

ZBORNÍK
FILOZOFICKEJ FAKULTY
UNIVERZITY KOMENSKÉHO

PAEDAGOGICA
26

2014
UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Zodpovedná redaktorka
Verantwortlicher Redakteur
Executive Editor

PhDr. Bibiána Timková, CSc.

Redakčná rada
Redaktionskollegium
Editorial Board

Prof. PhDr. Štefan Švec, CSc.,
Doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, CSc.
PhDr. Pavol Kompolt, CSc.,
PhDr. Milan Krankus, CSc.,
PhDr. Bibiána Timková, CSc.

Recenzenti
Rezensenten
Reviewers

Doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc.
Doc. PhDr. Soňa Kompoltová, CSc.

Univerzita Komenského v Bratislave, 2014

Požiadavky na knižnú výmenu adresujte:

Forderungen, die den Literaturaustausch betreffen, adressieren Sie an:

All correspondence and exchange requests should addressed to:

Filozofická fakulta
Univerzity Komenského
Ústredná knižnica
Gondova 2
818 01 Bratislava
SLOVENSKO

Philosophical Faculty
Comenius University
Central Library
Gondova St. 2
811 01 Bratislava
SLOVAKIA

ISBN 978-80-223-3807-3

OBSAH

Učiteľský ústav v Banskej Štiavnici <i>Janka BAZÁLIKOVÁ – Tomáš BAZÁLIK</i>	5
Deväťdesiate výročie Pedagogického seminára Filozofickej fakulty Univerzity Komenského <i>Janka ŠTULRAJTEROVÁ</i>	59
Pojem skúsenosť v pedagogike J. Deweya <i>Milan KRANKUS</i>	73
Možnosti využitia detskej kresby v pedagogickej diagnostike (Spektrum techník a procedúr diagnostických aplikácií) <i>Pavol KOMPOLT</i>	86
Vnútoraná integrita a svedomie, východiská pre pedagogiku <i>Lucia KUBINOVÁ</i>	132
Európska hodnotová paradigma a etická evolúcia <i>Martin ŽILÍNEK</i>	141
Sebeovládání v kontextu životní spokojenosti mladého člověka <i>Alena VALIŠOVÁ</i>	155
Výchova mládeže podľa preventívneho systému Jána Bosca <i>Adriana SARKÖZYOVÁ</i>	164

UČITEĽSKÝ ÚSTAV V BANSKEJ ŠTIAVNICI

Janka Bazáliková – Tomáš Bazálik

Anotácia: Príspevok sa zaoberá históriou učiteľského ústavu v kontexte spoločensko-politických zmien. Značná pozornosť sa venuje obsahu vzdelávania, pedagogickej a mimoškolskej činnosti profesorov a mimoškolskej činnosti žiakov študujúcich v učiteľskom ústave.

Kľúčové slová: učiteľský ústav, učiteľská akadémia, obsah vzdelávania, profesorský zbor, žiaci.

ÚVOD

Banská Štiavnica má bohaté školské tradície. Najstaršia zmienka o škole v Banskej Štiavnici je však až z roku 1375,¹ kedy sa spomína školák Pavol, ktorý bol potrestaný za krádež. V roku 1455 sa spomína svedok Gaspar de Prussia, rector Scholarum z Banskej Štiavnice a z roku 1500 pochádza doklad o právach a povinnostiach banskoštiavnického farára, v ktorom sú uvedené aj dôchodky rektora a pomocných učiteľov.² Išlo pravdepodobne o vyššie organizovanú farskú školu pod patronátom mesta, ktorá slúžila jeho potrebám, vyučovacím jazykom bola latinčina a postupne sa premenila na mestskú školu. Mesto túto školu ako patrón finančne podporovalo, vymenovávalo učiteľov, vykonávalo nad ňou dozor, schvaľovalo školské a študijné poriadky a iné nariadenia týkajúce sa života školy.

Vplyvy humanizmu od začiatku 16. storočia sa prejavili najmä v obsahu a metódach vzdelávania, pričom hlavným cieľom bolo vychovávať k zbožnosti, výrečnosti a napodobňovanie klasikov. Žiaci sa okrem čítania a písania učili

¹ Vajcik, P.: Školstvo na Slovensku v XVI. storočí. Bratislava : SAV, 1955, s.109.

² Vajcik, P.: c. d., s.109.

latinčinu, prozódium, rétoriku, dialektiku, aritmetiku a náboženstvo. Zachovali sa predpisy a nariadenia v tzv. Kirchenordnung z roku 1515, v ktorom sa hovorilo o cirkevných povinnostiach rektora školy voči farárovi. Tento cirkevný poriadok bol v roku 1528 doplnený v tzv. Ordo divinorum, kde sú stanovené rektorove príjmy, ale aj povinnosť vyučovať deti v pravom kresťanskom učení.³

V roku 1587 bol schválený nový školský poriadok tzv. Ordo lectionum, ktorého vzorom bol vrocavský Schulerordnung.⁴ Autorom štiavnického školského poriadku bol rektor vtedajšej mestskej evanjelickej školy Ján Haunold, ktorý v nej pôsobil v rokoch 1585 – 1594.⁵

V 17. storočí vznikli v Banskej Štiavnici školy vyššieho typu, ktoré mali cirkevný charakter. Rímskokatolícka, aj evanjelická cirkev venovali školám značnú pozornosť a videli v nich dôležitý prostriedok náboženskej výchovy v duchu svojej konfesie. Základ jezuitskej vyššej školy bol položený roku 1648 a už v roku 1649 boli otvorené prvé triedy štvorročného gymnázia. Pre túto školu došlo k nezrovnalostiam medzi mešťanmi, z ktorých sa od čias reformácie väčšina hlásila k protestantizmu. V polovici 18. storočia bolo gymnázium rozšírené o piaty a šiesty ročník, čo svedčí o záujme žiakov o školu a zároveň o snahách jezuitov dobudovať školu na úroveň vyššieho gymnázia. Po zrušení jezuitského rádu (1773) prebrali v roku 1776 vyučovanie piaristi, ale na úplné gymnázium sa podarilo školu dobudovať až začiatkom 20. storočia. Pod názvom Maďarské kráľovské piaristické gymnázium ukončila škola svoju činnosť v roku 1919.

Na evanjelickej vyššej škole sa vyučovalo od roku 1587 až do roku 1677, kedy bola v dôsledku protireformácie a na nátlak jezuitov zatvorená.⁶ Protestanti dočasne v Banskej Štiavnici školu nemali, znova ju otvorili už v roku 1678. Jezuitom sa podarilo dosiahnuť, že v roku 1748 sa stala nižším gymnáziom a až od roku 1777 sa stala úplným – vyšším gymnáziom. Významnou udalosťou v živote tejto školy bolo jej povýšenie konventom Banského dištriktu na dištriktuálne gymnázium s finančnou podporou Banského dištriktu v roku 1808. Na evanjelické lýceum bola táto škola premenovaná v roku 1838 a zanikla v roku 1919.

V meste pôsobili popri cirkevných vyšších školách aj ľudové školy. V 18. storočí existovala mestská škola, slovenská katolícka a evanjelická ľudová škola a škola financovaná baníckym bratstvom. Od roku 1778 začala pôsobiť v Ban-

³ Ružička, V.: Školstvo na Slovensku v období neskorého feudalizmu. Bratislava : SPN, 1974, s. 106-107.

⁴ Vajcik, P.: c. d., s. 109-110.

⁵ Grega, V. – Vozár, J.: Banská Štiavnica. Banská Bystrica : Stredoslovenské nakladateľstvo, 1964, s. 313.

⁶ Lichner, M. a kol.: Banská Štiavnica. Svedectvo času. Banská Bystrica : Štúdio Harmony, 2002, s. 118.

skej Štiavnici hlavná škola so 4 triedami, ku ktorej bola pričlenená dvojtriedna dievčenská škola a zriadená aj kresliarska trieda.

Zloženie obyvateľstva Banskej Štiavnice sa odrazilo v 19. – 20. storočí aj v pestrej skladbe škôl, ktoré tam pôsobili: rímskokatolícka dievčenská škola, rímskokatolícka chlapčenská škola, evanjelická dievčenská škola, evanjelická chlapčenská škola, židovská škola.

Ďalšou významnou vzdelávacou inštitúciou bola banícka škola. Vznikla z potreby pripravovať dorast pre banícke povolania a mala širokú pôsobnosť – slúžila aj pre potreby baníctva v ostatných častiach habsburskej ríše. Založenie tejto školy inicioval S. Mikovíny, ktorý cisárovi Karolovi VI. adresoval prvú a dvorskej komore vo Viedni druhú žiadosť o jej zriadenie. Cisár ju zriadil dekrétom v roku 1735 a za jej prvého riaditeľa a profesora menoval S. Mikovínyho, ktorý ako výborný teoretik a praktik v prírodných a technických vedách pochopil význam kvalitného vzdelania pre ďalší rozvoj. V škole mal vyučovať matematické vedy – aritmetiku, povrchovú geometriu, trigonometriu, mechaniku, architektúru, aerometriu, hydrauliku, statiku a hydrostatiku.⁷ Vypracovala sa presná obsahová a organizačná štruktúra štúdia, v ktorom sa organicky prelínalo teoretické vzdelávanie s praktickou prípravou.

Úspešné fungovanie tejto školy a rozvoj vedy a techniky logicky vyústilo do návrhu zriadiť v Banskej Štiavnici prvú vysokú školu – banícku akadémiu. Banská Štiavnica ako jej sídlo sa v návrhu zdôvodňovala tým, že sú v nej najdôležitejšie banské, úpravárske, skúšobnícke a hutnícke zariadenia, ohňové, vodnostlpcové piestové čerpace, vzdušné aj vodočerpace zariadenia s kývavým pákovým prevodom – stangekusty.⁸

Mária Terézia dala 22. 10. 1762 súhlas so založením tejto vysokej školy, ktorej prvým riadnym profesorom bol významný európsky chemik a botanik Mikuláš Jozef Jacquin. Neskôr sa pri škole zriadil aj lesnícky ústav (1807) a v roku 1846 sa banícka akadémia premenovala na banícku a lesnícku akadémiu. Vybuďovala sa z nej škola zodpovedajúca potrebám svojej doby, s vysokou úrovňou teoretickej a praktickej prípravy absolventov.

Na začiatku 20. storočia sa objavili snahy presťahovať túto významnú vysokú školu z Banskej Štiavnice. Krátko po vyhlásení ČSR vydala maďarská vláda príkaz na jej presťahovanie do Budapešti, ale jej činnosť bola ukončená v apríli roku 1919, kedy sa odsťahovala do Šoprone.⁹

⁷ Baďurík, J.: Alma mater Selmiciensis. In: Studia Academica Slovaca 36. Bratislava : Stimul, 2007, s. 319

⁸ Novák, J.: Európsky význam Baníckej a lesníckej akadémie v Banskej Štiavnici. In: Alma mater. Európsky význam Baníckej a lesníckej akadémie v Banskej Štiavnici. Banská Štiavnica : Slovenské banské múzeum, 2006, s. 105.

⁹ Lichner, M. a kol.: c. d., s. 126.

Okrem škôl, ktoré sme uviedli, pôsobil v Banskej Štiavnici aj učiteľský ústav.

Predmetom našej štúdie je história banskoštiavnického učiteľského ústavu od jeho zriadenia v 19. storočí až do jeho zániku ako štátnej učiteľskej akadémie v 20. storočí (1880-1952) v kontexte spoločensko-politických udalostí.

Keďže táto téma dosiaľ nie je spracovaná, veľa času sme venovali heuristickému výskumu a štúdiu písomných prameňov a odbornej literatúry.

Najstaršou prácou, ktorá sa zaoberá dejinami banskoštiavnického evanjelického lýcea a so vznikom učiteľského ústavu je monografia J. Brezníka (1889).

Skúmanie histórie učiteľského ústavu si vyžadovalo štúdium prác z dejín školstva na Slovensku (J. Čečetka, P. Vajcik, V. Ružička, J. Mátej, J. Schubert a iní), ale aj práce o vzdelávaní učiteľov ľudových škôl, najmä M. Hrivnáka, R. Neuhöfera, J. Máteja, Š. Mila a iných.

Monografická práca autorov E. Lukáč, V. Michalička a kolektív : História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945) sa nezaobera dejinami učiteľského ústavu v Banskej Štiavnici.

Ďalším významným zdrojom informácií boli výročné správy školy a archívne dokumenty v Štátnom okresnom archíve v Banskej Štiavnici.

Heuristiku komplikovali dôležité skutočnosti : jazyk dokumentov a to, že sa školský archív nezachoval kompletne.

Uvedomujeme si, že tento príspevok nemôže priniesť vyčerpávajúce informácie, ale môže byť podnetom pre ďalšie skúmanie učiteľského vzdelávania v Banskej Štiavnici.

ZALOŽENIE UČITEĽSKÉHO ÚSTAVU A MATERIÁLNE PODMIENKY ŠKOLY

Banskoštiavnické evanjelické lýceum, ktoré sa stalo v 19. storočí jednou z najznámejších vyšších stredných škôl na území Slovenska, zohralo významnú úlohu pri vzniku učiteľského ústavu.

Myšlienkou založenia učiteľského ústavu spojeného s evanjelickým lýceom zaoberal sa už evanjelický superintendent Ján Seberini (1780 – 1857). Po svojom príchode na lýceum do Banskej Štiavnice roku 1819 zorganizoval homiletickú spoločnosť, ktorá pôsobila na lýceu v rokoch 1819 – 1824, v nej sa študenti vzdelávali v rečníctve.¹⁰

Okrem toho založil v škole hudobný ústav na výchovu učiteľov (organistov).

¹⁰ Brezník, J.: A selmecebányai ágost. hitv. evang. egyház és lyceum története. Selmecebányái Joerges Ágost 1889, s. 447.

Jeho cieľom bolo poskytnúť študentom, ktorí sa po ukončení gymnázia rozhodli pre učiteľskú dráhu, možnosť vzdelávať sa v hudbe, v cirkevnom speve a hre na organe, klavíri a harmóniu, čo patrilo k povinnostiam učiteľov evanjelických škôl.

Myšlienku J. Seberiniho zriadiť učiteľský ústav realizoval Ján Brezník, významný profesor a riaditeľ lýcea (v rokoch 1844 – 1847, 1858 – 1893). Domnieval sa, že zriadenie učiteľského ústavu spojeného s lýceom môže zabezpečiť zvýšenú dotáciu pre banskoštiavnické lýceum od Banského dištriktu. Počet študentov na lýceu rástol, napríklad v školskom roku 1879/80 študovalo v lýceu 306 študentov.¹¹ Počet žiakov vyžadoval potrebu ďalších profesorov. Banský dištrikt bol ochotný poskytnúť lýceu finančné prostriedky ešte pre jedného profesora, ak bude s lýceom spojený učiteľský ústav, ktorý evanjelická cirkev potrebuje. V tomto období sa pociťoval nedostatok učiteľov na evanjelických cirkevných školách. Vznik učiteľského ústavu ovplyvnila aj skutočnosť, že existujúce cirkevné učiteľské ústavy v Šoproni, Prešove a v Sarvaši boli od Banskej Štiavnice vzdialené a skúsenosti ukázali, že štátne učiteľské ústavy v Kláštore pod Znievom, v Lučenci a v Leviciach kládli malý dôraz na výchovu učiteľov – organistov a nemali dostatočné skúsenosti s vyučovaním spevu a hry na organe.

V zápisnici zo schôdzky cirkevného dištriktu v Pešti v októbri 1879 v bode 33 sa píše: „o nespokojnosti ev. a v. cirkvi horného Uhorska, lebo jej študujúca mládež sa dostáva do takého školského prostredia existujúcich učiteľských ústavov, ktorých duch nie je v súlade s cieľom jej cirkevného života, a preto trvá na požiadavke, aby hornouhorská mládež sa vzdelávala na Učiteľskom ústave v Banskej Štiavnici“.¹²

V roku 1880 sa rozhodlo o zriadení Učiteľského ústavu v Banskej Štiavnici, ktorý bude mať charakter cirkevného ústavu so stredoslovenským teritóriom pôsobenia.¹³

Profesorský zbor lýcea mal pripraviť návrh na zriadenie učiteľského ústavu. Touto úlohou bol poverený banskoštiavnický evanjelický farár Viliam Händel, ktorý už dávnejšie sa venoval štúdiu učiteľských ústavov a ľudového školstva v Nemecku.

Viliam Händel spolu s riaditeľom lýcea Jánom Brezníkom vypracovali Návrh na zriadenie učiteľského ústavu. Tento návrh obsahoval tri hlavné úlohy. Prvou úlohou bolo poskytnúť žiakom pedagogické vzdelanie – poznatky z pedagogiky, didaktiky a histórie výchovy. Zdôrazňoval teoretickú a praktickú stránku peda-

¹¹ A selmebányai ágost. hitv.ev. kerületi lyceum értesítője, 1879/80, s. 59.

¹² A selmebányai ágost. hitv.ev. kerületi lyceum értesítője, 1880/81, s. 3.

¹³ Kuchtová, O.: Prehľad dejín školstva v Banskej Štiavnici s osobitným zreteľom na lýceum. In: Aktuálne otázky školského múzejníctva II. Zborník múzea školstva a pedagogiky na Slovensku. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 1990, s. 79-82.

gogického vzdelávania, poslanie cvičnej školy a význam inštruktážnych konferencií, ktoré sú dôležité z hľadiska pedagogickej praxe. Druhou úlohou bolo, aby si žiaci osvojili poznatky z náboženstva, histórie, literatúry, z teórie hudby ako aj z matematiky a prírodných vied. Vo výučbe mali sa rešpektovať výchovné hľadiská. Učiteľ mal vzbudiť u žiakov trvalý záujem o učebné predmety, aby sa venovali ich štúdiu aj po ukončení školy. Treťou úlohou bolo vypestovať u žiakov lásku k ich učiteľskému povolaniu.¹⁴

Po schválení Händlovho návrhu superintendentom a seniorátom bol v roku 1881 k evanjelickému lýceu pričlenený učiteľský ústav, ktorého zriaďovateľom bola evanjelická cirkev. Uhorské Ministerstvo kultu a vyučovania nariadeniami číslo 655 a číslo 15369 roku 1881 predĺžilo vzdelávanie učiteľov na 4 roky, lebo prax ukázala, že tri roky nestačili na dôkladnú pedagogicko-metodickú prípravu učiteľov.¹⁵ Štúdium v banskoštiavnickom učiteľskom ústave bolo štvorročné a prvý ročník otvorili 1. septembra 1881 s 13 žiakmi.¹⁶ V školskom roku 1884/1885 bol zriadený IV. ročník, čím sa skompletizoval a túto organizačnú štruktúru si udržal až do roku 1918. V rokoch 1881 – 1908 žiaci učiteľského ústavu sa učili všeobecnovzdelávacie predmety spolu so žiakmi lýcea vyšších tried, okrem latinčiny a gréčtiny. Výučba pedagogiky, praxe, metodiky vyučovania, hudby a spevu a hospodárstva prebiehala osobitne. „Trojpodlažná budova evanjelického lýcea vznikla prestavbou staršieho renesančného dvojpodlažného objektu, ktorý vznikol spojením dvoch gotických domov. Realizovala sa podľa projektu architekta Františka Hausera v rokoch 1827 až 1830.“¹⁷

Evanjelické lýceum od roku 1887 dostávalo ročný štátny príspevok 9 300 florénov¹⁸, ale finančné problémy pretrvávali aj po zriadení učiteľského ústavu. Školská správna rada v roku 1895 žiadala o zvýšenie štátnej podpory a to 16 000 florénov alebo 32 000 korún ročne, pretože profesori na evanjelickom lýceu mali podľa zmluvy menší plat než profesori v štátnych učiteľských ústavoch.¹⁹

Otázka finančného zabezpečenia učiteľského ústavu sa dostala do popredia opäť v školskom roku 1899/1900, keď Ministerstvo kultu a vyučovania oznámilo evanjelickému lýceu, že nebude poskytovať finančnú podporu pre učiteľský ústav. Ministerstvo žiadalo, aby lýceum, ktoré dostávalo štátnu podporu, malo aj primeranú organizáciu. Navrhovalo dištriktu zriadiť samostatnú školu pre príp-

¹⁴ A selmecbányai ágost. hitv.ev. kerületi lyceum értesítője, 1880/81, s. 4-5.

¹⁵ Hrivnák, M.: Náčrt dejín učiteľského vzdelania slovenských národných učiteľov, Liptovský Svätý Mikuláš : Tranoscius, 1945, s. 39.

¹⁶ A selmecbányai ágost. hitv.ev. kerületi lyceum értesítője, 1880/81, s. 6.

¹⁷ Herčko, I.: Banská Štiavnica na starých pohľadniciach. Bratislava : Dajama, 2008, s. 33.

¹⁸ Brezník, J.: c. d., s. 390-396.

¹⁹ Rakšány, S.: Pramene dejín mesta Banskej Štiavnice a Banskej Belej. In: Štiavničan, 26, IX, 1942, s. 2.

ravu budúcich učiteľov ľudových škôl, ak pokladá existenciu učiteľského ústavu za nevyhnutnú.

Problém ďalšej existencie učiteľského ústavu bol riešený na dištriktuálnom zhromaždení v Bratislave a tiež na generálnom konvente v Budapešti. Na oboch zasadnutiach sa akceptovalo uznesenie školskej rady, že v školskom roku 1900/1901 sa neotvorí prvý ročník a ani v ďalších štyroch rokoch. Učiteľský ústav v Banskej Štiavnici ako súčasť lýcea bude postupne zanikať vzhľadom na nedostatok finančných prostriedkov. Toto uznesenie sa však dôsledne nerealizovalo a pričlenenie ústavu k lýceu aj naďalej pretrvávalo.²⁰

O postavení učiteľského ústavu rokovala 1. júna 1908 v Banskej Štiavnici porada predsedníctva dištriktu za prítomnosti členov banskoštiavnického evanjelického zboru, na ktorej sa rozhodlo, že dištriktu navrhnú osamostatnenie učiteľského ústavu. Dištriktuálny konvent na základe odporúčania biskupa Dr. Fridricha Baltíka a hlavného inšpektora Júliusa Láskáryho sa uzniesol, že prvý ročník učiteľského ústavu sa osamostatní od školského roku 1908/1909.²¹

Dištriktuálny konvent na dôrazné naliehanie ministra 7. augusta 1908 rozhodol o osamostatnení evanjelického učiteľského ústavu. Riaditeľstvo lýcea bolo poverené realizáciou organizačnej zmeny a za profesora prvého ročníka učiteľského ústavu od 1. septembra 1908 bol zvolený Dezider Tömörkény.²²

Druhý, tretí a štvrtý ročník zostal aj naďalej spojený s lýceom a v priebehu školského roka 1908/09 – 1911/12 postupne sa osamostatnili od lýcea všetky ročníky.

Po osamostatnení evanjelického učiteľského ústavu v Banskej Štiavnici rozhodol preddunajský dištrikt evanjelickej cirkvi o postavení samostatnej budovy pre školu.²³

Profesor lýcea Mikuláš Čemez (1829 – 1902), poznajúc ťažké podmienky, v ktorých škola vykonávala svoju činnosť, venoval v záveti časť svojho majetku na postavenie budovy pre učiteľský ústav. Projekt na ňu vyhotovil profesor akadémie Eugen Šobó a stavala ju banskobystrická firma Hudec a Rosenauer v rokoch 1909 – 1910 na pozemku, ktorý zakúpili za 12 000 korún od mešťana Cobora a jej výstavba stála 80 000 korún.²⁴

Banskoštiavnický učiteľský ústav bol pomenovaný po M. Čemezovi, poprednom profesorovi evanjelického lýcea, ktorý v škole pôsobil 27 rokov. Učiteľské

²⁰ A selmecbányai ágost hitv. ev. kerületi lyceum értesítője, 1899/1900, s. 67.

²¹ A selmecbányai ágost hitv. ev. kerületi lyceum értesítője..., 1907/1908, s. 59.

²² A selmecbányai ágost hitv. ev. kerületi lyceum értesítője..., 1908/1909, s. 73.

²³ Rakšány, S.: Pramene dejín mesta Banskej Štiavnice a Banskej Belej. In: Štiavničan, 26, IX, 1942, s. 2.

²⁴ Vozár, J. – Gindl, J.: Banská Štiavnica a okolie. Banská Bystrica : Stredoslovenské vydavateľstvo, 1968, s. 49.

povolanie považoval za svoje poslanie a venoval sa mu s najväčšou svedomitou. Výchova mládeže bola preňho „službou vlasti a cirkvi“.²⁵

Čemezov ev. a v. učiteľský ústav v Banskej Štiavnici začal svoju činnosť ako samostatná škola od školského roku 1912/1913. Prvá svetová vojna ovplyvnila aj život banskoštiavnického Čemezovho ev. a v. učiteľského ústavu. Negatívne dôsledky sa prejavili v celej výchovno-vzdelávacej práci školy. Žiaci ústavu sa zúčastňovali povinne na organizovaní rôznych zbierok a získaný materiál ako aj finančné prostriedky z verejných koncertov a akadémií odovzdávali mestu.

Školský rok 1916/1917 v dôsledku nedostatku uhlia trval len osem mesiacov. Banskoštiavnické školy v školskom roku 1918/1919 boli pre epidémiu od 17. septembra do 15. októbra 1918 zatvorené a školská rada rozhodla prerušiť výučbu v školách pre nedostatok paliva od 21. septembra 1918 do 2. februára 1919. Podľa nariadenia československých vládnych orgánov sa vyučovanie malo skončiť do 30. apríla 1919, teda výučba v školskom roku 1918/1919 bola sotva 6 mesiacov.

Závažné zmeny v živote učiteľského ústavu sa uskutočnili po rozpade Rakúsko-uhorskej monarchie a po vzniku prvej československej republiky.

OBSAH VZDELÁVANIA

Ciele výchovy a vzdelávania budúcich učiteľov ľudových škôl boli obsiahnuté už v návrhu na zriadenie učiteľského ústavu v Banskej Štiavnici.

Výročná správa v školskom roku 1880/81 uvádza učebný plán a učebné osnovy, ktoré určujú obsah výchovy a vzdelávania. V banskoštiavnickom evanjelickej učiteľskej škole sa vyučovalo podľa tohto učebného plánu.

Tab.1 Učebný plán učiteľského ústavu v roku 1880/1881²⁶

Predmet	I. roč.	II. roč.	III. roč.	IV. roč.	Celkom
Náboženstvo	3	3	3	3	12
Pedagogika	-	2	6	6	14
Maďarský jazyk	4	4	3	3	14
Nemecký jazyk	2	2	2	2	8
Slovenský jazyk	2	2	2	2	8

²⁵ Brezník, J.: c. d. , s. 378.

²⁶ A selmecbányai ágost hitv. ev. kerületi lyceum értesítője, 1880/1881, s. 11.

Matematika	4	3	3	-	10
Zemepis	2	2	2	-	6
Dejepis	3	3	3	3	12
Prírodopis	2	2	2	6	12
Spev a hudba	5	5	5	5	20
Kreslenie a krasopis	3	3	3	3	12
Telocvik	2	2	2	2	8
Spolu	32	33	36	35	136

Z učebného plánu vidíme, aký bol obsah vzdelávania na učiteľskom ústave. Medzi vyučovacími predmetmi je na prvom mieste náboženstvo, vyučovali ho po tri hodiny týždenne vo všetkých ročníkoch. Náboženskej výchove sa venovala značná pozornosť.

Ďalším predmetom v učebnom pláne je pedagogika, ktorá mala osobitnú úlohu v príprave budúcich učiteľov. Výučbe pedagogiky určili v druhom ročníku dve hodiny týždenne a v treťom a štvrtom ročníku po šesť hodín týždenne.

Veľká pozornosť sa venovala aj jazykom, najmä maďarskému a nemeckému jazyku. Maďarskému jazyku patrili v prvom a druhom ročníku štyri hodiny týždenne, v treťom a štvrtom ročníku tri hodiny týždenne. Maďarský jazyk mal väčší počet týždenných hodín než náboženstvo. Tento istý počet hodín z maďarského jazyka sa udržal vo všetkých školských rokoch (1880/1881 – 1917/1918). Nemecký jazyk mal vo všetkých ročníkoch po dve hodiny týždenne.

Slovenský jazyk sa vyučoval v každom ročníku po dve hodiny týždenne. Matematike určili v učebnom pláne v prvom ročníku štyri hodiny týždenne, v druhom a treťom ročníku po tri hodiny týždenne. Zemepisu sa venovali dve hodiny týždenne v prvom, druhom a treťom ročníku.

Dejepis sa vyučoval v každom ročníku po tri hodiny týždenne. Ďalším predmetom v učebnom pláne je prírodopis, ktorému sa venovali dve hodiny týždenne v prvom, druhom a treťom ročníku a šesť hodín týždenne vo štvrtom ročníku.

Najväčší počet hodín mal predmet spev a hudba, vyučoval sa v každom ročníku päť hodín týždenne. Predmet zahŕňal dve hodiny spevu, dve hodiny hru na klavíri a organe a jednu hodinu hru na husliach.

Kresleniu a krasopisu určili tri hodiny týždenne vo všetkých ročníkoch. Telocvik sa venovalo v každom ročníku po dve hodiny týždenne. Počet týždenných vyučovacích hodín v jednotlivých ročníkoch bol v prvom ročníku 32, v druhom ročníku 33, v treťom ročníku 36 a vo štvrtom ročníku 35. Celkový počet hodín bol 136.

Podľa učebného plánu zo školského roku 1880/1881 najviac vyučovacieho času pripadalo na spev a hudbu, na druhom mieste bola pedagogika a maďarský jazyk, potom náboženstvo, dejepis, prírodoveda, kreslenie a krasopis, matematika, nemecký jazyk, slovenský jazyk, telocvik a zemepis.

Základná koncepcia učebného plánu v roku 1881 sa udržala aj v ďalších rokoch s niektorými úpravami v počte vyučovacích hodín.

V školskom roku 1912/1913, keď už všetky štyri ročníky žiakov študovali na samostatnom Čemezovom ev. a. v. učiteľskom ústave, obsah vzdelávania tvorili tieto predmety: náboženstvo, pedagogika, praktické výstupy, maďarský jazyk a literatúra, nemecký jazyk, slovenský jazyk, zemepis, dejepis, ústava, matematika, prírodopis, chémia, fyzika, náuka o hospodárstve, zdravotveda, spev a hudba (cirkevný spev, hra na klavíri, hra na harmóniu, hra na organe, spev a hudobná teória, hra na husliach), kreslenie, krasopis, ručné práce, telocvik.²⁷

V tomto školskom roku bol počet týždenných hodín v prvom ročníku 37, v druhom ročníku 35, v treťom ročníku 37 a vo štvrtom ročníku 40,

Celkový počet vyučovacích hodín v týždni bol 149, zvýšil sa o 13 hodín v porovnaní s učebným plánom v školskom roku 1880/1881.

Z učebného plánu učiteľského ústavu vyplýva, že príprava žiakov na učiteľské povolanie obsahovala všeobecnovzdelávacie predmety, esteticko-výchovné a odborné predmety. Značná pozornosť sa venovala praktickej príprave. Študenti v treťom ročníku hospitovali a v štvrtom ročníku mali samostatné praktické výstupy.

UČEBNÉ OSNOVY

Obsah vyučovania v banskoštiavnickom učiteľskom ústave môžeme podrobnejšie poznať z učebných osnov a učebníc, ktoré boli uverejnené vo výročných správach. Učebné osnovy stručne, rámcovo vymedzovali učivo jednotlivých predmetov, prípadne učebnice, podľa ktorých predmet sa vyučoval.

Z učebných osnov v školskom roku 1880/1881, ktoré boli uverejnené vo výročnej správe²⁸ možno získať prehľad o obsahu vyučovania. Vo vyučovacom predmete náboženstvo sa preberali témy: úvod do Starého zákona, úvod do Nového zákona, cirkevné dejiny, viera a mravouka a katechizmus M. Luthera. Pedagogické vzdelanie zahŕňovalo rad pedagogických disciplín aj keď neboli v učebnom pláne diferencované. Pedagogika (výchovoveda) obsahovala učivo

²⁷ A selmecbányai ág. h. ev. egyház kerületei Csemez tanítóképzőintézet, Értesítője 1912/1913, s. 15.

²⁸ A selmecbányai ágost. hitv. ev. kerületei lyceum értesítője 1880/1881, s. 5-11.

z teórie vyučovania, teórie výchovy, dejín pedagogiky, z metodiky vyučovacích predmetov v ľudovej škole, školské predpisy. Súčasťou predmetu bola pedagogická prax – praktické vyučovanie.

Cieľom vyučovania *maďarského jazyka* bolo rozvíjať komunikačné schopnosti žiakov v ústnych a písomných prejavoch, rozšíriť ich vedomosti z literatúry najmä novšej, prehĺbiť vlastenecké a mravné city prostredníctvom čítania diel vybraných spisovateľov.

V *nemeckom jazyku* si mali žiaci osvojiť tvaroslovie (vetoslovie), preklad a stručné dejiny nemeckej literatúry tak, aby boli spôsobilí získavať poznatky z krásnej a odbornej literatúry.

Ľudové školy dištriktu boli prevažne s vyučovacím *jazykom slovenským*, preto sa mu venovala zvýšená pozornosť. Podobne ako v jazyku nemeckom, žiaci sa učili tvaroslovie, vetnú skladbu, dejiny literatúry, vybrané ukážky z poézie a prózy a cirkevné piesne.

V *matematike* žiaci sa mali naučiť pohotovo riešiť početné úlohy, osvojiť si základné početné úkony, zlomky, riešiť rovnice; z geometrie trojuholníky, štvoruholníky, výpočty plôch, mocniny, logaritmy, trigonometriu.

V učive zo *zemepisu* si mali žiaci osvojiť vedomosti o vlasti, o Európe a získať prehľad o ostatných svetadieloch so zameraním na prírodné pomery; vedieť čítať a kresliť mapy.

V *dejepise* mali žiaci získať poznatky z dejín staroveku, stredoveku a novoveku s osobitným zreteľom na dejiny Uhorska od najstarších čias po súčasnosť.

Prírodopis obsahoval učivo z fyziky, chémie, mineralógie, zoológie a botaniky. Súčasťou prírodopisu bol predmet hospodárstvo, v ktorom žiaci mali získať základné poznatky o poľnohospodárstve, včelárstve, pestovaní hodvábnika, záhradníctve a vinohradníctve a vedieť ich použiť v praxi.

Cieľom výučby *spevu a hudby* bolo osvojiť si teóriu hudby, praktický výcvik v hre na husle, klavíri a organe, metodiku výučby hudby a spevu v ľudových školách.

V predmete *kreslenie* mali získať potrebné zručnosti, aby ľahko a presne vedeli nakresliť na tabuľu všetko to, čo majú znázorniť žiakom v ľudovej škole. Súčasťou výučby bola metodika vyučovania kreslenia.

Telesná výchova mala pripraviť budúcich učiteľov metodicky a prakticky na vyučovanie telesnej výchovy.

V *domácom priemysle* si žiaci mali osvojiť niektoré druhy domácej výroby a oboznámiť sa so základmi rôznych odvetví remeselníckej výroby.²⁹

²⁹ Hrivnák, M.: c. d., s. 40.

PROFESORI UČITEĽSKÉHO ÚSTAVU V BANSKEJ ŠTIAVNICI

O rozvoj učiteľského ústavu sa veľkou mierou zaslúžil profesorský zbor banskoštiavnického evanjelického lýcea a neskôr samostatného učiteľského ústavu.

V rokoch 1881 – 1908, keď bol učiteľský ústav súčasťou lýcea, pôsobili v ňom aj významní profesori lýcea: Ľudovít Šuhajda, Gejza Moesz, Ján Bellus, Andrej Sulcz, Karol Hrenčík, Viliam Händel, Mikuláš Čemez, Július Ostrolúcky, Ján Micsinay, Andrej Hlavátek, Ján Lencso, Štefan Fekete, Pavol Zsambor, dr. Štefan Vitalis a ďalší. Lýceum bolo školou s kvalitným pedagogickým a odborným zázemím. Niektorí profesori boli absolventmi univerzity v Jene, v Halle, v Budapešti a vo Viedni. V období rokov 1881-1918 riaditeľmi lýcea boli: Ján Brezník (1858 – 1893), Karol Jezsovics (1893 – 1903) a Ernest Király (1903 – 1918), ktorý sa v školskom roku 1912/13 stal riaditeľom Čemezovho ev. a. v. učiteľského ústavu. Jeho zástupcom bol profesor Gejza Wagner.

V prvom roku po osamostatnení učiteľského ústavu roku 1908 pôsobil v učiteľskom ústave len jeden profesor, v nasledujúcich rokoch sa počet zvýšil na dvoch. Títo dvaja profesori vyučovali pedagogiku, maďarský jazyk, nemecký jazyk, dejepis, zemepis, matematiku, prírodopis, hudbu, avšak v ústave vyučovali aj profesori lýcea a učitelia evanjelickej ľudovej školy. V školskom roku 1908/1909 pôsobili v prvom ročníku samostatného učiteľského ústavu:

- Vojtech Hamrák (náboženstvo ev. a. v.)
- Dezider Tömörkeny (pedagogika, maďarský jazyk, zemepis, dejepis)
- Samuel Rakšány (matematika)
- Dr. Štefan Vitális (prírodopis)
- Daniel Laczo (teória hudby, spev, hra na klavír)
- Ferdinand Becker (hra na husliach, nemecký jazyk)
- Arpád Göbel (kreslenie)
- Dr. Ján Paulovics (krasopis)³⁰

Vyučovanie bolo najviac zastúpenou činnosťou z hľadiska aktivít profesorov. Ich vyučovací úväzok bol povinne 18 hodín týždenne a 2 – 4 hodiny týždenne nadpočetné.³¹

Podľa rozvrhu sa vyučovalo šesť dní v týždni a súčasťou výučby boli výlety a exkurzie žiakov do okolia mesta Banskej Štiavnice.

Okrem svojej pedagogickej činnosti členovia profesorského zboru vykonávali rozmanitú mimoškolskú, osvetovú aj vedeckú činnosť. Viedli krúžky vzdelávacej, umeleckej a športovej povahy, ktoré prispievali k rozvíjaniu kultúrnych

³⁰ A selmecbányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője 1908/1909, s. 73-75.

³¹ Brezník, J.: c. d. , s. 376-386.

a vzdelávacích záujmov a potrieb žiakov. Bohatú činnosť vyvíjal maďarský samovzdelávací Petőfiho krúžok. V rokoch 1881 – 1918 ako profesorskí predsedovia krúžku pôsobili títo profesori lýcea: Andrej Sulcz, Ján Janko, Ľudovít Šuhajda, Štefan Paulovics. O rozvoj hudobného ústavu v rokoch 1868 – 1894 sa veľkou mierou zaslúžil Gejza Moesz, profesor hudby a spevu na lýceu. Niektorí profesori evanjelického lýcea boli členmi filologickej spoločnosti, maďarskej geografickej spoločnosti, združenia historikov, banskoštiavnického zdravotníckeho a prírodovedného spolku. Činnosť vyvíjali aj v Sitnianskom klube, ktorý sa roku 1882 pretvoril na Banskoštiavnický odbor karpatského spolku Uhorsku. Spolok sa venoval organizovanej turistike.³²

Profesori lýcea prispievali do školských a cirkevných časopisov, uverejňovali v nich články z oblasti filozofie, histórie, cirkevných dejín, dejín školstva, ale i z pôdoznanectva. Dr. Štefan Paulovics, profesor maďarského jazyka a literatúry redigoval politický týždenník *Selmeczbanayi Hirlap* (Štiavnické noviny), ktorý vychádzal v rokoch 1909 – 1918. Články vyjadrovali podporu maďarskej liberálnej strane.³³ Osobitnú pozornosť si zasluhuje dvojzväzková monografia významného profesora J. Brezníka „Dejiny ev. cirkvi a. v. a lýcea v Banskej Štiavnici“ ako aj práce V. Händla o cirkevných dejinách.

ŽIACI UČITEĽSKÉHO ÚSTAVU V BANSKEJ ŠTIAVNICI

Vo výročných správach sme sledovali zmeny v počte žiakov v banskoštiavnickom učiteľskom ústave od jeho vzniku až do konca prvej svetovej vojny. V školskom roku 1880/81, keď bol učiteľský ústav otvorený, prijali do prvého ročníka 13 žiakov, z ktorých ukončilo prvý ročník len 10 žiakov, pretože dvaja boli vylúčení zo štúdia a jeden vystúpil zo školy.³⁴ Je pozoruhodné, že v niektorých školských rokoch vo všetkých štyroch ročníkoch študovalo spolu len 6 – 25 žiakov. Nebolo výnimkou, že v jednom ročníku bol len jeden – dvaja žiaci. Avšak po odčlenení učiteľského ústavu od evanjelického lýcea v roku 1908 vzrástol počet žiakov v učiteľskom ústave. Môžeme predpokladať, že zvýšenie počtu žiakov bolo ovplyvnené osamostatnením učiteľského ústavu. V školských rokoch 1880/1881 – 1917/1918 študovalo na učiteľskom ústave v Banskej Štiavnici 952 žiakov.³⁵

V učiteľskom ústave mohli študovať absolventi 4. ročníka lýcea alebo meštianskej školy.

³² Lichner, M. a kol.: c. d., s. 128.

³³ Lichner, M. a kol.: c. d., s. 231.

³⁴ A selmecbányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője 1881/82, s. 36.

³⁵ A selmecbányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője 1881/1882 – 1917/1918.

Podľa štatútu pre učiteľské ústavy z roku 1913 podmienkou na prijatie do ústavu bola fyzická spôsobilosť a mravná bezúhonnosť žiaka, ako aj náležité všeobecné vzdelanie a to z náboženstva, vyučovacieho jazyka, zemepisu a dejepisu, prírodopisu, počtov a náuky o tvaroch meračských a telocviku.³⁶

Vo výročnej správe Čemezovho ev. a. v. učiteľského ústavu v školskom roku 1913/1914 sa uvádza, že k zápisu treba predložiť:

- vysvedčenie zo 4. ročníka gymnázia, reálky alebo meštianskej školy,
- rodný list,
- lekárske vysvedčenie.

Pri zápise sa vyberali tieto poplatky: šesť korún za zápis, dve koruny knižničný poplatok a dve koruny poplatok za lieky. Školné bolo určené 24 korún na celý školský rok. I keď zriaďovateľom Učiteľského ústavu v Banskej Štiavnici bola evanjelická cirkev, ústav mal interkonfesionálny charakter a od svojho vzniku počas celej existencie študovali v ňom popri príslušníkoch evanjelickej a. v. cirkvi aj žiaci rímskokatolíckeho vierovyznania a ojedinele členovia židovskej náboženskej obce.

Žiakom lýcea a učiteľského ústavu slúžilo alumneum, ktoré im poskytovalo zlacnenú stravu (obedy a večere) po celý školský rok. Napríklad v školskom roku 1908/1909 sa stravovalo 139 žiakov. Správcom alumnea bol Ľudovít Šuhajda, profesor lýcea. Za stravovanie platili žiaci ročne 160 korún, hoci skutočné výdavky na stravovanie jedného žiaka boli väčšie – 197 korún a 62 halierov. V priebehu školského roku došlo k zvýšeniu stravného na 202 korún 90 halierov.³⁷

So zvyšovaním cien potravín rástli aj náklady na prevádzku alumnea. Finančné prostriedky získavalo alumneum okrem poplatkov od stravníkov aj z rozličných nadácií.

Žiaci zo sociálne slabých rodín školné a stravné neplatili, ak mali vzorné správanie a dosahovali dobrý prospech. Ubytovanie žiakov učiteľského ústavu bolo zabezpečené v internáte alebo podnájme, ale len so súhlasom riaditeľa školy.

Žiaci mohli získať štipendiá, ktoré poskytovala evanjelická cirkev, jednotlivci alebo i ďalší priaznivci školy. V školskom roku 1894/1895 prispeli do štipendijného fondu gróf Otto Steinlein, školský inšpektor Štefan Farbaky a profesor lýcea Mikuláš Čemez.³⁸

Žiaci, ktorí študovali v učiteľskom ústave, pochádzali najmä z Hontianskej stolice, Zvolenskej stolice, Novohradskej a Gemerskej stolice. V historicky pr-

³⁶ Milo, Š.: K niektorým otázkam vzdelávania učiteľov na učiteľských ústavoch pred druhou svetovou vojnou. In: Štúdie o učiteľskom vzdelávaní I. Bratislava : SPN, 1969, s. 23.

³⁷ A selmecbányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője 1908/1909, s. 79-80.

³⁸ A selmecbányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője 1894/95, s. 64-65.

vom ročníku bolo 7 žiakov z Novohradskej stolice, 4 žiaci zo Zvolenskej stolice, 1 z Gemerskej a 1 z Hontianskej stolice.

MIMOŠKOLSKÁ ČINNOSŤ ŽIAKOV

Žiaci banskoštiavnického lýcea sa zúčastňovali aktívne na mimoškolskej činnosti školy, na spoločenskom dianí v Banskej Štiavnici prostredníctvom záujmových krúžkov.

Aktívnu činnosť vyvíjal študentský Petöfiho samovzdelávací krúžok, ktorého hlavným cieľom bola samovzdelávacia činnosť a rozširovanie ich vedomostí z maďarského jazyka a literatúry. V rámci svojej činnosti sa mali študenti zamerať na prípravu a prednes vlastných prác z poézie, beletrie a rôznych vedných odborov. Témy prác boli vopred určené. Jednotlivé práce boli hodnotené na zasadnutiach krúžku štvorčlennou komisiou členov krúžku pod vedením profesorského predsedu. Najhodnotnejšie práce mali byť zapísané do knihy zásluh.

Funkciu predsedu krúžku vykonávali profesori maďarského jazyka a literatúry v školských rokoch 1883/1884 – 1892/1893 Andrej Sulcz, v školských rokoch 1903/1904 – 1910/1911 Ľudovít Šuhajda a v školských rokoch 1911/1912 – 1912/1913 Štefan Paulovics.

V období I. svetovej vojny sa vo funkcii striedali profesori Ľudovít Šuhajda, Štefan Paulovics a Alexander Klaniczay.

Členovia krúžku organizovali slávnostné verejné vystúpenia, ale aj divadelné predstavenia, na ktorých sa vo veľkom počte zúčastňovali poprední banskoštiavní mešťania.

Každoročne začiatkom októbra si študenti pripomínali sviatok aradských martýrov (6. 10.) a v priebehu školského roka významné osobnosti maďarskej literatúry.³⁹ Väčšinu členov samovzdelávacieho krúžku tvorili študenti lýcea. Napríklad v školskom roku 1908/1909 mal krúžok 150 členov.⁴⁰ Činnosť Petöfiho krúžku bola financovaná z členských príspevkov.

Verejný hudobný život v meste bol v druhej polovici 19. storočia a začiatkom 20. storočia mimoriadne aktívny. K najvýznamnejším hudobným inštitúciám patrilo hudobný ústav na lýceu v Banskej Štiavnici, ktorého cieľom bolo vyučovanie spevu a hry na rôzne hudobné nástroje, ako aj propagácia hudobného umenia. V učiteľskom ústave sa sformoval spevácky krúžok, jeho členovia vystupovali na školských a verejných slávnostiach a usporadúvali charitatívne koncerty

³⁹ Matejková, A.: Činnosť študentských literárnych spoločností na evanjelickom lýceu v Banskej Štiavnici v 19. – 20. storočí. Dizertačná práca SAV Bratislava : Historický ústav, 2006, s. 160.

⁴⁰ A selmecbányai ágost. hit. ev. kerületi lyceum értesítője 1908/1909, s. 81.

v meste. Zo získaných finančných prostriedkov boli podporovaní chudobní žiaci. Členské príspevky boli určené na noty a opravu hudobných nástrojov.

Významné postavenie mal biblický krúžok, ktorý vznikol na banskoštiavnicom evanjelickom lýceu v roku 1861. Jeho členmi boli žiaci bez rozdielu národnosti a vierovyznania. Cieľom krúžku bolo podporovať protestantské školy a cirkvi. Krúžok mal svoju samosprávu, ktorú tvorili profesorský predseda spolku (od roku 1887), podpredseda, tajomník, pokladník a revízor. Prvým profesorským predsedom krúžku sa stal Andrej Hlavatsek, v školskom roku 1908/1909 Vojtech Hamrák, profesor evanjelického náboženstva.

Členovia krúžku vyberali príspevky (mesačne 5 až 10 korún) a z týchto finančných prostriedkov nakúpili Biblie a spevníky pre slovenské, maďarské a nemecké evanjelické zbory.

Dôležitým prvkom vzdelávacej a záujmovej činnosti bola v učiteľskom ústave telovýchovná činnosť. Členovia telovýchovného krúžku sa venovali turistike, hrám a šermu, zúčastňovali sa telovýchovných slávností, podujatí a verejných cvičení. Už v roku 1886 dvaja žiaci učiteľského ústavu získali cenu mesta Banská Štiavnica ako najlepší cvičenci.

Telovýchovný krúžok prispieval k telesnému a pohybovému zdokonaľovaniu a upevňovaniu zdravia žiakov.

UČITEĽSKÝ ÚSTAV V BANSKEJ ŠTIAVNICI 1919 – 1938

Vývoj učiteľského ústavu po vzniku Československej republiky bol ovplyvnený celkovým vývojom školstva. Vznik samostatného štátu Čechov a Slovákov znamenal aj záchranu slovenského školstva. Slovensko potrebovalo svoje školstvo vybudovať, kým české krajiny zmeniť.

Unifikácia školskej sústavy, jej demokratizácia a likvidácia následkov národnostnej diskriminácie boli hlavnými úlohami v školskej oblasti, ktoré si vyžadovali okamžité riešenie.⁴¹

Po vzniku Československej republiky nebolo možné hneď zrušiť staré školské zákony nahradiť ich novými. V prvých povojnových rokoch zostal podľa zákona č. 11/1918 v platnosti ríšsky zákon z roku 1869 a na Slovensku zákonný článok XXXVIII/ 1868 schválený uhorským snemom o vyučovaní v národných školách. Ten až na niektoré úpravy platil do roku 1922.

Zákonom číslo 64/1918 Zb. z. a n. sa v Bratislave zriadil Referát ministerstva a národnej osvety. V prvých rokoch bol správou referátu poverený Anton Štefánek. Na Ministerstve školstva v Prahe stál na čele slovenského oddelenia Ja-

⁴¹ Kuzmin, N. M.: Vývoj školství a vzdělání V Československu. Praha, 1981, s. 178.

roslav Vlček. Ich cieľom bolo vybudovať slovenské školstvo v republikánskom a demokratickom duchu.⁴²

Jedným z problémov, ktoré riešil školský referát, bol nedostatok slovenských učiteľov a profesorov. Spôsobil ho odchod učiteľov maďarskej národnosti na Slovensku. Viac ako 5000 učiteľov vôbec nevedelo po slovensky, alebo ovládali slovenský jazyk iba nedostatočne.⁴³ Iniciátormi myšlienky príchodu českých učiteľov na Slovensko boli minister s plnou mocou pre správu Slovenska V. Šrobár, vládny referent A. Štefánek a za Ministerstvo školstva a národnej osvety J. Vlček.⁴⁴ Príchodom českých učiteľov a prvých absolventov slovenských učiteľských ústavov sa postupne zlepšovala situácia v personálnom obsadení učiteľských miest. Postupne sa budoval školský systém, ktorý tvorili detské opatrovne, ľudové školy, meštianske školy, stredné školy a vysoké školy.

Učiteľské ústavy na Slovensku sa v období Československej republiky organizovali podľa zák. čl. XXXVIII/1868 a podľa zákona č. 293/1919 Zb. z. a n. Do roku 1918 patrili do kategórie národných škôl a po roku 1918 sa zaraďovali do sústavy stredných škôl. Názov učiteľský ústav sa zaviedol výnosom Ministerstva školstva a národnej osvety č. 18509/1919. Učiteľské ústavy boli koedukačné, mužské i ženské. Vzdelávanie na učiteľských ústavoch trvalo štyri roky a končilo maturitnou skúškou.

Organizačný štatút učiteľských ústavov v I. Československej republike, vychádzal z organizačného rakúskeho štatútu, ktorý určuje úlohu učiteľov a učiteľiek verejných ľudových škôl: pripraviť, vzdelávať učiteľov, ktorí by svojimi všeobecnými a odbornými schopnosťami a umením, ako i celou osobnosťou boli spôsobilí vyhovieť požiadavkám ríšskeho zákona o ľudových školách.⁴⁵ Cieľom učiteľských ústavov v období prvej Československej republiky bolo vychovávať a vzdelávať budúcich učiteľov v duchu demokratických, občianskych princípov a pripraviť učiteľov ľudových škôl.

POŠTÁTENIE UČITEĽSKÉHO ÚSTAVU

Učiteľský ústav v Banskej Štiavnici nadobudol slovenský charakter až po vzniku I. ČSR a obnovení jeho činnosti v roku 1920 zásluhou Dr. Samuela Zocha. V rokoch 1919 – 1928 prebiehal proces poštátňovania škôl. Príčinou po-

⁴² Štefánek, A.: Päťročná retrospektíva. In.: Päť rokov školskej práce na Slovensku. Bratislava : Ústredný výbor školskej výstavy, 1924, s. 9.

⁴³ Kuzmin, N. M.: Tamže, s. 195.

⁴⁴ Kázmerová, L.: K vývinu štruktúry školstva na Slovensku v rokoch 1918 – 1938. In: Bystrický, V., Zemko, M. (ed.) Slovensko v Československu (1918 – 1939), Bratislava, 2004, s. 420.

⁴⁵ Organizační štatút ústavů ke vzdělání učitelů. Praha, 1913.

štátňovania bola najmä snaha o bezprostredné a jednotné riadenie škôl, ale aj neschopnosť niektorých zriaďovateľov niesť náklady na svoje školy.

Banskoštiavnický učiteľský ústav bol evanjelickou dištriktuálnou ustanovizňou až do roku 1926. Tretieho mája 1926 sa konala v Banskej Štiavnici porada o poštátnení evanjelického učiteľského ústavu, na ktorej sa zúčastnili Dr. Samuel Zoch, biskup Západného dištriktu, evanjelickej cirkvi a.v. na Slovensku, Jozef Votruba, riaditeľ ústavu, členovia výboru učiteľského ústavu: Samuel Rakšány, Gustáv Stanek, Gustáv Chrien, Eduard Žoltický, Koloman Blaškovič a za MŠ a NO: Dr. Antonín Hrázdil, Ladislav Seitl a Miroslav Dobeš. Zástupcovia obidvoch zmluvných strán sa dohodli na poštátnení školy a na tom, že štátna správa bude hradiť výdavky spojené s udržiavaním ústavu (už za obdobie od 1. 10. 1925), poskytovať riaditeľovi školy a ostatným učiteľom také príjmy, aké majú profesori v štátnych učiteľských ústavoch na Slovensku.⁴⁶

Po poštátnení stratil ústav cirkevný ráz, stáva sa prístupným žiakom bez rozdielu vierovyznania a bez teritoriálneho obmedzenia. Podľa školských katalógov v školskom roku 1920/21 ústav mal názov Evanjelický koedukačný ústav učiteľský v Banskej Štiavnici a po poštátnení sa názov zmenil na Československý štátny učiteľský ústav koedukačný v Banskej Štiavnici.

ORGANIZÁCIA ŠTÚDIA

V učiteľskom ústave mohli študovať denní aj externí študenti, za štúdium v učiteľských ústavoch sa neplatilo školné.

Podmienkou prijatia do prvého ročníka bolo úspešné vykonanie prijímacej skúšky, ktorá pozostávala z týchto častí:

- skúšky z (materinského) vyučovacieho jazyka a z počtov písomne a ústne;
- skúšky z hudobného sluchu, nevyhnutného pri vyučovaní hudobnej výchovy;
- skúšky z telesnej spôsobilosti školským lekárom;
- prihliada sa na známky na poslednom vysvedčení;
- prihliada sa na posledné grafické práce, vypracované na poslednej škole žiaka;
- dievčatá predložia overené vzory ženských ručných prác.⁴⁷

Predpokladom prijatia žiakov do učiteľského ústavu boli potrebné hudobné, výtvarné a pohybové schopnosti, ale i rečový prejav a správna výslovnosť. Pri-

⁴⁶ Protokol z porady. In: Ročná zpráva Československého štátneho učiteľského ústavu koedukačného v Banskej Štiavnici za šk. r. 1919/1920 – 1927/1928, s. 10-12.

⁴⁷ Neuhöfer, R.: Střední školství. Praha: Státní nakladatelství, 1935, s. 256-258.

jímacia skúška sa konala na konci školského roku a výsledok prijímacej skúšky bol rozhodujúcim pre prijatie žiaka do učiteľského ústavu.

Vyučovanie prebiehalo podľa rozvrhu hodín, ktorý zostavoval riaditeľ školy, alebo poverený člen učiteľského zboru. Rozvrh hodín schvaľoval Referát Ministerstva školstva a národnej osvety. Pri zostavovaní rozvrhu hodín v učiteľských ústavoch sa uplatňovala požiadavka, aby žiaci mali dva dni popoludní voľno a iné dni sa vyučovalo predpoludním i popoludní, vyučovalo sa aj v sobotu. Vyučovacia hodina trvala 50 minút.

Školský rok trval od 1. septembra do 30. júna a rozdeľoval sa na dva polroky. Prvý polrok končil 31. januára, druhý polrok 30. júna. Hlavné letné prázdniny boli v júli a auguste. Okrem toho mali žiaci vianočné, polročné a veľkonočné prázdniny.

Súčasťou učiteľského ústavu bola cvičná škola, v ktorej žiaci tretieho a štvrtého ročníka uskutočňovali prax pod vedením cvičných učiteľov. Prax obsahovala hospitácie (náučvy) a vlastné praktické výstupy.

Štúdium na učiteľských ústavoch sa končilo maturitnou skúškou, na základe ktorej sa absolventi stali dočasnými učiteľmi vo verejných ľudových školách. Po 20-mesačnej praktickej školskej službe v niektorej verejnej alebo súkromnej ľudovej škole s právom verejnosti mohol sa dočasný učiteľ prihlásiť na skúšku učiteľskej spôsobilosti pre ľudové školy. Úspešné absolvovanie skúšky spôsobilosti pre ľudové školy bolo podmienkou, aby sa stal definitívnym učiteľom.⁴⁸

OBSAH VZDELÁVANIA

Obsah vzdelávania v učiteľských ústavoch bol determinovaný spoločenskými potrebami československej spoločnosti, jej ekonomikou, politikou a kultúrou.⁴⁹

Učebné plány, učebné osnovy a učebnice konkretizovali obsah vzdelávania.

UČEBNÝ PLÁN

V učiteľských ústavoch na Slovensku bol obsah vzdelávania určený učebnými plánmi a osnovami schválenými Ministerstvom školstva a národnej osvety podľa Věstníka MŠ a NO zo dňa 29. augusta 1919, č.38, 985, V.č. 108 a 27.júla 1922, č. 21, 788, V.č. 124.⁵⁰

⁴⁸ Mátej, J. a kol.: Dejiny českej a slovenskej pedagogiky. Bratislava : SPN, 1976, s. 347.

⁴⁹ Milo, Š.: Slovenský učiteľ v rokoch prvej ČSR. Nitra, 1995, s. 50

⁵⁰ Věstník ministerstva školstva a národní osvěty, roč. I. (1918 – 1919) , č. 13, s. 219.

Všeobecné a odborné vzdelanie nadobúdali kandidáti učiteľstva v jednotlivých vyučovacích predmetoch.

Náboženstvo sa vyučovalo na Slovensku ako povinný vyučovací predmet vo všetkých ročníkoch po dve hodiny týždenne, spolu 8 hodín. Pedagogike a praktickým cvičeniam vymedzili v druhom ročníku tri hodiny týždenne, v treťom ročníku päť hodín a vo štvrtom ročníku deväť hodín týždenne, spolu 17 hodín. Najväčší počet sa venoval vyučovaciemu jazyku v prvom a druhom ročníku sedem hodín týždenne, v treťom ročníku päť hodín a vo štvrtom ročníku šesť hodín týždenne, spolu 25 hodín. Prihliadalo sa na školské pomery, pretože v dôsledku národnej neslobody v Uhorsku nedostávali žiaci meštianskej školy pred vznikom I. ČSR náležitého vzdelania v materinskom jazyku.

Nemecký jazyk vyučovali po dve hodiny týždenne vo všetkých ročníkoch, spolu 8 hodín. Zemepisu určili v každom ročníku dve hodiny týždenne, spolu 8 hodín. Dejepisu sa venovali tri hodiny týždenne v prvom a druhom ročníku a v treťom a štvrtom po dve hodiny týždenne, spolu 10 hodín. Počty sa vyučovali v prvom ročníku štyri hodiny týždenne, v druhom a treťom ročníku po tri hodiny týždenne a vo štvrtom ročníku dve hodiny týždenne, spolu 12 hodín. Prírodopisu stanovili v I. – III. ročníku dve hodiny týždenne a vo štvrtom ročníku jednu hodinu týždenne, spolu 7 hodín.

Predmet fyzika a chémia sa vyučoval vo všetkých ročníkoch po dve hodiny týždenne, spolu 8 hodín. Poľnému hospodárstvu určili v treťom ročníku jednu hodinu týždenne. Krasopisu vymedzili v prvom ročníku jednu hodinu týždenne. Kresleniu venovali v I. – III. ročníku po dve hodiny týždenne, spolu 7 hodín.

Spev a všeobecnú náuku o hudbe vyučovali v každom ročníku po dve hodiny týždenne, spolu 8 hodín. Hra na husle sa vyučovala v prvom a druhom ročníku po dve hodiny týždenne, v treťom a štvrtom ročníku po jednej hodine týždenne, spolu 6 hodín.

Hra na klavír (pre dievčatá nepovinná) venovali v prvom a druhom ročníku po dve hodiny týždenne, spolu 4 hodiny. Predmet organ (pre dievčatá nepovinný) sa vyučoval v treťom ročníku po 2 hodiny týždenne a vo štvrtom ročníku po jednej hodine týždenne, spolu 3 hodiny.

Telocviku určili v každom ročníku po 2 hodiny týždenne, spolu 8 hodín.

K nepovinným predmetom patrili: ručné práce výchovné (v koedukačnom ústave), ženské ručné práce (domáce náuky), hra na klavír, prírodopisné alebo fyzikálne cvičenia, tesnopis, náuka o výchove úchylných detí, francúzsky jazyk.⁵¹

⁵¹ Neuhöfer, R.: Učebné osnovy středních škol a učitelských ústavů. Praha : Státní nakladatelství, 1934, s. 89.

Obsah vyučovania na učiteľskom ústave v Banskej Štiavnici vychádzal z učebného plánu v zmysle výnosov z roku 1919 a 1922. Táto obsahová koncepcia učebného plánu sa až do zániku prvej ČSR podstatne nezmenila. Adepti učiteľstva nadobúdali všeobecné a odborné vzdelanie.

V pedagogickom vzdelávaní v učiteľských ústavoch sa realizovala zložka teoretická a praktická. Učiteľské ústavy kládli dôraz na pedagogickú prax. Vyučovanie pedagogiky bolo zamerané prakticky na didaktické spôsobilosti učiteľa – učiť, organizovať činnosť žiakov a viesť školskú agendu. Kandidáti učiteľstva neboli na výkon svojho povolania vyzbrojení širokým teoretickým vzdelaním.

UČEBNÉ OSNOVY

Vlastná pedagogická príprava začínala v druhom ročníku v predmete Pedagogika a praktické cvičenia, v ktorom učebné osnovy predpisovali Základy psychológie a všeobecnej pedagogiky so zreteľom na duševný vývin dieťaťa, v treťom ročníku Základy logiky a všeobecnej didaktiky a vo štvrtom ročníku : Dejiny výchovy a vyučovania so zreteľom na dejiny české a slovenské, Organizáciu výchovy a vyučovania, Školské zákony, Školské poriadky. Školské čítanie : vybrané state J. A. Komenského. Domáce čítanie pedagogických klasikov i moderných pedagogických spisov a pedagogických časopisov.

Cieľom praktických cvičení bolo, aby žiaci poznali podmienky úspešnej školskej práce.

Praktické cvičenia sa realizovali na cvičných školách. Žiaci v prvom polroku tretieho ročníka len hospitovali, v druhom polroku k hospitáciám pribudli krátke praktické vyučovacie pokusy a vo štvrtom ročníku sa už uskutočňovali samostatné pedagogické výstupy a ich rozbor.

Predmet pedagogika mal v učiteľských ústavoch komplexný charakter, zahŕňoval teoretické vyučovanie i pedagogickú prax. Teoretické vyučovanie zahŕňovalo didaktiku, teóriu výchovy, dejiny pedagogiky, školské predpisy, metódu elementárneho vyučovania a tiež psychológiu a logiku. Špeciálne metodiky vyučovacích predmetov ľudovej školy sa vyučovali vo štvrtom ročníku a boli začlenené do obsahu učebných predmetov učiteľského ústavu.

Vyučovací jazyk: Žiaci mali ovládať materinský jazyk slovom (čítanie, recitácia, správne používanie výrazových prostriedkov) aj písmom (slohový výcvik).

V každom ročníku bolo vymedzené učivo z gramatiky (tvaroslovie a vetná skladba), literatúry, z teórie literatúry, školské a domáce čítanie.

Zemepis: Žiaci mali získať prehľad o jednotlivých štátoch (Ázia, Afrika, Amerika, Austrália), podrobnejšie sa malo preberať učivo o Československu,

zvládnuť orientáciu na mape, osvojiť si základy klimatológie a meteorológie a hviezdárskeho zemepisu (astronómie).

Dejepis: Cieľom výučby bolo, aby žiaci poznali zákonitosti vývoja ľudskej spoločnosti a historické súvislosti dejinných období. Dôraz sa kládol na česko-slovenské dejiny.

Matematika a rysovanie: Žiaci mali porozumieť aritmetickým operáciám s číslami; naučiť sa riešiť rovnice prvého stupňa o niekoľkých neznámych a rovnice druhého stupňa. V geometrii si osvojiť základy goniometrie a trigonometrie a zbehosť v geometrickom rysovaní; vedieť riešiť praktické úlohy. Do IV. ročníka bola zaradená aj špeciálna metodika o spôsobe vyučovania počtov.

Prírodopis: Žiaci mali získať teoretické a praktické poznatky zo zoológie, školskej zdravotvedy, botaniky (určiť rastliny podľa analytického kľúča), z mineralógie a geológie so zreteľom na potreby učiteľov ľudových škôl.

Fyzika a chémia: Anorganická chémia sa vyučovala len v I. ročníku. Fyzika začala sa vyučovať v II. ročníku a obsahovala učivo z mechaniky a astronómie, z náuky o teple, akustiky a optiky a v poslednom ročníku z magnetizmu a elektriny.

Poľné hospodárstvo: Žiaci mali získať teoretické a praktické poznatky o pôde, pestovaní rastlín, o chove domácich zvierat, o včelárstve a zriaďovaní školskej záhrady.

Krasopis: Učebný predmet sa vyučoval len v I. ročníku (1 hodinu týždenne). Žiaci si mali osvojiť písmo latinské a praktickú zručnosť písanie kriedou na školskú tabuľu. Dôraz sa kládol na úhladný rukopis žiakov.

Kreslenie: V učebnom predmete sa venovala osobitná pozornosť metodickým otázkam, detskej kresby a praktickej zručnosti načrtnúť jednoduché schematické kresby a náčrty. Dôraz sa kládol na kreslenie v prírode, kreslenie podľa návrhu a kreslenie na tabuli.

Spev a všeobecná náuka o hudbe: Žiaci si mali osvojiť základné poznatky o hudbe, cvičiť si hudobný sluch, hlas a rytmiku, aby nadobudli spôsobilosť vyučovať spev.

Hra na husle: Žiaci mali získať spôsobilosť hrať na husliach a používať pri vyučovaní v ľudových školách.

Hra na klavír: Učebný predmet bol povinný v I. a v II. ročníku mužských a koedukačných ústavov. Pre žiačky bol predmet nepovinný. Hra na klavír bola povinná ako príprava na organ.

Hra na organ: Učebný predmet bol povinný v III. a IV. ročníku mužských a koedukačných ústavov, ale pre žiačky nepovinný. Žiaci mali získať spôsobilosť sprevádzať na organe spev v kostole.

Ženské ručné práce: Úlohou predmetu bolo, aby sa žiačky naučili ručným prácam a usporiadanému vedeniu domácnosti.

Telocvik: Žiaci sa mali pomocou telesných cvičení naučiť obratnosti, ale aj odvahe, vytrvalosti a spolupráci, aby sa v praxi stali spôsobilými formovať telesný, mravný a rozumový vývin školskej mládeže.⁵²

Obsah vzdelania, výber učiva v učebných osnovách jednotlivých vyučovacích predmetov zodpovedal cieľom vzdelávania učiteľov pre ľudové školy.

UČEBNICE A UČEBNÉ POMÔCKY

Po vzniku I. ČSR v dôsledku zmenených politických pomerov nastali problémy v oblasti učebníc. Slovenské učebnice neexistovali, nové učebnice vznikali len postupne, objednávali a používali sa české učebnice, prípadne sa prekladali z češtiny do slovenčiny. Niektoré učebnice boli spoločné pre gymnázia a učiteľské ústavy, napríklad učebnica slovenskej gramatiky, dejín, slovenskej literatúry, čítanky, učebnica poetiky a iné. Najpoužívanjšou učebnicou slovenčiny v učiteľských ústavoch v I. ČSR bola J. Damborského – Slovenská mluvnica.⁵³ P. Bujnák spolu s Menšíkom napísali učebnicu Slovenská poetika⁵⁴ a Stručné dejiny literatúry československej po Štúra (Banská Štiavnica, 1923).

Na výučbu pedagogických disciplín v banskoštiavnickom učiteľskom ústave sa používali najmä učebnice F. Švadlenku⁵⁵, O. Kádnera⁵⁶, a K. Buzeka⁵⁷. Učebnice zodpovedali učebným osnovám pedagogiky. V druhom ročníku sa používala Švadlenkova učebnica psychológie. V treťom ročníku učiteľských ústavov sa vyučovala „Logika a Všeobecná didaktika“, opäť podľa Švadlenkovej učebnice didaktiky, ktorá obsahovala štyri tematické okruhy. Jednotlivé tematické celky sa členili do menších častí. Dôležité myšlienky (pojmy, poučky) boli vysádzané kurzívou. Prvý tematický okruh „Logika elementárna“ bol súčasťou teoretickej zložky učiteľského vzdelávania, tvoril úvod a základ didaktiky. Druhý tematický okruh „O triedení učebnej látky v ľudovej škole“ sa zaoberal učebnými predmetmi, učebnými osnovami, rozvrhom hodín a štruktúrou vyučovacej hodiny. Treťou oblasťou bola „Všeobecná metodika“ podávajúca učivo o metódach vyučovania, o formách vyučovania, o učebných pomôckach a o didaktických

⁵² Neuhöfer, R.: c. d., s. 89 a nasl.

⁵³ Damborský, J.: Slovenská mluvnica. Nitra, 1919.

⁵⁴ Bujnák, P.: Slovenská poetika. Praha, 1921

⁵⁵ Švadlenka, F.: Obecná didaktika pre učiteľské ústavy. Praha, 1924. Slovenské vydanie usporiadala Mária Kurfürstová.

⁵⁶ Kádner, O.: Stručné dejiny pedagogiky. Praha, 1926

⁵⁷ Buzek, K.: Úvod do právnej organizácie národnostného školstva v republike československej. Poslovenčil Heřnanský. Praha, 1935.

zásadách. Vo štvrtom tematickom okruhu „O učiteľovi a škole“ sa venovala pozornosť vlastnostiam a povinnostiam učiteľa. V učebnici sa neuvádzajú úlohy pre žiakov, i keď v kapitolke „Úlohy“ (s. 94-95) sa píše o ich význame pri osvojovaní vedomostí a zručností žiakov.

Učebnica obsahovala výklad učiva, poučky a príklady. Bola napísaná zrozumiteľným štýlom a rešpektovala zásadu primeranosti, názornosti (schémy, príklady) a ďalšie didaktické zásady. Obraz o poňatí predmetu pedagogika podávala učebnica G. A. Lindnera a K. Domina⁵⁸, ktorá obsahovala štyri základné časti. V prvej časti sa zaoberal všeobecnou psychológiou a v ďalších častiach prostriedkami výchovy, zásadami výchovy, metódami výchovy, výchovou v rodine a v škole. Do učebnice zaradil aj učivo o výchovných ústavoch. Učebnica bola prehľadne usporiadaná.

Stručný prehľad dejín pedagogiky od polovice 19. storočia poskytovala učebnica F. Khuna⁵⁹. V jednotlivých tematických celkoch sa zaoberal najmä pedagogikou v Nemecku, Francúzsku, Taliansku, Anglicku, USA, Rusku a v Československu. Z učebnice vidíme, že do pedagogiky začali prenikať vplyvy francúzskej a americkej pedagogiky, predovšetkým myšlienky o činnnej škole, demokratizácii vzdelávania a o potrebe reforiem.

Pre žiakov učiteľských ústavov bola určená príručka⁶⁰ školskej praxe, ktorá objasňovala obsah a formy pedagogickej praxe v cvičnej škole ako „pedagogického laboratória“. Osobitnú pozornosť venovala pozorovaniu žiakov v rámci praxe, hospitáciám, hospitačným záznamom, príprave vlastných výstupov žiakov, najmä metodickému postupu na vyučovacej hodine, rozboru výstupov a ich hodnoteniu. Učebnica ďalej obsahovala učebné osnovy ľudovej školy a metodické poznámky, postupy k výučbe jednotlivých predmetov v ľudovej škole.

Učebnica bola dôležitou pomôckou nielen pre žiakov učiteľských ústavov v priebehu štúdia, ale aj pre začínajúcich učiteľov, ktorí už pôsobili v praxi. Učebnice schvaľovalo Ministerstvo školstva a národnej osvety, ale profesorský zbor určil, ktoré sa budú používať v škole.

Zásľuhou profesorov sa podstatne zlepšila vybavenosť školy učebnými pomôckami. Postupne vznikali zbierky pre výučbu jednotlivých predmetov v učiteľskom ústave a zbierka pre cvičnú školu. Zbierky sa rozdeľovali podľa obsahu na dejepisnú, fyzikálnu, prírodopisnú, hudobnú a iné.

⁵⁸ Lindner, G. A – Domin, K.: *Obecné vychovatelství*. Viedeň, 1918.

⁵⁹ Khun, F.: *Nástin dějin pedagogiky od polovice 19. století*. Praha : Nákladem československé unie A. S., 1937.

⁶⁰ Kejř, V. – Berka, E.: *Školní praxe*. Praha : Státní nakladatelství, 1932.

Prehľad o školských zbierkach⁶¹

ZBIERKY	POČET KUSOV	SPRÁVCA ZBIERKY
Knižnica profesorská	551 zväzkov	V. Ptáček
Knižnica žiacka	821 zväzkov	V. Ptáček
Dejepisná a zemepisná zbierka	147	R. Mikyška
Matematická zbierka	25	A. Roháčová
Fyzikálna zbierka	500	A. Roháčová
Chemická zbierka	304	A. Roháčová
Prírodopisná zbierka	999	R. Mikyška
Kresliarska zbierka	96	J. Augusta
Telocvičná zbierka	560	J. Augusta
Hudobná zbierka	390	P. Petřík
Zbierka pre hospodárstvo	50	E. Oberth
Zbierka pre ručné práce	179	J. Augusta
Zbierka pre telocvičné hry	13	J. Augusta
Knižnica a pomôcky cvičnej školy	658	K. Blaškovič
Knižnica pre chudobných	626 zväzkov	K. Blaškovič

V školskom roku 1930/1931 bolo v učiteľskom ústave v Banskej Štiavnici evidovaných 15 školských zbierok.

Učiteľský ústav získaval pravidelne riadne i mimoriadne dotácie na učebné pomôcky. Z profesorskej knižnice žiaci mohli využívať v rámci štúdia pedagogické časopisy, napr. Naša škola, Naša reč, Hudba a škola, Nová telesná výchova a ďalšie.

Ministerský radca Rudolf Neuhöfer vykonal 19. 9. 1923 inšpekciu zameranú na učebne a zbierky v učiteľskom ústave a vyslovil sa o nich pochvalne. Dr. S. Zoch bol na inšpekcii 13. 11. 1923.⁶²

⁶¹ Výročná správa Štátneho koedukačného učiteľského ústavu v Banskej Štiavnici šk. rok 1930/1931, s. 23.

⁶² Kronika ev. a.v. a štátneho učiteľského ústavu 1919/1920 – 1942. ŠOA Banská Štiavnica. Fond Štátna učiteľská akadémia Inv.č. 12 (nestránkovaná)

PROFESORI UČITEĽSKÉHO ÚSTAVU V BANSKEJ ŠTIAVNICI

Zásluhou Samuela Zocha, administrátora Západného dištriktu v Modre, po dlhšom vyjednávaní s Ministerstvom školstva a národnej osvety v Prahe a s Dr. V. Šrobárom v Bratislave bola ďalšia existencia banskoštiavnického učiteľského ústavu v roku 1920 potvrdená.⁶³

Cirkevný charakter ústavu sa aj naďalej zachovával. Po roku 1919 boli dočasnými riaditeľmi v ústave: Gejza Wagner (1918/1919) Alois Trojan (14. 1. 1920 – 14. 4. 1920), Emil Kusý (14. 4. 1920 – 31. 8. 1920), Jozef Votruba (1921 – 1929), Samuel Rakšány (22. 6. 1929 – 31. 8. 1929) a Ľudovít Oberth (1. 9. 1929), ktorého 31. 3. 1930 vymenoval prezident republiky za riaditeľa štátneho učiteľského ústavu.⁶⁴

Alois Trojan (14. 4. 1920 – 30. 6. 1920), evanjelický farár z Valteříc a Ján Chorváth (14. 1. 1920 – 30. 6. 1921), evanjelický učiteľ zo Starej Turej boli prví, ktorí vyučovali po slovensky.⁶⁵

Otázka chýbajúcich pedagogických síl sa riešila príchodom českých profesorov, ktorí tvorili jadro profesorského zboru. V školskom roku 1927/1928 v učiteľskom zbore pôsobili⁶⁶:

- Jozef Votruba – riaditeľ (náboženstvo, pedagogika, nemecký jazyk, praktické cvičenia v cvičnej škole)
- Václav Ptáček (jazyk česko-slovenský, dejepis, pedagogika)
- Jaroslav Augusta (kreslenie, nemecký jazyk, telocvik)
- Ferdinand Krafta (náboženstvo ev. a.v., spev)
- Pavol Petrik (hudba, spev, hra na klavír)
- Antonín Mlynář (matematika, fyzika)
- Rudolf Mikyška (zemepis, prírodopis, poľné hospodárstvo, pedagogiky)
- Koloman Blaškovič (praktické cvičenia v cvičnej škole).

Externe vyučovali Emília Szabová (ženské ručné práce) a Dr. Ferdinand Zálešák (rímskokatolícke náboženstvo). Situácia v personálnom obsadzovaní učiteľských miest sa postupne stabilizovala aj príchodom slovenských profesorov do učiteľského ústavu z iných banskoštiavnických stredných škôl – z gymnázia a zo stredných odborných škôl.

⁶³ Ročná zpráva Československého štátneho učiteľského ústavu koedukačného v B. Štiavnicí, za šk. rok 1919/20 – 1927/28, s. 6.

⁶⁴ Tamže, s. 17.

⁶⁵ Tamže, s. 6.

⁶⁶ Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnicí, za šk. rok 1927/1928, s. 18.

Stabilizovaný profesorský zbor vo svojej pedagogickej činnosti hľadal možnosti a formy výchovno-vzdelávacej práce, orientované na skvalitnenie výučby. Jednou z nových foriem vyučovania bol pedagogický seminár, ktorý v školskom roku 1929/1930 v učiteľskom ústave zriadil a viedol profesor V. Ptáček pre žiakov IV. ročníka ako súčasť vyučovania pedagogiky.

Cieľom seminára bolo získať širší rozhľad v súčasnej pedagogickej literatúre, prehĺbiť znalosti o významných osobnostiach pedagogiky v minulosti, osvojiť si literárnu metódu v odbore pedagogiky a pokúsiť sa o samostatné spracovanie niektorých jednoduchých pedagogických problémov. V seminári žiaci čítali, analyzovali, diskutovali o prácach z pedagogiky, psychológie a pedopsychológie a uskutočňovali sa v ňom prednášky o nových pedagogických smeroch. Seminár mal rozvíjať a prehľbovať záujem žiakov o pedagogiku.

V tomto roku boli v pedagogickom seminári spracované referáty na témy zo slovenskej, českej a svetovej pedagogiky. Napríklad „Ako si predstavuje B. Němcová ideálneho učiteľa“, „L. N. Tolstoj“, „Pedagogické myšlienky M. Montessoriovej“, Pestalozziho: „Ako Gertrúda učí svoje deti“, „Vychovateľské myšlienky E. M. Šoltésovej v knihe Moje deti“, „John Dewey a jeho Škola a spoločnosť“, „Estetická výchova v škole“, „Pedagogická činnosť Lindnerova“ a iné.⁶⁷

Veľká pozornosť v priebehu štúdia sa venovala školským výletom, vychádzkam a exkurziám, ktoré plnili výchovnú a vzdelávaciu funkciu. Každý rok profesori učiteľského ústavu organizovali výlety, ktoré vhodne dopĺňali učivo viacerých predmetov (dejepisu, zemepisu, vlastivedy, prírodopisu). Žiaci sa zúčastnili výletov v Banskej Bystrici, Kremnici, Sklených Tepliciach, v Prahe, Zlíne a Dobšinskej ľadovej jaskyni.

Vychádzky umožňovali priamo poznávať prírodné a spoločenské prostredie mesta Banskej Štiavnice a okolia. Profesor Jaroslav Augusta organizoval turistické vychádzky na Nový Zámok, Klinger, Červenú studňu, Paradajz, Hodrušské jazerá, Vyhne, Sitno, do botanickej záhrady, do kaštieľa rodiny Koburgovcov vo Svätom Antone a i. Prírodovedné vychádzky organizoval profesor R. Mikyška so zameraním na mineralógiu a geológiu, napr. do Štátneho banského múzea Dionýza Štúra, kde boli bansko-technické i kultúrno-historické zbierky a zbierky mineralogické.

Adepti budúcej učiteľskej profesie absolvovali pod vedením riaditeľa ústavu a učiteľa cvičnej školy hospitácie v Ľudovej škole chlapčenskej v Banskej Štiav-

⁶⁷ Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1929/1930, s. 16.

nici, v Štátnej ľudovej škole v Štefultove (dnes súčasť Banskej Štiavnice) a v Ústave pre výchovu hluchonemých v Kremnici.

K všeobecnej rozhl'adenosti žiakov prispeli aj hodnotné prednášky odborníkov z iných inštitúcií. V školskom roku 1928/1929 pre žiakov III. a IV. ročníka sa uskutočnil kurz zo špeciálnej pedagogiky, na ktorom prednášal Viliam Gaňo, riaditeľ Ústavu pre hluchonemých v Dubnici nad Váhom.⁶⁸

Okrem pedagogickej činnosti v škole členovia učiteľského zboru sa venovali mimoškolskej činnosti – ľudovýchovej a osvetovej práci. Pravidelne organizovali prednášky s ľudovýchovnou tematikou. Napríklad v školskom roku 1929/1930 profesor V. Ptáček prednášal na témy Učiteľ ako ľudovýchovný pracovník, História ľudovýchovy, Význam knižnice a spolupráca učiteľov s knižnicami.⁶⁹

Záslužnú prácu v Ochotníckom a vzdelávacom spolku Sitno vykonali režiséri V. Ptáček a Leopold Wach. Významnou osobnosťou spolku bol profesor F. Krafta a dirigent P. Petřík.

J. Augusta ako profesor kreslenia pôsobil v učiteľskom ústave (v rokoch 1920 – 1948). Venoval sa výtvarnej tvorbe a publicistike, prispieval do Mladého Slovenska a Slovenských pohľadov.

Úspešnú vedeckú činnosť rozvíjal profesor R. Mikyška. Zaoberal sa lesnými typmi prirodzených porastov a pasienok Štiavnického stredohoria, ako sa v tom čase tento geologický celok menoval. Rastlinno-sociologické štúdie bučiny na Sitne publikoval v odborných časopisoch a zborníkoch.⁷⁰

V rokoch 1931 – 1941 pôsobila na učiteľskom ústave Ružena Žaludová-Polónyi ako profesorka hudby a spevu. „Podľa nej mal mať každý ročník svoj samostatný zbor a vlastného dirigenta“. Jej zásluhou si učiteľský ústav odniesol mnohé víťazstvá z pretekov stredných škôl.⁷¹

Pedagogický zbor svojou školskou i mimoškolskou činnosťou sa podieľal významnou mierou na rozvoji kultúry a osvetovej práce v Banskej Štiavnici.

⁶⁸ Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1929 – 1930, s. 7.

⁶⁹ Tamže, s. 8-9.

⁷⁰ Slávik, I.: Rudolf Mikyška – Málo známy priekopník ochrany prírodovedy. In: Ochrana prírody Slovenska, 2001, č. 4, s. 3.

⁷¹ Heintz, P.: Významné osobnosti v Banskej Štiavnici a okolí – Terra Banensium, In: Česká beseda, roč.9, č.8, 2003, s. 14.

ŽIACI UČITEĽSKÉHO ÚSTAVU

Zo štatistických záznamov o žiakoch vo výročných správach a z hlavných katalógov Štátneho koedukačného učiteľského ústavu v Banskej Štiavnici sa dozvedáme, že po roku 1919 vzrástol počet žiakov.

V školskom roku 1929/1930 študovalo na učiteľskom ústave 103 žiakov (60 chlapcov a 43 dievčat)⁷² a v roku 1933/1934 už 147 žiakov (81 chlapcov a 66 dievčat)⁷³.

Počet žiakov ovplyvnila aj skutočnosť, že po vzniku prvej ČSR na Slovensku sa začalo budovať národné školstvo, ktoré si vyžadovalo kvalifikovaných učiteľov. Medzi slovenskou mládežou rástol záujem o stredoškolské štúdium a o učiteľské povolanie.

Zaujímavá je veková štruktúra žiakov v učiteľskom ústave. Napríklad v školskom roku 1927/28 študovalo 99 žiakov vo veku 15 – 24 rokov⁷⁴. Podrobný prehľad uvádzame v tabuľke:

Školský rok 1927/1928											Spolu
Vek žiakov	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Počet	8	14	24	17	23	7	4	-	1	1	99

Z tabuľky vyplýva, že najmladší žiaci boli pätnásťroční (v prvom ročníku) a najstarší žiak mal 24 rokov a bol vo štvrtom ročníku.

Podobne ako do roku 1918, aj v období I. ČSR študovali v učiteľskom ústave prevažne žiaci evanjelického a rímskokatolíckeho vierovyznania, ojedinele aj príslušníci židovskej náboženskej obce.

Informácie o veku a vierovyznaní môžeme získať z katalógov o žiakoch, ale aj z výročných správ školy, v ktorých sa podľa nariadenia Ministerstva školstva a národnej osvety v Prahe č. 17830 z 26. 5. 1921 uvádzal štatistický prehľad o počtoch žiakov, ich bydlisku, štátnej príslušnosti, vierovyznaní a iné.

⁷² Výročná správa Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1929/30, s. 24.

⁷³ Výročná správa Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 933/34, s. 18-20.

⁷⁴ Ročná správa Štátneho učiteľského koedukačného ústavu v Banskej Štiavnici, šk. rok 1919/20 – 1927/28, s. 26.

Žiaci študujúci na učiteľskom ústave väčšinou pochádzali z rodín roľníkov, obchodníkov, živnostníkov, úradníkov, učiteľov, advokátov, lekárov, remeselníkov, robotníkov a baníkov.

Viacerí žiaci vzhľadom na ekonomickú situáciu rodín dostávali finančné prostriedky a inú hmotnú podporu z rôznych podporných fondov. Jedným z nich bol spolok pre podporu nemajetných študentov učiteľského ústavu založený 6. apríla 1927, jeho členovia boli súčasne aj členmi dorastu Československého Červeného kríža.

Činnosť spolku sa zameriavala na:

- poskytovanie pôžičiek žiakom, ktorých situácia si to vyžadovala,
- prijímanie úspor žiakov na vkladnú knižku na školské výlety,
- poskytovanie podpory nemajetným.

Predsedom spolku bol prof. R. Mikyška, pokladníkom bol K. Blaškovič, učiteľ cvičnej školy a zástupkyňa žiakov Lujza Thonhauserová, žiačka IV. ročníka učiteľského ústavu. V školskom roku 1929/1930 mal spolok 125 členov. Príjmy získaval z členských príspevkov, z darov a štátnej podpory⁷⁵.

Evanjelický a. v. dištriktuálny internát S. Zocha v Banskej Štiavnici každoročne podporoval finančne žiakov. V školskom roku 1928/1929 poskytol zľavu na stravu 20 žiakom v sume 10 800 Kčs⁷⁶ a v školskom roku 1930/1931 – 29 žiakom v sume 15 150 Kčs.

Ďalším podporným zdrojom bola základina Jána Pálffyho, z ktorej MŠANO udelilo trom žiakom štipendium po 700 Kčs, celkovo 2100 Kčs, ďalej udelilo jednej absolventke učiteľského ústavu príspevok na liečenie v sanatóriu 1350 Kčs a na ďalšie liečenie 1500 Kčs⁷⁷. Štipendiá udeľovali aj krajinské a okresné úrady miest, z ktorých žiaci pochádzali. Mesto Brezno udelilo Ladislavovi Sárovi, žiakovi tretieho ročníka 400 korún zo základiny založenej na pamiatku 80. narodenín prezidenta T. G. Masaryka⁷⁸.

Okrem toho finančné prostriedky poskytovali študujúcim Tatra Banka, Obchodná komora v Bratislave, Židovská náboženská obec v Banskej Štiavnici, miestny odbor Živeny a sociálny fond baníkov.

⁷⁵ Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1929/1930, s. 17.

⁷⁶ Tamže, s. 17.

⁷⁷ Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1930/1931, s. 20.

⁷⁸ Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1930/1931, s. 21

Významným pomocníkom sociálnej starostlivosti od roku 1930 sa stali rodičovské združenia, nariadené MŠANO. V učiteľskom ústave rodičovské združenie založili 5. októbra 1930.

Vznikli dva osobitné výbory, a to výbor pre ústav a výbor pre cvičnú školu. Členmi výboru pre ústav boli: predseda F. Pokorný, hlavný notár, za profesorský zbor L. Oberth, riaditeľ, profesori V. Ptáček a J. Augusta.

Rodičov zastupovali: F. Kroupa, J. Schneider, V. Cseffalvay, F. Melcer, G. Stanek (ev. a v. internát). Výbor pre cvičnú školu tvorili: predseda F. Pokorný, hlavný notár, zástupcovia učiteľského zboru L. Oberth, K. Blaškovič, cvičný učiteľ a zástupcovia rodičov: J. Ptáčková, J. Májovský a J. Dolejš⁷⁹.

Schôdzky rodičovského združenia sa konali dvakrát do roka, rokovalo sa na nich o aktuálnych otázkach, napr. zabezpečenie školského lekára pre žiakov ústavu, stravovanie chudobných žiakov, dochádzajúcich žiakov a získanie nových členov pre podporný spolok chudobných.

V banskoštiavnickom učiteľskom ústave študovali aj žiaci z iných miest a dedín: zo Sv. Antona, Štefultova, Piargu (dnes Štiavnické Bane), Hodruše, Vyhien, Pukanca, Zvolena, Brezna, Dobrej Nivy, Krupiny, Myjavy, Starej Turej, Senice, Modry a iných, ale aj z Moravy.

Ubytovanie žiakov bolo zabezpečené v Ev. a v. internáte Samuela Zocha a v podnájme (u tzv. „zodpovedajúcich dozorcov“). Počet žiakov ubytovaných v internáte sa menil. Zatiaľ čo v školskom roku 1926/1927 bývalo v internáte 66 žiakov a 16 v podnájme, v školskom roku 1927/1928 z 99 žiakov bolo 15 z Banskej Štiavnice, 9 dochádzali denne z blízkeho okolia a 75 žiakov bolo ubytovaných v podnájme. „Zodpovedný dozorca“, u ktorého žiak býval, zastupoval rodičov.

Stredné školy v období I. ČSR mali podstatný vplyv na sociálne postavenie obyvateľstva. Keďže v dôsledku obmedzenia dolovania sa zhoršila ekonomická situácia v meste, poplatky študentov za ubytovanie a stravovanie boli jediným zdrojom príjmov mnohých rodín.

MIMOŠKOLSKÁ ČINNOSŤ ŽIAKOV

Z výročných správ Učiteľského ústavu v Banskej Štiavnici sa dozvedáme, že najčastejšími formami, ktoré podnietili rozvíjanie mimoškolských aktivít žiakov, boli žiacke krúžky.

Bohatú činnosť vyvíjal Samovzdelávací krúžok A. Sládkoviča, vznikol 25. októbra 1920 na valnom zhromaždení za účasti všetkých žiakov učiteľského

⁷⁹ Výročná správa Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1930/1931, s. 20.

ústavu. Vo voľbách žiaci si zvolili predsedu Zdena Pástora, žiaka IV. ročníka a členov výboru: tajomníčku Máriu Chrienovú, žiačku IV. ročníka, zapisovateľa Jána Kovačeviča zo IV. ročníka, pokladníčku Máriu Donovalovú z III. ročníka, usporiadateľa Jána Hronca zo IV. ročníka a knihovníka Emila Plandenu, z III. ročníka⁸⁰. Vedením krúžku bol poverený profesor V. Ptáček, neskôr vždy jeden člen profesorského zboru. Členmi krúžku boli všetci žiaci učiteľského ústavu, každý platil mesačný členský príspevok 1 Kčs.

Krúžok pravidelne konal členské schôdzky, na nich rozoberali a hodnotili literárne diela, najmä však vlastnú tvorbu. Zhromaždenie rozhodlo, že posudzovateľmi prednesu poézie a prózy budú zástupcovia jednotlivých ročníkov (I. – IV.), aby hodnotenie bolo objektívne.

Pod vedením profesorov žiaci nacvičovali divadelné hry. Samovzdelávací krúžok A. Sládkoviča usporiadal 2. decembra 1922 v spolupráci s Ochotníckym a vzdelávacím spolkom Sitno „Palárikov večierok“, na ktorom odohrali jeho divadelnú hru Inkognito. O literárnej tvorbe J. Palárika prednáša] profesor F. Krafata a divadelné predstavenie režíroval profesor V. Ptáček.

V školskom roku 1937/1938 piati členovia krúžku sa zúčastnili celoštátnej literárno-estetickej súťaže. Prvé miesto získal Michal Buzalka, žiak III. ročníka, za prácu na tému Karel Čapek: První parta (rozbor), druhé miesto udelili Samuelovi Moravcovi za rozbor Rázusovho diela Maroško a Maroško študuje. Obidvaja žiaci dostali knižné odmeny⁸¹.

V učiteľskom ústave sa sformoval spevácky zbor, ktorého členmi boli profesori a žiaci. Miestna tlač sa neraz vyjadřila o jeho vystúpeniach ako o najhodnotnejšej zložke pri usporadúvaní verejných slávností.

V roku 1934 odohrali žiaci operetu M. Francisciho „Obšitošova dcéra“. Pri predstavení účinkoval 28-členný orchester a 40-členný zbor žiakov. Operetu režíroval profesor V. Ptáček, tance nacvičoval V. Vincenc, učiteľ telesnej výchovy, hudbu a spev nacvičila profesorka R. Žaludová⁸².

Profesori a žiaci spolupracovali s miestnym odborom Matice slovenskej a podieľali sa na rozvíjaní osvetovej činnosti v Banskej Štiavnici.

V učiteľskom ústave sa utvoril abstinentný krúžok so 48 členmi, ktorí sa schádzali priemerne šesťkrát ročne. Krúžok plnil vzdelávaciu a osvetovú činnosť, najmä prednáškami o škodlivosti používania alkoholických nápojov a dôsledkoch alkoholizmu, a to nielen biologických, ale aj sociálnych.

⁸⁰ Kronika ev. a. v. a Štátneho učiteľského ústavu 1919/20 – 1942 ŠOA Banská Štiavnica. Fond učiteľská Akadémia. Inv. č. 12 (nestránkovaná).

⁸¹ Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1937/1938, s. 18.

⁸² Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1934/1935, s. 10

Športová záujmová činnosť žiakov sa rozvíjala v disciplínach, pre ktoré mal učiteľský ústav podmienky: turistika, plávanie, lyžovanie, sánkovanie, korčuľovanie. Obľúbené medzi žiakmi boli športové hry: futbal, volejbal a basketbal. V školskom roku 1937/1938 žiaci (87 %) sa zúčastnili stredoškolských hier mládeže v Prahe. Škola mala k dispozícii telocvičňu, ktorá nebola dostatočne vybavená náradím, v lete využívali školský dvor internátu.

Niektorí žiaci boli členmi Telovýchovnej jednoty Sokol, založenej v Banskej Štiavnici v roku 1919. Sokol zameriaval svoju činnosť na cvičenie na náradí a na nacvičenie skladieb pre verejné vystúpenia.

Banská Štiavnica vďaka svojmu prírodnému prostrediu sa dostala aj do povedomia skautskej obce. Oddiel skautov viedol žiak učiteľského ústavu Daniel Majdúch a prvý dievčenský oddiel viedla Margita Šimkovičová, tiež študentka ústavu⁸³.

Žiaci učiteľského ústavu sa zúčastňovali spoločenských podujatí, ktoré im umožňovali prezentovať svoje záujmové aktivity pred obyvateľmi mesta.

Cieľom pedagogického zboru bolo, aby sa učiteľský ústav stal „hybnou zložkou“ v kultúrnom živote mesta Banskej Štiavnice⁸⁴.

UČITEĽSKÝ ÚSTAV V ROKOCH 1939 – 1945

V dôsledku spoločensko-politických zmien bolo pôsobenie učiteľského ústavu ovplyvnené viacerými faktormi. Najvýznamnejším faktorom bolo utvorenie Slovenskej republiky a v súvislosti s tým legislatívne zmeny v oblasti školstva.

Zákon o učiteľských akadémiách znamenal predĺženie vzdelávania učiteľov pre ľudové školy o jeden rok, ale bol aj krokom späť, lebo sa zrušila koedukácia v stredných školách a učiteľských akadémiách.

Zmeny sa prejavili v organizácii štúdia, v obsahu vzdelávania a v celkovom živote školy.

ORGANIZÁCIA ŠTÚDIA

Učiteľské ústavy v období samostatnej Slovenskej republiky sa premenili podľa zákona č. 288/1940 Sl. z. na učiteľské akadémie⁸⁵. Učiteľské akadémie

⁸³ Lichner, M. a kol.: c. d., s. 239.

⁸⁴ Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1937/1938, s. 4.

⁸⁵ Zvesti Ministerstva školstva a národnej osvety, roč. III., 1940, zoš. 13, s. 293-298.

boli kompromisom medzi starými učiteľskými ústavmi a medzi požiadavkami učiteľstva zaviesť vysokoškolskú prípravu.

V zákone o učiteľských akadémiách sa uvádza: „Úlohou učiteľskej akadémie je vzdelávať a vychovávať žiakov pre učiteľské povolanie, aby svojimi odbornými vedomosťami a mravnými vlastnosťami boli schopní vyučovať a vychovávať mládež na ľudových školách v duchu kresťansko-národnom⁸⁶.“

Výnosom Ministerstva školstva a národnej osvety zo dňa 22. apríla 1939, číslo 6722/39 – II/2 bol Štátny koedukačný učiteľský ústav v Banskej Štiavnici z úsporných dôvodov postupne zrušený a zanikol 30. júna 1942. Súčasne 1. júla 1939 bola zrušená cvičná škola ústavu⁸⁷. V školskom roku 1939/40 sa už nekonali prijímacie skúšky do prvého ročníka, nebol otvorený.

Podľa udržiavateľa boli učiteľské akadémie s právom verejnosti:

- a) štátne (založené a udržiavané štátom),
- b) neštátne (založené a udržiavané uznanými cirkvami, spolkami atď.).⁸⁸

Do druhej kategórie patrila aj Učiteľská akadémia v Banskej Štiavnici.

Evanjelická dištriktuálna slovenská učiteľská akadémia v Banskej Štiavnici vznikla v školskom roku 1939/1940 a dočasným riaditeľom sa stal 1. septembra 1940 Cyril Chorvát.⁸⁹

Zákon o učiteľských akadémiách roku 1940 uplatňoval prísnejšie podmienky prijatia žiakov do prvého ročníka. Prijat' bolo možné iba žiaka, ktorý aspoň s dobrým prospechom ukončil štvrtú triedu gymnázia alebo meštianskej školy. Zákon vekovú hranicu na prijatie do prvého ročníka určil na minimum 14 rokov a na maximum 18 rokov.

Žiak, ktorý chcel byť učiteľom, mal byť telesne zdatný, mravne bezúhonný a úspešne vykonal prijímaciu skúšku. Do každého ročníka učiteľskej akadémie bolo možné prijať maximálny počet 30 žiakov⁹⁰.

Zákon predpisoval na učiteľskej akadémii päťročné štúdium a pri nej cvičnú školu.

Štúdium končilo maturitnou skúškou, ktorá pozostávala z troch častí: písomnej (zo slovenského jazyka a z pedagogiky), ústnej a z praktického výstupu.

Podľa paragrafu 7 mal byť podľa možnosti pri každej učiteľskej akadémii internát a vzorné hospodárstvo pre praktický výcvik kandidátov učiteľstva.

⁸⁶ Tamže, s. 293

⁸⁷ Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1938/1939, s. 15.

⁸⁸ Zvesti Ministerstva školstva a národnej osvety, roč. III., 1940, zošit 13, s. 293.

⁸⁹ Mátej, J.: Škola, výchova a učiteľ v klérofašistickej Slovenskej republike. Bratislava : SPN, 1978, s. 285.

⁹⁰ Zvesti Ministerstva školstva a národnej osvety, roč. III, 1940, zošit 13, s. 295-298.

Okrem toho zákon o učiteľských akadémiách č. 288/1940 zaviedol školský plat (zdroj od žiakov, školné), prijímacie a skúšobné taxy a iné školské poplatky, ktoré v učiteľskom ústave predtým neboli.⁹¹

OBSAH VZDELÁVANIA

Základným atribútom školskej politiky v Slovenskej republike bol kresťanský a národný charakter výchovy a vzdelávania a tieto idey sa premietali aj do cieľov prípravy budúcich učiteľov

UČEBNÝ PLÁN

Učebný plán pre učiteľské akadémie vydalo Ministerstvo školstva a národnej osvety 12. novembra 1940.⁹² Podľa tohto učebného plánu začalo sa vyučovať v Učiteľskej akadémii v Banskej Štiavnici v prvom ročníku od 15. novembra 1940, dovtedy sa vyučovalo podľa učebného plánu bývalého učiteľského ústavu z roku 1919. Učebný plán učiteľskej akadémie obsahoval povinné predmety: náboženstvo, slovenský jazyk, dejepis, zemepis, pedagogiku, vyučovaciu prax s metodikami, spoločenskú výchovu, nemecký jazyk, matematiku, prírodopis, chémiu, fyziku, národné hospodárstvo, poľné hospodárstvo, náuku o vedení domácností, spev a hudobnú výchovu, hru na husliach, hru na klavíri, hru na organe, kreslenie (s písaním), ručné práce, telesnú výchovu.

Nepovinné predmety boli: konverzácia z nemeckého jazyka, praktické cvičenia z prírodopisu a z fyziky, rýchlöpis, hra na klavíri a telocvičné hry.

V učebnom pláne učiteľskej akadémie sa uskutočnili tri zásadné zmeny v porovnaní s bývalými učiteľskými ústavmi. Prvá zmena sa prejavila zvýšením celkového počtu vyučovacích hodín. Kým na učiteľskom ústave bol celkový počet vyučovacích hodín v týždni 141 hodín, na učiteľských akadémiách sa zvýšil na 160, t. j. o 19 hodín.⁹³

Druhou zmenou bol jednotne stanovený pre všetky ročníky učiteľskej akadémie maximálny počet týždenných hodín na 32, aby sa odstránilo preťažovanie žiakov. Tretia zmena znamenala zavedenie nových predmetov – spoločenskú výchovu, národné hospodárstvo a nemecký jazyk do učebného plánu.

⁹¹ Tamže, s. 295.

⁹² Zvesti Ministerstva školstva a národnej osvety, roč. III., 1940, zošit 13, s. 300.

⁹³ Neuhöfer, R.: Učebné osnovy středních škol a učitelských ústavů. Praha : Státní nakladatelství, 1934, s. 89.

V prvom ročníku učiteľskej akadémie sa vyučovalo spolu 11 predmetov, v druhom ročníku 15 predmetov, v treťom ročníku 15 predmetov, vo štvrtom ročníku 16 predmetov a v piatom ročníku 14 predmetov.

Do piateho ročníka sa skoncentrovalo vyučovanie predmetov „národno-výchovných“ (slovenský jazyk, dejepis a zemepis Slovenska) a pedagogických.

Učiteľská akadémia poskytovala všeobecné vzdelanie, ktoré viac vyhovovalo potrebám a požiadavkám praxe a odborné pedagogické vzdelanie, v ktorom sa kládol dôraz najmä na praktické spôsobilosti budúceho učiteľa ľudovej školy.

UČEBNÉ OSNOVY

Učebné osnovy pre učiteľské akadémie vyšli 12. novembra 1940.⁹⁴ Tento pedagogický dokument sa skladá z úvodnej časti nazvanej „Zásadné stanoviská“ a z ďalšej časti, ktorá vymedzuje obsah učiva jednotlivých vyučovacích predmetov.

V zmysle týchto zásadných stanovísk sa zdôrazňoval základný cieľ výchovy v učiteľských akadémiách idea – „národná a kresťanská“.

Učebné osnovy pre učiteľské akadémie z roku 1940 napodobňovali učebné osnovy pre učiteľské ústavy (z roku 1919) po stránke štrukturálnej a obsahovej. Učebné osnovy niektorých predmetov sa preberali z osnov pre gymnáziá (napríklad slovenský jazyk, dejepis). Nové učebné osnovy sa vypracovali len pre niekoľko predmetov, napríklad pre pedagogiku a vyučovaciu prax s metodikami a spoločenskú výchovu.

V učebných osnovách boli ciele a úlohy pedagogiky všeobecne vymedzené takto: „Vyučovaním pedagogiky má sa žiakovi dostať rozumovej i mravnej, teoretickej i praktickej prípravy pre výchovné úlohy učiteľa ľudovej školy, aby vedel a aby chcel mládež vychovávať a vzdelávať tak, ako to žiadajú záujmy slovenskej pospolitosti“.⁹⁵

Učebný predmet pedagogika zahrňoval učivo z viacerých disciplín. Učebné osnovy pedagogiky predpisovali pre II. ročník (2 hodiny týždenne) psychológiu. Boli do nej zahrnuté základy všeobecnej psychológie, vývinovej psychológie a experimentálnej psychológie.

V III. ročníku sa vyučovala didaktika (2 hodiny týždenne). V rámci nej sa preberali: podstata, hlavné problémy a smery didaktiky, jej pomocné vedy a funkcie, druhy vzdelávania, druhy škôl a ich poslanie, výber učiva, funkcia učeb-

⁹⁴ Zvesti Ministerstva školstva a národnej osvety, roč. III, 1940, zošit 13, s. 301-361.

⁹⁵ Tamže, s. 321.

ných predmetov, učebné osnovy, učebnice, učebné pomôcky, zásady vyučovania, metódy vyučovania, formy vyučovania, základy experimentálnej didaktiky atď.

V IV. ročníku sa vyučovali osobitne sociológia (1 hod. týždenne) a dejiny pedagogiky (1 hod. týždenne). Učivo zo sociológie bolo rozvrhnuté do troch základných tematických celkov: základy sociológie, sociologický prehľad Slovenska a praktický úvod do sociológie. Dejiny pedagogiky v IV. ročníku obsahovali učivo o gréckej a rímskej výchove, o začiatkoch kresťanskej výchovy, o výchove stredoveku a novoveku až po osvietenstvo. Osobitná pozornosť sa mala venovať slovenskej pedagogike.

Pre V. ročník učebné osnovy predpisovali dejiny pedagogiky (2 hodiny týždenne), všeobecnú pedagogiku (2 hodiny týždenne) a náuku o výchove úchyľnej mládeže (1 hodinu týždenne).

Z dejín pedagogiky učebné osnovy určovali dejiny novovekej pedagogiky od osvietenstva až po súčasnú dobu. V rámci dejín pedagogiky sa mala preberať aj súčasná organizácia slovenského školstva, zákony a predpisy o súčasnom národnom školstve Slovenska. Žiaci si mali osvojiť poznatky o národnom školstve aj v iných krajinách.

Vo všeobecnej pedagogike učebné osnovy predpisovali učivo o podstate, problémoch všeobecnej pedagogiky, o jej pomocných vedách a o jej vzťahu k náboženstvu a k filozofii, o činiteľoch, podmienkach a možnostiach výchovy, o výchovnom ciele, systéme a hlavných pedagogických smeroch, o zásadách výchovy mravnej, rozumovej, umeleckej a telesnej.

Všeobecná pedagogika mala byť syntézou poznatkov z disciplín zahrnutých v predmete pedagogika.

Pre IV. a V. ročník sa zaviedlo povinné domáce čítanie z pedagogiky. Každý žiak mal podľa vlastného výberu prečítať aspoň jedno dielo a profesor pedagogiky sa mal vhodným spôsobom presvedčiť, či žiak dielo prečítal a ako mu porozumel.

Vyučovacia prax začínala sa v III. ročníku (3 hodiny týždenne), v IV. ročníku sa vyučovacej praxi s metodikami venovalo (5 hodín týždenne) a v V. ročníku (6 hodín týždenne).

V rámci praxe sa konali náčuvy, porady (návodné a kritické), pokusy a hospitácie v cvičnej škole, ale v poslednom štvrtroku V. ročníka žiaci mali hospitovať v miestnych a okolitých školách. Hospitácie viedli a po metodickej a didaktickej stránke hodnotili cviční učitelia.

Z hľadiska pedagogicko-didaktickej koncepcie boli učebné osnovy pre učiteľské akademie kladným prínosom v porovnaní s učebnými osnovami bývalých učiteľských ústavov, boli podrobné a premyslenejšie.

Vo všetkých učiteľských vyučovacích predmetoch zdôrazňoval sa ich praktický význam v príprave učiteľa ľudovej školy.

UČEBNICE

Po vzniku slovenskej republiky sa zmenila situácia aj v oblasti učebníc. Žiaci v učiteľskej akadémii mohli používať len učebnice schválené Ministerstvom školstva a národnej osvety. Viaceré učebnice, ktoré začali postupne vychádzať po roku 1939, boli spoločné pre gymnáziá a učiteľské akadémie, napríklad učebnice dejín slovenskej literatúry, čítanky, učebnice nemčiny, dejepisu, prírodopisu, fyziky, národného hospodárstva a iné.

Počas existencie Slovenskej republiky však nevyšla žiadna učebnica pre pedagogické disciplíny na učiteľských akadémiách (napríklad pedagogiku a dejiny pedagogiky) ani pre psychológiu.

Nedostatok učebníc z pedagogiky ako základného odborného predmetu sťažoval štúdium žiakov.

Na výučbu pedagogiky v učiteľských akadémiách v II. a III. ročníku sa používala učebnica „Úvod do filozofie pre VIII. triedu slovenských gymnázií“ od Štefana Polakoviča. Učebnica obsahovala iba stručnú kapitolu o vychovávateľstve, ale nezodpovedala rozsahu učiva z pedagogiky, ktoré predpisovali učebné osnovy pre učiteľské akadémie. Učebnica filozofie, ale aj učebnica dejepisu, národného hospodárstva a spoločenskej výchovy boli písané v duchu kresťansko-národnom.

PROFESORSKÝ ZBOR

Krátko po vyhlásení Slovenskej republiky 14. marca 1939 došlo k nútenému odchodu Čechov z Banskej Štiavnice, kde zastávali vedúce miesta v úradoch a stredných školách.

Personálne zmeny sa uskutočnili aj učiteľskom ústave. Profesor V. Ptáček odišiel do dôchodku už 1. júna 1938, zo štátnych služieb bol prepustený profesor Henrich Vožd'a (12. 6. 1939) a profesorka Viktória Dvořáková-Hašpelová bola preložená do Štátneho slovenského učiteľského ústavu v Turčianskych Tepličiach (1. 3. 1940).⁹⁶

V pedagogickom zbore učiteľského ústavu a učiteľskej akadémie pôsobili interní učitelia (riadni členovia zboru) a externí učitelia (výpomocní učitelia). Výpomocní učitelia sa ustanovovali vždy len na čas nevyhnutnej potreby, najdlhšie do konca vyučovacieho času školského roku. Externými učiteľmi boli vyučujúci z iných banskoštiavnických škôl: z gymnáziá, z meštianskej školy

⁹⁶ Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1939/1940, s. 5.

a ľudovej školy. Najčastejšie boli to učitelia náboženstva, ženských ručných prác, ale aj telesnej výchovy a prírodopisu.

V školskom roku 1941/1942 pôsobili v učiteľskom ústave:

- Ludovít Oberth, riaditeľ (dejepis, prax)
- Jaroslav Augusta, profesor (kreslenie, nemecký jazyk)
- Justína Brežná, profesorka (slovenský jazyk, ručné práce výchovné, telesná výchova dievčat)
- Konrád Hofman, profesor (matematika, fyzika)
- Koloman Orgonáš, odborný učiteľ (spev, hudba, hra na organe).

Externe pôsobili: Jozef Kubini, Jozef Osvald, Karol Záložník (cviční učitelia, prax), Ferdinand Ňukovič (rímskokatolícke náboženstvo), Mikuláš Mitál (evanjelické náboženstvo), Želmíra Zurianová (zemepis), Augustín Tichý (poľné hospodárstvo), Jozef L. Ries (prírodopis) a Štefan Petrikovič (telesná výchova chlapcov).⁹⁷

Počas existencie Slovenskej republiky mal sa výchovno-vzdelávací proces v škole uskutočňovať v duchu „kresťanskej a národnej idey“. Už v učebných osnovách sa zdôrazňovalo, že „mravná výchova žiakovho charakteru musí spočívať na základoch náboženských a nie na laickej morálke“. Od profesorov sa vyžadovalo, aby sa zúčastňovali spolu so žiakmi na náboženských cvičeniach a úkonoch podľa náboženského vierovyznania. Nie všetci profesori učiteľskej akadémie sa stotožňovali s výchovou v duchu klerikálnom.

Okrem základnej organizačnej formy vyučovania - vyučovacej hodiny organickou súčasťou výučby boli exkurzie do stredných škôl a o priemyselných podnikov v Banskej Štiavnici a iných miest. Napríklad 28. a 29. septembra 1940 zúčastnili sa žiaci IV. ročníka pod vedením profesoriek R. Žaludovej a J. Brežnej na národných a dožinkových slávnostiach v Ružomberku a absolvovali exkurziu v priemyselných podnikoch.⁹⁸

Okrem pedagogickej činnosti profesori mali mať dozor na podujatiach, ktoré organizovala HSLS. Od profesorov sa očakávalo, aby žiaci v rámci organizácie Hlinkovej mládeže vyvíjali aktívnu kultúrnu a športovú činnosť.

O výchovno-vzdelávaciu mimoškolskú činnosť členov učiteľského zboru sa zaujímal J. Sivák, minister školstva a národnej osvety 9. októbra 1941 v Banskej Štiavnici.

⁹⁷ Výročná správa Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1941/1942, s. 3-4.

⁹⁸ Výročná správa Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1940/1941, s. 5.

Členovia profesorského zboru sa zapojili aktívne do osvetovej činnosti najmä prostredníctvom miestneho odboru Matice slovenskej, ktorý organizoval prednášky, vzdelávacie podujatia, literárne večierky a iné.

Napríklad v školskom roku 1941/1942 profesori učiteľského ústavu sa angažovali v rozličných oblastiach:

Jaroslav Augusta

- člen Muzeálnej slovenskej spoločnosti
- člen Spolku slovenských umelcov

Justína Brežná

- vodkyňa stotiny dievčat
- členka výboru miestnej organizácie Matice Slovenskej

Konrád Hofman

- tajomník Spolku pre podporovanie nemajetných žiakov
- člen výboru miestneho odboru Klubu lyžiarov

Eudovít Oberth

- člen miestnej organizácie Červeného kríža
- člen výboru Okresnej starostlivosti o mládež v okrese Banskej Štiavnice a miestneho odboru Matice slovenskej

Koloman Orgonáš

- viedol nácvik ľudových piesní na osvetových a ľudovýchovných kurzoch
- nacvičoval zborový spev žiakov gymnázia
- viedol zborový spev žiakov učiteľského ústavu na verejných vystúpeniach.⁹⁹

Z podnetu riaditeľa učiteľskej akadémie Cyrila Chorváta vznikol 28. apríla 1941 Krúžok priateľov peknej slovenčiny pri miestnej osvetovej komisii. Cieľom krúžku bolo „spájať všetkých milovníkov krásnej slovenčiny, byť strážcom a ochrancom jej čistoty a rýdzosti“.¹⁰⁰

V období Slovenskej republiky sa kládol dôraz na pedagogickú a mimoškolskú činnosť učiteľov v súvislosti s Hlinkovou mládežou. Riaditeľstvo školy bolo povinné kontrolovať činnosť jednotlivých učiteľov a pravidelne informovať o nej Ministerstvo školstva a národnej osvety.

⁹⁹ Výročná zpráva Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1941/1942, s. 15.

¹⁰⁰ Štiavniččan, roč. VI, január 1941, č. 19, s. 3.

ŽIACI UČITEĽSKÉHO ÚSTAVU A UČITEĽSKEJ AKADEMIE

Organizačné zmeny v učiteľskom vzdelávaní sa prejavili aj v počte študujúcich žiakov. V Štátnom slovenskom a koedukačnom učiteľskom ústave v Banskej Štiavnici študovalo v školskom roku 1938/1939 až 180 žiakov, v školskom roku 1939/1940 počet žiakov klesol na 150.

Podľa J. Siváka „mnohí žiaci prichádzali do štátnych učiteľských ústavov len preto, lebo to bola najlacnejšia stredná škola“¹⁰¹. Zníženie počtu žiakov v učiteľských akadémiách ovplyvnilo zavedenie školských poplatkov, ale aj skutočnosť, že absolvent učiteľskej akadémie nemohol pokračovať v štúdiu na vysokej škole.

V Evanjelickej dištriktuálnej slovenskej učiteľskej akadémii, ktorá bola na Slovensku len jedinou evanjelickou učiteľskou akadémiou v období Slovenskej republiky, študovali žiaci rímskokatolíckeho a evanjelického vierovyznania. Banskoštiavnická učiteľská akadémia aj naďalej si udržala svoj interkonfesionálny charakter.

V učiteľskom ústave a v učiteľskej akadémii študovali deti zamestnancov v štátnej a verejnej službe, roľníkov, robotníkov a drobných živnostníkov.

Žiaci pochádzali z mesta Banskej Štiavnice a z blízkeho okolia, napr. Piarg (dnes Štiavnické Bane), Pukanec, Dekýš, Štefultov, Sv. Anton, Hodruša, Dolné Hámbre, Vyhne, Banská Belá, ale študovali tu žiaci aj z iných miest a dedín Slovenska, napr. Brezno, Krupina, Kremnica, Revúca, Lovinobaňa, Nitrianske Rudno, Senica a i.

Prevažná väčšina žiakov bola ubytovaná v podnájme u zodpovedných dozorcov – zastupujúcich rodičov. Rodičia aj zodpovední dozorcovia sa museli oboznámiť so školským poriadkom, ktorý platil aj mimo školy a počas prázdnin.

Rodičia sa zaujímali o prácu školy. Informácie o školských otázkach dostávali na schôdzkach rodičovského združenia, ktoré sa schádzalo trikrát do roka. Riaditeľ a profesori prednášali na schôdzkach o školskom poriadku, správaní žiakov, o voľbe povolania, o rodine a škole atď. Osobitne sa venovala pozornosť získaniu finančných prostriedkov pre žiakov zo sociálne slabších rodín, napr. v školskom roku 1941/1942 rodičovské združenie poskytlo žiakom finančnú podporu v sume 2550 Ks. L. Oberth – riaditeľ školy na schôdzke 7. júna 1942 zhodnotil činnosť rodičovského združenia od jeho vzniku až do zániku učiteľského ústavu.

Finančné prostriedky – štipendium žiakom učiteľského ústavu poskytovali inštitúcie, mestá a aj jednotlivci.

Napríklad v školskom roku 1941/1942 Ministerstvo školstva a národnej osvety poskytlo prostredníctvom Stredoškolskej sociálnej starostlivosti v Bratisla-

¹⁰¹ Sivák, J.: Nové slovenské školstvo. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1942, s. 39.

ve peňažnú podporu 1200 slovenských korún Spolku pre podporovanie nemajetných žiakov v učiteľskom ústave.

Ministerstvo školstva a národnej osvety udelilo štipendium zo základiny J. Pálffyho 700 korún Ladislavovi Mazancovi, žiakovi IV. ročníka. Evanjelický a. v. internát Dr. S. Zocha pravidelne poskytoval žiakom učiteľského ústavu zľavu na stravnom alebo peňažnú podporu 1200 korún.

Mestská rada v Banskej Štiavnici a Banskej Belej poskytovala mesačne podporu 55 korún Elene Hertingerovej, žiačke IV. ročníka.

Miestny odbor Živeny zo základiny E. M. Šoltésovej poskytoval pôžičku mesačne 100 korún Juliane Schmidtovej. Knižné dary ako odmenu dostali žiaci, ktorí mali výborný prospech, alebo úspešne reprezentovali učiteľský ústav.¹⁰²

MIMOŠKOLSKÁ ČINNOSŤ ŽIAKOV

V školskom roku 1938/1939 začala rozvíjať svoju činnosť Hlinkova mládež. Členovia HM tvorili čaty a boli rozdelení takto: chlapci 6 – 11-roční vlčatá, 11 – 16-roční orli a skauti a 16 – 20-roční junáci; dievčatá 6 – 11-ročné – víly, 11 – 16-ročné tatranky a 16 – 20-ročné devy. Čaty mali svojich vodcov, ktorí absolvovali kurz – brannej predvojenskej výchovy.

Žiaci učiteľského ústavu a učiteľskej akadémie, ktorí pochádzali z okolitých dedín bansko-štiavnického okresu, pôsobili ako vodcovia vlčat a víl vo svojom rodisku. Čatu chlapcov – junákov viedol Jozef Líška, žiak IV. ročníka učiteľského ústavu, a čatu dievčat viedla profesorka J. Brežná.¹⁰³

Organizovať brannú, telovýchovnú a športovú činnosť bolo jednou z hlavných úloh HM.

Prvé okresné dni HM v Banskej Štiavnici sa konali 14. marca 1939. Žiaci učiteľského ústavu sa zúčastnili basketbalových turnajov o Pohár okresného a miestneho veliteľstva HM a získali tretie miesto.

V učiteľskom ústave pôsobil samovzdelávací krúžok A. Sládkoviča. Členské schôdzky sa konali pravidelne mesačne.

Krúžok sa zameriaval na kultúrno-umelecké činnosti. Jeho členovia pripravovali program na oslavy sviatkov a výročí, organizovali súťaže v prednese, poézii, literárne večierky a slávnostné akadémie, napríklad Štiavnickí študenti pamiatke P. O. Hviezdoslava.

Žiaci usporadúvali prednášky na rôzne témy zo slovenskej histórie, z litera-

¹⁰² Výročná správa Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1941/1942, s. 14.

¹⁰³ Výročná správa Štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici, šk. rok 1940/1941, s. 14.

túry, pedagogiky a iných oblastí. Na prednáške básnika J. Smreka 6. apríla 1940 sa zúčastnili všetci žiaci školy.

K rozvíjaniu kultúrneho obzoru žiakov prispievala knižnica a čítareň A. Sládkoviča.

V príprave žiakov na náročné učiteľské a kantorské povolanie v oblasti hudby a hry na hudobných nástrojoch zohral dôležitú úlohu spevácky zbor v učiteľskom ústave.

Hudobné a spevácke vystúpenia zboru sa uskutočňovali pri rôznych príležitostiach. Miestny odbor Matice slovenskej usporadúval spevácke a hudobné súťaže žiakov stredných škôl v Banskej Štiavnici, na ktorých sa zúčastňoval spevácky zbor učiteľského ústavu a 6. mája 1941 sa umiestnil na prvom mieste.¹⁰⁴

Činnosť speváckeho zboru pozitívne hodnotila aj miestna tlač, lebo „šíril lásku ku kráse ľudových piesní, interpretoval bohatstvo našich ľudových piesní“.

Súčasťou mimoškolských aktivít žiakov v učiteľskom ústave bola športová činnosť. Najčastejšie boli organizované obľúbené stredoškolské turnaje v basketbale, volejbale, futbale, ľahkej atletike, stolnom tenise a šachu.

Žiaci dosahovali výborné výsledky na tradičných stredoškolských hrách. Družstvo basketbalistov učiteľského ústavu na turnajoch banskoštiavnických stredných škôl sa umiestnilo na prvom mieste a získalo Putovný pohár pre školský rok 1939/1940.

Šachový krúžok pod vedením profesora Rudolfa Petra reprezentoval školu na celoštátnych šachových turnajoch stredných škôl.

Okolie Banskej Štiavnice poskytovalo priaznivé podmienky aj pre zimné športy. Každoročne sa organizovali lyžiarske preteky, na ktorých sa zúčastňovali žiaci učiteľského ústavu a učiteľskej akadémie. Antonín Frankl, profesor telesnej výchovy, usporiadal 12. januára 1941 v spolupráci s ostatnými školami prvé stredoškolské lyžiarske preteky. Prvé miesto získal Karol Šefranka, žiak III. ročníka učiteľského ústavu.

Niektorí profesori a žiaci učiteľského ústavu a učiteľskej akadémie boli členmi Klubu slovenských turistov a lyžiarov, ktorý v období Slovenskej republiky vyvíjal aktívnu činnosť v meste Banská Štiavnica.

UČITEĽSKÝ ÚSTAV V ROKOCH 1945 – 1952

V roku 1945 sa uskutočnili zmeny v organizácii učiteľského vzdelávania.

Zavedenie vysokoškolského vzdelávania učiteľov národných škôl umožnil dekrét prezidenta republiky z 27. októbra 1945 o vzdelávaní učiteľov, podľa

¹⁰⁴ Tamže, s. 8.

ktorého učiteľa všetkých stupňov a druhov škôl nadobúdajú vzdelanie na pedagogických a iných fakultách vysokých škôl.¹⁰⁵

Pedagogické fakulty boli zriadené zákonom z 9. apríla 1946 a svoju činnosť začali od školského roku 1946/1947.

ORGANIZÁCIA ŠTÚDIA

Zásadnú zmenu v organizácii školstva na Slovensku prinieslo nariadenie SNR č. 5 zo 6. septembra 1944 o poštátnení všetkého školstva na Slovensku, súčasne sa zrušil zákaz koedukácie na školách všetkých stupňov.

V školskom roku 1944/45 vyučovanie nebolo prerušené, pokračovalo, aj keď sa nevyučovali všetky predmety v rozsahu vyučovacích hodín ako predpisoval učebný plán. Problémy boli najmä v personálnej a materiálnej oblasti. V školskom roku 1944/1945 bolo prijaté rozhodnutie Povereníctva SNR pre školstvo a osvetu zo dňa 20. marca 1945 pripustiť k maturite obidva posledné ročníky (IV. a V.) v učiteľských akadémiách.¹⁰⁶

Roku 1945 Učiteľská akadémia v Banskej Štiavnici bola premenovaná na Štátnu učiteľskú akadémiu.

V školskom roku 1945/1946 mali učiteľské akadémie výnimočne len I. a IV. ročník. Postupne ročníky v Štátnej učiteľskej akadémii ubúdali a v školskom roku 1947/1948 už sa nekonali prijímacie skúšky do I. ročníka.

Namiesto I. ročníka sa utvorila V. trieda gymnázia a v nasledujúcich rokoch sa gymnaziálne triedy spojili s ostatnými triedami Štátneho gymnázia v Banskej Štiavnici.

Učiteľská akadémia v Banskej Štiavnici zanikla v roku 1952.

OBSAH VZDELÁVANIA

Spoločensko-politické zmeny po roku 1945 sa odzrkadlili v učebných plánoch a v učebných osnovách.

Prvé úpravy učebného plánu (z roku 1940) v učiteľských akadémiách sa uskutočnili už v školskom roku 1944/1945.¹⁰⁷ K tomuto učebnému plánu boli vydané dodatočné úpravy, ktorými sa menil počet jednotlivých predmetov. Pod-

¹⁰⁵ Sbíрка zákona a nařízení republiky Československé č. 132/1945, s. 334.

¹⁰⁶ Školské zvesti, roč. I, 1945, zoš. 1 – 4, s. 51.

¹⁰⁷ Obežník č. 7 Povereníctva SNR pre školstvo a osvetu zo dňa 20. III. 1945 o zmene učebných osnov a výchovy na učiteľských akadémiách pre šk. rok 1944/1945. In: Školské zvesti, roč. 1, 1945, zošit 1 – 4, s. 49.

Ľa upraveného učebného plánu sa začalo vyučovať v školskom roku 1945/1946. Tento učebný plán učiteľských akadémií sa zásadne neodlišoval od učebného plánu z roku 1940.

Učebný plán obsahoval povinné predmety: slovenský jazyk a literatúra, ruský jazyk, dejepis, pedagogika, vyučovacia prax s metodikami, náuka o hospodárstve, národné hospodárstvo, zemepis, prírodopis, chémia, fyzika, matematika, kreslenie – písanie, náuka o domácnosti (len pre dievčatá), telesná výchova, hudobná výchova a náboženská výchova.

Nepovinné predmety tvorili: písanie strojom, rýchlopis, hra na klavíri a organe, praktické cvičenia z prírodopisu a fyziky, telocvičné hry a zborový spev.

Počet týždenných hodín v jednotlivých ročníkoch bol 32. Celkový počet vyučovacích hodín 160.

Najviac vyučovacích hodín mal predmet slovenský jazyk (8) a literatúra (11) a hudobná výchova (16). Novozavedený predmet ruský jazyk získal 12 hodín. Je zaujímavé, že ruský jazyk začal sa vyučovať v Evanjelickej a. v. dištriktálnej slovenskej učiteľskej akadémii v Banskej Štiavnici už v školskom roku 1939/1940 ako nepovinný predmet v I. ročníku.

V učebnom pláne sa znížil počet hodín náuke o hospodárstve (predtým poľné hospodárstvo) o 2 hodiny.

Z ďalších predmetov získali vyučovacie hodiny: zemepis (1), prírodopis (2), chémia (2), fyzika (1), matematika (2), kreslenie a písanie (3). Počet hodín z pedagogiky (11) a vyučovacej praxe s metodikami (14) sa nezmenil.

V učebnom pláne sa zmenilo poradie predmetov, náboženská výchova bola zaradená medzi povinné predmety, ale na poslednom mieste.

V učebnom pláne sa zvýšil počet hodín z vyučovacích predmetov zo slovenského jazyka a literatúry, ruského jazyka, prírodovedných predmetov a kreslenia, aby učiteľská akadémia poskytovala žiakom také všeobecné a odborné vzdelanie, aby mohli pokračovať v štúdiu na vysokej škole.

UČEBNÉ OSNOVY

K prvým zmenám učebných osnov na ľudových a stredných školách došlo hneď po oslobodení vo februári a marci roku 1945. Urobilo ich Povereníctvo SNR pre školstvo a osvetu v Košiciach. V školskom roku 1945/1946 učebné osnovy pre učiteľské akadémie boli dočasné a rámcové. V niektorých predmetoch sa vyučovalo podľa učebných osnov z roku 1940, alebo sa preberali učebné osnovy pre gymnáziá (slovenský jazyk a literatúra, ruský jazyk, dejepis).

Spoločenské a politické zmeny, nová zahraničnopolitická orientácia sa odzrkadlili v obsahu vyučovania predmetov, najmä jazykovedných a spoločenskovedných.

Vyučovaci predmet slovenský jazyk a literatúra obsahoval jazykovú zložku (jazyk a sloh) a literárnu zložku. Úlohou predmetu bolo pestovanie kultúry jazykového prejavu žiakov. Žiaci sa mali oboznámiť s historickým vývinom jazyka v súvislosti s českým jazykom, poznať systém jazyka, prehĺbiť si znalosti z gramatiky.

Cieľom výučby literatúry bolo „pestovať porozumenie pre ideové, esteticko-koumelecké a všeobecné kultúrne hodnoty slovesných pamiatok“.¹⁰⁸ V literatúre žiaci mali získať prehľad o literárnohistorickom vývine slovenskej a českej literatúry so zreteľom na svetovú a slovanskú literatúru. Osnovy vyžadovali uviesť žiakov do štúdia detskej literatúry a naučiť ich hodnotiť ju.

Úlohou vyučovania ruského jazyka bolo, aby žiaci si osvojili jazyk ako dorozumievací prostriedok; poznávali diela hlavných predstaviteľov ruskej a sovietskej literatúry, aby sa oboznámili prostredníctvom literatúry s kultúrnym, hospodárskym a sociálnym životom Sovietskeho zväzu.

Učebné osnovy z ruského jazyka predpisovali: literárne čítanie – ukážky z diel, súvislé čítanie literárnych diel v škole a povinné kontrolované čítanie doma; osobitne sa zamerať na výber vhodných ukážok z prózy a poézie pre učiteľské vzdelanie. Ďalej sa v osnovách uvádza: memorovanie a prednes básní, slovník (slovná zásoba), ústne cvičenia, gramatika, písomné cvičenia školské i domáce a písomné skúšky.¹⁰⁹

Zásadnejšie zmeny sa neuskutočnili v učebných osnovách pedagogiky. Učebný predmet pedagogika mal: „Poskytnúť žiakovi dostatočnú teoretickú a praktickú prípravu pre výchovné a vyučovacie úlohy učiteľa ľudovej školy.

Pedagogika ako náuka o výchove a výučbe musí mať na zreteli tieto činitele: prírodu a spoločnosť, žiaka, učivo, učiteľa a školu“.¹¹⁰ Pedagogika zahrňovala učivo zo psychológie, sociológie, didaktiky, dejín pedagogiky a všeobecnej pedagogiky.

Učebné osnovy uvedených disciplín boli podobné s osnovami z roku 1940. Učivo sa rozšírilo o nové tematické celky: v didaktike o témy vývoj a formy novej školy a slovenská jednotná škola, v dejinách pedagogiky o tematické celky: vývin sovietskeho školstva a vývin slovenského školstva do súčasnosti. V rámci všeobecnej pedagogiky bolo obsiahnuté učivo organizácia slovenského a českého školstva, zákony a nariadenia o ľudových školách v ČSR a organizácia ľudového školstva v Sovietskom zväze a v susedných štátoch.

Učebné osnovy učiteľskej akadémie svojou štruktúrou určovali poňatie vyučovacích predmetov.

¹⁰⁸ Školské zvesti, roč. II, 1946, zošit 1, s. 4.

¹⁰⁹ Tamže, s. 12

¹¹⁰ Školské zvesti, roč. II, 1946, zošit 1, s. 51-52.

UČEBNICE

Po roku 1945 sa v učiteľských akadémiách používali ešte učebnice (resp. len niektoré časti z nich) z obdobia Slovenskej republiky. Postupne začali vychádzať nové učebnice, ktoré vyhovovali zmeneným spoločenským a politickým pomerom. Po roku 1948 sa mohli používať len učebnice schválené Ministerstvom školstva a osvetu.

Učebnice niektorých predmetov boli spoločné pre gymnáziá a učiteľské akadémie. Boli to najmä učebnice slovenskej literatúry, slovenskej gramatiky, čítanky, učebnice ruského jazyka a iné.

Autorom učebnice konverzácie ruského jazyka bol Cyril Chorvát, bývalý riaditeľ banskoštiavnickej učiteľskej akadémie.

V školskom roku 1947/1948 sa výnimočne mohla používať v pedagogike učebnica O. Kádnera Stručné dejiny pedagogiky.

Odporúčanou učebnicou pedagogiky bol Výber zo slovenských pedagógov od Juraja Čečetku. Pre vyučovaciu prax s metodikami sa mohla používať príručka školskej praxe od V. Kejra – E. Berka.

Pre žiakov IV. ročníka Štátnej učiteľskej akadémie v Banskej Štiavnici v školskom roku 1947/1948 napísal texty zo všeobecnej pedagogiky Eugen Kollár, odborný učiteľ. Odporúčanou príručkou pre učiteľské akadémie bola Zbierka slohových prác detských od Ľudovíta Lačného, ktorý pôsobil ako cvičný učiteľ v banskoštiavnickej učiteľskej akadémii.

PROFESORSKÝ ZBOR

V období 1945 – 1952 pôsobili v učiteľskom zbore interní a externí učitelia. Z výročných správ Štátnej učiteľskej akadémie v Banskej Štiavnici vyplýva, že v školských rokoch 1945/18946 – 1948/1949 internými členmi zboru boli:¹¹¹

<i>Karol Cibira</i>	– 1945/1946 (pedagogika, rímsko-katolícke náboženstvo)
<i>Pavol Cuker</i>	– 1945 – 1947 (slovenský jazyk, ruský jazyk, chémia)
<i>Jozef Fraňo</i>	– 1947/1948 dočasný riaditeľ (prírodopis, prax)
<i>Marta Fraňová</i>	– 1947/1948 (chémia, fyzika, matematika)
<i>Cyril Chorvát</i>	– 1946/1947 riaditeľ, ústredný inšpektor stredných škôl
<i>Eugen Kollár</i>	– 1945–1949 (pedagogika, matematika, prírodopis, kreslenie, náuka o hospodárstve, národné hospodárstvo)

¹¹¹ Spracované podľa: Výročné zprávy Štátnej učiteľskej akadémie v Banskej Štiavnici, šk. rok 1945/1946 – 1948/1949.

<i>Ján Krajčík</i>	– 1. 2. 1949 (prírodopis, chémia, fyzika, matematika)
<i>Juraj Májovský</i>	– 1946/1947 (prírodopis, fyzika, chémia, matematika)
<i>Mikuláš Meč</i>	– 1947 dočasný riaditeľ (od 1. 2. 1949) (slovenský jazyk a literatúra)
<i>Pavol Petrik</i>	– 1945 – 1949 (dejepis, hudobná výchova, spev, hra na klavíri a organe)
<i>Oľga Pilařová</i>	– 1948/1949 (ruský jazyk)
<i>Vojtech Rahl</i>	– 1946 – 1949 (zemepis, telesná výchova, telocvičné hry)
<i>Martin Redecha</i>	– 1945/1946 dočasný riaditeľ (slovenský jazyk a literatúra, matematika, prax)
<i>Jozef Vašáry</i>	– 1945 – 1949 (cvičný učiteľ – prax, slovenský jazyk, metodika)

Ako externí vyučujúci pôsobili učitelia ruského jazyka, praxe, náboženskej výchovy, náuky o domácnosti, hry na klavíri:

<i>Kornélia Fircáková</i>	– 1948/1949 (hra na klavíri)
<i>Ignác Havran</i>	– 1946 – 1949 (rímskokatolícke náboženstvo)
<i>Jozef Kubis</i>	– 1947/1948 (evanjelické a. v. náboženstvo)
<i>Ludovít Lačný</i>	– 1947/1948 (ruský jazyk)
<i>Ing. Ján Madlen</i>	– 1947 (prírodopis)
<i>Mikuláš Mital'</i>	– 1. 10. 1947 – 1. 5. 1948 (evanjelické a. v. náboženstvo)
<i>Júlia Olšinárová</i>	– 1947/1948 (vyučovacia prax)
<i>Želmíra Palášthy</i>	– 1947/1948 (náuka o domácnosti)
<i>Mária Šípošová</i>	– 1948 (náuka o domácnosti)
<i>Zoltán Záborský</i>	– 1947/1948 (ruský jazyk)
<i>Ján Žoltický</i>	– 1947/1948 (evanjelické a. v. náboženstvo)

Okrem svojej pedagogickej činnosti členovia učiteľského zboru vykonávali mimoškolskú činnosť. Z výročných správ školy sa dozvedáme, aké boli kultúrno-spoločenské a politické aktivity učiteľov.

Napríklad v školskom roku 1948/1949¹¹² vyvíjali činnosť v týchto oblastiach:

Mikuláš Meč

- predseda ČSM v okrese Banská Štiavnica
- predseda kultúrno-propagačnej komisie OV KSČ
- okresný starosta JTO Sokol

Eugen Kollár

- poradca Referátu práce a sociálnej starostlivosti ONV v Banskej Štiavnici
- tajomník Ľudového a stavebného družstva v Banskej Štiavnici

¹¹² Výročná správa Štátnej učiteľskej akadémie v Banskej Štiavnici, šk. rok 1948/1949, s. 9-10.

- vedúci dorastu ČSČK na učiteľskej akadémii
- prednášal vo Zväze slovenských žien na tému „Národné poistenie“

Pavol Petrik

- referent pre hudbu pri OOR v Banskej Štiavnici
- spevokol na učiteľskej akadémii
- vydal v tlači 13 zborových skladieb
- prednášal o jazykovej reči divadelným ochotníkom
- prednášal robotníckam v Tabakovej továrni v Banskej Štiavnici na témy z histórie

Ol'ga Pilařová

- cvičiteľka žiačok Sokola
- usporiadala doučovanie žiakov z cudzích jazykov (dobrovoľné, bezplatné)

Vojtech Ráhl

- vedúci basketbalového družstva ČSM
- referent pre tenis v JTO Sokol
- pedagogický dozorca v štátnom internáte

Jozef Vašáry

- tajomník miestneho odboru Matice slovenskej
- pokladník knižničnej rady
- externý spolupracovník ústavu pre verejnú mienku

ŽIACI

Počet žiakov po roku 1945 v učiteľskej akadémii ovplyvnili organizačné zmeny v štúdiu. V školskom roku 1946/1947 študovalo v Štátnej učiteľskej akadémii v Banskej Štiavnici 84 žiakov (v II., III. a IV. ročníku) a v školskom roku 1947/1948 bola už otvorená V. trieda gymnázia a v šk. roku 1948/1949 aj VI. trieda gymnázia.

Žiaci študujúci v učiteľskej akadémii pochádzali prevažne z rodín roľníkov, zamestnancov v štátnej a verejnej službe, robotníkov, živnostníkov a ojedinele obchodníkov.

Žiaci, ktorí dosahovali dobré študijné výsledky, získali štipendium. V školskom roku udelili štipendia M. Kováčovej, žiačke II. ročníka 2000 Kčs, Blažene Makovickej, žiačke III. ročníka 2000 Kčs a R. Šotníkovi, žiakovi III. ročníka, 1000 Kčs.¹¹³

Niektorým žiakom boli znížené poplatky za internát 2000 Kčs – 3000 Kčs.

Povereníctvo školstva a osvetu od roku 1947 udeľovalo jednorázovú študijnú

¹¹³ Výročná správa Štátnej učiteľskej akadémie v Banskej Štiavnici, šk. rok 1945/1946, s. 11.

podporu, o ktorú sa mohli uchádzať všetci žiaci z učiteľskej akadémie, ktorí dosiahli dobré študijné výsledky a mali vzorné správanie.¹¹⁴ V roku 1948 sa vyžadovala od žiakov aj aktívna účasť na mimoškolských a telovýchovných podujatiach.

Ústredie banských a závodných podnikových rád v Bratislave udelilo štipendium v školskom roku 1947/1948 žiačke III. ročníka B. Melcerovej 800 Kčs a G. Píschovej, žiačke IV. ročníka 800 Kčs.¹¹⁵

V učiteľskej akadémii v Banskej Štiavnici vzniklo 12. novembra 1948 Združenie rodičov a priateľov školy. Na prvej schôdzke uskutočnili voľbu funkcionárov a výboru a určili príspevok na ZRPŠ v sume 20 Kčs od každého žiaka. V priebehu ďalších schôdzok sa zaoberali aktuálnymi školskými otázkami a rozdelením finančných prostriedkov, napríklad na exkurziu žiakov, maturitné tableau, pre žiakov cvičnej triedy.

Žiaci študovali v učiteľskej akadémii v tomto období viac z okolitých dedín (Dekýš, Pukanec, Baďan, Banská Belá) než z mesta Banskej Štiavnice, ale aj z iných slovenských miest.

Ubytovanie žiakom bolo poskytnuté v štátnom internáte alebo v podnájme.

MIMOŠKOLSKÁ ČINNOSŤ ŽIAKOV

Na učiteľskej akadémii úspešne pracoval Samovzdelávací krúžok A. Sládkoviča. Krúžok sa pravidelne schádzal na pracovných schôdzkach. Vo výročnej správe školy v školskom roku 1946/1947 sa uvádza, že krúžok mal 12 pracovných schôdzok, na ktorých predniesli „28 básní, 14 prednášok a 22 vlastných prác“ (fejtóny, úvahy, novely, básne, referát).¹¹⁶ Súčasťou programu krúžku boli spoločné návštevy filmových predstavení: Puškinova mladosť, Oslobodenie Československa a divadelných predstavení: I. Stodola: Básnik a smrť, Kráľ Svätopluk, A. P. Čechov: Ženba, J. Barč-Ivan: Matka.

Žiaci na schôdzkach sa venovali otázkam kultúrnym, najmä literárnym. Členovia krúžku sa podieľali na príprave osláv významných politických a kultúrnych udalostí v škole i na verejnosti, ako boli napr. oslavy: 28. októbra, oslobodenie mesta Banskej Štiavnice, Deň matiek, SNP a iné.

Členovia krúžku zastupovali školu na študentských zjazdoch: Na celoslovenskom zjazde stredoškolákov v Martine v októbri 1945 Ondrej Bartoš a Slavo Bízik Mamatej, žiaci III. ročníka, na zjazde v Banskej Bystrici v máji 1946 Viera

¹¹⁴ Školské zvesti, roč. III., 1947, zošit 8, s. 266.

¹¹⁵ Výročná správa Štátnej učiteľskej akadémie v Banskej Štiavnici, šk. rok 1947/1948, s. 18.

¹¹⁶ Výročná správa Štátnej učiteľskej akadémie v Banskej Štiavnici, šk. rok 1946/1947, s. 10.

Kraftová a Ondrej Mamojka, žiaci II. ročníka, na celoštátnom zjazde kandidátov učiteľských ústavov a akadémií v Plzni a na celoštátnom zjazde stredoškolákov v Prahe v júni 1946 Ján Bartoš a Rudolf Šottník-Súl'ovec, žiaci III. ročníka.¹¹⁷

Krúžok mal už od roku 1945 svoju čítareň, v ktorej si žiaci mohli požičiavať časopisy a noviny: Slovenské pohľady, Elán, Hlásnik, Pravdu a Čas.

Rozvoj mimoškolskej činnosti žiakov a žiačok učiteľskej akadémie v tomto období podnietil vznik jednotnej školskej organizácie Zväzu slovenskej mládeže a po jeho zlúčení so Zväzom českej mládeže v roku 1949 utvorenie jednotnej celoštátnej organizácie ČSM.

V školskom roku 1947/1948 ŠO SZM sa zamerala v politickovýchovnej práci na dosiahnutie stopercentnej organizovanosti v učiteľskej akadémii.

Členovia výboru ŠO SZM zakladali skupiny SZM na školách v rámci okresu, ale aj na stredných školách v iných mestách – Leviciach, Šahách a Krupine. Pomáhali získavať brigádnikov v školách i továrňach v Banskej Štiavnici, na stavbu Trate mládeže – Hronská Dúbrava – Banská Štiavnica. Táto stavba širokokoľajnej trate mala pre Banskú Štiavnicu a okolie nesmierny význam.

Žiaci sa často zúčastňovali „národných smien“, brigád na zalesňovaní, osobitne na Trati mládeže.

ŠO ČSM pod vedením Štefana Gálusa, predsedu (žiaka III. roč.) a Pavla Bartku, tajomníka (žiaka V. triedy gymnázia) aktivizovala zväzákov v školskej a mimoškolskej práci. ŠO ČSM zúčastňovala sa na rozhodovaní vo veciach školy v rámci platných predpisov. Napríklad na klasifikačných poradách jednotlivé triedy mali svojich zástupcov.

Významnou oblasťou práce ŠO ČSM na učiteľskej akadémii bola kultúrna činnosť, ktorá sa spájala s činnosťou Samovzdelávacieho spolku A. Sládkoviča. Zväzáci často vystupovali s kultúrnym programom na verejných slávnostiach, manifestáciách, najmä spevokol učiteľskej akadémie pod vedením profesora P. Petrika. Väčší počet kultúrnych brigád pripravili do blízkych dedín a do štiavnických tovární.

Úspešne sa rozvíjala športová činnosť. Žiaci učiteľskej akadémie sa zúčastňovali veľkého počtu súťaží a športových podujatí, pekné výsledky dosiahli v basketbale, stolnom tenise, futbale, v plávaní a lyžovaní. Niektorí žiaci a žiačky boli organizovaní v KSTL (Klub slovenských turistov a lyžiarov) a JTO Sokol. Telesná výchova, telocvičné hry plnili zdravotnú, vzdelávaciu a výchovnú úlohu.

¹¹⁷ Výročná správa Štátnej učiteľskej akadémie v Banskej Štiavnici, šk. rok 1945/1946, s. 11.

VÝZNAM UČITEĽSKÉHO ÚSTAVU V BANSKEJ ŠTIAVNICI

Učiteľský ústav a neskôr učiteľská akadémia v priebehu svojej 72-ročnej existencie zohral významnú úlohu v príprave budúcich učiteľov ľudových škôl, prispel k rozvoju vzdelanosti, kultúry a osvety.

V banskoštiavnickom učiteľskom ústave študovali stovky žiakov, mnohí z nich pôsobili nielen v školstve, ale aj v iných oblastiach spoločenského života. Absolventmi učiteľského ústavu v Banskej Štiavnici boli napr. V. F. Bystrý, prof. Dr. J. Mátej, DrSc., Jozef Horák a ďalší.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Archívne pramene

Štátny okresný archív v Banskej Štiavnici,
Fond štátna učiteľská akadémia v Banskej Štiavnici (1901 – 1950)
Kronika ev. a. v. Štátneho učiteľského ústavu 1919 – 1942

Použitá literatúra

A selmecebányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője, 1879/1880.
A selmecebányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője, 1880/1881.
A selmecebányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője, 1881/1882.
A selmecebányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője 1894/1895.
A selmecebányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője, 1899/1900.
A selmecebányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője, 1907/1908.
A selmecebányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője, 1908/1909.
A selmecebányai ágost. hitv. ev. kerületi lyceum értesítője, 1912/1913.

BAĎURÍK, J.: Alma mater Selmiciensis. In: *Studia Academica Slovaca* 36. Bratislava : Stimul, 2007.

BAZÁLIK, T.: *Učiteľský ústav v Banskej Štiavnici* (Diplomová práca). Nitra : Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, 2008.

BREZNÍK, J. : *A Selmecebányai ágost. hitv. Evang. Egyház és lyceum története*. Selmecbányán : Joerges Ágost, 1889.

BUJNÁK, P. : *Slovenská poetika*. Praha, 1921.

DAMBORSKÝ, J.: *Slovenská mluvnica*. Nitra, 1919.

GREGA, V., VOZÁR, J. : *Banská Štiavnica*. Banská Bystrica : Stredoslovenské nakladateľstvo, 1964.

HEINTZ, P.: Významné osobnosti v Banskej Štiavnici a okolí. Terra banensium. In : *Česká beseda*, roč. 9, 2003, č. 8, s. 14.

- HERČKO, I.: *Banská Štiavnica na starých pohľadniciach*. Bratislava : Dajama, 2008.
- HRIVNÁK, M.: *Náčrt dejín učiteľského vzdelania slovenských národných učiteľov*. Lip-tovský Svätý Mikuláš : Transcius, 1945.
- KÁZMEROVÁ, E.: K vývinu štruktúry školstva na Slovensku v rokoch 1918 – 1938. In: Bystrický, V., Zemko, M. (ed.) *Slovensko v Československu (1918 – 1939)*. Bratislava, 2004.
- KEJŘ, V., BERKA, E.: *Školní praxe*. Praha : Státní nakladatelství, 1932.
- KHUN, F.: *Nástin dějín pedagogiky od polovice 19. století*. Praha : Nákladem československé unie A.S., 1937.
- KOŠTIAL, R.: Biblický spolok. In : *Evanjelický posol spod Tatier*, roč. 79, 1989, č. 3, s. 34-35.
- KUCHTOVÁ, O.: Prehľad dejín školstva v Banskej Štiavnici s osobitým zreteľom na lýceum. In: *Aktuálne otázky školského múzejníctva II*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 1990, s. 79-82.
- KUZMIN, M. N. : *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha : Academia, 1981.
- LICHNER, M. a kol.: *Banská Štiavnica. Svedectvo času*. Banská Bystrica : Štúdio Harmony, 2002, s. 118.
- MÁTEJ, J. a kol.: *Dejiny české a slovenské pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1976.
- MÁTEJ, J.: *Škola, výchova a učitel' v klérofašistickej Slovenskej republike*. Bratislava : SPN, 1978.
- MATEJKOVÁ, A.: *Činnosť študentských literárnych spoločností na evanjelickom lýceu v Banskej Štiavnici v 19. – 20. storočí*. (Dizertačná práca) Bratislava : Historický ústav SAV, 2006.
- MILO, Š.: K niektorým otázkam vzdelávania učiteľov na učiteľských ústavoch pred druhou svetovou vojnou. In: *Štúdie o učiteľskom vzdelávaní I*. Bratislava : SPN, 1969.
- MILO, Š.: *Slovenský učiteľ v rokoch prvej ČSR*. Nitra : Vlastným nákladom, 1995.
- NEUHÖFER, R.: *Střední školství*. Praha : Státní nakladatelství , 1935.
- NEUHÖFER, R.: *Učebné osnovy středních škol a učitel'ských ústavů*. Praha : Státní nakladatelství, 1934.
- NOVÁK, J.: Európsky význam Baníckej a lesníckej akadémie v Banskej Štiavnici. In: *Alma mater. Európsky význam Baníckej a lesníckej akadémie v Banskej Štiavnici*. Banská Štiavnica : Slovenské banské múzeum, 2006, s. 105.
- Organizační statut ústavů ke vzdělávání učitelů*. Praha, 1913.
- RAKŠÁNY, S.: Pramene dejín mesta Banskej Štiavnice a Banskej Belej. In: *Štiavničian*, 26. 9. 1942, s. 2.
- Ročná zpráva československého štátneho učiteľského ústavu koedukačného v Banskej Štiavnici za školský rok 1919/1920 – 1927/1928*.
- RUŽIČKA, V.: *Školstvo na Slovensku v období neskorého feudalizmu*. Bratislava : SPN, 1974.
- Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé*, č. 132/1945, s. 334.

- SIVÁK, J.: *Nové slovenské školstvo*. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1942.
- SLÁVIK, I.: Rudolf Mikyška – málo známy priekopník ochrany prírody. In: *Ochrana prírody Slovenska*, 2001, č. 4.
- Školské zvesti*, roč. I, 1945, zoš. 1 – 4.
- Školské zvesti*, roč. II, 1946, zoš. 1.
- Školské zvesti*, roč. III, 1947, zoš. 8.
- ŠTEFÁNEK, A.: Päťročná retrospektíva. In: *Päť rokov školskej práce na Slovensku*. Bratislava : Ústredný výbor školskej výstavy, 1924.
- ŠVADLENKA, F.: *Obecná didaktika pre učiteľské ústavy*. Praha, 1924. Slovenské vydanie usporiadala M. Kurfüstová.
- VAJCIK, P.: *Školstvo na Slovensku v XVI. storočí*. Bratislava : SAV, 1955.
- VOZÁR, J., GINDL, J.: *Banská Štiavnica a okolie*. Banská Bystrica : Stredoslovenské vydavateľstvo, 1968.
- Výročné správy štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici za školské roky 1929/1930 – 1938/1939*.
- Výročné správy štátneho československého koedukačného ústavu učiteľského v Banskej Štiavnici za školské roky 1939/1940 – 1941/1942*.
- Výročné správy Štátnej učiteľskej akadémie v Banskej Štiavnici za školské roky 1945/1946 – 1948/1949*.

SUMMARY

The paper deals with the history of teacher 's institute in the context of socio-political change. Attention is paid to the curriculum, teaching and extracurricular activities of teachers and extracurricular activities of students studying in the teachers' institute.

PhDr. Janka Bazáliková, CSc.

Šustekova 13
851 04 Bratislava

Mgr. Tomáš Bazálik

Pšeničná 1/H
802 106 Bratislava

DEVÄŤDESIATE VÝROČIE ZALOŽENIA PEDAGOGICKÉHO SEMINÁRA FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO

Jana Štulrajterová

Anotácia: Keď sa v roku 2011 konali oslavy 90. výročia vzniku Filozofickej fakulty Univerzity Komenského pripomínali sme si históriu inštitúcie, z ktorej sa za 9 dekád vyprofilovala vedecká, kultúrna a vzdelávacia inštitúcia celonárodného i medzinárodného významu. Vznikla s cieľom vychovať prvú generáciu slovenských odborníkov a slovenských učiteľov v oblasti spoločenských vied. Pedagogika ako predmet sa prednášala v rámci filozofie, ale čoskoro po vzniku univerzity bolo potrebné zabezpečiť výučbu pedagogických disciplín, ktoré boli súčasťou pedagogicko-didaktickej skúšky v 4. semestri a aj preto v zimnom semestri akademického roku 1923/1924 začal svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť Pedagogický seminár Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Príspevok mapuje 90 rokov od vzniku, konštituovania a transformácie tohto vedeckého pracoviska. Poukazuje na významné osobnosti a momenty jeho deväťdesiatročnej existencie.

Kľúčové slová: vznik ČSR, Univerzita Komenského, Filozofická fakulta UK, Pedagogický seminár FiF UK, Katedra pedagogiky FiF UK

Vznik Česko-slovenskej republiky v roku 1918 znamenal v našich dejinách významný medzník. Česko-slovensko predstavovalo moderný a demokratický model štátu na čele s prezidentom T. G. Masarykom, ktorý bol stúpenec vysokoškolského vzdelania učiteľov, reformy školy v duchu J. A. Komenského a ktorý vo svojom slávnostnom prejave, pri príležitosti 10. výročia vzniku ČSR vyzdvihol kultúrne dielo vybudovania školstva na Slovensku. Je nesporné, že toto dielo na Slovensku realizovali českí profesori na Univerzite Komenského,

českí školskí inšpektori a českí učitelia meštianskych škôl. Anton Štefánek vo svojich Pamätiach píše: „Prvé počiatky vzniku novodobého školstva na Slovensku treba hľadať v tichých pracovniach českých učiteľov a profesorov, ktorí v Čechách a na Morave pripravovali vydávanie slovenských učebníc a v tichosti tiež uvažovali o tom, ktorí učitelia a profesori by sa hneď po oslobodení Slovenska hodili za organizátorov a výkonných pedagógov mladej slovenskej generácie a v širšom slova v ľudovýchchove i dospelých.“ (Marks, I., 2007, s. 51-59)

Keď Národné zhromaždenie Československej republiky dňa 27. júna 1919 odhlasovalo zákon č. 375 Z. z. a n. o založení Československej štátnej univerzity v Bratislave, vytvorili sa na Slovensku nové možnosti pre rozvoj vedy, vzdelanosti a kultúry. Svoj názov Univerzita Komenského dostala podľa vládneho nariadenia z 11. novembra 1919 č. 595 Zb. z. a nasl.

Dňa 23. septembra 1921 sa v zasadacej sieni Rektorátu Univerzity Komenského na Kapitulskej ulici zišlo prvých sedem členov profesorského zboru filozofickej fakulty na ustanovujúcu schôdzu, aby zabezpečili výchovu prvej generácie slovenských odborníkov-profesionálov v oblasti spoločenských vied. Boli to dr. Josef Hanuš – profesor dejín českej literatúry, dr. Jozef Škultéty – profesor reči a literatúry slovenskej, dr. Dobroslav Orel – profesor hudobnej vedy, dr. Albert Pražák – profesor novej českej a slovenskej literatúry, dr. Karel Chotek – profesor všeobecného národopisu, dr. Jan Heidler – profesor všeobecných novovekých dejín a dr. Miloš Weingart – profesor slovenskej filológie. Počas prvej schôdze zvolili dekana, ktorým sa stal dr. Josef Hanuš a za prodekana dr. Jozefa Škultétyho. Urýchlene pripravili do tlače zoznam prednášok i osnov a dňa 24. októbra 1921 sa začalo prednášať pre 30 riadnych a 34 mimoriadnych študentov. (Novák, J., Sopsúková, A., 1987, s. 8) Okrem profesora Jozefa Škultétyho tvorili prvý profesorský zbor českí profesori a okrem dr. Dobroslava Orla boli všetci odchovanci Filozofickej fakulty Karlovej Univerzity.

Filozofická fakulta sa budovala podľa vzoru Filozofickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe a od svojho začiatku sa profilovala ako vedecká, výchovná a kultúrna inštitúcia pripravujúca stredoškolských učiteľov a profesorov pre slovenské školy. Veľká pozornosť sa v začiatkoch existencie Filozofickej fakulty venovala vybudovaniu odboru filozofie, ktorá spolu s históriou a filológiou tvorila a tvorí fundament filozofických fakúlt. Prítomnosť českých profesorov a ich úloha pri zakladaní Univerzity Komenského bola nezastupiteľná, nakoľko na Slovensku v tom čase nebol nikto, kto by mohol zastávať miesto vysokoškolského profesora v oblasti spoločenských vied, resp. profesorský dekrét filozofickej fakulty 14. septembra 1921 obdržali aj slovenskí profesori: dr. Ján Kvačala – profesor cirkevných dejín, ktorý sa však profesúry zriekol a dr. Milan Hodža – profesor novovekých slovanských dejín, ktorý sa svojej profesúry neujal. Od vzniku fakulty sa rátalo so suplovaním profesorov z Prahy a Brna

a prvý profesor, o ktorého filozofická fakulta prejavila mimoriadny záujem bol Dr. Otokar Chlup, ktorý zabezpečoval prednášky z pedagogiky. Poslucháči už po 4. semestri museli absolvovať pedagogicko-didaktickú skúšku. (tamže, s. 9) Pedagogika bola v čase vzniku prvej ČSR relatívne mladý vedecký odbor, ktorý ešte nemal na filozofickej fakulte dlhú tradíciu a pedagogika sa prednášala ako súčasť filozofie. Už v prvých rokoch samostatnej republiky sa situácia začala pomerne rýchlo meniť a na novovzniknutých univerzitách vznikali nové pedagogické pracoviská, na ktorých sa začal dynamický rozvoj modernej pedagogiky.

Filozofická fakulta má dodnes vo vedecko-výchovno-vzdelávacích inštitúciách popredné miesto a spomienka jedného z profesorov pri príležitosti 50. výročia Filozofickej fakulty je myslím si vysoko aktuálna aj dnes : „*Filozofická fakulta má veľké úlohy v budúcich rokoch d'alšej kultúrnej výstavby našej vlasti, vedy a kultúry vôbec...Prvá povzniesla náš národ, vytvorila najkrajšie diela o našom jazyku, literatúre, dejinách, národopise atď'. Vytvorila diela o Slovákoch v dejinnej perspektíve, ktoré sa dostali na stoly zahraničných vedcov. Objavila mnoho o našom národe. Filozofická fakulta je všade na svete soľ zeme...Je aj u nás...na akej úrovni bude Filozofická fakulta, na takej úrovni budú naše stredné školy...Zatískanie Filozofickej fakulty a jej vedných disciplín je omyl podaktorých našich ľudí. Vznikol z nerozhľadnosti a nepoznania stavu v najkultúrnejších krajinách Európy.*“ (Mátej, J., 1970, s. 208)

Z dôvodu zabezpečenia výučby pedagogických disciplín vznikol už o dva roky, v zimnom semestri akademického roku 1923/1924 **Pedagogický seminár Filozofickej fakulty Univerzity Komenského**. Seminár zabezpečoval vzdelávanie budúcich gymnaziálnych profesorov a rozvíjal pedagogickú vedu.

Pedagogický seminár viedli postupne významné osobnosti pedagogickej vedy, najprv trojica významných českých profesorov pedagogiky, ktorá vychovávala generáciu slovenských nasledovníkov. Prvým riaditeľom Pedagogického seminára sa stal už spomínaný český profesor **Dr. Otokar Chlup**, ktorý bol zároveň členom profesorského zboru Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne. Profesor O. Chlup sa v roku 1922 stal suplujúcim profesorom v Bratislave. Ako tvrdí J. Zounek (2005), bratislavské provizórium trvalo niekoľko rokov a Chlup dokonca uvažoval o definitívnom prechode na Univerzitu Komenského. Jeho uznanie a stabilizovanie sa na FiF Masarykovej Univerzity mu nedovoľovali trvalejšie sa usadiť v Bratislave, napriek tomu má významný podiel na výchove prvých stredoškolských učiteľov v novovzniknutej republike. Okrem funkcie riaditeľa Pedagogického seminára v školských rokoch 1922/1923 – 1926/1927 viedol prednášky zo všeobecnej pedagogiky, didaktiky, teórie výchovy a dejín pedagogiky, bol ovplyvnený pozitivizmom a v jeho činnosti prevažoval záujem o pedagogickú empiriu založenú na psychológii. Profesor Juraj Čečetka jeho pôsobenie zhodnotil takto: „*Toto pôsobenie, hoci trvalo kratšie a bolo len* „ex-

terné“, prichodilo s úlohami zásadného významu pre nadviazanie tvorivejšieho kontaktu medzi slovenskou a českou pedagogikou, bolo veľmi výstižne zamerané na zveladenie práve tých úsekov, v ktorých slovenská pedagogika najviac zaostávala, bolo prípravou nového dorastu slovenských stredoškolských učiteľov na ich úlohy školské, ale aj na ich poslanie, ktoré ich očakávalo pri vedeckom rozvíjaní slovenskej pedagogiky, pri reformách slovenského školstva, pri zdokonaľení výchovy, pri upevnení humanizmu, demokratického stanoviska a vedeckého postupu v našej pedagogike.“ (Čečetka, J., 1955, s. 150)

Od roku 1928 začal v Pedagogickom seminári pôsobiť najprv ako mimoriadny a od roku 1931 ako riadny profesor **dr. Josef Hendrich**. Patrí medzi významných komeniológov medzivojnového obdobia a ako významný znalec a prívrženec J. A. Komenského sa prezentoval aj počas pôsobenia v Pedagogickom seminári. Jeho prednášky a semináre sa venovali najmä problematike dejín pedagogiky a školstva, predovšetkým Komenskému, no venoval sa osobitne aj dejinám slovenského školstva, na ktoré ho upriamil ďalší významný český pedagóg Vladislav Růžička. Hendrichove univerzitné prednášky z problematiky dejín slovenského školstva vyšli v roku 1937 pod názvom *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo*. Na osudoch štyroch predstaviteľov slovenskej histórie: Jána Seberínyho, Samuela Tomášika, Jána Francisciho a Jána Kalinčiaka predstavil jednotlivé etapy z dejín výchovy na Slovensku od konca 18. storočia do polovice 19. storočia. V úvodnej štúdii ponúkol sumarizáciu slovenskej školskej výchovy od 16. storočia do vzniku Československej republiky. Okrem dejín prednášal profesor Hendrich všeobecnú pedagogiku, pedagogickú psychológiu, didaktiku a venoval sa otázkam organizácie školstva a stredoškolskej reforme. Pozitívne treba hodnotiť aj jeho iniciatívu pri založení a vedení pedagogickej akadémie v Bratislave. Svoju činnosť začala v školskom roku 1930/1931 a profesor Hendrich bol jej riaditeľom až do odchodu zo Slovenska v roku 1937, keď sa po smrti profesora Kádnera ujal vedenia pražského pedagogického seminára. Bratislavská pedagogická akadémia prispela k skvalitneniu prípravy učiteľov ľudových škôl. Z potrieb jeho učiteľského pôsobenia na filozofickej fakulte i pedagogickej akadémii je známa jeho práca *Úvod do obecné pedagogiky* (1. vyd.: 1935). Z ďalších akademických povinností spomeňme ešte funkciu dekana v školskom roku 1935/1936 a prodekana filozofickej fakulty v školskom roku 1936/1937. (Rýdl, J., 2005, s. 69-76) Profesor Hendrich svojou pedagogickou a vedeckou prácou reagoval na potreby vtedajšej doby pri príprave budúcich stredoškolských učiteľov a významne ovplyvnil rozvoj pedagogického myslenia na Slovensku. (Baďuríková, Z., Kompolt, P., 2008)

Po odchode profesora Hendricha prišiel v roku 1937, najprv ako mimoriadny suplujúci profesor a potom ako mimoriadny profesor pedagogiky **dr. Jan Uher**. Ako člen pedagogického seminára v Bratislave vzhľadom na historické súvislos-

ti pôsobil pomerne krátko. Zastával funkciu riaditeľa pedagogického seminára a bol tiež mimoriadnym členom Učenej spoločnosti Šafárikovej a členom skúšobnej komisie pre miesta školských inšpektorov v Brne a Bratislave. Vo svojej pedagogickej práci sa venoval problematike školskej disciplíny. Zo zoznamu prednášok, ktoré sú zachované v jeho pozostalosti, je zrejmé, že ani po nástupe na bratislavskú univerzitu sa neobmedzil len na akademickú pôdu a v priebehu roka uskutočnil 10 prednášok pre mladých učiteľov v rôznych slovenských mestách. (pozri Uhlířová, J., 2005, s. 83) Po vyhlásení autonómie Slovenska bol medzi českými profesormi, ktorí dostali prepúšťacie dekréty a výnosom zo dňa 22. 12. 1938, č. 130.823/38-IV bol zbavený služby na Slovensku. Po návrate do Čiech sa zapojil do protinacistického odboja a v roku 1942 bol popravený.

Zoznam prednášok Pedagogického seminára v období rokov 1918 – 1938 uvádza v svojej dizertačnej práci Jarmila Zacharová. (2008) Pedagogika ako predmet reflektovala potreby prípravy budúcich stredoškolských učiteľov a obsah predmetu pedagogika tvorili najmä všeobecná pedagogika, dejiny školstva a pedagogiky, didaktika, analýza a výklad Komenského spisov, pedagogická psychológia, otázky týkajúce sa reformy a organizácie školy.

Prvým slovenským vysokoškolským profesorom pedagogiky a významnou osobnosťou slovenskej pedagogickej vedy bol **prof. Dr. Juraj Čečetka**. Štúdium absolvoval na Filozofickej fakulte Karlovej Univerzity v Prahe a jeho učiteľmi boli Otakar Kádner, či Václav Příhoda, Josef Hendrich, ktorí v ňom zanechali hlboký záujem o edukačné vedy, najmä o edukačnú psychológiu. V začiatkoch svojej kariéry sa venoval otázkam výchovného poradenstva a výskumu voľby povolania učňovskej mládeže. Profesor Hendrich ho zaujal svojimi prednáškami z dejín pedagogiky a pod jeho vplyvom sa bližšie začal venovať otázkam pedagogiky a zapájal sa do konkrétnej pedagogickej praxe. V pedagogickej akadémii externe prednášal didaktiku a neskôr úvod do pedagogiky, rozvíjal svoj záujem o dielo J. A. Komenského a v roku 1937 sa habilitoval na docenta pedagogiky dielom *Pedagogika a adlerovská psychológia*. V roku 1938 krátky čas pôsobil ako referent Pedagogického odboru Matice slovenskej v Martine, kde prvýkrát formuloval ciele a zameranie pedagogického výskumu. (pozri Pšenák, J., 2005, Mihalechová, M., 2007) V roku 1937 navrhoval Juraj Čečetka vysokoškolské vzdelávanie učiteľov bývalých ľudových a meštianskych škôl. Pri reforme vzdelávania stredoškolských profesorov počas vojnového Slovenského štátu presadzoval rozšírenie a systematické vzdelávanie v pedagogických disciplínach, ale aj v psychológii, filozofii a v sociológii. Presadzoval tiež systematickú prípravu budúcich stredoškolských profesorov a zriadenie cvičného gymnázia s profesorským zborom z vybraných odborníkov v metodikách jednotlivých predmetov. (Pšenák, J., 2005, s. 91) V júli 1939 bol vymenovaný za mimoriadneho profesora pedagogiky a po nútenom odchode prof. Dr. J. Uhra viedol Pedagogický

seminár FiF UK. V roku 1940 bol vymenovaný za riadneho profesora pedagogiky Slovenskej univerzity a externe pôsobil aj na Vysokej škole obchodnej. Pod vedením Juraja Čečetku sa Pedagogický seminár stal vedeckým pracoviskom, kde sa rozvíjala pedagogická teória i prax. Pedagogický seminár realizoval profesionálnu metodicko-didaktickú prípravu stredoškolských učiteľov a množstvo empirických výskumov. Obdobie vojnovnej republiky napriek zložitej politickej situácii sa radí k neobyčajne plodnému vedeckému obdobiu Čečetkovho života. Vyšli jeho významné práce, ktoré sa stali študijným materiálom pre študentov, napr. *Zo slovenskej pedagogiky*, *Príručný pedagogický lexikón*, *Úvod do všeobecnej pedagogiky*. (bližšie pozri Pšenák, J., 2005; Miháľechová, M., 2007) Po skončení druhej svetovej vojny sa na fakulte uskutočnilo preverovanie jednotlivých členov profesorského zboru a mnohí riadni a mimoriadni profesori a bývalí riadni profesori boli vedení len ako mimoriadni, medzi nimi aj profesor Čečetka. Prednášky Juraja Čečetku v akademickom roku 1945/1946 suploval profesor A. Jurovský, ktorý v rokoch 1945 – 1947 viedol aj Pedagogický seminár. V roku 1947 sa jeho riaditeľom opäť stal profesor Čečetka. Publikoval vysokoškolské učebnice, množstvo článkov, štúdií a publikácií z dejín pedagogiky, sociálnej psychológie a sociológie, komeniológie, medziľudských vzťahov študujúcej mládeže. V povojnovom období sa seminár podieľal na príprave a realizácii reformy štúdia na fakulte a zohrával významnú úlohu v rozvoji teoretického i empirického výskumu. Biografiu a bibliografiu profesora Juraja Čečetku ponúka dielo Márie Miháľechovej (2007), nezahŕňa však detailnejšie vojnové roky a odborné štúdie profesora Jozefa Pšenáka.

Rozvoj pedagogického myslenia a pedagogiky podporovali pedagogické časopisy, najvyššiu úroveň mal *Pedagogický sborník*, ktorý vydával profesor Čečetka spolu s prof. A. Jurovským a prof. P. Vajcikom. Okrem Pedagogického sborníka to boli ešte časopisy: *Slovenský učiteľ*, *Slovenská škola*, *Zborník Spolku profesorov Slovákov*, *Nová škola* a podpora pedagogike poskytovala aj novovzniknutá *Slovenská pedagogická spoločnosť* (1943)

Pedagogický seminár zmenil svoj názov v zmysle zákona o vysokých školách (zákon č. 58/1950), kedy pojem semináre nahradili katedry. V akademickom roku 1949/1950 sa zaviedlo odborné štúdium psychológie v kombinácii s pedagogikou. Až do 50. rokov 20. storočia sa pedagogika, psychológia, sociológia a logika študovali ako súčasť dejín filozofie.

Od roku 1950 do roku 1953 neexistovalo samostatné pedagogické pracovisko, zaviedlo sa však odborné kombinované štúdium pedagogiky a psychológie, ktoré malo dôležitý význam pre rozvoj pedagogiky a následne v akademickom roku 1952/1953 bola na Filozofickej fakulte zriadená Katedra pedagogiky a psychológie a vedúcim katedry sa stal opäť prof. Dr. Juraj Čečetka. Katedra zabezpečovala pedagogickú a psychologickú prípravu študentov učiteľstva a odborné štú-

dium pedagogiky a psychológie, čím prispela k rozvoju oboch vedných odborov. (Baďuríková, Z. – Kompolt, P., 2008) Po kádrových zásahoch musel koncom 50. rokov 20. storočia profesor Čečetka z univerzity odísť a po rehabilitovaní sa vrátil až v roku 1969, keď bol opäť vymenovaný za riadneho profesora. Na Katedre pedagogiky a psychológie prednášal Sociológiu výchovy, Pedagogickú sociológiu a pokračoval vo svojich výskumných aktivitách v oblasti medziľudských pedagogických vzťahov. Jeho návrat na katedru trval veľmi krátko a v roku 1971 bol znovu prepustený a odišiel do dôchodku. Vedecké dielo profesora Juraja Čečetku obsahuje práce z oblasti psychológie, sociológie, pedagogiky, či už všeobecnej alebo množstvo syntetických prác z dejín pedagogiky. Možno konštatovať, že patrí k významným predstaviteľom všetkých týchto vedeckých disciplín a je jednou z popredných osobností modernej slovenskej pedagogiky.

Samostatná a dnešná podoba Katedry pedagogiky na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského vznikla v akademickom roku 1959/1960 kedy sa časť Katedry pedagogiky a psychológie FiF UK zlúčila s Katedrou pedagogiky Vysokej školy pedagogickej v Bratislave a zároveň sa vytvorila samostatná katedra psychológie. Začlenenie pracovníkov katedry pedagogiky po zrušení vysokej školy pedagogickej znamenalo posilnenie odboru pedagogika na Filozofickej fakulte UK a zavedenie nového študijného odboru pedagogika. Jej vedúcimi postupne boli: prof. Dr. Gustáv Pavlovič, Dr.Sc. (1959 – 1970), prof. Dr. Jozef Mátej, Dr.Sc. (1970 – 1986), prof. Dr. Jozef Vida, CSc. (1986 – 1989), prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, CSc. (1987 – 1988), dr. Pavol Kompolt (1989 – 1990), ktorý dočasne viedol katedru, kým bol zvolený prof. Dr. Jozef Pšenák, CSc. (1990 – 1997), doc. Dr. Zita Baďuríková, CSc. (1997 – 2010), a v súčasnosti vedie katedru pedagogiky dr. Dagmar Kazanková, PhD. Všetci jej členovia sa snažili a dodnes snažia rozvíjať pedagogické myslenie a teóriu na vysokej odbornej úrovni. Pôsobili tu mnohí významní pedagógovia, ktorí vychovávali generácie vedeckých pracovníkov, učiteľov stredných škôl, učiteľov pedagogiky na slovenských vysokých a stredných školách.

S výskumnou činnosťou Katedry pedagogiky úzko súvisí aj *Pedagogický ústav Filozofickej fakulty UK*, ktorý vznikol v decembri 1966. Bol inštitucionálnym pracoviskom pre základný výskum na Slovensku a venoval sa skúmaniu vzťahu medzi prostredím, výchovou a vývinom žiaka základnej školy a problematikou akcelerácie jeho telesného a duševného vývinu. V roku 1973 sa stal súčasťou Slovenskej akadémie vied ako *Ústav experimentálnej pedagogiky SAV*. (Pšenák, J., 2011, s. 216) Pedagogický ústav FiF UK ako aj Katedru pedagogiky a psychológie v rokoch 1959 – 1970 viedol **prof. Dr. Gustáv Pavlovič**, Dr.Sc. Témy, ktorým sa venoval, boli: problematika detskej kresby, polytechnického vyučovania a pracovnej výchovy, myšlienka jednotnej školy, osobnosť učiteľa,

vysokoškolská didaktika, vzťah vývinu a výchovy z aspektu akcelerácie detského vývinu. (Samuhelová, M., Šimončíčová, M., 2005, s. 99-102)

Vedenie Katedry pedagogiky po profesorovi Pavlovičovi prevzal **prof. Dr. Jozef Mátej, DrSc.**, ktorý na katedre pôsobil viac ako tri desaťročia. Jeho dielo tvorí 610 bibliografických odkazov. (Michalička, V., 1993, Pšenák, J., 1987) Je autorom učebnice *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky* (1976), ktorú študenti ako študijný materiál používajú dodnes. Uverejnil vyše 150 medailónov učiteľských a pedagogických osobností. Predmet jeho záujmu tvorili dejiny školstva a ako uvádza Michalička (1993) profesor Mátej je „nedostihný vzor metodickéj práce s bohatstvom školsko-historických prameňov, ich analýzou, triedením podľa vecných či chronologických hľadísk, hľadaním vzájomných súvislostí medzi nimi až k hodnotiacej syntéze... najviac sa priblížil ideálu školsko-historického bádateľa“. Profesor Mátej spolu s profesorom Petrom Vajcikom vďaka ich precíznosti, systematickosti a jazykovej vybavenosti spracovali dejiny slovenského školstva na vysokej úrovni.

Vedúcim katedry bol aj ďalší historik školstva **prof. Dr. Jozef Pšenák, CSc.**, ktorý na Katedre pedagogiky pôsobil do roku 2007 a vedúcim bol v rokoch 1990 – 1997. Je autorom učebníc z dejín školstva a pedagogiky, bol žiakom profesora Máteja a osvojil si jeho precíznosť v spracovaní faktov dejín školstva a pedagogiky, tiež pokračoval v komeniolgickom odkaze svojich predchodcov a učiteľov. Štúdie, články a príspevky na medzinárodných konferenciách venovaných J. A. Komenskému tvoria rozsiahlu časť jeho publikačnej činnosti. V posledných dvoch rokoch vydal učebnice dejín školstva: *Dejiny školstva a pedagogiky* (Žilina, 2012) a dôsledne spracovanú históriu slovenského školstva v 20. storočí pod názvom *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia* (Ružomberok, 2011), ktorými prevzal štafetu spracovania vysokoškolských učebníc dejín školstva po profesoroch Mátejovi a Vajcikovi.

Od marca 1997 v pozícii vedúcej katedry najdlhšie pôsobila **doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc.**, súčasťou katedry je už viac ako 36 rokov a od 1997 až do roku 2011, teda celých 14 rokov ju viedla profesionálnym a odborným smerom. Bola zodpovednou riešiteľkou a spoluriešiteľkou mnohých vedeckých projektov a grantov. Predmet jej záujmu tvorila predškolská výchova, Komenského práce týkajúce sa predprimárnej výchovy, strach a úzkosť v školskom prostredí, viedla tiež prednášky z teórie výchovy. Spolu s kolegami zostavila vysokoškolskú učebnicu *Školská pedagogika* (2001), ktorú študenti učiteľstva akademických predmetov využívajú pri štúdiu a pri záverečných skúškach učiteľskej spôsobilosti.

Na katedre vznikol celý rad monografických prác, štúdií a článkov v zborníkoch a pedagogických časopisoch. Katedra sa zapája do grantových projektov VEGA a KEGA, udržiava intenzívne vzťahy s vedeckými a pedagogickými

mi pracoviskami doma i v zahraničí. Prehľad projektov realizovaných od 1991 dodnes je dostupný na webe katedry. (pozri <http://www.fphil.uniba.sk/index.php?id=8197>) Aktuálne sú pracovníci katedry zapojení do vedeckého projektu ***Slovenská encyklopédia edukačných vied***, ktorej zodpovedným riešiteľom je prof. PhDr. Štefan Švec, CSc. Tento projekt má poskytnúť syntézu najnovších poznatkov z oblasti edukačných vied na Slovensku. Výsledky riešení výskumných projektov boli publikované v domácich i zahraničných publikáciách, periodikách, zborníkoch a boli predmetom odborných konferencií a seminárov doma i v zahraničí.

Katedra dodnes zabezpečuje prípravu študentov v bakalárskom a magisterskom stupni učiteľského i neučiteľského štúdia a ako vedecko-pedagogické pracovisko organicky začlenené do štruktúry fakulty plní predovšetkým tieto úlohy:

1. príprava učiteľov pedagogiky (v kombinácii s iným aprobačným predmetom),
2. príprava vysokokvalifikovaných odborníkov pre oblasť pedagogickej teórie a praxe (v jednodoborovom štúdiu),
3. pedagogická príprava kandidátov učiteľstva akademických predmetov,
4. školenie študentov v programe doktorandského štúdia vedného odboru pedagogika,
5. rozvíjanie pedagogickej teórie a vedeckého výskumu,
6. organizovanie doplnujúceho pedagogického štúdia pre absolventov vysokých škôl. (dostupné [_http://www.fphil.uniba.sk/index.php?id=kped](http://www.fphil.uniba.sk/index.php?id=kped))

Momentálne na katedre pedagogiky pôsobí 13 členov a 3 doktorandi v internej forme štúdia. Členovia katedry sa aktívne zapájajú do domácich i medzinárodných projektov, vedú záverečné práce študentov a prostredníctvom výučby sa snažia udržať kvalitnú úroveň pedagogickej teórie i praxe. Vedecký výskum pracovníkov katedry sa integrálne spája s pedagogickým pôsobením jej jednotlivých členov a jeho výsledky sa odzrkadľujú vo výučbe jednotlivých kurzov zaradených do študijných programov. Profesori a docenti sú garantmi jednotlivých študijných programov. Od roku 1967 katedra pripravuje a vydáva polytematický zborník *Paedagogica*, prvý ročník vyšiel v roku 1968 a do roku 2014 vyšlo 26 ročníkov.

Personálne obsadenie katedry v akademickom roku 2013/2014 tvoria:

Emeritný profesor **prof. PhDr. Štefan Švec**, ktorý sa v máji tohto roku dožíva životného jubilea 75 rokov, je teda najstarším a zároveň najaktívnejším členom katedry o čom svedčí jeho rozsiahla publikačná činnosť. V súčasnosti je vedúcim projektu, do ktorého sú zapojení viacerí členovia katedry i katedier pedagogiky iných fakúlt z celého Slovenska. Ide o projekt VEGA s názvom *Slovenská*

encyklopédia edukačných vied. Profesor Švec sa celý svoj profesionálny život venoval všeobecnej didaktike, kybernetike v edukačnom procese, metodológii edukačných vied, cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu znalostnej spoločnosti, kurikulumu a pod.

Prof. PhDr. Mária Potočárová, PhD., ktorá sa venuje problematike rodinnej výchovy a prosociálnemu výcviku, sociálnym limitom vo výchove, skúma prostredie rodinnej výchovy a postoje mládeže k sociálnym limitom.

Prof. PhDr. Alena Vališová, CSc., ktorá vedie prednášky z teórie výchovy a dlhoročný predmet jej záujmu tvorí školská pedagogika a autorita v školskom prostredí.

Prof. PaedR. Martin Žilínek, CSc., sa venuje teórii výchovy, pedagogickej axikológii a etickej výchove.

Doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc., predmet jej záujmu a výskumu tvorí alternatívne školstvo, ale venuje sa aj problematike všeobecnej didaktiky a je katedrovou koordinátorkou vysokoškolského programu Erazmus.

Doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, CSc., pedagogickú činnosť a vedeckovýskumnú činnosť realizuje v oblasti pedagogického a protidrogového poradenstva.

PhDr. Pavol Kompolt, CSc., sa venuje problematike pedagogickej diagnostiky a školskej pedagogiky.

PhDr. Milan Krankus, CSc., sa venuje teoretickým základom výchovy, a filozofii výchovy.

PhDr. Bibiana Timková, CSc., je vedeckou pracovníčkou katedry a realizuje pedagogickú činnosť v predmete metodológia vied o výchove.

PhDr. Dagmar Kazanková, PhD., je vedúcou katedry a oblasť jej profesionálneho záujmu tvoria sociálna pedagogika a pedagogická komunikácia.

Mgr. Janka Štulrajterová, PhD., vyučuje dejiny školstva a pedagogiky, didaktiku pedagogiky a vedie proseminár z pedagogiky.

Mgr. Lucia Kubinová, PhD., sa venuje teórii výchovy a pedagogike voľného času.

Uvádzame tiež abecedný zoznam všetkých interných pracovníkov od vzniku katedry. Za poskytnutý materiál vyslovujem vďaku mojim kolegom doc. Z. Baďuríkovej a Dr. P. Kompoltovi.

doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc.	1977 – 2013
prof. PhDr. Ľudovít Bakoš, CSc.	1953 – 1974
doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.	1987 – 2009
PhDr. Melánia Balúnová, CSc.	1972 – 1985
PhDr. Mária Bartalošová, CSc.	1984 – 1998
PhDr. Janka Bazáliková, CSc.	1974 – 2010

doc. PhDr. Terézia Beňová, CSc.	1989 – 1990
doc. PhDr. Mária Brenčičová, CSc.	1957 – 1986
prof. PhDr. Juraj Čečetka, CSc.	1937 – 1959, 1969 – 1971
prof. PhDr. Josef Hendrich, CSc.	1931 – 1938
prof. PhDr. Otokar Chlup, CSc.	1926 – 1927
Mgr. Bohumil Jakubec	1984 – 1986
doc. PhDr. Vladislav Kačáni, CSc.	1959 – 1970
PhDr. Dagmar Kazanková, PhD.	2009 – doteraz
PhDr. Pavol Kompolt, CSc.	1972- doteraz
prof. PhDr. Jozef Konôpka, CSc.	1990 – 1999
PhDr. Jozef Kostka	1988 – 1990
prof. PhDr. Ján Kotoč, CSc.	1966 – 1981
PhDr. Milan Krankus, CSc.	1977 – doteraz
prof. PhDr. Emília Kratochvílová, CSc.	1987 – 2004
Mgr. Lucia Kubinová, PhD.	2012 – doteraz
PhDr. Soňa Kutlíková	1983 – 1987, 1990 – 1991
prof. PhDr. Jozef Mátej, DrSc.	1953 – 1987
doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc.	1986 – doteraz
Mgr. Dana Miňová, PhD.	1996 – 2001
PhDr. Alojz Pajdlhauser	1959 – 1967
prof. PhDr. Ondrej Pavlík, CSc.	1971 – 1989
prof. PhDr. Gustáv Pavlovič, CSc.	1955 – 1973
prof. PhDr. Ján Perhács, CSc.	1975 – 1986
prof. PhDr. Mária Potočárová, PhD.	1992 – doteraz
prof. PhDr. Jozef Pšenák, CSc.	1969 – 2006
doc. PhDr. Helena Rozinajová, CSc.	1974 – 1993
PhDr. Vladimír Samuhel	1965 – 1971
doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, CSc.	2002 – doteraz
prof. PhDr. Ernest Sýkora, CSc.	1959 – 1984
prof. PhDr. Anna Štepitová, CSc.	1959 – 1986
PhDr. Mária Števčeková	1964 – 1976
Mgr. Janka Štulrajterová, PhD.	2009 – doteraz
prof. PhDr. Štefan Švec, CSc.	1964 – (2006)
	doteraz emeritný profesor
PhDr. Bibiána Timková, CSc.	1984 – doteraz
PhDr. Silvester Turza	1967 – 1972
prof. PhDr. Jan Uher, CSc.	1937 – 1938
prof. PhDr. Peter Vajcik, CSc.	1959 – 1976
prof. PhDr. Jozef Vida, CSc.	1986 – 1990
prof. PhDr. PaeDr. Martin Žilínek, PhD.	1974 – doteraz

Pedagogický seminár, Katedra pedagogiky a psychológie a od 1959 Katedra pedagogiky – tieto inštitucionálne pracoviská sa za 90 rokov svojej existencie významne podieľali na príprave či už budúcich učiteľov základných a stredných škôl, ale aj odborníkov v rôznych oblastiach edukačných vied. Viacerí absolventi odboru pedagogika pôsobia na takmer všetkých katedrách pedagogiky na Slovensku. Katedra pedagogiky ako pokračovateľka Pedagogického seminára dodnes ovplyvňuje úroveň pedagogickej teórie na Slovensku. Malo by byť cieľom a záujmom postupne spracovať v témach záverečných prác študentov jednotlivé významné osobnosti, ich pedagogické dielo a ich význam pre rozvoj pedagogického myslenia na Slovensku.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- BAĎURÍKOVÁ, Z., KOMPOLT, P.: *Interný materiál katedry*. Rukopis, 2008.
- ČEČETKA, J.: Význam práce O. Chlupa pre slovenskú pedagogiku. In: *Otokar Chlup. Sborník prací věnovaný 80. narozeninám*. Praha : SPN, 1955, s. 150.
- NOVÁK, J., SOPUŠKOVÁ, A.: *Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava : Osveta, 1987. 180 s.
- MÁTEJ, J.: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976.
- MÁTEJ, J.: Univerzita Komenského v spomienkach profesorov a študentov. In: *50 rokov Univerzity Komenského z aspektu jej výchovnej funkcie*. Mimoriadny zborník z vedeckej konferencie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970, s. 205-210.
- MARKS, I.: Osvetová a ľudovýchovná činnosť na Školskom referáte pod Štefánkovým vedením. In: *Paedagogica: zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. roč. 19, 2007. s. 51-59.
- MICHALECHOVÁ, M.: *Život a dielo Juraja Čečetku. Bibliografia významného slovenského pedagóga*. Bratislava : Infopress, 2007. 120 s.
- MICHALIČKA, V.: *Personálna bibliografia Jozefa Máteja*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 1993. 82 s.
- PŠENÁK, J.: Pedagogické dielo prof. PhDr. Jozefa Máteja, DrSc. In: *Jednotná škola*, roč. 39, č. 9, 1987, s. 850.
- PŠENÁK, J.: Pôsobenie českých profesorov na Univerzite Komenského. In: *Československé školství, učitelstvo a T. G. Masaryk. Zborník prednášok z kolokvia 3. marca 1990*. Píerov, 1990, s. 102-110.
- PŠENÁK, J.: Juraj Čečetka – profesor Pedagogického seminára a vedúci katedry pedagogiky a psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. In: *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej*

- konferencie k 80. výročiu Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005, s. 89-97.
- PŠENÁK, J.: *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok : Verbum, 2011. 330 s.
- RÝDL, K.: Josef Hendrich a jeho pôsobení v Bratislavě. In: *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 80. výročiu Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005, s. 69-76.
- 50 rokov Univerzity Komenského z aspektu jej výchovnej funkcie*. Mimoriadny zborník z vedeckej konferencie. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1970.
- SAMUHELOVÁ, M., ŠMONČIČOVÁ, M.: Prof. Dr. Gustáv Pavlovič, DrSc. – vedúci Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty UK a Zakladateľ Pedagogického ústavu Filozofickej fakulty UK v Bratislave. In: *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 80. výročiu Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005, s. 99-102.
- UHLÍŘOVÁ, J.: Jan Uher – profesor pedagogického seminára Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě. In: *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 80. výročiu Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005, s. 83-87.
- ZACHAROVÁ, J.: *Českí učitelia na Slovensku v rokoch 1918 – 1938*. Dizertačná práca. Dostupné na internete: <http://stella.uniba.sk/zkp-storage/dpg/UK/FI/2009/2009-FI-vicPLP/>
- ZOUNEK, J.: Otokar Chlup a vznik Pedagogického seminára na Filozofickej fakulte Masarykovej Univerzity ve světle archivních dokumentů. In: *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 80. výročiu Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005, s. 61-68.

SUMMARY

90 Anniversary of the Department of Pedagogic Science Comenius University

90 years ago the Comenius University has been established in order to educate the first generation Slovak experts and teachers in the social sciences. In the time period when university has been established, pedagogy was relatively young science department and lectured within lectures in philosophy. Soon after the establishment of the university was necessary to ensure the teaching of educational disciplines that were part of the

pedagogical and didactic exam in 4th semester. In the winter semester of the academic year 1923/24 started its educational activities “*Seminar of Pedagogy*” Comenius University. The study showcases 90 years since the establishment and transformation of this scientific work.

It highlights of the important figures and moments of his ninety-year existence.

Mgr. Jana Štulrajterová, PhD.

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty

Univerzity Komenského

Gondova 2

814 99 Bratislava

POJEM SKÚSEŇOSŤ V PEDAGOGIKE J. DEWEYA

Milan Krankus

Anotácia: Štúdia je zameraná na analýzu a význam pojmu skúsenosti v pedagogike J. Deweya. Autor si všima filozofické východiská jeho chápania skúsenosti v pragmatickej filozofii a poukazuje aj na ďalšie zdroje jeho myslenia. Analyzuje význam pojmu skúsenosti v Deweyovej kritike tradičnej školy a jej miesto v novej koncepcii aktívnej, činnej školy Deweyovho pedagogického progresivizmu. Poukazuje na základné zložky skúsenosti ako sú kontinuita a interakcia a ich význam pre rozvoj osobnosti, na vzťah skúsenosti a problémového myslenia vo výučbe, význam praktických aktivít pre prípravu na život a prácu, ako aj úlohu sociálnych aktivít v mravnej výchove. V závere zaraďuje pedagogiku J. Deweya do kontextu pedagogického myslenia 20. storočia.

Kľúčové slová: J. Dewey, filozofia výchovy, pragmatická filozofia, evolucionizmus, naturalizmus, činnosť pedagogika, skúsenosť, kontinuita a interakcia, funkcionálna psychológia, skúsenosť a myslenie, cieľ výchovy, výchova a spoločnosť, liberalizmus.

V našom príspevku sa sústreďíme na chápanie a analýzu kategórie skúsenosti v diele J. Deweya a jej fungovanie v jeho filozofii výchovy.

Podľa niektorých autorov je pre pochopenie pedagogiky J. Deweya určujúca naturalistická a liberálna paradigma. Podľa iných je to však práve kategória skúsenosti, ktorá v nej hrá kľúčovú a integrujúcu rolu a spája celok jeho myslenia do logického systému. Napr. B. Götz konštatuje, že „jeho pedagogiku možno adekvátne pochopiť iba na pozadí jeho filozofie skúsenosti“⁴¹ a je vlastne jeho aplikáciou, je to „realizácia štruktúry skúsenosti do pedagogického poľa.“⁴² My by sme túto myšlienku sformulovali trochu inak. Snahu J. Deweya o analýzu skúsenosti považujeme za filozofické zdôvodnenie jeho činnostnej pedagogiky. Že Dewey

kategóriu skúsenosti považuje za základnú³ dosvedčuje fakt, že sa tento pojem nachádza v názve niekoľkých jeho kníh a množstva vedeckých štúdií a článkov.

PÔVOD A PODSTATA SKÚSEENOSTI

V práci Rekonštrukcia vo filozofii Dewey pristupuje k vymedzeniu svojho chápania kategórie skúsenosti na základe jej chápania vo filozofickej tradícii od antiky až po modernú dobu. Všíma si najmä chápanie jej miesta v gnozeológii v empirizmu a racionalizmu v novovekej filozofii od Bacona až po Kanta a načrtáva cesty a možnosti prekonania ich prístupov a nedôsledností.

Na rozdiel od senzualistického chápania duševného života ako tvoreného z oddelených a pasívne prijímaných zmyslových vnemov a ich spájania napr. asociačnými zákonmi do pojmov a jeho protikladu racionalistického podriaďovania zmyslového materiálu pod apriórne formy rozumu, sa Dewey snaží o vytvorenie pragmaticko-inštrumentalistickej epistemológie založenej na novom chápaní skúsenosti, v ktorej bude prekonaný tradičný dualizmus duše a tela, rozumu a zmyslov, teoretického myslenia a praktickej aktivity, percepcie a pretvárania reality. Dostáva sa tak zároveň k novému chápaniu charakteru vedeckého poznania, ktoré sa odlišuje od toho v minulosti (nazeravá povaha, zameranie na poznanie podstaty vecí a ich posledných príčin). Nové chápanie „účinnnej vedy“ znamená, že poznanie prírodných zákonov umožňuje predvídať budúci priebeh prírodných procesov a otvára tak cestu k ich využitiu v prospech človeka. Stáva sa nástrojom jeho oslobodenia z doteraz závislého postavenia, prostriedkom vedeckého, ekonomického a spoločenského pokroku.

Dewey sa v analýze procesu poznania, ale aj duševného života človeka vôbec, prikláňa k prístupom naturalizmu, evolucionizmu, voluntarizmu a nových filozofických a sociálnych učením, ale hlavne, ako sám hovorí, ovplyvnil ho najmä vývin psychológie, založenej na biológii, ktorý robí možnou novú vedeckú formuláciu podstaty skúsenosti. Chce nahradiť pojem empirického poznania širšie chápanou kategóriou skúsenosti založenej na činnostnom prístupe.

Tvorcovia pragmatickej filozofie a psychológie Ch. Peirce a W. James ako prví začali zdôrazňovať tézu, že pochopenie významu pojmov sa musí spájať predovšetkým so sledovaním dôsledkov, ku ktorým vedie ich praktická realizácia. Bez aktivity, praktickej činnosti nemá teda naše myslenie nijaký obsah. Zatiaľ čo Peirce skúma pôvod našich pojmov, W. Jamesa zaujímajú skôr kritériá pravdivosti našich pojmov, ktoré nachádza v praktickej činnosti. Zároveň James vnáša do pragmatizmu nové prvky svojím dynamickým chápaním ľudskej psychiky a aktivity človeka.

Na týchto teoreticko-filozofických východiskách, obohatených o sociálny be-

haviorizmus G. H. Meada, vplyvy novoheglovstva a bergsonizmu, rozpracúva J. Dewey svoju filozoficko-pedagogickú teóriu. Dewey dáva pojmu skúsenosti nový obsah. Je odporcom dualizmu subjektu a objektu, aktivity a abstraktného uvažovania. Skúsenosť je podľa neho totalita našich vzťahov so svetom, fyzickým, biologickým a sociálnym prostredím. Nikdy nie je dualistická, rozpoltená na svet a vedomie reflektujúce jeho fenomény.

Pretože Dewey prijíma Jamesovu teóriu pluralistického univerza, v ktorom dominuje zmena a pohyb (život ako prúd udalostí a situácií), ktorý má indeterministický „náhodný“ charakter, súhlasí s jeho názorom, že jedine aktivita človeka mu umožňuje poznať svet a udržať sa v ňom. Človek sa totiž od zvierat neliší myslením, ale schopnosťou adaptácie na čoraz zložitejšie a komplexnejšie prostredie modernej civilizácie. Najhutnejším a zároveň najzložitejším spôsobom sformuloval svoje chápanie vzťahu človeka a sveta v práci *Skúsenosť a príroda*.

Podľa neho evolúcia života je neustále napätie medzi procesom zmeny a trvania, pohybu a kulminácie, adaptácie a rozvoja organizmu v jeho vzťahu k prostrediu. Skúsenosť je prejav zakorenenia človeka ako živej bytosti v jednote myslenia, cítenia a konania v skutočnosti a podlieha ustavičnej premene a obohateniu.

Keď riešime problém, ktorý je súčasťou našej životnej situácie, sme podľa Deweya angažovaní ako organizmus, teda celok duševného a telesného. Prirodzeným spojením telesného a duševného je činnosť, aktivita subjektu. Pulzujúci rytmus života sa zakladá na strate a získaní jednoty s meniacim sa prostredím. Život je suma všetkej možnej skúsenosti je to, „neustále obnovovanie sa pri nepretržitom pôsobení na okolie“⁴. V týchto formuláciách zreteľne zaznieva evolučný naturalizmus, ktorý sa objavil v prírodných a spoločenských vedách koncom 19. storočia.

Podľa Deweya naše reakcie na svet nie sú nešpecifické, ale výberovo orientované z hľadiska užitočnosti pre život. Intelekt je nástroj zlepšenia konkrétnej situácie, „prepracovania materiálu skúsenosti konaním“⁵.

Život neprebíha v prostredí, ale v interakcii s prostredím ako súhrnom podmienok dôležitých pre vykonávanie činností človeka, ktoré brzdia alebo podporujú jeho činnosť a spôsoby konania, obstarávajú podnety a vyvolávajú u neho odozvu. Zmeny v prostredí, či už vyvolané spontánne ale človekom samým predstavujú „poruchu“ v bezproblémovej rovnováhe subjekt – prostredie, ktorá vedie k vzniku nepríjemného stavu alebo neuspokojenej potreby, vyvoláva napätie v organizme. Obnovenie narušenej rovnováhy nie je výsledok mechanického procesu, ale dynamického konania „Organizmus účinkuje v zhode so svojou vlastnou skladbou, jednoducho alebo zložito na svoje okolie. Ako následok toho, zmeny vyvolané v prostredí, reagujú na organizmus a jeho činnosť. Živý tvor berie na seba, trpí následkom svojho vlastného správania. Tento tesný zväzok medzi konaním a trpením, alebo znášaním tvorí to, čo nazývame skúsenosť“⁶.

SKÚSENOŠŤ A MYSLENIE

Podľa Deweya je teda skúsenosť každá situácia, v ktorej organizmus vstupuje do vzťahu s prostredím, aby zadržal nerovnováhu a nastolil novú alebo modifikoval prostredie. „Skúsenosť sú činné vzťahy medzi človekom a jeho spoločenským okolím“.⁷

V procese aktívneho vzťahu človeka k svetu vzniká vedomie a myslenie človeka, ktoré podľa Deweya plnia jedine inštrumentálnu funkciu. Dewey nahrádza pojem empirického poznania kategóriou skúsenosti, ktorá má širší rozsah a zahŕňa tak subjekt poznania, ako aj objekt a metódy a spôsoby jeho poznania a narábania s ním. Poznanie je druhotné, je začlenené do procesu činnej aktivity na udržanie života. „Poznanie nie je niečo oddelené a sebestačné, ale je zahrnuté v pochode, ktorým sa život udržuje a vyvíja“.⁸ Skúsenosť je kontinuálny proces, lebo vzájomné pôsobenie živej bytosti a podmienok prostredia sa neoddeliteľne vpletá do samého procesu života. „Fyzické veci nemajú vplyv na myseľ (alebo nevytvárajú myšlienky a presvedčenia), len ak sú zapletené do činnosti, ktorá má v budúcnosti následky“.⁹ Človek je schopný porozumieť veciam len v medziach, v akých sa používajú. Vedomie teda nie je samostatná entita, ale je neoddeliteľné od telesných reakcií.

Podľa Deweya ľudské myslenie prvotne zabezpečuje uspokojenie potrieb jednotlivca a vyviera zo životných situácií, keď človek zápasí so stavom vecí, rieši problémové situácie, v ktorých myslenie vzniká. „Človek myslí vtedy, keď zápasí s problémom“.¹⁰ Hlavnou úlohou myslenia je orientácia našej skúsenosti na efektívne riešenie problémov, ktoré sa pred nami vynárajú v procese praktického zaobchádzania s realitou. Je to „rozpoznanie vzťahu medzi tým, čo sa snažíme konať a tým čo z toho vzíde“.¹¹ Má inštrumentálny charakter, tvorí projekty a vyberá prostriedky na dosiahnutie cieľa. Myšlienky majú svoj pôvod v skúsenosti a sú nástrojom na reorganizáciu prostredia. Ich hodnota je v tom, ako si plnia túto úlohu ako nástroj úspešnej adaptácie.

Zmyslový stupeň poznania stráca význam ako vstupná brána poznania a funguje ako zdroj príjemných alebo nepríjemných pocitov ktoré nútia organizmus reagovať určitým spôsobom, je to „prvotne dej činno-trpný, nie je to prvotne dej poznania“.¹² Zmysly „poskytujú návod, aby sa konalo potrebným spôsobom“.¹³ „Myslenie alebo uvažovanie je rozpoznávanie vzťahu medzi tým, čo sa snažíme konať a tým čo skutočne z toho vzíde“.¹⁴

Myseľ je schopnosť porozumieť veciam v medziach v akých sa používajú. Celé naše poznanie má teda hypotetický, pokusný, experimentálny charakter a rovnako je to aj s pravdivostnou hodnotou našich myšlienok, ktoré sú a zostávajú relatívne pravdivé a nemôžu si nárokovať na absolútnu platnosť. Majú situačný charakter a sú podrobované ustavičnej zmene a revízii. Úsudky sú hypo-

tézy, ktoré treba neustále overovať v praxi. V poznaní nejde o odhalenie pravdy o veciach ale o pochopenie fungovania vecí vo vzťahoch. Myslenie je vedomé odhalenie vzťahov medzi konaním a dôsledkami. Pomáha odhaliť vzťah príčiny a účinku a tak spätne pôsobí na skúsenosť. Ukazuje stratégiu riešenia problémov, umožňuje konať vzhľadom na cieľ. Je to rozpoznanie vzťahu medzi tým čo sa snažíme konať a tým čo z toho vzíde, dôsledkom. Nie je to niečo hotové, ale meno pre priebeh činnosti, pokiaľ je riadená rozumom. Myslenie a účelná činnosť sú teda totožné a rozvíjať a cvičiť ducha znamená opatrovať okolie pre činnosť.

KONTINUITA A INTERAKCIA

Kontinuita a interakcia sú dva neoddeliteľné princípy skúsenosti. Skúsenosť spôsobuje, že osoba, subjekt výchovy sa mení, podlieha zmene, ktorá modifikuje všetky ďalšie skúsenosti a vytvára tak „kontinuum“ skúsenosti – zážitkov intelektuálnej aj emocionálnej povahy. Špecifickým znakom ľudskej skúsenosti je podľa Deweya, jej kontinuita, totiž že vždy zachováva niečo z toho, čo bolo predtým a „modifikuje určitým spôsobom kvalitu toho, čo príde neskoršie“. ¹⁵ Schopnosť človeka „z minulej skúsenosti si uchovať a ďalej prenášať sily, ktoré umožňujú vplyv na ďalšie konanie“ ¹⁶ sa nazýva tvárnosť človeka.

„Každá skúsenosť modifikuje subjekt konania a táto modifikácia zasa – či chceme, alebo nie – vplýva na kvalitu nasledujúcej skúsenosti. Subjekt je teda iný ako bol predtým po každej skúsenosti“ ¹⁷.

Princíp kontinuity znamená, že každá nová ľudská skúsenosť sa určitým spôsobom začleňuje do existujúcej a mení ju. Táto nová skúsenosť zároveň do istej miery modifikuje kvalitu nasledujúcej skúsenosti a jej podmienky. Táto okolnosť má zásadný význam pre proces výchovy a vzdelávania, pretože umožňuje formulovať kritérium účinnej výchovy a vzdelávania ktoré predstavuje ich schopnosť zabezpečovať a podporovať ďalší rast a rozvoj skúsenosti.

Interakcia predstavuje aspekt skúsenosti vo vzťahu k prostrediu. Princíp interakcie znamená, že ľudia žijú a sú angažovaní v situácii. Celok interakcií tvorí situáciu, objektívne podmienky vývoja človeka. „Situácia a interakcia sú neoddeliteľné“ ¹⁸. Situácia je kontext skúsenosti. Tvoria ju individuálne zložky a prostredie vo vzájomnom vzťahu a prenikaní sa. Kompletná skúsenosť má charakter oboch obsahu aj kontextu. Skúsenosť ovplyvňuje postoje a želania a zároveň podmienky v ktorých prebieha. Interakcia je vzťah človeka prostredia v podobe okolia ako celku podmienok, ktoré sú vo vzťahu s potrebami, želaniami a cieľmi a schopnosťami človeka a umožňujú vznik špecifickej skúsenosti. Subjekt prechádza od jednej situácie k druhej a jeho svet sa tým rozširuje alebo zužuje.

V procese poznania dochádza k transformácii neurčitej situácie na začiatku na určitú, prehľadnú a štruktúrovanú rozumom, stále hlbšiemu chápaniu a tým aj ovládaniu a riadeniu reality, jej podriadeniu racionálnej kontrole. Čo získal v minulej situácii je nástroj chápania novej.

Stále účinnejšie chápanie a riešenie nasledujúcej situácie, integrácia nasledujúcich skúseností tvorí podľa Deweya integrovanú osobnosť. Osoba je jednota, iba ak každá následná skúsenosť je integrovaná do ďalšej. Kontinuita a interakcia sú mierou hodnoty skúsenosti ako prípravy pre ďalšiu skúsenosť a hlbšie poznanie.

SKÚSENOŠŤ A VÝCHOVA

V druhej časti nášho príspevku si všimneme ako Dewey používa pojem skúsenosti pri tvorbe novej pedagogiky, teórie učenia činnosťou (learning by doing) a ako ho zapracúva do programov a metód vyučovania a aktivít pre prípravu pre život v spoločnosti a pre budúcnosť.

Vzhľadom na tento cieľ chce vytvoriť novú, vedeckú teóriu výchovy. Aby to bolo možné, chce sa však najprv kriticky vyrovnáť s inštitúciou a chápaním tzv. tradičnej školy. V práci Skúsenosť a výchova sa však už nevyhýba ani kritike progresivistického hnutia.

Dewey v tejto práci uvádza niekoľko základných znakov, ktorými sa vyznačuje tradičná škola. Medzi hlavné nedostatky patria podľa neho formalizmus, receptivita, knižné informácie a informácie z minulosti, poslušnosť, disciplína, pasivita žiaka, formovanie nemenných návykov. Nepodporuje zvedavosť, nerozvíja aktivitu žiakov, neprihliada na psychické potreby a motiváciu. Hlavným faktorom však je, že jej chýba to, čo nazýva vedecky zdôvodnenou teóriou skúsenosti. Táto škola bráni aktívnej účasti a schopnosti učiť sa zo života, život nechápe ako rast, ciele určujú dospelí, vedomosti sa v nej nespájajú s problémami života a praxou, teda odtrhnutosť od života a ďalšie. Dewey neupiera tradičnej škole rozvoj istej obmedzenej skúsenosti žiakov. Neodsudzuje ju, ale porovnáva z hľadiska jeho novej filozofie v duchu požiadavky založiť prácu školy na novej experimentálnej filozofii skúsenosti.

Za hlavné kritérium, ktoré odlišuje prácu v tradičnej a novej škole považuje práve ich schopnosť zabezpečiť kontinuitu a rekonštrukciu skúsenosti žiakov, do akej miery školská výchova „budí túžbu po neustálom raste a zabezpečuje prostriedky, aby táto túžba prešla do účinného konania“.¹⁹ Najdôležitejším kritériom sa stáva princíp kontinuity, teda do akej miery škola vytvára a formuje skúsenosť, ktorá napomáha jej ďalšiemu raste a určuje smer ďalšej skúsenosti, či pripravuje pre ďalšiu skúsenosť a jej rekonštrukciu. Skúsenosť a výchova totiž

nie sú priamo spojené. Niektorá skúsenosť podľa Deweya nie je výchovná, nevedie k rastu, nedodržiava princíp kontinuity, bráni získavaniu skúsenosti v budúcnosti.

Z tohto hľadiska sú podľa Deweya možné dve cesty – výchova „uzavretá“, alebo výchova „otvorená, t.j. konštruktívna, umožňujúca ustavičnú revíziu skúsenosti vo svetle kontinuitnej sociálnej skúsenosti. Dewey je rozhodne presvedčený, že koherentná idea skúsenosti dá pozitívny smer selekcii a organizácii vhodných výchovných metód a materiálov a je potrebná, aby dala nový smer práce škôl. Ústredná otázka teda znie 1) ako organizovať školské prostredie, aby napomáhalo rozvoju, kontinuite a interakcii skúsenosti, aké metódy na to zvoliť, aké materiálne a sociálne prostredie a 2) ako odhaliť a rozvíjať individuálne psychické vlastnosti jedinca a črty, záujmy, potreby a motiváciu pre neustálu potrebu osobnostného rastu 3) ako viesť k prehĺbenému vidaniu sveta v syntéze, kultivovať aktivity pod vedením reflexie v duchu požiadavky nového rádu myslenia pre nový rád praxe.

Podľa Deweya je možný len druhý variant. Výchova musí byť v zhode s reálnou skutočnosťou, ktorú v jeho dobe predstavuje rozvinutá priemyselná americká demokracia. Pre túto spoločnosť je potrebná nová výchova, ktorá bude povzbudzovať motiváciu jednotlivca, jeho schopnosť hľadať, skúmať, porovnávať, učiť sa zo skúsenosti. Zatiaľ čo stará škola formovala pevný svetonázor, vopred dané riešenia, poskytovala obraz sveta ako pevný, hotový a usporiadaný systém, v nových podmienkach nastupujúcej priemyselnej spoločnosti je potrebná nielen sociálna kontinuita spoločnosti ako celku, ale hlavne flexibilita jednotlivcov, ako dispozícia reagovať na nové, meniace sa situácie, hľadanie tvorivých riešení proti predsudkom a strnulým postojom ich konfrontáciou s novou situáciou. Takáto výchova je príprava pre riešenie problémov života, slúži evolučnému vývinu ľudstva na vyšší stupeň rozvoja a humanity.

Z takéhoto chápania skúsenosti vyplývajú pre výchovu tieto dôsledky. „Všetka výchova, ak má dosiahnuť zamerané ciele, z jednej strany vo vzťahu k dieťaťu, z druhej voči spoločnosti, sa musí opierať o skúsenosť, ktorá je vždy aktuálnou a živou skúsenosťou konkrétneho človeka.“²⁰ Dewey podáva aj tzv. technickú definíciu výchovy: „je to rekonštrukcia alebo reorganizácia skúsenosti, ktorá dodáva skúsenosti zmysel a ktorá zvyšuje schopnosť riadiť priebeh nasledujúcej skúsenosti.“²¹ Proces výchovy a vzdelávania sa takto mení z odovzdávania skúsenosti na organizovanie jej nadobúdania.

Z hľadiska princípu kontinuity opísaného vyššie, minulé skúsenosť ovplyvňuje budúcu, spoluurčuje jej kvalitu. Ak každá skúsenosť mení charakter toho, čo nasleduje, má výchova chápaná ako rekonštrukcia skúsenosti vhodnými metódami uľahčiť tento proces, má zabezpečiť spájanie minulej skúsenosti s novým materiálom. „Výchova je prestavba alebo prepracovanie skúsenosti, ktoré

rozhojňuje význam skúsenosti a posilňuje spôsobilosť riadiť smer nasledujúcej skúsenosti“.²²

Pretože človek žije v spoločnosti a hlavnou úlohou výchovy je príprava na život v nej ako nástroja kumulovanej intelektuálnej a sociálnej skúsenosti, je podstata výchovy v tom, aby usmerňovala a aktivizovala vrodené tendencie, zabezpečovala aktívne tvorivé prispôsobenie sa meniacim sa podmienkam spoločenského života. Takto chápaná výchova však nemôže mať vopred daný cieľ, ani metódy. Ich voľba je daná jedine ich schopnosťou podporovať ďalší rozvoj osobnosti. Vzhľadom na to, že Dewey neoddeľuje cieľ výchovy od procesu, v ktorom je obsiahnutý, splyva mu tento proces s rastom osobnosti. Rast je nielen fyzický, rozumový a morálny vďaka princípu continuity môže mať rôzne smery a cieľ. Vedie k formovaniu rozličných racionálnych aj emocionálnych postojov a spôsobom stretu a odpovede na všetky podmienky, s ktorými sa človek stretáva.

Idea rastu založená na pragmaticky chápanom modeli človeka preniká celú pedagogiku J. Deweya. „Pretože rast je prejav života, výchova úplne splyva s rastom, nemá iného cieľa mimo seba. Školskú výchovu posudzujeme podľa toho, do akej miery budí túžbu po ustavičnom raste a poskytuje prostriedky, aby táto túžba prešla do účinného konania.“²³

Zo spoločenského hľadiska je výchova nevyhnutná, lebo, pomáha individu udržať sa pri živote a rozvíjať kumulatívnu skúsenosť skupiny v ktorej žije a ľudstva ako celku.

Od takéhoto chápania výchovy si Dewey sľubuje veľa, pretože od nej závisí „osud americkej demokracie“, rekonštrukcia spoločnosti, harmonizácia spoločenských rozporov a celkové ďalšie napredovanie ľudstva k slobode a blaho-bytu. „Výchova predstavuje riadenie procesu, ktorým dochádza k rozvíjaniu spoločenského vedomia, a usmerňovanie individuálnej činnosti na základe tohto špeciálneho vedomia je jedinou spoľahlivou metódou spoločenskej rekonštrukcie.“²⁴

Pragmaticko-inštrumentalistické chápanie poznania vedie ku špecifickému prístupu k problematike učenia z hľadiska teórie skúsenosti.

Pojem skúsenosti rozširuje Dewey na celú psychickú aktivitu dieťaťa. Keďže intelekt má len jednu podstatnú úlohu a tou je orientácia našej skúsenosti na efektívne riešenie problémov, hlavný dôraz sa musí v práci žiakov klásť na aktivitu a riešenie problémov ich živej skúsenosti. Učenie sa činnosťou znamená pre dieťa interakciu, ustavičný kontakt s prírodnou a spoločenskou realitou, ktorý je materiálom testovania hypotézy, teda úmyslu konať určitým spôsobom vzhľadom na cieľ, ktorý chce dosiahnuť.

Dewey sa snaží svoju teóriu myslenia ako experimentovania a verifikácie dôsledkov rozšíriť aj na spôsoby myslenia u žiaka a dieťaťa. Riešenie problémov je dané jednotlivcom a jeho potrebami a záujmami. Pribeh skúseností v procese

vzdelávania je totožný s chápaním procesu myslenia (skúmanie a uvedomenie si ťažkosti, orientácia v novej situácii, hľadanie možnosti riešenia, vypracovanie hypotézy, overenie hypotézy prostredníctvom skúsenosti alebo experimentu).

Odhalenie totožnosti procesu myslenia s etapami vedeckého myslenia napomáha učiteľovi hlbšie poznať proces organizovania podmienok skúsenosti, organizovať ho na „vedeckých“ základoch. Proces myslenia je proces schopnosti tvoriť projekty a vybrať prostriedky na ich realizáciu z hľadiska cieľa. Formulovanie projektu je intelektuálna operácia, intelektuálna anticipácia dôsledkov.

Zo psychologického hľadiska začína proces rekonštrukcie skúsenosti od vnútorných impulzov a potrieb človeka, ktoré v ňom vyvolávajú túžby a želania. Tieto vedú k dôsledkom. Impulz sa mení na projekt konania. Predvídanie výsledkov, ktoré vyplývajú z akcie a revízia dôsledkov predpokladá inteligenciu, intelektuálnu anticipáciu a pozornosť potrebám a nástrojom aktivity, pozorovanie a syntézu. Výchova je z tohto aspektu riadený rozvoj vrodených dispozícií. Usmerňovanie skúsenostného kontinua znamená rast v želanom smere.

Učenie je rast skúsenosti v zmysle vnímania vzťahov medzi vecami a procesmi, rast chápania a získavania kontroly. Učiť sa znamená „stále rozširovať obsah a zdokonaľovať presné chápanie významu vecí.“²⁵ Úlohou učiteľa je odlíšiť v súčasnej skúsenosti, čo môže prispieť k riešeniu nových problémov, ktoré rozširuje pole budúcej skúsenosti, teda organizácia rastu. Ide o postoj, ktorý pomáha rozlíšiť kvalitu nasledujúcej skúsenosti – preferenciu alebo averziu a chuť poznávať, naučiť sa chápať a efektívne riešiť danú situáciu. Hlavnými formami práce v Deweyovej škole sú tzv. zamestnania a hra.

V praktickej realizácii sa Deweyove názory prejavili už počas jeho pôsobenia na experimentálnej laboratórnej škole v Chicagu, kde od roku 1896 skúmal možnosti aktivizácie detí prostredníctvom praktických problémových činností. Postupne jeho názory prenikli do širokej verejnosti a podporované boli najmä hnutím progresívnej výchovy. Zamestnanie a hra sú hlavné formy práce spojené s požiadavkou „úpravy vyučovacej látky potrebám života“.

Zaujímavé sú samé východiská pre výber obsahu vzdelávania, založené na hypotéze rekapitulácie kultúrneho dedičstva (S. Hall) inak povedané názor, že jedinou cestou osvojenia kultúrneho dedičstva je vykonávanie činností, ktorými ľudstvo prešlo (kultúrna ontogenéza jednotlivca cez kultúrnu fylogenzu ľudstva), vzdelávanie v oblasti typických základných foriem spoločenského života. Preto sú elementárne činnosti ako varenie, šitie, práce s drevom atď. podľa neho deťom najbližšie a najlepšie uspokojujú ich potreby. Zdôrazňovanie vykonávania fundamentálnych aktivít však opäť nie je samoúčelné ale má viesť k rozvoju skúsenosti, tvorbe trvalých návykov a podnetov pre myslenie. Tzv. zamestnania nie je manuálna práca a problém, ktorý treba riešiť nie je prípravou pre prácu ale na rozvoj aktívnych kvalít, tvorivosti, nezávislosti, schopnosti lepšie chápať

spoločenské prostredie a jeho hodnoty. Okrem užitočnosti majú viesť k obohateniu bytosti, rozumu, zmyslov a konkrétneho myslenia. Je to teda integrálna skúsenosť.

Ďalšou dôležitou oblasťou výchovy je príprava na život v spoločnosti, spoluprácu a kooperáciu, teda získavanie sociálnej skúsenosti. V riešení prípravy dieťaťa na život v spoločnosti Dewey dôsledne uplatňuje inštrumentalistické chápanie života. Výchovou je život sám, t.j. spoločenské prostredie a začlenenie jednotlivca do spoločenskej skupiny, triedy atď. Jedným zo základných druhov skúsenosti je sociálna skúsenosť, kontakty s inými ľuďmi. Dewey chápe spoločnosť ako sumu indivídií, medzi ktorými existujú personálne väzby. Prototypom a zároveň ideálnou formou spoločnosti je pre neho americká demokracia, pretože spĺňa predpoklady pre rozvoj sociálnych kvalít jednotlivca ako sú iniciatívy, tvorivosť, pružnosť, otvorenosť, zodpovednosť atď. „Demokracia je viac než vládny útvar, je to predovšetkým akýsi spôsob pospolitého života, združenej a zdieľanej skúsenosti. Priestorové a číselné rozhojnenie ľudí, ktorí sú účastníkmi nejakého záujmu tak, že každý musí svoju činnosť porovnávať s činnosťou druhých, aby sa podľa nej mohol vo svojej vlastnej činnosti riadiť“.²⁶ Má sa tak potvrdiť jeho názor na nevyhnutnosť vzájomnej kooperácie jednotlivcov ako základného predpokladu ďalšieho rozvoja spoločnosti a vyššieho vývinu ľudstva ako celku. Výchova v najširšom zmysle slova je „pomôckou tejto sociálnej nepretržitosti života.“²⁷

Metóda experimentálneho skúmania ktorá dominuje v poznaní má byť rozšírená aj na svet hodnôt a morálky. Dewey odmieta morálku zdôvodnenú metafyzicky alebo nábožensky. Chce ju založiť na vedeckých princípoch. Mravnému konaniu sa jednotlivec učí v sociálnom kontexte, skúmaním požiadaviek, ktoré vznikajú v rámci spoločenského života. Sociálno-rozvíjajúca funkcia školy, ktorá má zároveň prekonať protirečenia individuálnych a spoločenských záujmov spočíva v orientácii na spoluprácu, kooperáciu, interakciu rozširovanie kontaktov, ktoré umožňujú dotváranie sociálnej skúsenosti dieťaťa. Učiteľ má pomáhať žiakom zúčastňovať sa na živote spoločnosti a to nielen informáciami, ale ich začleňovaním do riešenia aktuálnych spoločenských problémov. Výber alternatív konania má viesť k tvorbe hypotézy, ktorá znamená anticipáciu dôsledkov svojho konania pre seba a pre iných. Morálne správanie je charakterizované ustavičnou flexibilitou na prebiehajúce zmeny v spoločenskom živote. Výchova má žiakom umožniť lepšie chápať sociálne prostredie a to, ako jeho schopnosti môžu poslúžiť spoločnosti.

Základom mravnej výchovy má byť takto utváranie návykov racionálnej kontroly reakcií na podnety (konanie) vychádzajúce od iných, pochopenie dosahu svojho konania vo vzťahu k nim. „Ideálnym cieľom výchovy je rozvoj schopnosti sebakontroly.“²⁸ Tým dochádza k vzájomnej tolerancii, povzbudeniu

užitočných spoločenských kvalít a brzdeniu zlých, návykom na spoluprácu cez kontrolou vnútorných impulzov a odstraňovaníu trecích plôch medzi rozličnými záujmami jednotlivcov. Preto deti netreba učiť nemenným princípom a zásadám ale predovšetkým organizovať prostredie pre získavanie sociálnej skúsenosti, overovanie dôsledkov svojho správania, ktoré si majú zvolit' tak, aby sa v živote dobre uplatnili a nenarúšali pritom záujmy druhých. Mravná výchova je kultivácia sociálneho konania, kooperácie a efektívnosti, tvorba správania, zvykov a ideálov pre demokratickú spoločnosť.

V našom príspevku sme sa pokúsili zhodnotiť miesto pojmu skúsenosti v pedagogike J. Deweya. Vzhľadom na problematiku nemôžeme sa venovať vyzdvihovaniu kladných stránok jeho systému a jeho vplyvu v modernom myslení, ani kritike jeho pragmaticko-inštrumentalistickej filozofie a následne chápania, ku ktorému viedla v oblasti výchovy. Samozrejme v prvom rade musíme vidieť dobovú a historickú podmienenosť jeho myslenia. Ako sám napísal, jeho filozofia „spája vzrast demokracie s rozvojom pokusnej metódy vo vedách, s vývojovými myšlienkami v biológii a s novým rádom v priemysle. Chce vysvetliť zmeny v učive a v metódach výchovy spôsobené týmto rozvojom.“²⁹ Ide teda o obdobie konca 19. a prvej polovice 20. storočia, obdobie americkej liberálnej demokracie a sám je považovaný za významného predstaviteľa liberálneho myslenia v USA (dôstojnosť človeka spočíva v tom, že je slobodnou, nezávislou bytosťou, ktorá si sama určuje svoje ciele a sama ich vlastným pričinením dosahuje, alebo k nim aspoň smeruje v priebehu dejín). Jeho príslušnosť k moderne charakterizuje dejinný optimizmus, bezmedzná dôvera viera vo vedu, pokrok a svetsky chápanú humanitu.

Nasledovníci J. Deweya a prívrženci pedagogického reformizmu v USA a Európe (činná, škola, pracovná škola a ďalšie) vyzdvihovali hlavne množstvo novátorských myšlienok a návrhov riešení, prakticismus, utilitarizmus a vedenie k aktívnemu tvorivému riešeniu životných problémov, vrátane získania nevyhnutných pracovných zručností a návykov pre budúce zaradenie do pracovného procesu a pomoc v sebarozvoji individuality. Jeho názory boli podnetom k mnohým zásadným inováciám v školstve a pedagogike v USA. Postupne sa stala predmetom záujmu aj v Európe a po celom svete a bola významným príspevkom k reformnému hnutiu v medzivojnovom období aj u nás. Kritické výhrady boli vyslovované hlavne voči jeho naturalizmu, individualizmu, funkcionalistickej psychológii, etickému subjektivismu a normatívne relativizmu, liberalistickej etike, preceňovaniu problémových situácií praktického charakteru vo výchove, voči jeho chápaniu vedy a vedeckého poznania vo vzťahu k teórii a jej platnosti z hľadiska objektívneho kritéria a ďalšie. Napriek tomu záujem o filozofiu J. Deweya v posledných dvoch desaťročiach stúpa a jeho myšlienky sú stále užitočné pre reflexiu o problémoch školy a pedagogiky v súčasnosti. Súčasní autori

ho považujú za klasika, ktorý mal hlboký vplyv na kultúrny, konštruktivistický a komunikatívny obrat v pedagogickom myslení 20. storočia a pokúšajú sa ho čítať a vysvetľovať novým, netradičným spôsobom.³⁰

Poznámky

1. Götz, B.: John Deweys Philosophie der Erfahrung. Tübingen, 1970, s. 89.
2. Ibid. s. 89.
„Skúsenosť je primárny fakt, základná kategória“. In: Reconstruction in Philosophy. Boston : The Beacon Press, 1963, s. 87.
3. Dewey, J.: Demokracie a výchova. Praha, 1932, s. 4.
4. Ibid. s. 433.
5. Dewey, J.: Rekonstrukce ve filosofii. Praha, 1929, s. 69.
6. Dewey, J.: Demokracie a výchova. Praha, 1932, s. 369.
7. Dewey, J.: Rekonstrukce vo filosofii. Praha, 1928, s. 82.
8. Dewey, J.: Demokracie a výchova, s. 450.
9. Ibid. s. 217.
10. Ibid. s. 169.
11. IBid. s. 190.
12. Dewey, J.: Rekonstrukce ve filosofii, s. 70.
13. Dewey, J.: Demokracie a výchova, s. 196.
14. Dewey, J.: Experience and Education, Macmillan Comp. New York, 1938, s. 26-27
15. Dewey, J.: Demokracie a výchova, s. 64.
16. Dewey, J.: Experience and Education, s. 27-28.
17. Dewey, J.: L'expérience et l'éducation, Armand Colin. Paris, 1968, s. 90.
18. Dewey, J.: Demokracia a výchova, s. 73
19. Dewey, J.: L'Expérience et l'éducation. Paris, 1968, s. 85.
20. Cit. podľa: Singule, Fr.: Americká pragmatická pedagogika. Praha : SPN, 1991, s. 125.
21. Dewey, J.: Demokracie a výchova, s. 104.
22. Ibid. s. 73.
23. Singule, F.: Americká pragmatická pedagogika, s. 65.
24. Dewey, J.: Demokracie a výchova, s. 108.
25. Ibid. s. 117.
26. Ibid. s. 5.
27. Dewey, J.: Experience and Education, s. 75.
28. Dewey, J.: Demokracie a výchova, s. 1.
29. Spomedzi najnovších prác tohto druhu môžeme uviesť: Garrison, J., Neubert, S., Reich, K.: John Dewey's Philosophy of Education. An Introduction and Recontextualisation for Our time. New York : Palgrave Macmillan, 2012.

POUŽITÁ LITERATÚRA

DEWEY, J.: *Experience and Education*. New York, 1938.
DEWEY, J.: *Experience and Nature*. Chicago; London, 1925.

- DEWEY, J.: *Demokracie a výchova*. Praha : Leichter, 1932.
- DEWEY, J.: *Rekonstrukce ve filosofii*. Praha, 1929.
- GARRISON, J., S. NEUBERT, K. REICH.: *John Dewey's Philosophy of Education. An Introduction and Recontextualisation for Our Time* . New York : Macmillan, 2012.
- RATTNER, J.: *The Philosophy of J. Dewey*. New York : Holt, 1928.
- SINGULE. F.: *Americká pragmatická pedagogika*. Praha : SPN, 1991.

SUMMARY

The study focuses on the analysis and meaning of the concept of experience in the pedagogy of J. Dewey. Author work with philosophical sources and the concept of experience in the philosophy of pragmatism and points at other sources of his thinking as well. He analyses the concept of experience and his place in Dewey's criticism of the traditional school and in the new concept active school of Dewey pedagogical progressivism. He shows the element of experience such as continuity and interaction and their meaning for the development of personality, the relation between experience and problem thinking in education, the meaning of practical activities as well as the role of social activities in moral education. Finally he places J. Dewey's pedagogy into the context of pedagogical thinking of the 20th century.

PhDr. Milan Krankus, CSc.

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

MOŽNOSTI VYUŽITIA DETSKEJ KRESBY V PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKE (SPEKTRUM TECHNÍK A PROCEDÚR DIAGNOSTICKÝCH APLIKÁCIÍ)

Pavol Kompolt

Anotácia: Príspevok analyzuje súčasné chápanie detskej kresby z aspektu pedagogickej diagnostiky. Sústreďuje sa na rozlíšenie psychodiagnostických prístupov a prístupov pedagogickej diagnostiky. Je pokusom o explanáciu používaných postupov výtvarných činností detí, možnosti ich aplikácie, ako i limitov pri diagnostikovaní vývinu dieťaťa a jeho životného prostredia.

Kľúčové slová: pedagogická diagnostika, dieťa predškolského veku, mladší školský vek, detská kresba, kresba rodiny, kresba ľudskej postavy, projekčné metódy.

Detská kresba, resp. výtvarné produkty, majú v pedagogickej diagnostike špecifické postavenie. Bez patričného zjednodušenia by sme ju mohli **označiť ako najuniverzálnejšiu metódu**, to znamená, že pomocou kresby môžeme získať široké spektrum údajov, ktoré poskytujú obraz nielen o kognitívnom vývine dieťaťa (kresba ľudskej postavy, zvládnutie perspektívy), ale aj o jeho emocionálnom prežívaní (kresba rodiny), dosiahnutom stave psychomotoriky (držanie písacieho náčinia), špecifických vývinových porúch učenia (kreslený diktát), laterality, skupinových vzťahov (skupinová kresba) a o mnohých ďalších znakoch osobnosti. Zjednodušene povedané, žiadna iná metóda nemôže konkurovať detskej kresbe, najmä z aspektu šírky a rozsahu získaných informácií.

Súčasne však platí, že táto metóda je v pedagogickej diagnostike využívaná len obmedzene a sporadicky, prípadne sa jej využívanie nepochopiteľne redukuje hlavne na kresbu ľudskej postavy a kresbu rodiny, ktoré sa tešia značnej pozor-

nosti. Nevyužité zostávajú najmä diagnostické aspekty kresby ako prostriedku spoznávania žiackych (detských, naivných) prekonceptí sociálneho prostredia, ktoré obklopuje dieťa. Kresba je v diagnostike často aj technikou, resp. procedúrou iných postupov, napr. skupinovej maľby ako hry. V diagnostike sa žiaľ často ignorujú vlastné možnosti a obmedzenia (hranice) využitia kresby ako postupu. Zároveň však platí, že výtvarné aktivity nie sú len diagnostickými postupmi, ale často aj postupmi používanými v terapii. Práve táto prepojenosť je zdrojom mnohých nedorozumení, resp. nejasností s využívaním kresby v diagnostike, keď dominujú terapeutické postupy. Špecifickou otázkou je súčasné smerovanie školskej výtvarnej výchovy, ktorá sa odklonila od tradičných výtvarných prejavov.

Detská kresba už celé jedno storočie fascinuje svojimi vlastnosťami tak odborníkov, ako aj rodičov. Udivuje svojou jednoduchosťou, naivitou, emocionálnou, no súčasne aj originalitou. Typickým príkladom takéhoto špecifického záujmu o fenomén detskej kresby môže byť skutočnosť, že si mnohí rodičia starostlivo odkladajú prvé kresby svojich detí, pretože v nich našli niečo čarovné, niečo čo symbolizuje špecifické prežívanie detskej duše. Ďalším motívom, pre túto „zberateľskú“ aktivitu, je prekvapenie z vývinového skoku vlastného dieťaťa. Naša štúdia je nielen pokusom o vysvetlenie možností jej využitia v diagnostike dieťaťa, ale aj toho, prečo sú detské výtvarné aktivity také fascinujúce, to znamená, že ide aj o explanáciu toho, prečo môžeme kresbu považovať za špecifickú detskú reč.

Samotný termín „**detská kresba**“ je značne **nepresný**. Vhodnejšie by bolo označenie **detské výtvarné prejavy** (produkty). Keďže však je termín detská kresba už vžitý, používame ho, aj keď nie je najšťastnejší. Podľa J. Campbellovej (1998, s. 12), **súčasťou výtvarného umenia je vytváranie vizuálnych foriem**. Umením tu rozumieme, ako samotný proces tvorby, tak aj výsledok. Pri takejto činnosti využívame jednu či viac výtvarných techník a prostriedkov a pracujeme buď na ploche (maľba, kresba, grafika) alebo v priestore – „modelovanie.“

Na ďalší dôležitý aspekt detských výtvarných prejavov upozornila A. Kucharská (2002, s. 56), keď uvádza, že kresba je pre dieťa zo všetkých výtvarných aktivít najspontánnejšou činnosťou. Svojou prístupnosťou dominuje detským výtvarným prejavom. Vedome tak používame termín detská kresba a nie žiacka kresba, resp. iné výtvarné produkty.

V pedagogickej diagnostike však bola táto dôležitá metóda poznávania a hodnotenia duševného stavu dieťaťa dlho podceňovaná. **Zo socialistickej pedagogickej diagnostiky sa (akosi) vytratila**. Príkladom môže byť uznávaná syntéza L. Mojžíška (1986, s. 163), ktorý síce zaraďuje do svojej klasifikácie diagnostických metód, do 5 skupiny metódy označené ako analýza (rozbor) výsledkov činností ako podskupinu c) rozbor kresby, čo je všeobecne ustálené chápanie.

Záujemca sa však o kresbe veľa nedozvie. Súčasne tu dochádza k nevhodnému zmiešavaniu metód, lebo na s. 167 je zaradená medzi grafické skúšky, podskupinu 3 „graficky-schematickou kresbou, obrazom, technickými symbolmi, rysom a inou symbolikou ...“ To je však už oblasť školských výkonov, predmetu výučby, t. j. toho, čo sa žiak naučil vo fyzike, geometrii, zemepise, výtvarnej výchove atď. Uplatňujú sa tu úplne iné kritériá – výkonnostné. L. Mojžíšek sa tu dopúšťa zmiešavania kritérií esteticko-výchovných a kritérií diagnostických, t. j. vývinových, ktoré nie sú súčasťou (oblasťou) výučby. Nerozlišuje medzi grafickými výkonmi v niektorých vyučovacích predmetoch (kurzoch) a samotným fenoménom detskej (nie žiackej) kresby, neovplyvnenej učiteľovým vyučovaním.

Zásadné zmeny v diagnostickom využívaní detskej kresby nastali až v posledných desaťročiach, keď sa postupne stáva súčasťou „repertoáru“ najmä pedagogickej diagnostiky dieťaťa predškolského a mladšieho školského veku. Naopak, v psychodiagnostike patrí detská kresba k najfrekvencovanejším metódam, dokonca sa označuje ako „kráľovská metóda.“

Jej značne široké diagnostické využitie sa dá výborne ilustrovať na príklade dyspinxie. K špecifickým vývinovým poruchám učenia patrí aj dyspinxia – porucha schopnosti naučiť sa kresliť (dieťa sa napriek zodpovedajúcej starostlivosti a inteligencii nenaučí kresliť). Patrí (K. Vitásková, 2001, s. 79) k menej často diagnostikovaným poruchám, pretože je objektívne pomerne ťažko zhodnotiteľná. Nápadnými prejavmi sú:

- neproporcionalita jednotlivých objektov,
- neefektívne rozvrhnutie kresebnej plochy,
- silný tlak na ceruzku,
- časté opravy, gumovanie (celkovo neúhľadný prejav),
- roztrásené línie.

Ako upozorňuje J. Swierkoszová (2006, s. 88), „pre dieťa s touto poruchou je typický primitívny kresebný prejav, neschopnosť výrazne organizovať plochu. Dieťa je neobratné v zaobchádzaní s kresliarskymi prostriedkami, ťahy sú křčovité, tvrdé, neisté. Prakticky nezachytí trojrozmernú predstavu. Neorientuje sa na plochu a výtvarný prejav je bezobsažný.“

Prejavy dyspinxie sa môžu kombinovať s prejavmi dyskalkúlie (dieťa nedokáže napodobniť ani jednoduchý geometrický obrazec). Jeho prejav je navyše komplikovaný neschopnosťou rozvrhnúť si postup, prípadne je spomalený problémami s kresliarskym náradím (lámavosťou pasteliek, rozmazávanie farieb a podobne). Rovnako býva dyspinxia „kombinovaná“ s dyspraxiou (syndrómom nešikovného dieťaťa).

A práve dyspinxia nám čiastočne, no ideálne, vysvetľuje, prečo je detská kresba pedagogickou diagnostikou zanedbávaná. Významný český odborník Z.

Matějček (1993, s. 93) ju charakterizoval takto: „Nápadne nízka úroveň kresieb charakterizuje dyslektika zo skupiny encelopatickej a hereditálnej, pričom vysvetlenie úplne obdobne ako v prípadoch ostatných školských defektov nemôžeme hľadať v nejakej neuropatologickej preukázateľnej poruche motoriky, v zmyslových vadách a podobne. Je celkom pochopiteľné, že u dieťaťa, ktoré sa nemôže naučiť písať, sotva môžeme očakávať, že bude výborným kresliarom. (Výnimky sú asi len veľmi vzácne). Vidíme, teda veľmi často, tú istú neobratnosť v zachádzaní s ceruzkou pri kreslení, krčovitú tvrdú ťahy a trvalú neistotu. Dieťa nedokáže preniesť svoju predstavu utváranú v trojrozmernom priestore na plochu papiera. (Má napr. nakresliť dom, záhradu a deti, ako sa hrajú – a vyjde mu z toho podivne chudobná, schematická zmes nedokonalých tvarov). Nedo- káže však aj kresliarsky napodobniť určité zostavy čiar alebo plôch, ktoré by muselo analyzovať a až potom reprodukovovať. Celý kresliarsky prejav dieťaťa je často nápadne primitívny, ba niekedy priamo bizarný, ukazuje veľmi dobre, do akej miery je jeho názorná orientácia porušená.“ Keďže sa v tomto rozsiahlom citáte objavujú mnohé základné vlastnosti detskej kresby ako diagnostickej metódy, potrebujú vysvetlenie.

1. Je evidentnou skutočnosťou, že kresba dokáže veľa prezradiť o dieťati – svojom tvorcovi, ale len tomu, kto jej dokáže porozumieť. Pedagogická diagnostika má zatiaľ k detskej kresbe ambivalentný vzťah, to znamená, že je síce zaradovaná medzi diagnostické metódy, ale v skutočnosti sa využíva len minimálne. Hlavným dôvodom sú zbytočné obavy spojené s jej využívaním.
2. Ak sa u dieťaťa objavuje porucha, deficit, dysfunkcia atď., tak sa jeho kresba líši od „normálu,“ takže ju možno mnohostranne využiť. Príkladom môže byť činnosť skúsenej učiteľky pri zápise budúceho prváka do školy, ktorá dokáže kresbu využiť na získanie mnohých cenných údajov. Iným príkladom môže byť diagnostická práca (Ferlíková, K., Macko, A., 2005, s. 17-19) učiteľky prvého ročníka základnej školy, ktorá na začiatku školského roku zisťuje úroveň výtvarného prejavu jednotlivých žiakov.
3. Dyspinxia (sama o sebe) zaujíma len málokoho, pretože aj keď patrí k špecifickým vývinovým poruchám učenia, nie je „dôležitou“ poruchou. Inou otázkou je jej paralelný výskyt s inými poruchami, ktoré ju „prekrývajú,“ napr. dyspraxia. Závažnosť špecifických vývinových porúch učenia je rozdielna. Ako upozorňuje H. Tymichová (1992, s. 9), čítanie a písanie sú pre život nevyhnutné. Ak žiak zle číta, má problémy aj v ďalších oblastiach, napr. s riešením slovných matematických úloh. Zlyhanie v čítaní znamená z hľadiska jeho školskej kariéry katastrofu. Výsledkom takéhoto chápania dyslexie je potom „spoločensky únosné čítanie,“ resp. špecifické hodnotenie dyslektikov, keď sa zohľadňujú ich problémy. Ale kreslenie? Nie je problémom, teda závažným. Žiak „len“ neuvidí svoju prácu vystavenú. Aj tu možno hľa-

dať príčiny podceňovania detskej kresby ako diagnostickej metódy, nie je to však jediná príčina.

Na strane druhej, novšie učebnice metodológie pedagogiky a pedagogického výskumu, výrazne menia starší, rezervovaný prístup k detskej kresbe. Takými to pozitívnymi príkladmi môžu byť práce J. Pelikána (1998, s. 189-196), P. Gavoru (1997, s. 122-127), prípadne M. Prokšu (2008, s. 97-109), ktoré naznačujú možnú šírku využitia detskej kresby. Súvisí to aj s novou orientáciou na kvalitatívne orientovaný výskum, ktorý je blízky diagnostike. Ďalším, i keď negatívnym príkladom, môže byť zlyhanie veľkého projektu G. Pavloviča (1975), ktorý žiaľ svoju prepracovanú metodiku podriadil problematickým politickým východiskám.

Ďalšie vysvetlenie deficitu využívania detskej kresby je v dodnes rozšírenom ignorovaní, resp. neznalosti reformnej pedagogiky prvej polovice 20. storočia (pôvodne zapríčinenou socialistickou ideológiou). Ako uvádza A. Flitner (1993, s. 61), prielom vo vnímaní detskej kresby spôsobila koncom 19. storočia patetická kniha Juliusa Langbeha „Rembrant ako vychovávateľ“, ktorá otvorila priestor jej novej recepcii. Reformná pedagogika považovala detskú kresbu za tak veľký objav v oblasti výchovy, ako senzáčne názory psychoanalýzy. Novým bolo „objavenie“ detskej kresby s jej estetickými a expresívnymi kvalitami. Neskoršie odmietanie reformnej pedagogiky spolu s etablovaním marxistickej estetiky znamenalo, že detská kresba sa na Slovensku ešte plne „nevrátila“ do pedagogickej diagnostiky.

Skutočné využitie detskej kresby v pedagogickej diagnostike je mnohostranné. Príkladom môže byť **vymedzenie oblastí jej využitia**, ako ich nachádzame v práci E. Poláškovskej a M. Vítkovej (1994, s. 21-23). Okrem iného uvádzajú, že v diagnostickej praxi ju možno využiť na zisťovanie:

- všeobecnej mentálnej úrovne,
- schopnosti reprodukcie členených celkov,
- jemnej motoriky a zrakovo pohybovej fázy (napr. dráповité držanie pera),
- schopnosti sústrediť sa na úlohu, vyvinúť potrebné úsilie a úlohu dokončiť,
- rozlišovacej schopnosti,
- predstavivosti,
- pamäti, abstrakcie,
- laterality,
- analyticko-syntetickej činnosti.

Rovnako je z diagnostického hľadiska dôležitý aj samotný výtvarný produkt. Podľa H. Greguškovskej (2004, s. 46-47) si na detskom výtvarnom prejave všimame:

1. Primeranosť výtvarného prejavu dieťaťa.
2. Tému kresby – má význam pri spontánných kresbách.

3. Líniu - jej kvalita nám odhaľuje duševné vlastnosti jedinca (súvislá, nesúvislá, prítlak).
4. Konfliktné momenty – gumovanie, opravovanie a zosilňovanie.
5. Plochu papiera a jej využitie.
6. Statickú a dynamickú figurálnu kompozíciu.
7. Farbu.
8. Čas potrebný na ukončenie kresby.
9. Kvalitu výtvarného prejavu:
 - subjektívne predpoklady, dané psychikou jednotlivcov, schopnosťou a kvalitou vnímania, fantázie a výtvarného myslenia,
 - telesné a duševné dispozície,
 - schopnosť zapojenia zmyslov do výtvarnej činnosti, koordinácia svalstva ruky, koordinácia ruky a oka, orientácia na ploche a v priestore,
 - sociálne podmienky, vplyvy prostredia,
 - vekové zvláštnosti,
 - výtvarná typológia.

Takéto pohľady už reprezentujú detskú kresbu ako niečo, čo je pre diagnostiku mimoriadne dôležité, najmä preto, že plní viaceré úlohy. Pedagogika postupne začína znovu objavovať aj ďalší aspekt detskej kresby, ktorý úzko súvisí s diagnostikou – arteterapiu. Celkovo platí, že odmietanie detskej kresby ako metódy pedagogickej diagnostiky nie je opodstatnené. Výhrady, ako napr. O. Zelinkovej (2001, s. 56), že myšlienka diagnostiky pomocou kreslených výtvorov je veľmi príťažlivá, ale realizácia nie je zďaleka jednoduchá, majú svoje opodstatnenie, no nesmú sa stať prekážkou v rozvíjaní tejto oblasti pedagogickej diagnostiky.

„FENOMÉN“ DETSKEJ KRESBY V DIAGNOSTIKE

Predbežnú, no výstižnú definíciu kresby z diagnostického aspektu vymedzili J. Pogády a kol. (1993, s. 37): **„Nejestvuje nijaká všeobecne platná metodika posudzovania a hodnotenia detského výtvarného prejavu. Ide v podstate o tzv. „pružné testy,“ ktoré sú predkladané menej striktne podľa určitého návodu či inštrukcie. Výsledky sa interpretujú skôr kvalitatívne, pričom kvantitatívnym údajom sa pripisuje menší dôraz. To im však neuberá význam, pokiaľ ide o ich validitu, spoľahlivosť a štandardnosť.“**

Ide o veľmi presnú definíciu, ktorá kresbu odlišuje od tradičného chápania testu ako štandardizovanej metódy, teda postupu prebiehajúceho za presne uvedených podmienok, vrátane inštrukcie a noriem na vyhodnocovanie. Túto podobu metóda detskej kresby nemôže mať, či už z aspektu interpretácie, t. j. preva-

hy kvalitatívnych znakov, tak aj spojenia so slovnou výpoveďou (komentárom) dieťaťa. Ešte niečo je zvlášť zaujímavé na tejto metóde. **„Vyjadrenie sa detí prostredníctvom kresby, hry, modelovania ... umožňuje hlbšie nahliadnúť do pocitov, fantázie a želaní detského jedinca. Osobitne kresba ako jedna z možností, ktorá upútava väčšinu detí a pôsobí na ne stimulačne a relaxačne (farebné ceruzky, farebné obrázky, rôzne rozprávkové predlohy), dáva možnosť prejavit' fantáziu, kladné alebo záporné želania, podľa momentálneho citového rozpoloženia dieťaťa“** (Pogády, J. a kol., 1993, s. 35).

V porovnaní s inými diagnostickými metódami je rozdiel evidentný. Plne to platí aj pre predmet zisťovania, t. j. to, čo dieťa zaujíma, aký je jeho emocionálny stav, jeho fantázia. To iné metódy pedagogickej diagnostiky nesledujú a nedokážu spoznať.

Súčasne je kresba taká diagnostická metóda, ktorá nevzbudzuje obavy, t. j. nemá charakter skúškovvej (výkonnostnej situácie), ba naopak, pôsobí úplne inak. Príťahuje a upútava deti, pôsobí relaxačne a stimulačne, to znamená, že ako metóda je deťmi „oblúbená“ (Švancara, J., 1980, s. 197).

Otázkou je prečo? Čo je také zvláštne na tomto fenoméne detskej kresby? Vysvetlenie súvisí s viacerými faktormi, ktoré sa podieľajú na príťažlivosti výtvarných aktivít detí.

Pozorovanie detí pri ich výtvarných aktivitách odhaľuje niektoré špecifiká. **Deti pracujú na svojej kresbe s obrovským zaujatím.** Pripomína to Montessoriovej fázu normalizácie. Dajte deťom papier a ceruzku, mnohé z nich okamžite, ďalšie po krátkom otáľaní, začnú pracovať. Pracujú tak, že sedia, kľáčia, nevnímajú okolie, so sústredením v očiach, jazyk sa pohybuje v rytme kresliacej ruky. Kreslia všetko o čo ich požiadate. Ale inštrukcie dospelých, hlavne rodičov, sa často stretávajú s nepochopením. Dieťa akoby si ich nevšimalo. Deti totiž nekreslia tak, ako si „neškolený“ dospelý predstavuje.

Máme aj opačnú situáciu. Ak požiadate dospievajúcich alebo dospelých, aby niečo nakreslili, aká bude ich odpoveď? „Neviem kresliť.“ „Nekreslím pekne.“ Teda odmietanie, vyhováranie sa. Dospelí sa odmietajú „zosmiešniť.“ Zaujímavé je, že malé dieťa vie a neváha kresliť. Dieťa neodpovie: „Neviem kresliť.“ „Je to pre mňa ťažké.“ Prečo je to tak? Prečo človek postupne stratí schopnosť kresliť, ktorú predtým mal? Aj to patrí k fenoménu detskej kresby z diagnostického aspektu. Napriek platnosti tejto tézy, existujú aj nepočtené skupiny detí, ktoré kreslia inak, resp. odmietajú kresliť. Okrem toho, časť detí prechádza určitou fázou (obyčajne krátkodobou), keď ich prestávajú výtvarné aktivity zaujímať. „Nekresliace“ deti nie sú doteraz preskúmanou skupinou, to znamená, že v niektorých prípadoch nám chýba vysvetlenie tohto stavu.

Tým sa dostávame k prvému dôležitému poznatku a síce, že **vo vývine dieťaťa existuje obdobie, keď „stratí“ schopnosť bezprostredného prezentovania**

svojho výtvarného prejavu (nie schopností), keď sa zaň začína hanbiť, stane sa voči nemu kritickým, t. j. **objavuje sa kríza výtvarného prejavu**. Aj tento moment je dôležitý, to znamená, že má aj diagnostickú hodnotu. Reprezentuje „stratu“ detstva, ktorú môžeme identifikovať okolo jedenásteho roku. Výtvarné aktivity starších detí bývajú priravnávané k nevydareným návrhom architektov. V tomto veku sa kresliaci sústreďujú aj na perspektívu a proporcie, s ktorými sa mladšie deti vyrovnávajú značne originálne. Pozornosť starších detí je už upieraná na technickú stránku kresby, čo spôsobuje stratu prirodzenosti. Za takúto kresbu už pociťujú ostych, pretože si uvedomujú nedokonalosť svojej výtvarnej produkcie. Od tohto obdobia je už kresba ako diagnostická metóda použiteľná len veľmi obmedzene. Tento fenomén vysvetlila E. Rádlová (2004, s. 18) takto: „V puberte sa dostavuje kríza detského zobrazovania, ktorej korene vyrastajú z rozporu anatomických vedomostí dieťaťa o ľudskom tele a úrovni schopností dieťaťa postavu zachytiť – s priznaním vlastnej kresliarskej nemožnosti stráca motiváciu a záujem ...“

Kríza výtvarného prejavu neplatí asi pre 5 % populácie, ktorú predstavujú deti výtvarne nadané. Tieto naďalej pokračujú v rozvíjaní svojich výtvarných aktivít. Súčasne platí, že táto skupina výrazne predbieha svojich vrstovníkov už v predškolskom veku, to znamená, že ich kresby nezodpovedajú vekovým normám svojej populačnej skupiny.

Samotné chápanie „krízy“ výtvarného prejavu má aj ďalší špecifický význam. Najväčší „rozmach“ výtvarného prejavu dieťaťa sa objavuje po dvoch rokoch od zaškolenia. Okrem iného, ako upozorňuje J. Brierley (1996, s. 13), sa dieťa naučilo používať rôzne materiály pri výtvarných prácach. „Koordínácia ruky a oka je veľmi dobrá a zvlášť detské maľovanie sa vyznačuje sviežosťou a úprimnosťou, ktorá sa už nikdy nebude opakovať.“ „Kríza“ je teda porovnaním s týmto optimálnym stavom, keď psychomotorické predpoklady nekorešpondujú s potrebou kresliť.

Detská kresba má ako diagnostická metóda viacero vlastností, ktoré ju umožňujú špecificky využívať. Osobitný význam má **univerzalizmus** detskej kresby. Presne ho definoval M. Kläger (1989, s. 2-3). „Vychádzajúc zo zbierky niekoľkých tisícok kresieb detí, z materských škôl z celého sveta, prišla Rhoda Kellogová k záveru, že **svet obrazov a foriem predškolského umenia** (kresieb) **má univerzálny charakter. Základom** (tohto univerzalizmu) **je vrodené „estetické oko“ dieťaťa**, teda individuálno-estetický cit pre tvorbu. Tento cit má univerzálny charakter. **Predpokladá sa, že deťmi používané formy sú fundamentom** ... až po vstup do školy.“ Detská kresba je totiž (Piaget, J., Inhelderová, B., 1997, s. 61) „... formou semiotickej funkcie, ktorá má vo svojom vývojovom rade miesto medzi symbolickou hrou a obrazovou predstavou.“ A práve tento univerzalizmus umožňuje diagnostické využitie detskej kresby. Čo to znamená?

Skoro všetky deti (ak sa u nich neobjavuje porucha, deficit, zaostávanie, resp. akcelerácia) začínajú kresliť rovnako (rovnaké veci, rovnakými, identickými formami, v približne rovnakom čase). Rovnaké veci znamená, že je úplne jedno, a práve to potvrdila R. Kellogová, či ide o dieťa z veľkomestského prostredia, ktoré sa nepohybuje v prírode a dostane papier a ceruzku, kreslí to, čo dieťa z „necivilizovaného“ prostredia, ktoré tvorí identické formy paličkou do piesku. Používajú presne dva základné tvary [+ a O], t. j. kruh a prekríženie dvoch priamok, a až neskôr, v ďalších vývinových štádiách sa začínajú líšiť vplyvom konvencii podnetov prostredia. S. Millarová (Gardner, H., 1999, s. 207), ktorá sa zaoberala výskumom detskej kresby zistila, že „... v kresbách slepých detí sa objavuje mnoho spoločných rysov s kresbami mladších detí, ktoré postihnuté nie sú. Slepé deti sa ťažko rozhodujú, kam majú svoju kresbu na strane umiestniť, je pre ne ťažké pochopiť, ako možno stvárniť telo v dvojrozmernom priestore a ako majú na plochej stránke umiestniť jednotlivé postavy. Akonáhle sa ale naučia kresliť plastické obrázky reliéfnymi čiarami a zvládnu transformáciu skúseností sprostredkovaných hmatom do tých čiar, začnú kresliť podobne ako deti, ktoré vidia. Millarová uzatvára svoju prácu tvrdením, že kresliť sa učíme tak, že si osvojujeme určité pravidlá. Prvotná zraková skúsenosť toto učenie uľahčuje, nie je však nevyhnutná. Absencia vizuálnej spätnej väzby pri kreslení sa prejavuje hlavne horšou nadväznosťou čiar a nedostatkom presnosti.“

Ďalším dôležitým znakom detskej kresby z hľadiska pedagogickej diagnostiky je jej **vývinový aspekt**. Vývin detskej kresby (detského výtvarného prejavu) prebieha rovnakými vývinovými etapami u všetkých detí, teda práve tento univerzalizmus umožňuje určiť dosiahnutý stupeň vývinu, resp. odchýlky. **Paradoxom** pritom je, že **detská kresba vzniká v takom veku, keď dieťa ešte len začína spoznávať svet**, ešte vie o ňom len veľmi málo a musí sa ho ešte dlho zmocňovať. V tejto situácii pôsobí detská kresba (Schuster, M., 1994, s. 2) „... ako spoločný autor zvládnutia a majstrovstva. Pramene týchto schopností sa zdajú byť základnými.“

Pedagogická diagnostika nemá okrem hry, inú metódu, ktorá by sa dala využiť pri diagnostikovaní malých detí tak ideálne ako kresba. Nízka úroveň verbalizácie dieťaťa v tomto veku, znižuje možnosť použitia iných postupov, pri kresbe však „neprekáža.“ Dieťa totiž (v určitom vývinovom štádiu) ešte nedokáže verbalizovať svoje názory na svet (svoje videnie sveta a svoje zaradenie v ňom). Kresba to však dokáže. Tento špecifický aspekt veľmi presne definovala R. Davido (2001, s. 19), keď uvádza, že „... zo všetkých prostriedkov (hry, báby, maľovanie), ktoré slúžia k ... poznaniu osobnosti dieťaťa **predstavuje kreslenie najvhodnejší spôsob vyjadrovania**. Kresbou dieťa „graficky rozpráva,“ a to bez toho, aby do toho nutne muselo vstupovať hovorené slovo. Detská kresba je skutočne jazyk, prejavujúci sa najrôznejšími konfiguráciami jednotlivých

prvkov, ako je lomená alebo nerovnomerná čiara, bledé či jasné farby, harmónia alebo disharmónia atď. Kresba tu prehovára množstvom charakteristických znakov. Často pritom býva pre dieťa základom k rozvíjaniu príbehov, skutočných i vymyslených.“

Rovnako dôležitou vlastnosťou je samotný **aspekt „fenoménu“ detskej kresby**, ktorý má v diagnostike zvláštne postavenie. Reprezentuje ju obdiv („očarenie“) z dokonalosti detskej kresby, ktorú si dieťa osvojuje automaticky. Detská kresba nie je kresbou, ktorú by si dieťa osvojovalo v škole. Je to jedna z mála metód, ktoré sú nezávislé na školskom učení sa dieťaťa a čiastočne aj na sociálnom (kultúrnom) prostredí dieťaťa. Práve preto ju označujeme ako detskú a nie ako žiacku (školskú) kresbu.

VÝVINOVÉ ASPEKTY DETSKEJ KRESBY

Ako upozorňuje V. Uždil (1988, s. 48) „**ontogenetický pohľad na detskú kresbu**, ktorý **patrí k najzaujímavejším**, predstavuje až príliš špeciálny aspekt ...“ najmä preto, že sa dá uplatniť len do určitého veku. Dôležité je aj to, že kým dieťa začne kresliť a neskôr prechádza do „vyššieho vývinového štádia“, musí zvládnuť mnohé veci, teda existuje niečo ako „**predpoklady**“ **pre výtvarný prejav**.

Samotná kresba dieťaťa je niečo zvláštne a v tejto špecifickosti ju aj musíme chápať. „**Kresba podobne ako obrazová predstava chce znázorniť skutočnosť**. Detská kresba je až **do 8. – 9. roku** svojim zámerom a **vyznením v podstate realistická**. Deti zvyčajne **najprv kreslia to, čo vedia** sami o sebe, alebo o predmete a **iba neskôršie vyjadrujú, to čo na danej skutočnosti vidia**. Treba ešte doplniť, že detská kresba je iba jednou zo spomínaných aktivít a z hľadiska zobrazovacej, resp výtvarnej činnosti ju predchádza modelovanie ako prvotná činnosť“ (Pogády, J. a kol., 1993, s. 37). Ide o „spor“, kedy skutočne dieťa začína kresliť. Nie z hľadiska fyzického a mentálneho veku, ale ktorá „stopa“, čo zanechá, je už kresbou. Modelovanie ako činnosť predchádza kresbe.

Dieťa začína modelovať, kresliť, presnejšie „**patlať sa**“ s materiálom, už vtedy, keď nie je ešte schopné uchopiť ceruzku a robiť ňou ťahy. Napríklad hrať sa v piesku, zanechať stopy nejakého materiálu, ako blata, cesta atď. Je to už kresba? Princíp zostáva rovnaký – stopa, ako to definoval V. Uždil (1978, s. 15). „Radosť z práve vzniknutej stopy je – u dieťaťa ... - ďaleko väčšia, než záujem na konečnom výsledku. To vedie k mnohým úvahám o prvotnom význame motorického (pohybového) činiteľa v kresbe.“ Stručne povedané, zdá sa, že **okolnosť, že dieťa kreslí (proces), je spočiatku dôležitejšia, než to, čo sa kreslí**, teda než predmet zobrazenia a podobnosť medzi ním a výtvorom.

Primárna je teda odpoveď – prečo dieťa kreslí. Podľa V. Uždila (1978, s. 18), kreslenie, zatiaľ napríklad čmáranie, je pre dieťa hrou, predsa sa však líši od iných hier od samého začiatku: výsledkom je tu relatívne „trvalý“ produkt – čiara, farebná škvrna – vyzývajúc tak k ďalšej hre, ktorá môže byť čím ďalej, tým viac komplikovaná ...“

Presnejšie, až do konca **obdobia čmáraníc nejde o kresbu v pravom zmysle slova**. Interpretácie tohto javu vychádzajú z „potreby“ dieťaťa „zašpiniť“ svoje okolie, túžby opatlať, chytať hmotu, ktorá je preň niečím vhodným na hranie, čo mu je však ako nevhodné, zdôrazňované dospelými od etapy „návyku“ na čistotnosť. Typickým príkladom môže byť snaha dieťaťa stupiť do kaluže a sledovať, ako jeho chodidlá zanechávajú mokré stopy.

Teda **až čarbanice** sú špecifickou vývinovou etapou detskej kresby, ktorú môžeme označiť ako **prvú vývinovú etapu**. Nie sú to však čarbanice v zmysle dospelého. **Ide o monotónne ťahy ceruzkou**, ale s vlastným významom. Doteraz existuje veľké množstvo pokusov o vysvetlenia, ktoré zosumarizoval V. Uždil (1988, s. 47): „Obdobie čmáraníc sa ostatne ani do svojej najranejšej fázy neubrnilo pokusom o obsahovú interpretáciu. I v prvých grafických stopách bývajú videné buď dokumenty o prenatalných skúsenostiach dieťaťa (otáčavý pohyb dieťaťa v maternici), alebo neskoršie skúsenosti ležania (vodrovonné), či sedenia (zvislá a pravý uhol), alebo dokonca chodenia (kľukatá čiara), či uzavretého priestoru (špirála) a podobne. Dôležité je, že **motorický činiteľ nestráca ani neskoršie svoj význam**, že **sprevádza detský výtvarný prejav v celom jeho vývoji** a je jedným z momentov, ktorý mu nedovoľuje ustrnúť. Obstaráva tiež veľkú časť onoho fyziologického uspokojenia, ktorý výtvarný proces v sebe má ...“

Uvedený citát upozorňuje, že viaceré interpretácie vzniku detskej kresby sú značne problematické. Dôležitá je opatrnosť pri niektorých psychoanalyticky, ale i psychodiagnosticky orientovaných interpretáciách.

Podstatu čarbaníc presne vymedzila A. Kucharská (2002, s. 66). „V batolacom veku je obrovský záujem o kreslenie vyjadrené tým, že sa dieťa zmocňuje ceruzky ako **predmetu na hranie** a po určitej dobe začína kresliť jednotlivé čiary. Prvé kresby sú len čmáranie a kresba nenesie žiadny obsah.“ Cieľom nie je vytvoriť nejaký obrázok, pre dieťa je kreslenie hrou, ktorej výsledkom je produkcia čiar sprevádzaná emocionálnym prežívaním spokojnosti z pohybu.“

Kým však dieťa skutočne začne kresliť, musí mať určité veci zažite a „naučené.“ Patria sem tieto „schopnosti“:

1. **Vedieť držať ceruzku**, kriedu atď. (čo však nie je nevyhnutné pre dané štádium). Dôležitosť tohto aktu sa využíva v diagnostike širšie, napr. pri dygrafii, pri zisťovaní dráповitého držania pera. Ako upozorňuje L. Kříšťanová (1998, s. 23), držanie ceruzky je dôležité aj v ďalších obdobiach, a to v sú-

vislosti so začiatkom školskej dochádzky. „Držanie ceruzky ... **pri kreslení býva variabilnejšie** ako pri písaní. Deti **kreslia tak, ako to ide najľahšie**; zdola, zo strany, zhora. Teda predovšetkým tak, aby na svoj grafický prejav dobre videli a nespôsovoval im námahu. Fixuje sa často najľahší spôsob držania ceruzky, čo býva držanie zo strany alebo zhora, často v smere dol'ava (to znamená zrkadlovo)...“

2. Pohybovať ňou v jednej rovine (na jednej úrovni).
3. „Objaviť“ závislosť medzi pohybom ruky a zanechanou stopou.“
4. Neskôr kontrolovať pohyby tak, aby sa „zamýšľané figúry“ na papieri aj objavili (Schuster, M., 1994, s. 5).

Mimoriadne dôležitá je **motorika**, presnejšie jej vývin:

- a) **Najprv** dieťa „vykonáva“ kreslenie pohybom celej ruky, to znamená, že **pracuje celým telom**. Presne to charakterizoval V. Uždil (1978, s. 15-16): „Pozorujeme chvíľu pohyb, ktorým prvé detské čmáranice vznikajú. Ak má dvojročné (alebo mladšie) dieťa po ruke niečo, čo možno dobre uchopiť (napr. hrubú kriedu), oháňa sa pažou tak, že centrum „grafického pohybu“ je v ramennom kĺbe. Čiary podľa toho vyzerajú ...“
- b) Neskôr je to už **pohyb zápästia a vtedy je už možná jemná koordinácia (motorika)**. **Je to už fáza relatívne „pokojnej“ práce**. Predtým ako keby sa dieťa vrhalo na papier a zápasilo s ním.

„Ranné“ vývinové štádiá detskej kresby ešte nemožno chápať ako pokusy o „presnú čiaru.“ Nedovoľuje to totiž motorika. A aj neskôr nedokážu líniu „obsiahnuť“ určitý objem (napr. hlavu). Dieťa spočiatku ani neočakáva, že línia formy objemu alebo dĺžka predmetu bude zodpovedať „skutočnosti.“ Tak napríklad dlhé kreslí krátke a naopak. Samo túto disproporciu nevníma, pretože to tak nechápe.

Dieťa svoje vývinové štádiá „nerespektuje.“ Kreslí bez toho, aby si uvedomovalo, či na to stačí alebo nie. Ako upozorňuje B. Šupšáková (2000, s. 42-46), „dieťa svoje poznatky a zručnosti ani dostatočne nevyužíva, jeho kresba je úsporná, podlieha princípu čo najmenej námahy. Redukuje sa počet detailov v kresbe na to najdôležitejšie. Z hľadiska dospelého môže dieťa zachovávať a zvýrazňovať detaily úplne nepodstatné, no podľa zvláštnej logiky a momentálneho záujmu, práve tie sú veľmi dôležité.“

A práve v tom je detská kresba fascinujúca. Dieťa svoju kresbu chápe inak – poskytuje mu uspokojenie. Dieťaťu sú spočiatku úplne cudzie niektoré veci (iná úroveň poznania a skúseností), ktoré sú pre dospelého samozrejmé. Až postupne sa objavuje aj u dieťaťa. Každý dospelý človek vidí a používa čiaru ako kontúru (obrys), alebo označenie hrany. Mimochodom, je to mimoriadne ťažké,

tak ako podobnosť medzi fotografiou a negatívom. Dieťa používa čiaru (Hardi, I., 1992, s. 26) úplne inak, napr. ako stopu pohybu. Dieťa prejde ceruzkou po papieri a povie: „Včela, aha letí!“ Dospelý je iritovaný, nevidí žiadnu včelu a myslí si, že dieťa čarbe. Dieťa používa čiaru – líniu aj tam, kde „nemá“ zmysel. Kreslí cestu, ktorá nikam nevedie, javy ktoré nemožno vidieť atď.

VÝVINOVÉ FÁZY DETSKEJ KRESBY

Vývin detskej kresby je z pohľadu pedagogickej diagnostiky značne zložitý. Každé vývinové obdobie má svoje špecifické znaky. Súčasne každá z rôznych periodizácií vývinu detskej kresby zohľadňuje iné znaky a kritériá. Predbežne sa obmedzíme na základnú periodizáciu, tak ako ju vymedzili L. Whitney-Peterson a M. E. Hardin (2002, s. 22). Postupne ju doplníme o ďalšie aspekty.

Vek v rokoch: 0 – 1

Popis kresby: Dieťa reflexne reaguje na vizuálne stimuly. Dáva si do rúk pastelku ale nekreslí.

Vek v rokoch: 1 – 2

Popis kresby: Približne vo veku 13 mesiacov začne dieťa prvýkrát čmárať klikyháky. Sleduje pohyb pastelky, ktorá zanecháva stopu na papieri.

Vek v rokoch: 2 – 4

Popis kresby: Objavujú sa kruhy a postupne začnú prevládať. Potom začne prevažovať jeden kruh. Pod spontánne namaľovaným kruhom si dieťa predstavuje nejaký objekt. Prvý grafický symbol nakreslí obvykle medzi tretím a štvrtým rokom.

Vek v rokoch: 4 – 7

Popis kresby: V tomto štádiu rozumového realizmu dieťa kreslí vnútorný model, nie to, čo skutočne vidí. Dieťa kreslí to, o čom vie, že to tam má byť. Často vytvára transparentné obrazy, napr. postavy sú vidieť cez steny a trupy lodí. V tomto veku sú kresby expresionistické a subjektívne.

Vek v rokoch: 7 – 12

Popis kresby: V tomto štádiu vizuálneho realizmu subjektivita postupne ustupuje. Dieťa kreslí to, čo skutočne vidí. Ľudské postavy sú realistickejšie a proporcionálnejšie. Využívanie farieb je konvenčnejšie. Pri nakreslenej postave dieťa rozlišuje pravú a ľavú stranu.

Vek v rokoch: 12 +

Popis kresby: S rozvojom kritických schopností sa väčšina detí prestane zaujímať o kreslenie. Vydržia len nadaní žiaci.

Táto periodizácia je značne zjednodušená, to znamená, že postihuje len hlavné rysy vývinu detského výtvarného prejavu. Preto je potrebné presnejšie charakterizovať jednotlivé periódy, resp. vysvetliť aj ďalšie možnosti charakteristiky jednotlivých vývinových období detskej kresby.

„Podľa Luqueta ... cesta vývinu (detskej kresby) vedie cez tzv. obdobie „detského“ alebo „intelektuálneho realizmu“ až do začatia školskej dochádzky. Tieto dva termíny odzrkadľujú to, že dieťa v tomto období nekreslí to čo vidí, ale to, čo vie. Typickým sú napr. röntgenové kresby, ktoré napr. okrem obrysov znázorňujú aj vnútorné zariadenie a ľudí v dome. Na označenie tohto spôsobu kresby používame výraz **transparencia**, pretože dom je „priehľadný,“ teda vidíme aj to, čo je v ňom, alebo pri kresbe postavy vidíme napr. trup alebo inú časť tela cez šaty. To, akým spôsobom zobrazuje dieťa svoje okolie je podstatným spôsobom ovplyvnené jeho vzťahom k zobrazovaným osobám alebo veciam a ich vplyvu naň. Deti zobrazujú vo svojich kresbách osoby a veci tak, ako ich oni prežívajú, alebo s nimi narábajú a ako ich používajú. Tak napr. posteľ znamená „ležanie,“ bocian je „zobákatý“ atď. (Hardi, I., 1992, s. 26).

Iným spôsobom röntgenového znázornenia sú napr. predmety a ľudia pod vodou, kde by ich nemalo byť vidieť. Zjednodušene povedané, **dieťa nekreslí len to, čo by zaznamenala fotografia**. Kreslí napr. „prierez“ sveta, t. j. krajinu od neba až po dno mora. Rovnako je „nepochopiteľné“ aj rozloženie figúr.

Ďalší znak detskej kresby (po univerzalizme) je, že **nie je „realistická“ ako u dospelého. Chýba jej tzv. koncept skutočnej reality** (Widlöcher, D., 1974, s. 26). **Jeho realizmus je obmedzený nedostatočnými prostriedkami**. Na základe takéhoto chápania realizmu je postavená aj diagnostika detskej kresby. Vychádza z Luquetovho chápania (Widlöcher, D., 1974, s. 27):

- 1. fáza - „náhodný realizmus.“** Na začiatku nie je kresba pre dieťa systémom čiar, ale ich jednoducho potiaholo, aby kreslilo čiary. Identita medzi vzniknutou formou a nejakým predmetom je náhodným aktom. Teda dieťa kreslí a niečo náhodne pomenuje. Na druhý deň tie isté čiary pomenuje inak.
- 2. fáza.** Tento objav si dieťa zapamätá a znovu sa ho pokúša napodobniť. Tieto pokusy končia často neúspechom. Neúspechy sa však na základe učenia znižujú a pribúdajú úspechy. Je to fáza **„pomýleného realizmu.“**
- 3. fáza intelektuálneho realizmu.** Súvisí s nástupom úspechu, s vlastným (dieťaťu) štýlom zobrazovania. Veci nie sú zobrazované tak, ako ich dieťa „vidí,“ ale tak, čo je na nich **exemplarické. Nie je reprodukováním, ale výberom znakov.** Je to problém „ikonického“ slovníka (Dubowski, J., 1995, s. 29).
- 4. fáza vizuálneho realizmu.** Dieťa už podriaďuje svoju kresbu, rovnako ako dospelý, čoraz viac tomu, čo vidí.

Samozrejme, **nie každá kresba má rovnakú „hodnotu“ z diagnostického aspektu.** „Väčšina detí rada kreslí a maľuje. Robí to ako často sa vyskytne príležitosť – spontánne kreslí obrázky zvierat, domov, áut, lodí, lietadiel, kvetov a iných vecí. **Najčastejšie však kreslia ľudské postavy**“ (Koppitz, M. E., 1972, s. 1). Túto zameranosť detskej kresby charakterizuje V. Uždil (1978, s. 22) takto: „Keby sme použili štatistiku a pýtali sa, čo z nášho predmetného okolia sa ocitne v detských kresbách najčastejšie, zistili by sme, že stredobodom jeho záujmu je človek a až potom všetko ostatné, čo s človekom užšie alebo vzdialenejšie súvisí.“

Výsledkom tejto detskej preferencie je skutočnosť, že **kresba ľudskej postavy je najviac diagnosticky rozšírenou metódou. Všeobecne sú rozšírené dva postupy** (Koppitz, M. E., 1972, s. 16).

Prvý postup využíva kresbu postavy ako metódu zisťovania kognitívneho vývinu.

Druhý postup ju využíva ako projektívnu metódu na zisťovanie emocionality, želaní, vnútorných konfliktov a znakov osobnosti, sociálneho prostredia a iných javov. Tento rozdiel vysvetľujú H. Suhrweier a R. Hetzner (1993, s. 156). „Kresby a obrázky detí môžu byť spočiatku analyzované z hľadiska zvolenej témy. Pre aký obsah sa dieťa rozhodlo môže byť kľúčom o jeho záujmoch o prostredie a jeho predstavách, jeho záľubách, často nevyslovených prianiach. Ak sa jedná o realistické vyjadrenie, tak možno zisťovať presnosť pozorovania a vedomosti o predmete. Pri témach, ktoré patria do sveta fantázie môže byť posudzovaná kreativita dieťaťa. Spôsob vyjadrenia, napr. voľba farieb, diferenciacia jednotlivostí predovšetkým v kresbách ľudí (postáv) môže poskytovať informácie o vývinovom stave dieťaťa. Jednoducho je nevyhnutné **dôsledne varovať, aby sa kresby „nenadinterpretovali“** (preinterpretovali), najmä z aspektu kognitívnych schopností, keď sa napr. nedostatky v stvárnení schémy tela chápu ako nedostatky inteligencie. **Dôležité je sledovanie vzniku, resp. dodatočné vysvetlenie kresby dieťaťom,** pretože mnohí dospelí nedokážu rozpoznať, čo dieťa zamýšľalo. U detí s deficitmi k tomu pristupuje ešte obmedzenie zručností v tvorbe, teda rozdiel v tom, čo dieťa zamýšľalo a čo zrealizuje.“

Uvedený problém vývinu „realizmu“ detskej tvorby je základom pre periodizáciu vývinu detskej kresby. Existuje viacero pokusov o klasifikáciu mentálneho veku k jednotlivým vývinovým stupňom detskej kresby. Ako príklad rozdielnych prístupov uvádzame dva pokusy.

I. Klasifikácia podľa D. Widlöchera (1974, s. 29) rozlišuje tri základné fázy:

- 1) **Fázu čmáraníc**, keď dieťa skúša, robí pokusy kresliť formy na plochu, bez toho, aby im dávalo význam.
- 2) **Fázu detského realizmu**, ktorá zodpovedá intelektuálnemu realizmu. Reprezentuje vrchol detskej kresby (výtvarného prejavu).

3) **Fázu vizuálneho realizmu**, keď dieťa podriaďuje zobrazenie predmetu jednotnému pohľadu.

Tieto tri fázy sú od seba oddelené hlboko pôsobiacimi premenami, ktoré sú potom charakteristické pre jednotlivé etapy a to:

- a) **počiatky obrazového zobrazovania**,
- b) **počiatky zobrazovacích intencií**,
- c) **vzdanie sa detského realizmu**,
- d) **úpadok detskej kresby**.

II. Klasifikácia podľa M. Schustera (1994, s. 3-37):

- 1) fáza čarbaníc,
- 2) fáza schematická,
- 3) obdobie mladosti.

O uvedené klasifikácie sa opierame a dopĺňame ich ďalšími informáciami. Na úvod je potrebné uviesť niekoľko skutočností.

Čoraz menej a čoraz opatrnejšie sa vymedzujú pevné vekové normy (Schuster, M., 1994, s. 32), „... pretože je veľmi obtiažne robiť jednoznačné výpovede o veku. Záleží to od kultúry, podnetov, vzore súrodencov, či sa určitý znak objaví skôr, alebo neskôr. Často niektoré deti jednoducho preskočia niektorú typickú formu.“ Existujú aj mimoriadne **talentované deti**, ktoré už vo veku 3 – 4 rokov, zvládajú veľmi zložité znázornenia, napr. zvierat. Aj preto budú vekové údaje len orientačné. Reprezentujú (približne) čo by dieťa v určitom veku malo zvládnuť a ktoré formy sú preň typické.

Predfáza „počiatkov výtvarného prejavu.“ Je to už spomínané obdobie odtlačania stôp. **Trvá 12 mesiacov**. Podľa M. Schustera (1994, s. 33) sú to „estetické aktivity“ vo veľmi širokom význame, totiž rozotieranie a nanášanie materiálov. Stopy nie sú vedené zámernom, ale sa môžu batolať a páčiť. Preto to nie je vývinová fáza kresby, ale len „predetapa.“

Obdobie čmáraníc je už skutočnou, prvou etapou, t. j. všeobecne uznávanou a vnútorne diferencovanou. Jej presnú charakteristiku uvádza B Šupšáková (2000, s. 26-27): „Nový prvok, teda koordinácia oka a ruky vstúpi do hry o niekoľko mesiacov neskôr a vtedy môžeme hovoriť o začiatkoch detského zobrazovania. **Čmáranice začínajú byť metodickým tápaním**, ktoré premôže chaos beztvárnosti a organizuje prvé formy. Približne v druhom roku veku dieťaťa sa prebúdzajú asociácie, ktoré vyvolávajú presnejšie predstavy vecí a predmetov. Nastáva spojenie kresby s predstavou a z toho vyplýva popud na ich pomenovanie, prípadne na doplnenie. Dieťa už poznáva, a to je prvý stupeň k vedomému zobrazovaniu prejavujúci sa v dodatočnej interpretácii. Spontánne vkladá svoju predstavu do čmáranice, ktorá začala vznikať ako čmáranica ob-

sahová. Na základe vzniknutých asociácií mu pripomína predstavu, konkrétnu vec, či predmet.“

Od 1. roka do roku a 11 mesiacov je obdobím „úderových čarbaníc.“ Dieťa začína kresliť búchaním na papier. Tento fenomén definuje D. Widlöcher (1974, s. 35) takto: „Od jedného roku sa dieťa pokúša o čiary. **Postupujúca kontrola** tejto činnosti bez „stvárnenia niečoho“ tvorí fázu čarbaníc. Tieto čarbanice sú **výsledkom kyvadlového, neskôr otáčavého pohybu.**“ Vznikajú preto, že dieťa zistilo, aký účinok vznikol a chce aby sa táto činnosť udržala a tak pohyby opakuje. Čiary sa približujú kresbe, u pravákov smerujú sprava doľava a opačne.

Keď dieťa pohyb spomalí a nedokončí, vzniká protipohyb – spätný pohyb – teda opačná čiara. Vzniká tak **zväzok čiar** charakteristický pre toto obdobie nahromadením paralelných, priečnych a vertikálnych línií.

V období roka a pol až dvoch rokov už dieťa tieto pohyby zvláda tak, že dokáže spätný pohyb vynechať. Čarbanice sú prirovnávané (Hárty, I., 1992, s. 26) k pokusom o hovorenie – zvatlanie. Bežne sa rozlišuje niekoľko typov čmáraníc:

- kosovité, ktoré sa vyznačujú takmer jedným razom kreslenými, trhavými čiarami,
- dynamické (sem tam ťahané),
- v tvare kruhu,
- rozličných foriem,
- také ktorým je dieťa schopné priradiť nejaký význam,
- súvislé, pripomínajúce písmo.

Pre obdobie čmáraníc je charakteristické, že **dieťa pracuje na princípe „všetko alebo nič“** (Widlöcher, D., 1974, s. 36).

V prvej fáze do 2. roku kreslí čiary, ich zväzky tak, že **nezvláda počiatok a koniec čiar**, to znamená, že vykonáva pohyb potiaľ, pokiaľ nie je ruka v nepohodlnej polohe.

Postupne sa učí zdržať (ukončiť, prerušiť) pohyb a nastupuje prerušovaná čiara, malé oblúky namiesto dlhých čiar a veľkých oblúkov.

Tým v polovici tretieho roku na základe ohraničenia rozsahu čiar, fixovaním ramena a len pohybom zápästia a prstov (Widlöcher, D., 1974, s. 37), nastáva ukončenie kresby typu „všetko alebo nič“ a **nastupujú čiarky**. Súčasne, od 2. roku do 2. rokov a pol, je to už obdobie čmáraníc, ktoré môžu mať zmysel. Pravdepodobne dieťa reaguje na otázku: Čo to môže byť? Alebo ako podnet z pozorovania, že kresby iných detí niečo znamenajú. Dávajú čmáraniciam určitý význam, často bez toho, aby mali podobnosť s niečím, podobnosť sa dotýka len určitého detailu. Tento moment charakterizovala G. Cagnet (2013, s. 13) takto: „Stretnutie nad kresbou napríklad medzi dieťaťom a jeho rodičmi vykazuje duševnú blízkosť, vzájomnú ovplyvniteľnosť a obohacovanie predstavivosti.

Dieťa nechalo kĺzať ceruzku po papieri a vytvorilo náhodne tvar, ktorý môže mať určitý zmysel a podnieti dospelého, ktorý ho pozoruje, k premýšľaniu.“ Rovnako to môže byť príklad staršieho súrodenca, alebo iných detí.

V tomto období sa ešte dieťa **nezaujíma o farbu**. Obraz často končí bez výmeny ceruzky alebo štetca.

V období okolo 2 a pol roka sa objavuje „**nástup dvojitej kontroly**“, t. j. kontrola ruky (jej pohybu okom), tak aj kontrola začiatku a konca čiary.

Kresba – čmáranica sa stáva diferencovanejšou, pretože dieťa používa **rôzne druhy čiar**:

- uhly,
- naznačenie štvorca, trojuholníka,
- uzavreté kruhy a uzavreté oblúky. Je to zdokonaľovanie dvoch univerzálnych prvkov kruhu a kríža (prekríženia vodorovnej a zvislej čiary) a ich kombinácií. Tento jav presne charakterizoval J. Švancara (1980, s. 198): „**Prvý tvar, ktorý dieťa spontánne kreslí býva kruhovitý**. V interpretácii tohto prvého uzavretého tvaru sa však autori rôznia. Niektorí odvodzujú tento tvar zo štruktúry alebo funkcií nervovej sústavy. Stúpenci tvarovej psychológie vidia v prvom zobrazení kruhu tendenciu k „dobrému tvaru“, ktorá je podľa nich vrodená. Meiliiová-Dworetská síce pripúšťa vrodené psychofyzické tendencie, ale zdôrazňuje, že jednotlivé tvary musia byť osvojené v priebehu aktívnej perцепčnej činnosti. Predpokladá, že kruh alebo ovál sa vyvinul zo špirálovitých ťahov. Autorka zároveň upozorňuje na **súčasne sa vyvíjajúci protikladný prvok kresby, totiž priamku a úsečku. Ovládnutím týchto dvoch základných prvkov dieťa dospieva do štádia zobrazovania ...**“

Súčasne sa v tomto období objavujú výrazné individuálne rozdiely. Mnohé deti so zodpovedajúcim vývinom môžu zaostávať v kresbe (Widlöcher, D., 1974, s. 39) v dôsledku nedostatočne vyvinutej motoriky.

Ďalšia vývinová etapa nastupuje v 3. rokoch, pričom je dôležité (Widlöcher, D., 1974, s. 40), že **najväčšie pokroky (v kresbe) sú počas tretieho a štvrtého roku**. Tento **kvalitatívny zvrät** je daný novými okolnosťami, ktoré kresba získava.

Etapu reprezentuje tzv. **schematická fáza**, t. j. **obdobie do 5 rokov**, alebo **počiatky intencií zobrazovania**. Pozoruhodné je, že **zámernosť (intencia)** (Widlöcher, D., 1974, s. 40) **kresby sa objavuje naraz. Dieťa jedného dňa určité čiary (formu) pomenuje**. Ako príde k pomenovaniu? To je už z časti predchádzajúca etapa.

Dieťa už vie, že sa obrazom pripisuje význam a postupne odкрýva analógiu. Naučí sa interpretovať „mnohoznačné figúry“ a spojí to so schopnosťou realizovať zložitejšie javy.

Ak okolo 3 – 4 rokov prichádza k „zrozeniu obrazu,“ do 5 rokov prichádza k osvojeniu a zvládnutiu elementov, preto fáza schém. Detaily však často ležia mimo (napr. oči mimo tváre), čo sa označuje ako neschopnosť syntézy.

Objavuje sa najcharakteristickejšia kresba – „hlavonožec.“ Jeho presnú charakteristiku uvádza B. Šupšáková (2000, s. 36): „Odlíšením trupu a nôh a pridaním rúk – buď z trupu, alebo aj z nadmerne zväčšenej hlavy – vzniká nová, zložitejšia verzia hlavonožca (panák), ktorá sa postupne systematicky a proporčne zdokonaľuje. Podľa potreby jej dieťa pridá ďalšie, už menej dôležité detaily: celú ružicu prstov na rukách, náznaky oblečenia, predovšetkým zvislý pás gombíkov na kruhovitom alebo štvorcovom trupe, zuby v obdĺžnikovitých alebo mesiačikovitých ústach atď. Takto sa dieťa dopracúva k prvej komplexnej schéme ľudskej postavy, od neurčitého, nešpecifického „pratvaru.“

Hlavonožec sa pokladá za typickú kresbu tohto vývinového obdobia, no asi 22 % detí ho nekreslí. Podľa J. Švancarú (1980, s. 196), „... v najrannejšom zobrazení človeka používa prvý uzavretý tvar, ktorým je kruh a k nemu pripojuje dve vertikálne alebo lúčovité čiary (to umožňuje aj inú interpretáciu – slnko) – hlavonožca. Ide o **chybnú interpretáciu detskej kresby**, len dospelému chýba trup. Známy teoretik detskej kresby B. Arnheim predpokladal, že v prvom kruhu ako štrukturálnom ekvivalente reality je obsiahnutá celá postava. Podobne argumentuje aj J. Uždil (1978, s. 101) tým, že „... hlavonožce existujú len z dopustenia dospelých, ktorí ich tak vidia, lebo predpokladajú, že vidia hlavu a nohy. V skutočnosti je nakreslený kruhovitý útvar hranicou, je uzatvorením významového poľa voči okoliu.“

Vysvetlenie schémy dospelého z percepcie dieťaťa je daná viacerými príčinami:

- 1) Percepcia veľkého (vysokého) dospelého malým človekom – dieťaťom. Čo vidí dieťa zo svojho pohľadu? Nohy a „trup/hlavu“ nad nimi.
- 2) Deti zabúdajú pri kreslení na trup alebo si „nespomenú,“ že k človeku patrí aj trup. (Treba sa opýtať!).
- 3) Kruh je súčasne hlavou aj bruchom. Nie je diferencované hrdlo a veľký objem trupu.
- 4) Brucho je akoby skryté medzi nohami. Dieťa často prekresľuje takúto kresbu farebnými čiarami predstavujúcimi odev a tie sú pod hlavou.
- 5) Ruky nie sú lokalizované na „bruchu,“ ale často na hlave. Chýba logická konzistencia. Dieťa v tomto období „zvyhodňuje“ symetriu. Preto používa často rovnakú schému pre človeka i slnko.
- 6) Obličaj sa rozpozná ľahšie ako trup, ktorý má mnoho výrazných znakov a dieťa sa s ním často stretáva. Dieťa najprv v kresbe zaznamená tvár. Forma trupu nie je takou samozrejmosťou.

Na disproporciu medzi realitou a detským vnímaním pri kresbe hlavonožca upozornila M. Kupčáková (2010, s. 147-148). Deti často kreslia hlavonožca, ale pri modelovaní tej istej postavy už presne znázornia hlavu, trup a končatiny. Tomuto aspektu doteraz nebola venovaná pozornosť.

Vývoj zobrazenia postavy presne charakterizoval J. Švancara (1980, s. 199). „**Od primárneho, nečleneného globálneho znázornenia smeruje vývoj k diferenciácii**, poskytujúci najprv rozmer dĺžky, potom sa rozčleňovanie rozvíja v smere horizontálnom. Je preto ťažké vymedziť vývinovú úroveň kresby pre každý rok jednotným prototypom. Tak sa už u štvorročných detí stretávame ako s nečleneným znázornením, tak s diferencovanou schémou kresby, ktorá obsahuje už dva základné útvary, alebo je kombináciou kruhu a štvoruholníka. Vzácnnejšie sa v tomto veku vyskytuje tvar v podobe inertného U. Končatiny bývajú znázornené lineárne. Často nebývajú pripojené na správnom mieste. V rozmiestňovaní vertikálnych a horizontálnych línií môžeme sledovať tendenciu k symetrii, k vyvažovaniu. Rovnako gombíky, ktoré bývajú považované za prvé vyznačenie odevu, sú skôr snahou o členenie a sú podmienené tendenciou k rytmickému opakovaniu určitého tvaru. Podstatnou vývojovou zmenou je dvojdimenzionálne znázornenie končatín (58 % chlapcov a 78 % dievčat vo veku 6 rokov). Každé dieťa kreslí spočiatku postavu po častiach, vytvárajú „**montovanú kresbu**.“ Nohy zostávajú prevažne ešte v polohe paralelnej, paže smerujú do strán alebo trčia hore. Okolo 8 rokov je viditeľný trend k integrácii pozdĺž vertikálnej osi, paže sa lokalizujú pozdĺž tela, spresňujú sa telesné proporcie, integrácia je ďalej zvýraznená „**tvarovou líniou**,“ ktorá vytvára plynulý prechod medzi obrysami hlavy, krku a trupu, nohy sa zbiehajú v rozkroku. Ďalší vývoj smeruje **k postihnutiu pohybu alebo činnosti** (približne okolo 10. rokov), najčastejšie **znázornením postavy z profilu**.

Obdobnú charakteristiku nachádzame u J. Pogádyho a kol. (1993, s. 35). „V detskom grafickom výraze sa vnútorná rezonancia medzi formou a obsahom stáva pomerne skoro jasnou. Kreslenie je čoraz organizovanejšie, u zdravého dieťaťa stúpa disciplína prejavu (napr. pri kresbe ľudskej postavy postupuje od hlavy – celej postave, neskôr v šatách). V predškolskom veku je napriek tomu počarbanie prázdneho priestoru stále atraktívne a v tomto veku viac menej pretrvávajú silná inklinácia k farebnej a formálnej stereotypii. V školskom veku čarbanie a stereotypný výber farieb má už patologickú signifikantnosť (vyhýbanie sa jasným farbám), výber čiernej a preferencia fialovej a zelenej.“

K ďalším dôležitým znakom detskej kresby z diagnostického aspektu je **znázornenie priestoru a perspektívy**. Predmety sveta, ľudí, domy a stromy musí dieťa určitým spôsobom znázorniť na papieri. Riešení je veľa a deti ich skutočne riešia individuálne.

1. Základným spôsobom, na najnižšej úrovni, je **difúzna kresba** - „rozsypaný obraz,“ ktorý reprezentuje neusporiadané, akoby náhodné rozloženie jednotlivých prvkov na ploche papiera. Ostatné spôsoby sú už usporiadaním, t. j. zvládnutím priestoru.
2. Iným spôsobom, už na vyššej úrovni, je **základná línia obrazu**. Dieťa nakreslí v dolnej časti papiera vodorovnú čiaru, na ktorú (na základnej línii) usporiadava jednotlivé prvky.
3. **Priestorová schéma**. Jej vznik presne vysvetľuje B. Šupšáková (2000, s. 49). Deti „... pomerne skoro chápu význam okraja výkresu ako „zem,“ kam radia svoju kresbu, zo začiatku rozptýlenú po celom výkrese. Vzdialenejší okraj predznamenáva „nebo.“ Neskôr okraj výkresu nahradia zobrazenou čiarou. Objavujúca sa základná čiara znamená začiatok zobrazovania priestoru. Ak by návyk základnej čiary trval dlho, mohol by byť brzdou a chybou ďalšieho vývoja výtvarného prejavu dieťaťa, ktoré by si zvyklo kresliť len pri dolnom okraji výkresu. Ak dĺžka základnej čiary nepostačuje zamýšľanému zobrazeniu, dieťa si ju predlžuje popri ostatných stranách výkresu. Ak má návyk na základnú čiaru utvrdený, časom pridá ďalšiu čiaru, rovnobežnú so základnou (tzv. intelektuálny horizont). Táto čiara je vlastne ďalšou základnou čiarou. Dieťa potom zobrazovaný dej radí v dvoch pásoch nad sebou a vytvára obrazovú schému.“
4. **Rozšírenie priestorovej línie**.
Podľa M. Valentu (1998) je zvládnutie priestorových vzťahov možné tromi základnými spôsobmi:
 - a) juxtrapozícia, t. j. preklopený rad (napr. obrázok pri rozšírenej priestorovej línii),
 - b) priestorový, napr. dva rady postáv,
 - c) jeden nakreslený spredu, druhý zozadu.

Medzi 5 a 6 rokom dokáže polovica detí zvládnuť priestor na úrovni rozlíšenia polôh veľmi úspešne.

Ďalším dôležitým vývojovým prvkom kresby je **zvládnutie perspektívy, t. j. tretej dimenzie**. Podľa J. Piageta a B. Inhelderovej (1997, s. 46), „... pojmy a predstavy perspektív (zmenšovania na diaľku, zbiehanie obrazov do jedného bodu atď.) sa objavujú už od siedmich rokov (dieťa chápe, že veľkosť alebo tvar sa menia podľa stanoviska, z ktorého sa díva, má predstavu perspektívy pri kreslení atď.) a dosahujú rovnováhu až v deviatych až desiatych rokoch (koordinácia hľadísk vzhľadom k množine troch predmetov).

Postupy zisťovania dosiahnutej úrovne zvládnutia perspektívy sa žiaľ v pedagogickej diagnostike nevyužívajú, hoci ich prínos k poznaniu dosiahnutej kognitívnej úrovne je značný. Ako uvádza S. Langer (2006, s. 87) **kresba domu** umož-

ňuje zachytiť značné bohatstvo detailov, perspektívu, logické spojenie detailov i rovnosť ťahov. Základom môže byť tzv. „zákon pravého uhla,“ keď komín je znázornený z nesprávneho usporiadania (90° k šikmej streche). Kresba domu môže priniesť obdobné informácie ako bežne využíva kresba ľudskej postavy.

8 rok tvorí ďalší predel – objavuje sa snaha kresliť naturalisticky, to znamená **príklon k vizuálnemu realizmu**, čím však kresba stráca svoje čaro. Silný je vplyv masovej kultúry a osobitným problémom je pôsobenie školy. Základné vývinové tendencie zhrnuli J. Pogády a kol. (1993, s. 36). „Normálne kresby školopovinných detí sa vyvíjajú čoraz **viac k opisu ich skúseností a ku scénickému zobrazeniu. Nahradenie symbolov reálnymi schémami** sa obyčajne začína, keď sa dieťa obracia k realite, t. j. vo veku 8 – 10 rokov. Pozorujeme, že dieťa postupne pripisuje význam proporciám. Obdobie medzi 12 – 15 rokom je menej charakteristické. Vývoj schopností grafického prejavu sa sformuje do 13. roku. V tomto období nastupuje vývoj myšlienok, detailných pozorovaní, t. j. postupný rozvoj diferenciálneho-syntetického-globálneho typu ponímania reality spolu so začiatkom vlastného, osobitného spôsobu výrazu – rukopisu.“

Uvedené znaky fenoménu vývinu detskej kresby sú ideálne aj pre pedagogickú diagnostiku. V ďalšej časti sa budeme venovať najdôležitejším aplikáciám detskej kresby v pedagogickej diagnostike. Rovnako budeme venovať pozornosť aj špecifickým deficitom týchto postupov.

VYUŽITIE DETSKEJ KRESBY V PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKE

Detská kresba patrí v pedagogickej diagnostike medzi metódy so značne širokými možnosťami uplatnenia. Napriek jej doterajšiemu podceňovaniu, možno detskú kresbu, presnejšie detské výtvarné prejavy, využívať ako špecifický „pružný test,“ opierajúci sa o kvalitatívnu analýzu. Kresbu môžeme **označiť ako expresívnu techniku**, ktorá umožňuje voľné vyjadrovanie dieťaťa. Súčasne platí, že **detská kresba je svojrázna syntéza toho, čo dieťa vie o veciach a javoch, ktoré zobrazuje, limitovaná však tým, aký stupeň dokonalosti zobrazovania dieťa dosiahlo (t. j. aké sú jeho kresliarske potenciality, ako aj toho, aký by chcelo mať predmet svojho zobrazenia, to znamená, že do svojho výtvarného produktu vedome či nevedome vkladá svoje prania, túžby i obavy**. Pri diagnostickom využití detskej kresby musíme tieto tri základné vlastnosti vždy zohľadňovať. Osobitným problémom pri určitej skupine detí sú ich deficity jemnej motoriky, resp. vizuálnej percepcie, ktoré môžu ich výtvarné prejavy značne limitovať.

Hoci pri kresbe ako diagnostickej metóde **dominuje produkt** (výsledok) výtvarnej činnosti dieťaťa, nie je tomu tak. Samotná kresba je „vložená“ medzi

d'alšie postupy. Konkrétne to znamená, že sa nehodnotí len samotná kresba (výsledok, produkt), ale aj **vlastný proces kreslenia**, resp. inej výtvarnej činnosti. Túto skutočnosť veľmi presne charakterizovala A. Kucharská (2002, s. 62). „Všimame si, ako musíme dieťa motivovať ku kresleniu, ako dlho mu trvá, než sa do kreslenia pustí, či o kresbe premýšľa, alebo či sa do nej vrhá bez rozmýšľania, ako pri kreslení drží ceruzku, ako využíva priestor, akým smerom vedie čiary, ako je rýchle, dôsledné a starostlivé pri kreslení, či je pri kreslení pokojné, vyrovnané, pozitívne naladené, alebo či sa u neho prejavuje motorický nepokoj, či kresbu gumuje, ako je s kresbou spokojné, ako kresbu slovne komentuje, aká je jeho mimika pri kreslení, kedy uzná, že je kresba hotová a odloží ceruzku atď.“ Je to **rozsiahle doplňujúci súbor údajov**, ktoré rozširujú naše poznatky o dieťati získané kresbou.

Druhým dôležitým integrálnym momentom detskej kresby ako diagnostickej metódy je **následný rozhovor**, ktorý s dieťaťom vedieme po skončení kreslenia. V jeho priebehu si overujeme či sme správne pochopili kresbu ako celok, aj jej detaily. Súčasne je potrebné kresbu označiť (dátum jej vzniku, popísať jednotlivé znázornené postavy a podobne).

Kresba (kreslenie) je pre dieťa hrou, ktorú vykonáva spontánne a rado. Kresba podobne ako hra patrí k základným a obľúbeným činnostiam dieťaťa, ktoré ich nepovažuje za skúškové (záťažové) situácie, ako je to pri iných diagnostických metódach. Z tohto aspektu nám môže kresba „prezradiť“ o dieťati obdobné informácie ako hra. Diagnostické využitie hry nám umožňuje, ako to charakterizovala H. Spáčilová (2003, s. 37), postihnutie rovnakých znakov ako kresba. „Pri hre učiteľ sleduje charakter hry, odraz skutočnosti (odráža úroveň vnímania dieťaťa, pozorovania, jeho pamäť, fantáziu, vzťahy k okoliu, rodine ...), úroveň úmyselnej pozornosti (dĺžku sústredenia na hru), motoriky, rečového prejavu dieťaťa, úroveň spoločenského správania, citovej zaujatosti, vôľové prejavy a povahové rysy, záujmy dieťaťa, funkcie zmyslových orgánov a podobne. Okrem toho môžeme posudzovať pri hre celkovú schopnosť dieťaťa hrať sa z hľadiska nárokov na myslenie, tvorivosť a podmienky, ktoré sa pri hre uplatňujú.“ V kresbe rovnako, ako pri hre, **absentujú kontrolné mechanizmy**, to znamená, že dieťa spontánne komunikuje aj tie obsahy, ktoré by verbálne nedokázalo, nechcelo vyjadriť.

Často sa kresba stáva súčasťou hry, to znamená, môžeme ju diagnosticky využiť ako spontánnu hrovú činnosť. Príkladom môže byť hra „Dom – strom – pes“ (Kompolt, P., 2013, s. 52-53), ktorá využíva spoločnú kresbu dvoch účastníkov. Podobný charakter má napr. skupinová maľba. Kresbu a hru tak spájajú vlastnosti spoločne projektívnym diagnostickým metódam. Viaceré výtvarné aktivity sa svojím charakterom **blížia diagnostickej situácii**.

Najbežnejšie využitie detskej kresby je založené na vývinových normách.

Reprezentuje ho zisťovanie dosiahnutého stavu kognitívneho rozvoja dieťaťa. Okrem toho môžeme v pedagogickej diagnostike využiť detskú kresbu aj v mnohých ďalších oblastiach. Celkove môžeme rozlíšiť tieto základné možnosti využitia detskej kresby (Vágnerová, M., 2001, s. 272):

1. Kresba môže poskytnúť orientačnú informáciu o celkovej vývinovej úrovni dieťaťa. Môže slúžiť ako screening globálneho vývinu rozumových schopností. Typickým príkladom môže byť zisťovanie školskej zrelosti.
2. Kresba je užitočná na zisťovanie senzomotorických schopností, resp. vývinu jemnej motoriky a vizuálnej percepcie. To je však značne podceňovaná oblasť diagnostikovania.
3. Kresba môže signalizovať spôsob citového prežívania, t. j. tendencie k určitému emočnému reagovaniu i aktuálnemu citovému ladeniu.
4. Kresba je užitočným nástrojom k poznaniu určitých špecifických vzťahov a postojov, ktoré dieťa niekedy nechce alebo ani nedokáže prejavovať inak, napr. o nich rozprávať.

Psychodiagnostika, no žiaľ aj pedagogická diagnostika ignoruje ďalšiu dôležitú možnosť detskej kresby, identifikáciu vedomostí a prekonceptíí detí (žiacov).

Významné miesto má v diagnostike detská kresba ako projektívna metóda. V pedagogickej diagnostike sa však chápanie projektívnych metód líši od ich koncepcie v psychodiagnostike.

Pre projektívne metódy platí (Dvořáková, M., 1999, s. 123), že **sú založené „... na existujúcej tendencii ku komunikácii, ktorá je človeku daná a ktorá sa prejavuje sklonom sprostredkovať** (samozrejme s odstupňovanou selektivitou) **svoje zážitky a starosti**, hovoriť o svojich zámeroch, posťažovať sa, či sa pochváliť. Obmedzenie možností komunikovať býva sprevádzané neľúbosťou.“ Mladšie deti ešte nedokážu mnohé veci, predstavy a vzťahy verbálne vyjadriť, takže detská kresba predstavuje „inú“ možnosť ako sa vyjadriť. Súčasne pre projektívne techniky, ako špecifickú komunikáciu, platí (Dvořáková, M., 1999, s. 124), že človek „... svojim výrazom vyjadruje, často i proti svojej vôli, svoj citový stav, aktuálne motívy i osobnostné vlastnosti. Svedčí o tom jeho mimika, motorika, pantomimika, písacie pohyby atď.).“ Túto imanentnú vlastnosť komunikácie využíva aj detská kresba ako diagnostická metóda. Osobitne ešte platí, že dieťa na rozdiel od dospelého, nedokáže zastierať svoje emocionálne stavy a priania. Projekčná technika detskej kresby svojou „neurčitosťou“ podnetov núti jedinca, aby ich určitým spôsobom usporiadal, t. j. dal im zmysel. Ako upozorňuje E. Reiterová (2001, s. 22), do odpovede (na nejaký podnet) premieta svoje emocionálne stavy, motívy, potreby a hodnoty. Takto získavame informácie týkajúce sa vnútorných zložiek osobnosti subjektu, jeho „privátneho“ sveta. Uplatnenie techniky kresby pripomína dieťaťu hru, t. j. zvyšuje sa produkcia

výpovedí, pričom sa menej prejavujú „filtračné“ mechanizmy odpovedať tak, ako je spoločensky žiaduce.

Pri vyhodnocovaní detskej kresby nie je dôležitý len samotný „produkt,“ ale aj aspekty jeho vzniku. M. Dvořáková (1999, s. 128) zdôrazňuje, že „... posudzovateľ si všíma probandovu kritičnosť voči vlastnému výtvoru, zaznamenáva snahu opravovať a vylepšovať, hodnotí aj probandovu samostatnosť (proband sa presne drží inštrukcie, či často požaduje doplňujúce vysvetlenie). Možno posudzovať i probandovu radosť z práce, či zjavnú nechť, povrchné i rýchle urobenie úlohy, tiež nadmernú opatrnosť a obavu zo zlyhania, či sklon vzdať úlohu pri prvom nezdare.“ Tu sa ukazuje možnosť využívania kresby aj pri diagnostikovaní školských pracovných postojov detí.

Detskú kresbu možno využiť v diagnostike rôznymi spôsobmi. Najčastejšie sa používa **kresba ľudskej postavy**. V tejto technike sa vrátíme v ďalšej časti, pretože jej význam je z diagnostického hľadiska (získovanie kognitívneho vývinu) najväčší. Využíva sa najmä vysoký a diferencovaný počet znakov kresby ľudskej postavy.

Ako projektívna (často semiprojektívna) technika sa tradične používa:

- kresba našej rodiny, resp. rodiny,
- kresba začarovanej rodiny,
- kresba stromu, resp. troch stromov.

Kresba rodiny je projekciou vnímania dieťaťa vlastnej rodiny. Existujú viaceré aplikácie tejto techniky. Podľa Z. Matějčka a I. Strohbachovej (1981, s. 316) existujú tri základné formy „zadania“:

- Nakresli rodinu!
- Akúkoľvek rodinu.
- Začarovanú rodinu.

Pri **začarovanej rodine** sa od dieťaťa vyžaduje, aby nakreslilo (inštrukcia) svoju rodinu, tak ako keby bol každý člen začarovaný do nejakého zvieratá. Podstatou tejto metodiky je (Vágnerová, M., 2001, s. 307), že „... stimuluje vo väčšej miere symbolické prežívanie postojov k vlastnej rodine. Spôsob premeny jednotlivých postáv možno chápať ako určitú symboliku, ktorej význam je zašifrovaný a dieťa si ho nemusí uvedomovať. Týmto spôsobom je schopné sprostredkovať (odovzdať) informácie, ktoré by inak nedokázalo vyjadriť, prípadne by ani nechcelo. Napr. pre dieťa môže byť obtiažne povedať, že má k matke ambivalentný vzťah, a že mu na nej niečo vadí. Na vedomej úrovni sú potlačené. Symbolickým spôsobom možno tento postoj vyjadriť bez problémov, dieťa nemá zábrany ho prejať. Takáto matka môže byť zobrazená napr. ako líška a jej dieťa ako kuriatko. Individuálne špecifický spôsob spracovania môže byť

skreslený a blokový aktuálnymi mediálnymi vplyvmi, módnosťou rôznych zvierat ..., rozprávkových bytostí a podobne.“ Otáznym je aj to, ako súčasné deti vnímajú význam zvierat, keď sa ich životné prostredie a životný štýl zmenili. Poznanie symboliky je u dnešných detí odlišné od tradičného, čo je určitou slabosťou tejto diagnostickej metódy.

Ch. Rittmeyer a H. Schäfer (2014, s. 166-167) upozorňujú na **špecifické problémy s hodnotením a interpretáciou** tejto techniky. K slabším zaraďujú:

- Kresliarske nadanie. Napriek tomu, že pri použití tejto metódy sa nemá zohľadňovať „krása“ kresby, tak často ovplyvňuje hodnotenie.
- Výučba zoológie, resp. návšteva zoologickej záhrady, sa prejavuje vo voľbe motívov, teda ovplyvňuje kresbu.
- Vonkajšia podobnosť s určitými zvieratami.
- Náhodné nadávky (opica, prasa, somár).
- Príslušnosť niektorému zvieratú zo zverokruhu.
- Dočasný odpor, resp. sympatia k niektorému zvieratú.

Ďalšia prepracovaná projektívna technika, **kresba stromu** (Dvořáková, M., 1999, s. 132), je „... založená na predpoklade identifikácie a stromu. Súvislosť života človeka so stromom má svoje dávne korene a je častým motívom rozprávok, mýtov, ľudových balád, prípadne sa objavuje v bežne používaných metaforách (napr. zbierame ovocie svojej práce, vychováваме svoje ratolesti, jablko nepadá ďaleko od stromu alebo stromček je treba ohýbať, pokiaľ je mladý). Skutočný zmysel a obsah identifikácie so stromom sa však určuje len veľmi obtiažne.“

Osobitne treba zdôrazniť, že dieťa kreslí strom úplne odlišne. To znamená, že až na konci tretieho roku začína kresliť „zložený“ listnatý strom, v počiatočných pokusoch pripomínajúci kaktus. Súvisí to pravdepodobne so skúsenosťami s vianočným stromčekom. Až šesťročné deti kreslia typický „listnatý“ strom. Okrem toho motív stromu patrí u detí medzi najobľúbenejšie.

Špecifickým variantom tejto diagnostickej metódy je **kresba troch stromov**, ktoré vyjadrujú vzťahy dieťaťa k otcovi a matke. Jeden zo stromov reprezentuje dieťa a ďalšie rodičov.

Uvedené projekčné techniky sú diagnostickými nástrojmi psychodiagnostiky. Výrazne však ovplyvnili využitie projekčných techník detskej kresby v pedagogickej diagnostike. Tu môžeme techniky detskej kresby rozdeliť takto (Kucharová, A., 2002, s. 58-59):

- a) **voľná kresba**, je úlohou, ktorá nie je obmedzená pevnými inštrukciami,
- b) **kresba s čiastočným námetom**,
- c) **kresba riadená (tematická)**,
- d) **kresba podľa predlohy**.

Chápanie voľnej kresby má však svoje úskalia. Ako uvádza G. Cognet (2013, s. 23), v pojme voľná tvorba je mnoho umelého a nepravdivého. Akoby výtvarný, ani iný, prejav nebol zaťažený rodinou a školskou kultúrou, zviazaný túžbou zapáčiť sa dospelému ...“ Znamená to, že voľnú kresbu nemôžeme preceňovať, že je aktom úplne slobodnej voľby dieťaťa.

K týmto základným druhom detskej kresby, ako špecifických diagnostických postupov, patrí ešte **spontánna kresba**. Ide o aktivity, ktoré nie sú limitované žiadnym zadaním, a ktoré vznikajú z iniciatívy detí. Ako upozorňuje D. Tománová (2006, s. 43), „v spontánnom výtvarnom prejave možno sledovať kreslenie citového prežívania vzťahov, zážitky z rodiny, z pobytu vonku, z rozprávok, z bežného života ... Už v predškolskom veku sa objavujú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. Dievčatá majú sklon kresliť rozprávkové bytosti, princezné, domčky, rodinu, rastliny, chlapci tendujú k výtvarnému vyjadreniu technických objektov, zvierat, dynamických situácií.“ Že táto **genderová diferenciácia**, v kresbách, pokračuje aj v neskorších obdobiach potvrdzuje výskum L. Jarkovskej (2013, s. 159-161). Žiaľ, doteraz chýba širšie poznanie najmä kontextuálnych otázok.

Osobitné postavenie, aj keď minimálne využívané, má **kresba podľa predlohy**. Tento postup by sme mohli charakterizovať ako **atematické kresbové testy**, ktoré sú určené pre špecifické skupiny detí. Ich základné zameranie presne charakterizovala D. Valachová (2005, s. 43). Uvedené druhy testov sa využívajú vtedy, ak dieťa nemá vytvorenú presnú predstavu a nevládne voľnú alebo tematickú kresbu, napr. v rannom detstve alebo dieťa s mentálnou retardáciou. Sú to testy, kde má dieťa bez zapojenia predstáv a fantázie **napodobniť rôzne gramatické útvary, zoskupenia čiar alebo bodiek**.

Patrí sem napr. **Test obkresľovania**, ktorého autormi sú Z. Matějček a M. Vágnerová. Je zameraný (Vágnerová, M., Klégrová, J., 2008, s. 358) na posúdenie jemnej motoriky a senzomotorických schopností, resp. ich nedostatkov. Úlohou dieťaťa je **prekresliť predlohu** s obrázkom, ktorú si môže dlho prezerat' a natáčať. Takýto materiál tvorí dvanásť predlôh stúpajúcej obťažnosti (kruh, kríž, trojuholník, kosoštvorec, kombinácia útvarov plošných, plošných a priestorových alebo iba priestorových).

Z podobných princípov vychádza aj metodika kreslenia vzorov podľa diktátu (Nováčková, J. a kol., 1989, s. 253-254).

Iným, podobným druhom kresebného „doplňujúceho“ testu je HETZ-test, t. j. „rukou doplňujúci test“ (Kováčová, B., 2011, s. 25). Dieťa dopĺňa chýbajúce časti kresby, ktorá je predtlačená, ale neúplná.

Na tieto druhy testov sú deti zvyknuté, zodpovedajú úlohám vo vymal'ovánkach, s ktorými bežne pracujú.

Najväčšiu perspektívu majú v pedagogickej diagnostike **techniky kinetickej kresby**. Ide o kresbu zachycujúcu určitú situáciu v pohybe, to znamená, že

inštrukcia tejto tematickej kresby určuje, čo má dieťa v svojej kresbe zachytiť. Jej špecifiká sú však ďaleko presnejšie vymedzené. Ako uvádza J. Mareš (2011, s. 76), „zachytáva osoby v pohybe, ako niečo robia, ako spolu komunikujú a podobne. Druhým dôležitým aspektom je možnosť zachytiť **dianie v jeho kontexte**, nielen postavu samotnú bez prostredia, v ktorom žije a niečo robí. Tretím dôležitým aspektom je, že kresba i jej interpretácia sú tesne **zviazané so sociokultúrnym prostredím**, v ktorom autor kresby a človek analyzujúci kresbu žijú.“

Typickým príkladom môže byť **kinetická kresba rodiny**, t. j. zachytenie jej členov pri určitej činnosti (výlet, obed). Ďalšou prepracovanou technikou je napr. **kinetická kresba zameraná na analýzu domáceho učenia sa žiaka**, adaptovaná J. Marešom (1998, s. 96), ktorá diagnostikuje učebné štýly, resp. domáce učenie sa žiaka. Poskytuje cenné údaje o príprave žiakov na výučbu, spôsob učenia sa, ako aj o domácom prostredí, v ktorom sa žiak učí. Zvyčajná inštrukcia (Gavora, P., 1999, s. 177-178) pri zadaní znie: „Nakresli, ako to u vás vyzerá, keď sa učíš, keď sa doma pripravuješ na vyučovanie. Nakresli, čo sa u vás deje. Čo kto robí, keď sa učíš.“ Znovu je zdôrazňovaná činnosť žiaka, jeho aktivity pri učení. Niektoré prvky analýzy sú:

Prostredie:

- typ miestnosti (kuchyňa, obývačka, detská izba, inak),
- počet a druh osôb (žiadna osoba, dieťa + rodič + súrodenci, dieťa + súrodenci, dieťa + rodič, dieťa samotné),
- prítomnosť domácich zvierat (rybičky, morča, škrečok, mačka, pes a pod.),
- stôl, stoličky,
- posteľ, gauč,
- stolná lampa, nastenná lampa, stropná lampa,
- okno, výhľad von,
- hračky (bábika, medvedík, auto, lietadlo, traktor, loď atď.),
- televízor, rádio, hi-fi zostava,
- počítač,
- kalendár, rozvrh hodín,
- hodiny,
- výzdoba miestnosti,

Dieťa:

- relatívna veľkosť dieťaťa – pomer medzi výškou detskej postavy a rozmerom papiera,
- pozícia dieťaťa (sedí na stoličke, na gauči, leží na posteli, leží na koberci, je v pohybe),
- dominujúce činnosti dieťaťa (hrá sa, číta si, píše, počíta, hovorí, spieva, nedá sa určiť),

- náznak vyučovacieho predmetu, na ktorý sa dieťa pripravuje,
- znázornenie zvukovej kulisy,
- jedlo, nápoj na dosah dieťaťa,
- znázornenie umelého osvetlenia,
- knihy v miestnosti (okrem učebníc),
- učebnice,
- prvky pozitívnej motivácie,
- prvky negatívne motivácie.

Uvedený príklad kinetickej kresby naznačuje možnú šírku využitia tejto diagnostickej techniky. Môže úspešne nahradiť dotazník, ktorý je pre deti mladšieho školského veku nepoužiteľný. Môže byť prirodzenou metódou spoznania „života“ dieťaťa v domácom prostredí. Aj tu je dôležitou súčasťou tohto postupu rozhovor (inquiry), kde dieťa ozrejmí detaily svojej kresby.

Posledným príkladom využitia kresby ako diagnostickej metódy môže byť **kreslený diktát**. Umožňuje hravým spôsobom zvládnuť zložitejšiu úlohu žiakmi na začiatku školskej dochádzky, napr. orientáciu vpravo – vľavo a podobne. Inštrukcia (Zelinková, O., 2001, s. 108) znie: „Nakresli do prostriedku výkresu dom, vpravo od domu plot, vľavo od domu strom ...“

Pri uvedených postupoch využívania detskej kresby je dôležitá nielen kresba (výsledok), ale aj samotný proces kreslenia. **Súčasťou** takto chápanej **diagnostiky je nielen pozorovanie dieťaťa pri kreslení, ale aj rozhovor s dieťaťom (jeho slovný komentár)**, ktorý dopĺňa komplexnosť informácií o tom, ako vidí svoj výtvarný produkt. Je jeho subjektívnou výpoveďou, to znamená, že sprostredkuje ďalšie informácie, napr. na čo dieťa zabudlo pri kreslení, resp. ktorý znak symbol dieťa použilo a prečo.

Aj keď je kresba ako diagnostická metóda cenným zdrojom informácií o dieťati a jeho prežívaní, musíme si vždy uvedomiť aj limity (obmedzenia) tejto metódy. Nikdy nemôže ostať jediným zdrojom informácií, pretože má obmedzenú platnosť. Túto skutočnosť presne vymedzila A. Kucharská (2002, s. 60), keď zdôrazňuje, že nesmieme zabúdať na to, že „... čo vyčítame s kresby je skôr hypotéza než objektívny nález.“ Potrebné je preto posúdenie získaných údajov s ďalšími metódami. Súčasne si exploatovanie týchto techník vyžaduje aj veľké množstvo skúseností, to znamená, že jej efektívne a spoľahlivé využívanie sa zvyšuje s dlhodobou praxou. Až takéto chápanie detskej kresby z nej môže urobiť dôležitý nástroj poznávania osobnosti dieťaťa.

V ďalšej časti sa budeme podrobnejšie venovať dvom špecifickým diagnostickým postupom, založeným na detskom výtvarnom prejave a to, kresbe ľudskej postavy a kresbe rodiny, resp. kinetickej kresbe rodiny. Napriek viacerým spoločným znakom sú to dva zásadne odlišné postupy. Kým prvý z nich – **kres-**

ba ľudskej postavy slúži na diagnostikovanie kognitívneho vývinu dieťaťa, tak druhý postup – **kresba rodiny** je špecifickou **metódou**, presnejšie **semiprojektívnou**, ktorá umožňuje diagnostikovanie **percepcie vlastnej**, resp. želanej **rodiny dieťaťom**.

Napriek skutočnosti, že tieto dva postupy sa zásadne líšia, a to svojim zameraním (t. j. tým, čo nimi zisťujeme), tak aj ich interpretáciou, majú spoločné niektoré východiská. Aby sme mohli používať tieto dva postupy, tak dieťa musí spĺňať určité vývinové kritériá. Aby sa kresba vôbec diagnosticky využila, tak dieťa musí prekonať štádium hlavonožca, to znamená, že musí zvládnuť aspoň schematické znázornenie ľudskej postavy. Rovnako platí, že dieťa musí pri kreslení zvládať základnú líniu obrazu, pretože difúzna kresba („rozsypaný“ obraz), ktorá je náhodným umiestnením prvkov (najmä jednotlivých postáv) na ploche papiera, ešte neumožňuje postihnutie vzťahov medzi členmi rodiny.

K špecifickým rozdielom týchto dvoch postupov patrí aj skutočnosť, že kým kresba ľudskej postavy sa primárne orientuje na analýzu jednotlivých prvkov kresby, to znamená, že pri tomto postupe dominuje kvantitatívna analýza, tak kresba rodiny a kinetická kresba rodiny je založená na globálnom pohľade, čo znamená, že pri tomto postupe je v popredí kvalitatívne hodnotenie.

KRESBA ĽUDSKEJ POSTAVY

Využívanie kresby ľudskej postavy úzko súvisí s dvomi faktormi. Prvým je antropologická orientácia motívov detskej kresieb detí, to znamená, že **deti najčastejšie kreslia človeka** a veci, ktoré ho obklopujú. Ako uvádza R. Davido (2001, s. 13), autor prvej modernej monografie o detskej kresbe C. Ricci z roku 1887, „... porovnáva tvorivý proces dieťaťa s dielom stvorenia. Hovorí, že zatiaľ človek je tu pre Stvoriteľa vrcholom a korunou stvorenia ..., pre dieťa v jeho kresebnom vývoji je človek prvou a navždy kľúčovou témou. Niet divu, lebo cez vzťah k človeku si dieťa uvedomuje samo seba, cez druhých sa stáva sebou samým. A tak sa každá práca o kresbe nevyhnutne zaoberá práve kresbou človeka, či už samotného, alebo v ľudskom spoločenstve, zvlášť v tom najvýznamnejšom, ale najmenšom, to znamená v rodine.“

Druhým dôležitým faktorom je **bohatosť (množstvo) prvkov**, ktoré môže obsahovať (resp. môžu absentovať) kresba ľudskej postavy. Ich analýza umožňuje diagnostike využívať detskú kresbu ľudskej postavy na určenie kognitívneho vývinu dieťaťa.

Z uvedeného vyplýva, že kresba ľudskej postavy sa v diagnostike (primárne psychodiagnostike) často využíva. V diagnostickej literatúre sa často objavuje v súvislosti s detskou kresbou slovo test, napr. v definícii J. Pogádyho a kol.

(1993, s. 37). Používaný význam testu kresby ľudskej postavy má však značné obmedzenia. Presne ich charakterizoval M. Schuster (1994, s. 133). **Slovo trest vsugeruje istotu rozhodnutia, ktorá však v skutočnosti neexistuje.** Pokusy, aby sa z kresby usudzovalo na stabilné znaky dieťaťa, urobilo mnoho autorov. V skutočnosti takémuto testu – kresbe, len pripúšťame, že „vystopuje“ upozornenie na niečo. To znamená, že detskú kresbu ako diagnostickú metódu nemôžeme v žiadnom prípade preceňovať.

V priebehu druhej polovice 20. storočia vzniklo veľké množstvo rôznych variantov testu, resp. postupov kresby ľudskej postavy, pričom sa často jednotlivé adaptácie líšia len nepatrnými odchýlkami, to znamená, že niekedy sú nepodstatné rozdiely zdôrazňované len pre autorský copyright adaptovaného testu. V nasledujúcej časti predstavíme dve adaptácie postupu kresby ľudskej postavy, ktoré presne vysvetľujú ako princípy, tak aj rozdiely ich využívania.

Ideálnym príkladom je adaptácia významnej výskumníčky detskej kresby E. M. Koppitzovej (1972, s. 25-25), ktorá na základe dlhodobého výskumu určila 30 základných znakov, ako i metodiku ich identifikácie a vyhodnocovania (normy). Obrovskou výhodou jej metodiky je jednoduchosť určovania vývinových znakov, ako aj presnosť, to znamená jednoznačnosť identifikovania jednotlivých znakov detskej kresby.

Vyhodnocovacia škála 30 znakov (Koppitzová, M. E., 1972, s. 383-386)

1. **Hlava:** každé znázornenie.
2. **Oči:** akékoľvek znázornenie.
3. **Zreničky:** potrebné sú výrazné kruhy alebo body vo vnútri obvodu očí, alebo bodka s čiarkou.
4. **Obočie, mihalnice:** jedno alebo druhé, rovnako oboje.
5. **Nos:** akékoľvek znázornenie.
6. **Nosné dierky:** bodky alebo dierky okrem znázornenia nosa.
7. **Ústa:** akékoľvek znázornenie.
8. **Pery:** jasne nakreslené pery, rozdelené čiarou, dva rady zubov nestačia.
9. **Uši:** akékoľvek znázornenie.
10. **Vlasy:** akékoľvek znázornenie alebo čiapka, klobúk schovávajúci vlasy.
11. **Hrdlo:** výrazne oddeľujúce hlavu od trupu.
12. **Trup:** každé znázornenie s potrebným obvodom.
13. **Ruky:** každé znázornenie.
14. **Ruky dvojdimenzionálne:** znázornenie dvomi alebo viacerými líniami.
15. **Ramená (ruky) smerujúce dolu:** 30° alebo viac, ak sú horizontálne vystreté a potom sa lomí, nehodnotí sa.
16. **Ramená správne umiestnené na pleciah:** pre ramená je dôležité naznačenie spojenia.
17. **Lakte:** dôležitý je uhol, zaokrúhlenie sa nehodnotí.

18. **Dlane:** musia byť odlišené od paže a prstov.
19. **Prsty:** každé odlíšenie od ruky.
20. **Správny počet prstov.**
21. **Nohy:** akékoľvek znázornenie, u žien so sukňou stačí naznačenie dĺžky.
22. **Dvojdimeznionálne nohy:** nakreslené dvomi alebo viacerými líniami.
23. **Kolená:** výrazný uhol (na jednej alebo oboch nohách) alebo pri frontálnom pohľade jabĺčko.
24. **Chodidlá:** akékoľvek znázornenie.
25. **Chodidlá dvojdimeznionálne:** smerujúce od päty a dlhšie ako vyššie.
26. **Profil:** stačí len znázornenie hlavy.
27. **Odev 1 kus:** platí aj klobúk, gombíky, opasok alebo len kontúry odevu.
28. **Odev 2 – 3 kusy:** hodnotia sa nohavice, košeľa alebo blúzka (alebo časť nejakého odevu oddelená opaskom – potom je to blúzka), sveter, klobúk, opasok, spona vo vlasoch, mašľa, náhrdelník, hodinky, prsteň, náramok, fajka, cigareta, dáždnik, palička, zbraň, topánky, ponožky, kabelka, rukavice atď.
29. **Odev 4 a viac kusov.**
30. **Správne proporcie:** stačí, že dobre vyzerajú i keď z anatomického hľadiska to nie je úplne správne.

Uvedený taxatívny súpis znakov ukazuje celú šírku ich možného využitia pri diagnostikovaní. **Podľa frekvencie výskytu** jednotlivých znakov podľa veku dieťaťa ich M. E. Koppitzová rozdelila **do štyroch základných kategórií:**

1. **Do prvej kategórie výskytu** patria „**očakávané znaky**“, pretože ich vo svojich kresbách používa 85 – 100 % detí danej vekovej skupiny. Objavujú sa prakticky skoro u všetkých detí, to znamená, že predstavujú minimum znakov, ktoré sa očakávajú, že ich vo svojej kresbe dieťa použije. Chýbajúca prítomnosť (absencia) „očakávaného“ znaku je dôležitá. Príčinami absencie týchto znakov môžu byť: výrazná nezrelosť, zaostávanie vo vývine, resp. regresia v dôsledku emocionálnych problémov.
2. Túto **kategóriu výskytu reprezentujú „bežné znaky**“, pretože ich používa 51 – 84 % danej detskej populácie. Napriek skutočnosti, že sa objavujú vo veľkej časti kresieb, ich absencia nie je tak podstatná ako v prípade prvej kategórie.
3. Do tejto **kategórie výskytu – „nie celkom bežné“** patria znaky, ktoré používa 16 – 50 % populácie.
4. Posledná **kategória výskytu – „mimoriadne znaky“** je charakteristická tým, že ich používa len 15 % a menej detí.

Práve toto rozdelenie znakov, ktoré sa objavujú v detských kresbách ľudskej postavy, do štyroch základných kategórií podľa ich výskytu, robí z tejto me-

todiky cenný diagnostický nástroj. Umožňuje rýchle triedenie detí do štyroch základných vývinových skupín, teda plní úlohu screeningu, to znamená akého-si rýchleho testu s hrubým diagnostickým zameraním. Znamená to, že takáto kresba upozorňuje napr. na „problémové prípady,“ ktorým treba venovať ďalšiu pozornosť a údaje získané kresbou doplniť (overiť) ďalšími metódami.

Najznámejším príkladom využitia kresby tohto druhu je test školskej zrelosti A. Kerna v adaptácii J. Jirásk (1968, s. 47). Kresba ľudskej postavy totiž „... dáva príležitosť ku kresebným výkonom rôznej úrovne, k figurálnym kresbám, ktoré predstavujú rozpätie medzi amorfným čmáraním, resp. tzv. hlavonožcom a druhou krajnosťou, t j. obrysovým (syntetickým) spôsobom zobrazovania. Vo výklade vekových zvláštností a školskej zrelosti v kresbách detí vychádzame z koncepcie kresebného vývoja, podľa ktorej je úzky vzťah medzi globalizáciou vo výtvarnom prejave a integráciou v psychickej činnosti. Tento subtest umožňuje teda orientačné posúdenie všeobecnej rozumovej úrovne.“

Hodnotenie kresby mužskej postavy (Jirásek, J., 1968, s. 65-66):

1. Nakreslená postava musí mať hlavu, trup a končatiny. Hlava je s trupom spojená krkom a nie je väčšia ako trup. Na hlave sú vlasy (prípadne ich zakrýva čapica alebo klobúk) a uši, na obličaji oči, nos a ústa. Paže sú zakončené päťprstou rukou. Nohy sú dole zahnuté. Vyjadrenie mužského oblečenia. Postava je nakreslená tzv. syntetickým spôsobom.
2. Splnenie všetkých požiadaviek ako na jednotku okrem syntetického zobrazenia. Tri chýbajúce časti (krk, vlasy, jeden prst ruky, nie však časť obličaja) môžu byť zabudnuté, ak sú vyvážené syntetickým spôsobom spracovania.
3. Kresba musí mať hlavu, trup a končatiny. Paže alebo nohy sú nakreslené dvojčiarou. Tolerujeme vynechanie krku, vlasov, prstov a chodidiel.
4. Primitívna kresba s trupom. Končatiny (stačí len jeden pár) sú vyjadrené len jednoduchými čiarami.
5. Chýba jasné zobrazenie trupu („hlavonožec“ alebo prekonanie hlavonožca“) alebo oboch párov končatín.

Uvedené postupy kresby ľudskej postavy umožňujú rozlíšenie viacerých znakov. Základom je **vývinové hľadisko**, ktoré sa opiera o rozvoj (prípadne retardáciu) kognitívnych schopností. Ako upozorňujú V. Hrabal st. a V. Hrabal ml. (2002, s. 70-71), **rozumové schopnosti** sa prejavujú nachádzaním, transparentiou a vytváraním logických vzťahov a závislostí. Ich podiel na vnútornej psychickej činnosti je tým vyšší, čím výraznejší je **podiel zovšeobecňovania** (získovania podobností, zhody medzi predmetmi), **diferenciácie** (získovania rozdielov) a **abstrakcie** (nachádzania a vytvárania ideálnych, len v psychickej podobe existujúcich predmetov nezodpovedajúcich zmyslovej realite vzniku, ale len niektorým ich aspektom). Typickým príkladom, okrem samotnej kresby ľudskej postavy,

to znamená pribúdania a harmonizácie prvkov, môže byť napr. spôsob ako deti kreslia slnko, ďalej už uvádzané transparentné prvky v detskej kresbe, zobrazenie priestoru a perspektívy atď. Ako má dieťa rozvinuté perцепčné schopnosti (vnímanie detailov a rozdielov), zovšeobecňovania (napr. transfer typických „mužských“ znakov, atď.), tak sa to prejavuje v detailoch a syntéze jeho kresby.

Diagnostické využitie kresby ľudskej postavy sa primárne opiera o kvantitatívnu analýzu. Zakladateľka tohto postupu Florence Goodenoghová (Whitney Peterson, L., Hardin, M. E., 2002, s. 20), zaradila kresbu ľudskej postavy **do súvislosti s intelektuálnymi schopnosťami dieťaťa**. Výsledkom bolo vytvorenie určitých charakteristík v kresbách normálnych chlapcov a dievčat. Zjednodušene možno povedať, že od chlapca, resp. dievčaťa sa v určitom veku očakáva istý počet prvkov, ktorý použije pri kresbe ľudskej postavy.

Pri hodnotení (skórovaní) kresby ľudskej postavy sa používa (Vágnerová, M., 2001, s. 272) rozčlenenie znakov do dvoch oblastí. „**Obsahové skóre** zachytáva kvalitu a počet detailov kresby, napr. zobrazenie trupu, paží, prstov, oblečenie a podobne. Obsahové skóre **rastie rýchlejšie než kvalita formálneho spracovania** kresby a skôr dosiahne svoj vrchol. Úspešnosť zvládnutia jednotlivých obsahových položiek má rôznu dynamiku. Znázornenie paží je v mladšom školskom veku samozrejmosťou, zatiaľ čo častosť zobrazenia hrdla vzrastá ešte v tomto období.

Z hľadiska obsahového skóre môžeme vymedziť dôležité fenomény:

Prvým je **rozdiel medzi úrovňou kresieb chlapcov a dievčat**. Z hľadiska fyzického veku dosahujú dievčatá v kresbe ľudskej postavy vyššie hodnoty a chlapcov predstihujú v priemer o jeden až dva body. Z hľadiska pedagogickej diagnostiky sa však tento rozdiel prejavuje len minimálne. Súvisí to skutočnosťou, že v jednotlivých postupných ročníkoch základnej školy sú chlapci priemerne starší ako dievčatá. Je to dôsledok selektívnych rozhodnutí pri zaškolovaní detí (u chlapcov je odklad školskej dochádzky oveľa častejší ako u dievčat), ako aj častejšie opakovanie ročníka chlapcami.

Druhým dôležitým fenoménom je **zvládanie prvkov z hľadiska ich kognitívnej náročnosti**, to znamená dôsledné rozlišovanie výskytu – očakávané, bežné, nie celkom bežné a mimoriadne znaky. Aj tu sa prejavujú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, to znamená, že z tohto hľadiska dosahujú dievčatá v priemer o 1 až 2 znaky vyššiu úroveň náročnosti. K najnáročnejším prvkom patria kolená, lakty, profil, pery, naopak, k očakávaným v každom vekovom období zas hlava, trup, oči, nos, končatiny atď.

Formálne skóre (Vágnerová, M., 2001, s. 276) „**zacielené na spracovanie témy**, vzájomné proporcie jednotlivých častí postavy, dvojdimenzionálne prevedenie, spojenie jednotlivých častí, symetrie pravej a ľavej polovice tela atď. Vývojovo podmienené zlepšenie, v oblasti formálneho spracovania kresby, je ča-

sovo lokalizované predovšetkým do obdobia ranného školského veku a dosahuje svoj vrchol okolo desiateho roku.“ Kríza detskej kresby sa teda prejavuje aj z hľadiska globálneho pohľadu na kresbu, nielen skutočnosťou, že nepribúdajú ďalšie detaily. Súčasne je globálny pohľad na kresbu základom pre formálne hodnotenie.

Kresba ľudskej postavy nám môže poskytnúť viacero špecifických poznatkov o dieťati. Okrem už uvádzaného obsahového skóre (to znamená počtu správne znázornených prvkov) a formálneho skóre (celková syntéza postavy), rozdielov podľa pohlavia, majú špecifickú výpovednú hodnotu (Trpišovská, D., 1997, s. 26) tieto znaky:

- **umiestnenie kresby na papieri** (kde je postava),
- **postup pri kreslení** (to znamená, ktorou časťou postavy dieťa začína),
- **veľkosť postavy**,
- **kvalita čiar**,
- **chýbajúca podstatná časť tela**, ktorú už dieťa bežne zvláda,
- **nadmerne starostlivé vypracovanie kresby**.

Osobitným znakom je **percepčná distorzia** („skreslenie“), ktorú L. Whitney Peterson a M. E. Hardin (2002, s. 46), charakterizujú ako zlé napojenie častí tela (rozmetané časti tela), disproporčné časti tela vo vzťahu k celej postave, prípadne nakreslená „obluda.“

Keďže kresbu ľudskej postavy používame na diagnostikovanie kognitívneho vývinu dieťaťa, umožňuje nám aj postihnutie jeho deficitov. Takýmto príkladom môže byť napr. (Semerádová, V., Škaloudová, A., 1998, s. 13):

- disproporcie jednotlivých častí tela,
- nápadný sklon postavy,
- zlá koordinácia (dvojité, prerušované, roztrasené alebo nenadväzujúce línie kresby),
- pripojenie jednotlivých častí tela na zlom mieste,
- zabúdanie podstatných detailov, ktoré dieťa pozná a dokáže ich aspoň približne nakresliť,
- stereotypia, rigidita,
- časté vyčiaravanie detailov,
- primitívne spracovanie jednotlivých častí tela alebo sú telá bizardné.

Všetky uvedené skutočnosti umožňujú využitie kresby ľudskej postavy v pedagogickej diagnostike. Treba mať na zreteli, že kresba priamo neodráža úroveň kognitívneho vývinu dieťaťa. Dieťa v tomto období kreslí predovšetkým to, na čo si v danom momente spomenie, prípadne to, čo ho spontánne napadne. Typickým príkladom, ktorý presne vystihuje **disproporciu medzi tým, čo dieťa pozná, no nekreslí**, sú zistenia H. Breuera a M. Weuffenovej (2000, s. 188).

Na základe ich empirických zistení chápania slov vieme, že predškolační dokážu vymenovať v priemere 11,7 rôznych kusov odevu a žiaci prvej triedy až 15 kusov. V kresbách šesťročných detí sa však objavujú až v 70 % prípadov len dve súčasti odevu a úplne oblečenú postavu nakreslí menej ako 10 % detí. Tento dôležitý rozdiel upozorňuje na skutočnosť, že kresba ako spontánny prejav dieťaťa je limitovaný viacerými fenoménmi, najmä jeho naivným realizmom, výberom reprezentatívnych znakov z hľadiska detského videnia sveta, tendenciou ku konvencii (čo sa očakáva, aby kresba znázorňovala), ornamentalizmom (opakovaním určitého prvku, napríklad veľkého počtu gombíkov) a vysokou frekvenciou tých prvkov repertoáru, ktoré si dieťa práve osvojilo a obľúbilo. Kresba preto len upozorňuje. Nie je jednoznačnou diagnózou.

KRESBA RODINY

Kresba rodiny je v psychodiagnostike, podobne ako kresba začarovanej rodiny, zaraďovaná medzi projektívne metódy. Pre potreby pedagogickej diagnostiky je potrebné jej používanie podstatným spôsobom adaptovať. Miesto označenia projektívna metóda, je preto vhodné označenie semiprojektívna metóda, to znamená, že je to metóda s len čiastočným charakterom projektívnej metódy. Kým pre projektívne metódy platí, že podnet, t. j. to čo treba vykonať, je pre diagnostikovaného nejasný, semiprojektívna metóda má čiastočne vymedzený a štrukturovaný podnet. V našom prípade je to zobrazenie rodiny v daných podmienkach. **Semiprojektívnu metódu** môžeme charakterizovať aj ako špecifický **prekoncept** – detskú „naivnú teóriu,“ t. j. **čo dieťa v danom momente** o svojej rodine **vie**. Do takéhoto obrazu rodiny sú súčasne, okrem subjektívnej úrovne poznania daného javu, integrované aj prvky emocionálneho prežívania. Kresba rodiny tak spája prvky detského poznania s nevedomenými túžbami, prianiami a náladami dieťaťa.

S projektívnymi postupmi, napriek uvedeným rozdielom, spájajú kresbu rodiny tieto vlastnosti (Reiterová, E., 2001, s. 25):

„Subjekt nemá presne vymedzený rozsah odpovedí, naopak, prevláda široké univerzum možných reakcií.

Odpovede nemajú jednoznačný charakter „správnych“ a „nesprávnych“ odpovedí a ani subjekt si nevedomuje, akým spôsobom budú hodnotené.“

Príkladom riešení môžu byť napr. situácie, v ktorých dieťa rodinu zobrazí, to znamená, môžu rôznym spôsobom variovať. Rovnako platí, že kresba rodiny nemá charakteristiky skúšobnej situácie, to znamená, že **každý spôsob riešenia je akceptovaný**. Dieťa v tejto metóde nemôže zlyhať a postup si udržiava charakter hry.

Existuje **niekoľko variantov kresby rodiny**. Ako uvádza T. Novák (2004, s. 9), môže byť použitých niekoľko možných inštrukcií: „Nakresli vašu rodinu!“ „Nakresli obrázok svojej rodiny!“ Možno zadávať i úplne všeobecne: „Nakresli rodinu!“ (Tu však dieťa zrejme nakreslí akúkoľvek, často idealizovanú rodinu).

Inou metodikou je **dvojfázový postup** (Doulik, P., Škoda, J., 2008, s. 41). „Dieťa má nakresliť rodinu bez akéhokoľvek upresnenia ... a na druhý papier má potom znázorniť svoju rodinu. Prvá kresba býva rodina podľa predstáv dieťaťa – ideálna rodina. Dieťa do nej premieta svoje priania alebo nakreslí rodinu, pokiaľ zodpovedá jeho chápaniu ideálnej rodiny. Druhá kresba by mala predstavovať vlastnú rodinu probanda, resp. individuálne chápanie jeho vlastnej rodiny. Objavujú sa tu znázornené vzťahy medzi jednotlivými členmi rodiny.“

Kinetická kresba rodiny je zvláštnym postupom. Podľa L. Whitney Petersonovej a M. Hardina (2001, s. 26), „... keď dieťa kreslí rodinu, ako niečo robí, možno z kresby získať viac informácií o tom, ako vníma interakcie či izoláciu členov rodiny. Pri analýze kinetických kresieb rodiny je kladený dôraz na interpretáciu činností, štýlov a symbolov v kresbe, aby bolo možné posúdiť, či dieťa cíti v rodinnom systéme oporu, alebo ju naopak postráda.“ Zachytenie určitej situácie v pohybe znamená, že **jej členovia sa venujú určitej činnosti (napr. výlet, obed), ktorá si vynucuje aj znázornenie vzťahov (väzieb) jej jednotlivých členov**. Tomuto zameraniu kresby rodiny musí zodpovedať aj inštrukcia dieťaťa pred kreslením. Kinetické tematické kresby majú aj ďalšie možnosti využívania.

Prečo je kinetická kresba rodiny z diagnostického hľadiska dôležitá? Odpovede na túto otázku sú relatívne jednoduché. Predovšetkým chýba iná vhodná metóda, ktorá by umožňovala postihnúť pohľad dieťaťa na svoju rodinu. Najčastejšou metódou diagnostikovania subjektívnych údajov, to znamená postojev, názorov a prežívania je rozhovor. Informačná hodnota rozhovoru je však limitovaná tým, čo dieťa dokáže o sebe vypovedať. Dieťa mladšieho školského veku, nehovoriac o veku predškolskom, má však obmedzené schopnosti verbalizácie, to znamená, že nedokáže a často ani nechce vypovedať o svojom prežívaní. Ďalším faktorom je emocionálna viazanosť na rodinu, čo zas znamená, že dieťa rodičov v rozhovore bráni, resp. idealizuje. Z týchto dôvodov je kresba ideálnou metódou zisťovania týchto skutočností. Nie je totiž viazaná na dosiahnutú úroveň verbalizácie. Kresba je špecifickou rečou dieťaťa, ktorou dokáže vyjadriť aj to, čo je neprístupné jeho úrovni slovných výpovedí. Súčasne je kinetická kresba rodiny semiprojektívnou metódou, to znamená, že dieťa nedokáže plne prehliadnuť inštrukciu. Chceme, aby dieťa nakreslilo svoju rodinu na výlete, čo však súčasne znamená, že sa tým pýtame na jeho vzťahy k rodičom, prípadne súrodencom (a nepriamo sa pýtame: S kým chodíš na výlet? Chodíš na výlet? Chodíš na výlet s rodičmi? Rád chodíš na výlet? Ako prebieha?). Tent aspekt je však pred dieťaťom skrytý.

Druhým dôležitým momentom pre využitie kresby rodiny je samotný predmet tejto metódy, to znamená diagnostikovanie základného sociálneho mikrosystému dieťaťa. Podľa A. Burgener Woeffray (1996, s. 163), je porozumenie rodinných vzťahov kľúčom na pochopenie priebehu socializácie dieťaťa. V rámci vzťahovej siete rodiny sa totiž vykonávajú nielen spoločné činnosti ako jedenie, voľnočasové aktivity, starostlivosť o domácnosť, ale sa pridelujú aj špecifické sociálne roly. Poznanie tohto mikrosystému je značne zložitá. Bežne má učiteľ zabezpečený prístup len k tzv. „tvrdým“ faktom, ako je napr. vek rodičov, zloženie rodiny atď. Chýbajú práve tie informácie, ktoré sa dotýkajú súžitia rodiny, jej kríz a podobne.

Pre diagnostiku rodiny sú kľúčovými metódami (I. Sobotková, 2001, s. 85) klinické metódy – rozhovor a neformálne pozorovanie. Návšteva rodiny je v dnešných podmienkach ťažko realizovateľná, ak nie vylúčená. Pre rozhovor platia rovnako mnohé obmedzenia. Prístupné objektívne údaje ochudobňujú diagnostikovanie rodinného prostredia žiaka, pretože sú obmedzené a neposilujú hlavné špecifiká rodiny. „Každá rodina má svoju vlastnú vôňu a každá v určitej miere rešpektuje všeobecne záväzné pravidlá fungovania spoločnosti“ (Reiterová, E., 2001, s. 41). Práve tento jedinečný aspekt je prístupný predovšetkým semiprojektívnym technikám.

Rodina, ako špecifická sociálna skupina, je z pohľadu dieťaťa (Lášek, J., 2001, s. 6) charakteristická aj „mnohopočetnosťou emočných väzieb medzi členmi, kooperáciou a vysokým stupňom anticipácie správania členov,“ Emocionálne prežívanie týchto vzťahov dieťaťom má obrovský význam pre jeho vývin. Každé dieťa reaguje na všetky zmeny emocionálnych vzťahov rodine, pričom narušenie rodinného súžitia môže ústiť v emocionálnej subdeprivácii, resp. deprivácii. Túto skutočnosť plne potvrdili výskumné zistenia J. Šimíčkovéj-Čížkovéj (2003, s. 135) o percepcii rodiny deťmi z detských domovov za pomoci kresby rodiny. V kresbách týchto detí sa často objavujú: rodina bez ľudí, výpočet ľudí po ktorých dieťa túži, prípadne prvky násilia. Čo je však nápadné takmer na všetkých kresbách, je prítomnosť prázdnoty v predstave sociálneho prostredia označovaného ako rodina ...“ Túto skutočnosť, i keď z hľadiska odlišnej vekovej skupiny, potvrdzujú zistenia M. Khýra (2003, s. 47), podľa ktorých sa mladiství, z výchovných ústavov pre mládež, pri arteterapii vyhýbajú témam „matka a dieťa“ a „moja matka.“ V tomto prípade síce platí, že skupina s ktorou pracoval M. Khýr, patrí k vekovej skupine charakteristickej krízou výtvarného prejavu, no terapeutické aktivity, na ktorých sa zúčastňujú, sú charakteristické tým, že ich účastníci strácajú obavy z vykonávania výtvarných činností.

Pri diagnostikovaní rodiny aj prostredníctvom kinetickej kresby rodiny musíme zohľadňovať jej súčasné premeny. Pri interpretácii sa nemôžeme opierať o idealizovaný obraz rodiny, ktorý, žiaľ, nezodpovedá skutočnosti. Pre súčas-

nú rodinu, to znamená rodinu s 5 až 12 ročnými deťmi sú typické niektoré demografické a štrukturálne zmeny, ktoré sa nevyhnutne prejavujú aj v kresbách detí. Vedomé rešpektovanie týchto premien plní úlohu akéhosi regulátora pri vyhodnocovaní (vyhodnocovacích kľúčoch). Deti totiž môžu kresliť nielen svoju skutočnú rodinu, ale aj obraz rodiny, ktorú si želajú, teda idealizovaný obraz. K najdôležitejším faktorom premien súčasnej rodiny patria (Kompolt, P., 2001, s. 96-97):

Redukcia rodiny, to znamená zúžená (nukleárna) rodina len na rodičov a dieťa, resp. deti. Významne stúpa počet rodín s jedným dieťaťom.

Druhým faktorom je **ohrozenie (rozpad) tradičných rodinných vzťahov**, to znamená, že stúpa ako rozvodovosť, tak sa rodí aj čoraz vyšší podiel detí mimo manželstva. Tento trend však možno považovať za dočasný a typický v postsocialistických štátoch (Bühler-Niedermerger, D., 2011, s. 14-17).

Ďalším faktorom je skutočnosť, že v mnohých rodinách dochádza k **obmedzovaniu bezprostredných kontaktov v rámci rodiny**, a to ako medzi manželmi, tak aj rodičmi a deťmi (Šulová, L., 1998, s. 306). Znižuje sa najmä čas, ktorý trávia rodičia s deťmi.

Vyhodnocovanie kresby rodiny musí uvedené skutočnosti rešpektovať. Vyhodnocovacie kľúče, pretože pri tomto postupe skutočne nemôžeme hovoriť o normách, sa opierajú o tieto charakteristiky. Kým pri kresbe ľudskej postavy je to primárne analýza jednotlivých prvkov, kresba rodiny, a predovšetkým kinetická kresba rodiny, pri vyhodnocovaní preferuje globálny pohľad. Základom vyhodnocovania je analýza kresby tak, že hodnotíme **koho dieťa nakreslí a akým spôsobom**:

- a) **Vlastná osoba na kresbe**. Kde sa dieťa nakreslí, či uprostred rodiny, nakreslené osamote (izolované), prípadne je na kresbe neprítomné.
- b) **Ostatní členovia rodiny**. Chýba na kresbe niektorý jej člen, prípadne je nakreslený niekto, kto do rodiny nepatrí? Ak dieťa nakreslené osoby, ktoré v rodine nežijú, tak to ukazuje na skutočnosť (Dvořáková, M., 1999, s. 145), že ide o dieťa citovo deprivované. U takýchto detí býva stieraný rozdiel vo vzťahu k ľuďom blízkym a neutrálnym, ktorý je u zdravo sa rozvíjajúcich detí vytvorený už v predškolskom veku. Zvlášť závažným faktorom je vynechanie niektorého člena rodiny, napr. otca.
- c) **Dominancia niektorého člena rodiny**, resp. nápadné zobrazenie jednotlivých členov rodiny. Veľkosť jednotlivých postáv, resp. neúmerne malé postavy niektorých členov rodiny. Ako upozorňuje R. Davido (2001, s. 30), „... dieťa kreslí ako prvé osoby, ktoré mu vôbec nie sú ľahostajné. Keď dieťa pozorujeme, poznávame, či o ne prejavuje záujem, alebo nimi opovrhuje. S niektorými postavami si mnoho práce nedá – rýchlo ich niekam nakreslí, aby si bolo isté, že na ne nezabudlo, iné zas vyobrazí až pristarostlivo.“

- d) **Zobrazená situácia**, či reprezentuje izoláciu členov rodiny, resp. súžitie.
 e) **Opravy, škrtanie, gumovanie**, resp. distorzia niektorých osôb.
 f) **Celkové vyznenie kresby**, či je kresba veselá, resp. pochmúrna, prípadne nepriateľská. Rovnako to môže byť neobvyklá situácia, v ktorej dieťa nakreslilo svoju rodinu.

Všetky nakreslené osoby, priamo na kresbe dieťa označí, resp. ak dieťa ešte nevie písať, tak diagnostik. Označenie slúži k jednoznačnej identifikácii nakreslených postáv. Nezabudnúť na datovanie kresby a označenie mena dieťaťa, ktoré je autorom kresby.

Príkladom analytického hodnotenia kresby rodiny môže byť diagnostický hárok kresba rodiny M. Lipnickej a V. Ujčíkovej (2012, s. 36-37).

Diagnostický hárok kresby rodiny 5 – 6-ročných detí

Meno dieťaťa	Vek		
Kritériá kresby rodiny	Odpoveď		
Spôsob zobrazenia postáv	Áno	Nie	
Rozdielna veľkosť postáv	1		0
Zobrazenie aspoň 2 postáv	1		0
Je zobrazený vzťah postáv (napr. držia sa za ruky)	1		0
Kompozícia kresby	Áno	Nie	
Postavy všetky umiestnené v rade	1		0
Postavy rozmiestnené na celej ploche	1		0
Primeraná veľkosť postáv formátu papiera	1		0
Spracovanie postáv v kresbe	Áno	Nie	
Hlavonožec, jednodimenziálne končatiny	0		1
Postava má krk	1		0
Správne proporcie postavy	1		0
Rozdiel medzi ženskou a mužskou postavou	1		0

Postava má chodidlá		1						0
Postava má na ruke 5 prstov		1						0
Postavy v pohybe, činnosti		1						0
Zobrazené detaily /áno 1, nie 0	Oči	nos	ústa	uši	obočie	krk	vlasý	odev
Hodnotenie detailov								
<i>Súčet zobrazených detailov</i>								
Originalita	Áno				Nie			
Gombíky a ďalšie ozdoby / náušnice/		1						0
Zobrazený výraz tváre		1						0
Vyplnenie prázdneho priestoru		1						0
Použitý ornament - / vypísať aký/		1						0
Kvalita línií	Áno				Nie			
Primeraná veku – vedené ľahko, jasne, tenko		1						0
a hrubé línie podľa potreby								
Silné čiary, občas až pretrhnutý papier		0						1
Prekrývanie sa prvkov		1						0
Krivky		1						0
Priamky a uhly		1						0
Transparentnosť kresby		1						0
Farebnosť kresby	Áno				Nie			
Jednofarebná kresba		0						1
Dominantná farba		0						1
Použitie farby:	Čierna	Červená	Modrá	Žltá	Zelená	Fialová	Hnedá	Iná
áno – 1, nie - 0								
<i>Súčet použitých farieb</i>								
<i>Konečný súčet (súčet 1+2)</i>								

Táto posudzovacia škála však integruje ako kresbu rodiny, tak aj posudzovanie ostatných aspektov vývinu dieťaťa, to znamená, že integruje aj pozorovanie ďalších aspektov vývinu dieťaťa (Lueger, D., 2005).

Pri sumarizácii kresby rodiny, upozorňuje H. Spáčilová (2003, s. 55) na skutočnosť, že „... hodnotenie a interpretácia kresby rodiny sa vykonáva z rôznych hľadísk. Posudzuje sa nielen kvalita kresby, ale i charakteristické znaky jednotlivých postáv, ich veľkosť, umiestnenie na obrázku, vzájomné postavenie a rozmiestnenie, vzdialenosť medzi členmi rodiny ..., v akej situácii je rodina zobrazená, čo kto robí, vyjadrenie rodinnej pohody, alebo naopak konfliktu, rolu, ktorú dieťa pripisuje jednotlivým členom, ktoré osoby na obrázku chýbajú, naopak zobrazenie osôb, ktoré s rodinou nežijú. Pre získanie a overenie určitých údajov je potrebné kresbu doplniť rozhovorom.“ Znovu je potrebné zopakovať, že kresba poskytuje indície, nie je dôkazom.

Detská kresba má ako nástroj pedagogickej diagnostiky široké potenciality pre svoje využitie. Jej doterajšie zanedbávanie je spôsobené do určitej miery, ako neopodstatnenou nedôverou k jej možnostiam, tak aj chýbajúcimi prepracovanými metodikami. Jej širšie využívanie môže obohatiť možnosti diagnostikovania aj z tých aspektov, ktoré boli doteraz mimo pozornosti.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- BREUER, H.; WEUFFEN, M.: *Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung*. Weinheim : Beltz Verlag, 2000. 219 s. ISBN 3-407-22079-0
- BRIERLEY, J.: *7 prvních let života rozhoduje. Nové poznatky o vývoji mozku a výchově dítěte*. Praha : Portál, 1996. 118 s. ISBN 80-7178-109-6
- BÜHLER-NIEDERBERGER, D.: *Lebensphase Kindheit. Theoretische Aufsätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim : Juventa Verlag, 2011. 256 s. ISBN 978-3-7799-1488-4
- BURGENER WOEFFRAY, A.: *Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik. Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzept*. Bern : Haupt Verlag, 1996. 274 s. ISBN 3-258-05334-0
- CAMPBELLOVÁ, J.: *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti a dospělé*. Praha : Portál, 2001. 199 s. ISBN 80-7178-204-1
- COGNET, G.: *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha : Portál, 2013. 203 s. ISBN 978-80-262-0499-2
- DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4

- DOULÍK, P.; ŠKODA, J.: *Diagnostika dětských pojetí a její využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem : UJEP, 2008. 179 s. ISBN 978-80-7414-059-4
- DUBOWSKI, J. 1995. Umění versus řeč (oddělený vývoj během dětství). In: *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, s. 17-31.
- DVOŘÁKOVÁ, M.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice : JU, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2
- FERLÍKOVÁ, K.; MACKO, A.: *Výtvarná výchova v 1. a 2. ročníku ZŠ. Metodická příručka*. Bratislava : ŠPÚ, 2005. 120 s. ISBN 80-85756-77-3
- FLITNER, A.: *Reform der Erziehung*. München : Piper Verlag, 1993. 251 s. ISBN 3-492-11546-2
- GARDNER, H.: *Dymenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3
- GAVORA, P.: *Výskumné metody v pedagogike*. Bratislava : UK, 1997. 208 s. ISBN 80-23-1173-1
- GAVORA, P.: *Aki sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava : Práca. 239s. ISBN 80-7094-335-1
- GREGUŠKOVÁ, H.: *Výtvarné aktivity mentálne postihnutých detí v predškolskom veku*. Bratislava : Sapientia, 2004. 115 s. ISBN 80-968797-9-0
- HÁRDI, I.: *Dynamický test kresby ľudskej postavy. Psychodiagnostická pomôcka*. Nové Zámky : Psychoprof, 1992. 156 s.
- HRABAL, V. st.; HRABAL, V. ml.: *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žiaka s úvodom do diagnostické aplikácie štatistiky*. Praha : Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-03119-5
- JARKOVSKÁ, L.: *Gender před tabulí. Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha : Sociologické Nakladatelství, 2013. 195 s. ISBN 978-80-7419-119-0
- JIRÁSEK, J.; TICHÁ, V.: *Psychologická hlediská předškolních prohlídek*. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1968. 108 s.
- KHÝR, M.: Výtvarný projev u mladistvých s poruchami chování – postřehy z arteterapie ve výchovném ústavu pro mládež. In: *Pedagogická diagnostika 2003. Výchovně zanedbané dítě. Sborník referátů z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava : PedF OU, 2003, s. 127-136.
- KLÄGER, M.: *Phänomen Kinderzeichnung. Manifestationen bildnerischen Denkens*. Baltmannsweiler: Pädag : Verlag Burgbücherei Schneider, 1989. 152 s. ISBN 3-87116-638-3
- KOMPOLT, P.: Rodina a jej úlohy vo výchove. In: BAŽURÍKOVÁ, Z. a kol. *Školská pedagogika*. Bratislava : UK, 2001, s. 95-101.
- KOMPOLT, P.: Hra ako diagnostická situácia. (Spontánne a zámerné rolové hry ako prejavy percepcie sociálnej reality a jej prežívania dieťaťom – žiakom). In: *Paedagogica 25, Zborník FiF UK*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013.s. 43-64.

- KOPPITZ, M. E.: *Die Menschendarstellung in Kinderzeichnung und psychologische Auswertung*. Stuttgart : Hipokrates Verlag, 1972. 156s. ISBN 3-7773-0303-8
- KOVÁČOVÁ, B.: HETZ-test – nástroj v pedagogické diagnostice. In: *Didaktika*, roč. 2, . 2011, č. 4, s. 24-30.
- KŘIŠŤANOVÁ, L.: *Diagnostika lateralit a metodika psaní levou rukou*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1998. 45 s. ISBN 80-7041-914-8
- KUCHARSKÁ, A.: Kresebné diagnostické techniky v poradenské praxi. In: HADJMOUSOVÁ, Z.; DUPLINSKÝ, J. a kol. *Diagnostika. Pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha : PedF UK, 2002, s. 56-93.
- KUPČÁKOVÁ, M.: Geometrie a dětská znázornění prostoru. *Media4uMagazine*, roč. 7, 2010, č. 3, s. 144-150; dostupné na internete: www.media4u.cz
- LANGER, S.: *Předlohy pro hodnocení osobnosti žáků. Příspěvek k problematice školní diagnostiky*. Hradec Králové : Nakladatelství Kotva, 2006. 356 s. ISBN 80-902210-4-1
- LAŠEK, J.: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4
- LIPNICKÁ, M.; UJČIKOVÁ, V.: *Kresba ako pedagogicko-diagnostický nástroj poznávania dieťaťa predškolského veku*. Zvolen: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012. 72 s. ISBN 978-80-971016-0-2; dostupné na internete: www.spv-zv.sk/pcinnost.html
- LUEGER, G.: *Beobachtung leicht gemacht. Beobachtungsbögen zur Erfassung kindlichen Verhaltens und kindlichen Entwicklung*. Weinheim : Beltz Verlag, 2005. 95 s. ISBN 3-407-56287-X
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7
- MAREŠ, J.: Dětské stonání doma – sonda s využitím dětské kinetické kresby. In: *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku X. Vybrané aspekty teorie a praxe*. Olomouc : FF UP, 2011, s. 76-84; dostupné na internete: www.diskurz.sk/QAK2012/ZbornikQAK2011.pdf
- MATĚJČEK, Z.; STROHBACHOVÁ, I.: Kresba začarované rodiny. In: *Československá psychologie*, roč. 25, 1981, č. 4, s. 316-329.
- MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Jinočany : H & H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9
- MOJŽÍŠEK, L.: *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha : SPN, 1986. 208 s.
- NOVÁČKOVÁ, J. a kol.: Předběžné ověřování metodiky „kreslení vzorku podle diktátu“ jako screeningového nástroje u předškolních prohlídek. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 24, 1989, č. 3, s. 253-264.
- NOVÁK, T.: *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu. Příručka pro využití dětské kresby „Naše rodina“ a „Začarovaná rodina“ k poznání rodinných vztahů dítěte*. Olomouc : Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-637-8

- PAVLOVIČ, G.: *Akcelerácia vývinu a socialistická škola*. Bratislava : Veda, 1975. 480 s.
- PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum., 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997. 144 s. ISBN 80-7178-146-0
- POGÁDY, J.; NOCIAR, A.; MEČÍŘ, J.; JANOTOVÁ, D.: *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava : SAP, 1993. 196 s. ISBN 80-85665-07-7
- POLÁŠKOVÁ, D.; VÍTKOVÁ, M.: *Úkoly speciální pedagogické diagnostiky ve výchovně vzdělávací práci s tělesně postiženými dětmi předškolního věku*. Brno : CDVU MU, 1994. 30 s.
- PROKŠA, M.; HELD, E. a kol.: *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodných vied*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 229 s. ISBN 978-80-223-2562-2
- RÁDLOVÁ, E. a kol.: *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava : Montanex. 2004. 78 s. ISBN 80-7225-114-7
- REITEROVÁ, E.: *Projektivní test tří stromů*. Olomouc : UP, 2001. 179 s. ISBN 80-244-0341-2
- RITTMAYER, CH.; SCHÄFER, H.: *Diagnostik in Schule und Unterricht. Ein synthetischer, qualitativ-quantitativer Ansatz für die Handlungsfelder Deutsch, Mathematik und Verhalten*. Baltmannsweiler : Schnieder Verlag Hohengehren, 2014. 267 s. ISBN 3-8340-1143-5
- SEMERÁDOVÁ, V.; ŠKALOUDOVÁ, A.: Kresba postavy. In: *První třída*. Pražská skupina školní etnografie. Praha : PedF UK, 1998, s. 1-36.
- SCHUSTER, M.: *Kinderzeichnung. Wie sie entstehen, was sie bedeuten*. Berlin; Heidelberg : Springer Verlag, 1994. 187 s. ISBN 3-540-57042-X
- SOBOTKOVÁ, I.: *Psychologie rodiny*. Praha : Portál, 2001. 173 s. ISBN 80-7178-559-8
- SPÁČILOVÁ, H.: *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc : UP, 2003. 74 s. ISBN 80-244-0568-7
- SUHRWEIER, H.; HETZNER, R.: *Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen*. Neuwied : Luchterhand Verlag, 1993. 252 s. ISBN 3-472-00940-3
- SWIERKOSZOVÁ, J.: *Sdecitické boruchy umečí. (Specifické poruchy učení)*. Ostrava : PedF OU, 2006. 110 s. ISBN 80-7369-042-2
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J.: K percepci rodiny dětmi z dětských domovů. In: *Pedagogická diagnostika 2003. Výchovně zanedbané dítě. Sborník referátů z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava : PedF OU, 2003, s. 127-136.
- ŠULOVÁ, L.: Člověk v rodině. In: VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. (ed.). *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha : Portál, 1998, s. 303-342.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Detský výtvarný prejav*. Svätý Jur : Digit, 2000. 184 s. ISBN 80-968441-0-5
- ŠVANCARA, J. a kol.: *Diagnostika psychického vývoje*. Praha : Avicenum, 1980. 395 s.

- TOMANOVÁ, D.: *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc : UP, 2006. 113 s. ISBN 80-244-1426-0
- TRPIŠOVSKÁ, D. a kol.: *Psychologická diagnostika pro učitele*. Ústí nad Labem : PedF UJEP, 1997. 90 s. ISBN 80-7044-159-3
- TYMICOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. Praha : SPN, 1992. 142 s. ISBN 80-04-26186-8
- UŽDIL, V.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha : SPN, 1978. 119 s.
- UŽDIL, V.: *Mezi uměním a výchovou*. Praha : SPN, 1988. 463 s.
- VÁGNEROVÁ, M.: Kresební techniky. In: SVOBODA, M. (ed.). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001, s. 271-319.
- VÁGNEROVÁ, M.; KLÉGROVÁ, J.: *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7
- VALACHOVÁ, D.: *Výtvarný projev dětí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava : Psychodiagnostika, 2005. 196 s. ISBN 80-8714-02-8
- VALENTA, M.: Analýza prostorových vztahů v kresbě mentálně postižených dětí mladšího školního věku. In: *Speciální pedagogia*, roč. 8, 1998, č. 4, s. 12-20.
- VITÁSKOVÁ, K.: Specifické vývojové poruchy školních dovedností. In: MÜLLER, O. a kol. *Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : UP, 2001. s. 53-86.
- WHITNEY-PETERSON, L.; HARDIN, M. E.: *Děti v ohrožení. Příručka pro screening dětských kreseb*. Praha : Triton, 2002. 143 s. ISBN 80-7254-237-0
- WIDLÖCHER, D.: *Was eine Kinderzeichnung verrät. Methoden und Beispiele psychoanalytischen Deutung*. München : Kindler Verlag, 1974. 214 s. ISBN 3-596-42254-X
- ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X

SUMMARY

The paper analyses the possibilities of children's drawings' diagnostic usage. It justifies the causes of preference of some techniques, especially drawings of human figures and families. It highlights the potential for wider use of children's drawings, especially the analysis of the products of learning.

PhDr. Pavol Kompolt, CSc.

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty

Univerzity Komenského

Gondova 2

814 99 Bratislava

VNÚTORNÁ INTEGRITA A SVEDOMIE, VÝCHODISKÁ PRE PEDAGOGIKU

Lucia Kubinová

Anotácia: Článok sa zaoberá opodstatnenosťou opustenia duálneho systému nielen pedagogického uvažovania. Vysvetľuje rozdiel medzi Freudovým poňatím superega a Franklovým poňatím svedomia ako orgánu zmyslu. Najvnútornejšie Ja človeka (Osoba, bytostné Ja) je miestom zmierenia protikladov a predstavuje tak možnosť ukončenia boja medzi krajnými protikladnými silami človeka. Takto objavená vnútorná integrita otvára široký priestor k autentickému, zmysluplnému životu.

Kľúčové slová: bytostné Ja, svedomie, superego, Osoba, vnútorná integrita

Zaoberať sa fenoménom výchovy v súčasnosti si žiada nielen odvahu k vyrovnávaniu sa s mnohými komplikáciami už pri hľadaní základnej definície pojmu, ide aj o vyrovnávanie sa s faktom rozporuplnosti výchovných modelov, ktoré sa črtajú v odvekom dualizme pedagogického myslenia. Výrazná paradoxnosť vyplýva už len zo skutočnosti, že pedagogika ako veda o výchove a vzdelávaní z istého hľadiska vlastne vedou nazvaná byť nemôže. Základnou podmienkou vedeckosti je totiž zásada bezrozpornosti, ktorú pedagogika zahŕňajúca protikladné východiská a princípy, rozhodne nespĺňa (Strouhal, 2013, s. 37). Na druhej strane práve nejednoznačnosť a pružnosť dáva pedagogike osobitý rozmer, v ktorom vedľa seba môžu existovať rôzne koncepcie a pohľady na človeka. Psyché si totiž ponecháva vždy isté tajomstvá, ktoré nemožno z racionálnej pozície odhaliť. Rozšíriť zorné pole, v ktorom sa ukazuje viacero protikladných síl, nám pomáha popis šiestich antinómií podľa Finka, ktoré uvádza Strouhal (2013, s. 37):

1. Antinómia vyplývajúca z otázky, či vychovávateľ má vôbec právo dieťaťu vnucovať svoje vlastné poňatie života.
2. Antinómia prameniaca z protikladu moci a bezmocnosti výchovy. Výchova totiž môže život „formovať i deformovať“.
3. Antinómia vzťahujúca sa k osobnosti vychovávateľa, ktorý sám nie je vychovaný, nakoľko týmto procesom prechádza po celý svoj život.
4. Antinómia, v ktorej sa stretáva protiklad jedinečnosti konkrétneho dieťaťa a svet kultúry, v ktorej dieťa vyrastá. Na tomto mieste vyvstáva otázka, kde končí sloboda jednotlivca a kde začína zodpovednosť za budúcu podobu sveta, v ktorom jednotlivec žije.
5. Antinómia vyplývajúca z rozporu medzi výchovou k povolaniu a výchovou k ľudskosti, čo zahŕňa i otázku vzťahu teórie a praxe. Okrem toho ľudskosť je kompetencia, ktorú nemožno človeka naučiť, no nie je možné ju vo výchovnom procese zanedbať.
6. Antinómia tvorená protikladom medzi tým, čo je na človeku formovateľné a čo je nevyhnutnou súčasťou jeho povahy (zložka, ktorú nemožno formovať).

Odpoveďami na uvedené rozpory sa podrobnejšie zaoberá R. Palouš v diele *Heretická škola* (Strouhal, 2013, s. 38). Z uvedeného je zrejmé, že oblasť, akou je vnútro človeka, nemožno jednoznačne uchopovať. Pedagogika je tak nútená vzdať sa nároku na konečnú definíciu výchovy a určenie jej východísk a princípov. Ak by sme ostali v duálnom vnímaní skutočnosti, hrozila by možnosť nekonečného oscilovania medzi krajnými protikladnými tendenciami v pedagogickom myslení previazanými s politickou orientáciou štátu, ako ukázala história.

Oslovila nás celkom nová perspektíva vzťahujúca sa k požiadavkám súčasného transformujúceho sa sveta, kde sa pevnosť doterajšieho politického i ekonomického systému postupne rozpadá a je potrebné hľadať nové opory. Predovšetkým ide o aktivovanie vlastnej vnútornej opory Osoby. Kľúčovú úlohu zohráva práve opustenie duálneho systému myslenia a oslobodenie sa od „kyvadlového efektu“ nielen v pedagogickom poli. Nejde však o kompromisné riešenie žiadajúce ústupky jednej alebo druhej strany. Nejde ani o odsúdenie trvalého napätia medzi pedagogickými koncepciami. Toto napätie je potrebné prijať v súlade so špecifickou povahou výchovného procesu ako veľmi zmysluplné. Načrtnutá perspektíva sa však vzťahuje k presahu duálneho systému mysle presunutím ťažiska z centra myslenia do centra tzv. bytostného Ja, ktoré je „nosiťom celistvosti, integrity a autentickej osobnosti“ (Becker, 2007, s. 16). V osobne-individuálnej rovine ide o dosiahnutie „stredy“ v tzv. bytostnom Ja, v rovine pedagogického uvažovania ide o pedagogiku založenú na rozvíjaní svedomia ako orgánu zmyslu. Opora človeka vyvstáva z precítenia vlastnej hodnoty osoby, ktorú nemožno spútať slepou konformitou, no zároveň nie je vlečená narcistickým individualiz-

mom. V etickom procese individuácie sa rozvíja vnútorná morálka jednotlivca v mieste, kde nastáva zmierenie protikladov a opustenie boja. Týmto miestom je srdce – sídlo svedomia. Protiklady sa spočiatku javia ako nezmieriteľné s veľmi ďalekou vyhliadkou riešenia. „Akonáhle sa ale stret medzi oboma silami stupňuje, musí byť nájdené riešenie a oba prvky sú zmierené novým, diferencovanejším spôsobom. Riešenie je neracionálne, čo znamená, že ich racionálna myseľ nie je schopná uchopovať“ (Becker, 2007, s. 14). Tento krok možno pripodobniť k odchodu z miestnosti, v ktorej sme sa pohybovali z jedného konca na druhý. Vyjdením z miestnosti von je možné nahliadnuť na celý dom. Tento tretí prvok má transcendentálnu schopnosť spojenia protikladov a vytvára mierumilovný priestor pre hlboký vnútorný individuálny proces, aktivuje evolúciu psyché. Miesto „bytostného Ja“ s jeho transcendentálnou funkciou, ako ho popisuje Jung, korešponduje s poňatím Osoby E. V. Frankla a A. Längleho. Budeme na tomto mieste používať oba pojmové aparáty, pretože nám umožňujú daný jav pružnejšie uchopovať. Pokúsime sa tu vysvetliť rozdiel medzi freudiánskym poňatím svedomia ako súčasti nadja (superega) a existenciálnym pohľadom na svedomie ako orgán zmyslu. Zároveň sa budeme zaoberať otázkami kultivácie svedomia ako orgánu zmyslu, pretože ide o zásadnú otázku v pedagogike.

PREČO JE DÔLEŽITÉ OPUSTIŤ DUALISTICKÝ BOJ?

Čas postmoderny a tiež vstup do 21. storočia v mnohých dielach definovaný ako doba hodnotového relativizmu, pluralizmu a globálnej krízy, prináša existenciálne závažné otázky týkajúce sa udržania existencie ľudstva. Možno hovoriť o opätovnom presunutí ťažiska myslenia z jedného kraja spektra k druhému. Pravidlá, normy a postoje ukotvené v morálnych kódexoch našich predkov dávali veľmi pevnú a priam neoblomnú štruktúru, na ktorej stálo správanie členov spoločenstva. Zvonku nariadené kolektívne právo konať len v rozmedzí stanovených hraníc reprezentovalo mocné superego, ktoré v prípade porušenia záväzného kódexu vzbudzovalo strach z trestu a z vylúčenia jednotlivca zo spoločenstva. Dlhodobé uprednostňovanie niektorých črt osobnosti nad inými však nutne vedie k vytesneniu tzv. tieňa, ktorý sa svojou vlastnou cestou chce manifestovať. Spôsob prejavovania tieňových zložiek osobnosti je rôzny, či už na úrovni individua alebo spoločnosti. Nárast psychosomatických ochorení, masívne pribúdanie psychiatrických pacientov a najrôznejších sociálno-patologických javov naznačuje ohromnú silu kolektívneho tieňa ľudstva. Agresia, s akou sa potlačené sily ozývajú, je nesmierna. Nevedomá existencia sa na globálnej úrovni prejavuje podobou tzv. ôsmich smrteľných hriechov ľudstva, ktoré popisuje K. Lorenz:

1. Preľudnenie Zeme.
2. Devastácia prostredia.
3. Uponáhľanosť doby.
4. Vyhasínanie citov.
5. Genetický úpadok.
6. Rozchod s tradíciou.
7. Rastúca poddajnosť ľudstva voči doktrínam.
8. Zbrane hromadného ničenia (Lorenz, 2001).

Zároveň však ukazuje na nutnosť transformácie, ktorú často spúšťa práve hlboký dotyk s pohľadom na možnosť vlastného zániku.

NOETICKÉ BYTIE

Na úrovni jednotlivca sa transcendencia protikladov uskutočnená v srdci deje v dlhodobom introvertnom procese, kde je potrebné jednak prijať nevyhnutnú realitu sveta, a tiež uvidieť nepríjemné a nechcené prvky nevedomia a akceptovať ich. Prijatím doteraz potlačovaného a vytesňovaného obsahu ustáva náročný boj, psychika prestáva byť vyčerpaná neustálym krčovitým držaním pozitívneho obrazu o sebe. Otvára sa tak cesta noetickej dimenzie človeka, ktorá je od fyzickej i psychickej dimenzie nezávislá. Osoba, ako ju popisuje V. E. Frankl sa v tejto dimenzii môže k vnútorným i vonkajším podmienkam postaviť. Tu nastáva dotyk so zmysluplným a nástrojom k rozpoznaní zmysluplného je práve svedomie.

Svedomie je bezprostredne zviazané s noetickou dimenziou zmysluplného. Dalo by sa povedať, že vytvára „most“ medzi osobným bytím a bytím pre úlohu, poslanie. Aby sa človek vôbec dostal k otázke, či môže byť takým, akým je, potrebuje mať prijaté nevyhnutné podmienky sveta (môcť byť) a tiež dovoliť jeho emocionalite prúdiť (chcieť žiť). I keď je Osoba človeka vždy slobodná a noetické bytie nezávislé od psychofyzická, jednotlivec ju môže mať dočasne prekrytú neustálym bojom o prežitie, alebo zablokovanými vytesnenými emóciami. Oslobodenie Osoby ako noetickej sily je možné práve prijatím nevyhnutných okolností sveta a tiež priznaním a spracovaním emočných nábojov. Tento proces v Längleho osobnej existenciálnej analýze vrcholí zaujatím postoja a rozhodnutím (z miesta svedomia, ktorým je srdce). Pojem bytostné Ja, ako ho popisuje Jung vnímame totožne s existenciálne-analytickým pojmom Osoby ako „najvnútornejšej sily v nás“ (Krausová, 2009). Noetická sila sa chce rozhodovať a zaobchádzať s realitou. To, ako sa rozhodne, môže Osoba konzultovať so svedomím, ktoré ako orgán zmyslu najlepšie cíti, aká hodnota zo všetkých možných hodnôt danej situácie, je najlepšia. Ak sa pedagogika usiluje o výchovu rozvíjajúcu sve-

domie, je nevyhnutné sa pozrieť na to, o akom poňatí svedomia v pedagogickom kontexte hovoríme.

SUPEREGO A SVEDOMIE

Svedomie je Freudom definované ako funkcia nadja. Ide o „vnútorného sudcu a činiteľa, ktorý usmerňuje pudy, impulzy a inštinkty. Je odrazom internalizovanej otcovskej či rodičovskej autority v psyché“ (Becker, 2010, s. 35). Podľa Freuda sú ľudia naturálne asociálni a morálku si vybudovali na základe strachu z trestu a z pocitu viny. Morálne obmedzenia majú človeka udržiavať v usilovaní sa o vlastnú dokonalosť. Snaha vyhnúť sa trestu a zachovať dobrý dojem na spoločnosť udržiujú vo vnútornom svete jednotlivca napätie, ktoré je nezriedka príčinou neurózy. Nadja je racionálny princíp, stelesnenie otcovskej autority a spoločenských noriem. Počujeme ho v hlave ako myšlienky majúce konkrétny obsah. Vyvoláva obavu z trestu a pocitu viny, ktorý odznie po tom, čo jednotlivec zistí, že spoločnosť neodhalila jeho zlyhanie. Superego vyvoláva tlak v zmysle „musím“, má charakter nariadenia, príkazu alebo zákazu. Nedodržanie pravidiel vedie k morálnemu súdu.

Vo Franklovom poňatí je svedomie definované ako „intuitívna schopnosť nájsť jednorazový a jedinečný zmysel, ktorý sa skrýva v každej situácii. Je to orgán zmyslu“ (Frankl, 2006, s. 58). Tento poradný orgán nie je reprezentantom kolektívnych noriem, ale je subjektívnym citom pre dobré. Je neracionálne a nevnímame ho ako myšlienky konkrétneho obsahu. Cit pre dobré vzniká v srdci a konkrétny obsah tomuto citu dá Osoba. Svedomie je neprenosné z človeka na človeka a zo situácie na situáciu. To znamená, že dvaja ľudia sa v rovnakej situácii môžu rozhodnúť odlišne po porade s vlastným svedomím. Zároveň platí, že svedomie sa vzťahuje ku konkrétnej chvíli a v ďalšom okamihu môže radiť inak. Svedomie je oproti superegu hlasom veľmi tichým. Nesúdi, skôr radí v zmysle „mal by som“, pričom hýbe s človekom smerom k hodnote. Ak sa Osoba svedomím neriadi, necíti dočasnú vinu, ale prežíva dlhodobý nepokoj a prázdnotu. Svedomie nenariaďuje normy, ale ponúka možnosti, pričom necháva človeka slobodným. Dokonca si nenárokujú neomylnosť. Svedomie sa môže myliť, ale ako ľudské bytosti máme len to jediné vlastné svedomie. „Svedomie je obhajca, že v danej chvíli som zvažil všetko, čo som mohol“ (Krausová, 2010).

VNÚTORNÁ INTEGRITA

Proces výchovného pôsobenia smeruje k rozvíjaniu autentickej, slobodnej, zodpovednej a tvorivej osobnosti len za predpokladu, že ono autentické v člo-

veku - Osobu - necháme prejaviť sa a konať v dennej realite, v bežnej situácii. Pojmy ako autentickosť, sloboda, tvorivosť a zodpovednosť ostávajú len frázou, alebo len akýmsi „pedagogickým želaním“, pokiaľ jednotlivec neprejde cestou individuácie ako etického procesu v jeho bytostnom Ja, kde sa stretáva emcionalita s racionalitou v atmosfére ich zmierenia. Vo výchove teda prirodzene pôjde o vytvorenie podmienok na rozvíjanie vnútornej integrity a svedomia, ktoré situačne a subjektívne smeruje k takému správaniu, aké Osoba považuje za najlepšie. Skúsenosť integrity naplňa človeka radosťou. „Je to pocit, že smerujeme ku stredu a žijeme v rovnováhe. Súčasťou takej skúsenosti je relativizácia ja vo vzťahu k bytostnému Ja, čo znamená, že ja uznáva, že nie je samo doma pánom a že je súčasťou niečoho väčšieho“ (Becker, 2010, s. 163). Pre Osobu je dôležité kritérium pravdy a nie to, čo je spoločensky považované za dobré či zlé. Napr. človek idúci po chodníku obdaruje žobráka, lebo prežíva súcit prameňiaci z jeho bytostného Ja. Druhý raz však cíti, že žobráka obdarovať nechce, a tak to neurobí, lebo jeho bytostné Ja to tak cíti. Ide o zodpovednosť za vlastné negatívne aspekty, prijatie nedokonalosti, sebestačné vedomé konanie, ktoré nie je „vláčené“ impulzívnymi emóciami ale ani prísnymi nárokmi superega. Jediné kritérium ostáva pravda, tá udržiava stred, integritu bytosti.

PROCES AKTIVÁCIE OSOBY A ROZVÍJANIE SVEDOMIA.

Pre lepšie pochopenie procesu rozvíjania vnútornej integrity použijeme pre naše potreby zjednodušený model osobnej existenciálnej analýzy A. Längleho (2010). Tento model je prijateľný aj pre pedagogiku, lebo kopíruje prirodzené procesy, ktorými každý z nás prechádza jednak v rámci situačného rozhodovania, ale aj v celoživotnom osobnom zrení.

Prvou fázou, z ktorej vychádzame, je situácia - súhrn okolností v realite (čo sa deje?). Dieťa túto situáciu prežíva svojším spôsobom, vzniká emočný pohyb. Druhou fázou je teda prežívanie emócií (čo prežívam?). Kľúčovým bodom v pedagogickom procese sa stáva úplné odžitie emočného náboja. Ide o vyššie spomínaný tieňový aspekt, kedy dieťa môže prejavovať zlosť, zúrivosť, úzkosť, strach alebo intenzívny smútok. Je nesmierne dôležité nechať emócie prebehnúť bez ich zastavovania a predísť tak nechceným blokádam, ktoré by sa mohli neskôr ukázať v psychike alebo v tele ako symptómy. Pre rodičov, učiteľov a vychovávateľov je táto fáza veľmi zrozumiteľne spracovaná v diele N. Aldortovej (2010). Ak sa napr. dieťa v obchode v záchvate ľútosť hádže na zem, pretože chce čokoládu, superego rodiča vyvíja nárok na rýchle „riešenie“ tejto situácie. Rodič tak v obave z negatívneho hodnotenia okoloidúcich chce zúfalý prejav dieťaťa zastaviť. Zastavená emócia však nie je odžitá a náboj sa bude manifes-

tovať inou cestou, prípadne rovnako ale v inom čase. Na pohľad pedagogické „nekonanie“ evokuje asociácie rozmaznávania, no opak je pravdou. Rodič dieťaťu čokoládu nekúpi, len prijme jeho emóciu. „Viem, že ťa to hnevá.“ Takéto zazrkadlenie dočasne emóciu dieťaťa vyhrotí, čím sa spustí totálne odžitie náboja. Rodič vydrží tlak superega a udivené pohľady okolia, nechá dieťa prežiť zlosť úplne. Dieťa potom samo z danej situácie bude chcieť odísť.

Treťou fázou je porozumenie. Emocionalitu strieda racionálne uchopenie toho, čo sa stalo. Na tomto mieste je dieťa schopné nechať si vysvetliť argumenty, prečo čokoládu nedostalo. Môže sa rozvinúť dialóg, kedy rodič ukáže dieťaťu aj inú perspektívu, ako je tá jeho. Dieťa tak môže rozumieť sebe (čokoláda je sladká a je teda normálne mať na ňu chuť), rodičovi (rodič chce, aby dieťa malo zdravé zúbky), a tým pochopí i celkovú situáciu v jej súvislostiach, k čomu pomáha typická detská otázka „prečo?“.

V ďalšom kroku rodič dieťaťu pomôže aktivovať Osobu vhodným pýtaním sa, ktoré apeluje na postoj (dimenzia zmysluplného). Otázky, ktoré pomáhajú aktivovať Osobu a vnímať svedomie, sú napr. „Čo by bolo najlepšie urobiť?“ „Čo by si pre seba chcel?“ „Ktorá možnosť je podľa teba najlepšia?“ Prípadne formou nedokončeného príbehu situáciu ukázať na hrdinovi, o ktorého osude rozhodne dieťa. Umožniť voľbu je nutným predpokladom na to, aby sa rozvinula noetická sily Osoby. V každodenných situáciách, ako napr. rozhodnutie o tom, akej farby si dieťa oblečie sveter, alebo o tom, kam pôjdu v sobotu na výlet, pomáha aktivovať Osobu a prežívať za zvolenú voľbu zodpovednosť.

Záverečnou fázou je prejavenie. „Prejaviť sa znamená ukázať sa, vystaviť sa, zasadiť sa o niečo. Prejavenie môže spočívať buď v zaujatí postoja, alebo sa zjavne ukazuje v činoch. Nie je len „slepým odreagovaním“, ale je to odpoveď zvolená na základe posúdenia skutočnosti. Osobný prejav je zladený s danosťami, možnosťami a požiadavkami skutočného sveta. Tým získava povahu existenciálneho zmyslu“ (Längle, 2010, s. 19). Noetická sila sa ukazuje v osobnom čine, ktorý vyplýva z vnútorného rozhodnutia. Napr. dieťaťu je umožnené prejsť uvedenými fázami procesu a dospieť k vlastnému rozhodnutiu vydržať nepohodlie, keď musí ráno vstať a ísť von so psíkom, ktorého si želalo a teraz sa oň má povinnosť starať. Príliš rýchla iniciatíva rodičov morálne pôsobiť dohovaraním blokuje aktiváciu Osoby (bytostného Ja). Čin vyplývajúci zo svedomia je zavŕšením onoho procesu, v ktorom sa integrovali tieňové negatívne aspekty osobnosti (boli odžité a prijaté emočné náboje ako zlosť, frustrácia, nechut' a pod.). Tým sa otvoril priestor na vedomé zaobchádzanie so situáciou, dieťa si je vedomé svojho konania a nekonania a súvisiacich dôsledkov. „Dokiaľ je bytostné Ja nevedomé, odpovedá Freudovmu nadja a vytvára zdroj neustálych mravných konfliktov. Ak je ale stiahnuté z projekcie, tj. nie je už mienkou ostatných, potom človek vie, že je svojim vlastným „áno“ a „nie“.“ (Becker, 2010, s. 115).

ZÁVER

Z vyššie spomínaných súvislostí vyplýva dôležitosť fázy prežívania emócií. Nevyhnutnou podporou prežívania je bezpodmienečné prijatie emocionálnych prejavov dieťaťa. Bezvýhradná akceptácia neznamená ustupovanie, ale umožnenie psychodynamike prúdiť a predchádzať vzniku blokad. Prijatie tieňových aspektov je nutnou podmienkou individuácie ako etického procesu. Týmto spôsobom jednotlivec zachováva vnútornú integritu, ostáva celistvý a pravdivý. V životných rozhodnutiach má prístup k svedomiu, ktoré ho orientuje k zmysluplnému.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- ALDORT, N.: *Výchováváme deti a rosteme s nimi*. Praha : Práh, 2010. 232 s. ISBN 978-80-7252-287-3
- BECKER, CH.: *Jádro věci, individuace jako etický proces*. Brno : Emitos, 2007. 223 s. ISBN: 978-80-903715-8-3
- CHERRY, K.: *The Id, Ego and Superego*. Retrieved September 06, 2013. Dostupné na internete: <http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/a/personalityelem.htm>
- DAHLKE, R.: *Nemoc jako řeč duše*. Praha : Pragma, 2007. 416 s. ISBN 8072056328
- FRANKL, V. E.: *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta, 2006. 214 s. ISBN 80-7295-084-3
- JOHNSON, S.,M.: *Charakterová proměna člověka*. Brno : Computer Press, 2006. 230 s., ISBN: 80-251-0923-2
- LANGLE, A.: *Osobní existenciální analýza*. Praha : SLEA, 2001. ISBN 978-80-904307-2-3
- KRAUSOVÁ, D.: *Superego a svědomí*. 2009. Nepublikované přednášky.
- KUBINOVÁ, L.: Existenciální analýza a logoterapia ako východiská pre prácu s deťmi v škole, program LOGOS. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů V*. Olomouc : Votobia, 2008, s. 480-489. ISBN 978-80-7220-315-4
- LORENZ, K.: *Osm smrtelných hříchů*. Praha : Academia, 2000. 94 s. ISBN: 80-200-0842-X
- STROUHAL, M.: *Teorie výchovy*. Praha : Grada, 2013. 192 s. ISBN: 978-80-247-4212-0

SUMMARY

The article deals with the justification of leaving the dualistic system of not only the pedagogical thinking. It explains the difference between Freud's concept of superego

and Frankl's concept of conscience as an organ of meaning. The innermost I of a human (Person, substantial Self) is a place of reconciliation of the opposites, and therefore presents a possibility of ending the struggle between the extreme opposite forces of a human. An inner integrity discovered this way opens up a wide space for authentic, meaningful life.

Mgr. Lucia Kubinová, PhD.

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty

Univerzity Komenského

Gondova 2

814 99 Bratislava

EURÓPSKA HODNOTOVÁ PARADIGMA A ETICKÁ EVOLÚCIA

Martin Žilínek

Anotácia: V základe každej kultúry je určitý hodnotový model. Pochopiť ho znamená, pochopiť jeho základné hodnoty, jeho hodnotovú paradigmu. Pre optimálnu projekciu eticko-hodnotového poľa, utvárania identickej osobnosti je významné koncipovať hodnotové paradigmy v integrite eticko-hodnotových štruktúr všeľudskej multikultúrnej podstaty, etickej evolúcie, špecifických hodnotových fenoménov v modernom poňatí európskej dimenzie.

Kľúčové slová: hodnota, dobro, múdrosť, identita, paradigma, etická evolúcia, európske kultúrne vedomie.

Z kultúrno-hodnotového hľadiska súčasný svet nám predstavuje zložitú planetárnu štruktúru v prepojenosti jedinečnosti kultúr etnického, národného i nadnárodného typu. Sú prepojené jednotnou planetárnou civilizáciou, ale zároveň sú i odlišné vo sfére duchovnej kultúry. Každá z kultúr na svete je z tohto aspektu „neopakovateľná a jedinečná“ a každá má tendenciu „brániť“ a „umocňovať“ túto jedinečnosť a jej duchovný, hodnotový status.

Európska kultúra je jedným „z dominantných piedestálov“ v štruktúre svetových kultúr, je historickým základom západnej kultúry. Duchovný základ a predpoklady európskej kultúry sú hlboko späté s antikou. Antická kultúra dala európskej kultúre podnety a impulzy v mnohých smeroch. Z. Lehmanová v koncentrovanej podobe uvádza tieto:

1. Odovzdala Európe všeobecné princípy vnímania sveta, človeka, formulovala v rámci filozofie už na počiatku jej vývoja všeobecné ideové princípy, ktoré Európa priamo preberá do svojej hodnotovej paradigmy.

2. Odovzdala Európe i vnímanie seba samotnej, vytvorila základné poňatie európskej geografickej oblasti ako jednotného kultúrne duchovného celku.
3. Položila základné stavebné kamene európskej kultúry predovšetkým v štyroch základných smeroch:
 - a/ Helénska humanitná kultúra a jej model vzdelanosti sa stal východiskovým zdrojom a vzorom pre rozvoj európskeho modelu vzdelávania;
 - b/ Antické prírodovedecké poznatky, systemizované a do Európy prenesené arabskou kultúrou sa stali základom pre rozvoj modernej európskej vedy;
 - c/ Rímske právo, antická politická teória boli základom európskeho chápania práva, štátu a jeho foriem, politických systémov;
 - d/ Antické umenie inšpirovalo európske umenie znova a znova v priebehu celého vývoja európskej kultúry (Lehmanová, Z a kol.,2000, s.7-31).

Kontinuitnou historickou spojnicou antickej kultúry a európskej kultúry je hodnotový základ vytvorený v antike a tvoriaci podstatu európskej hodnotovej paradigmy. Nosnými hodnotovými princípmi, ktoré Európa preberá a rozvíja je poznanie, aktivita, dobro. Ľudské poznanie znamená aktívne úsilie, mobilizáciu „Loga“, aktívne, kreatívne myslenie v človeku. Upriamuje sa ako na skúmanie kozmu, prírody, tak i na skúmanie podstaty ľudského bytia, poznania človeka a jeho zdokonaľovanie.

Kategória dobra sa chápe ako najvyšší účel, ktorému sú podriadené všetky konkrétne účely. Prostriedkom uskutočnenia tohto účelu je ľudská racionalita. Múdrosť je teda racionalitou smerujúcou k dobru.

V základnej integrite hodnotovej schémy významná pozícia prináleží i výchove a celej edukácii, ako zdokonaľovaniu „individuálnych bytostí“. Hlavným cieľom ľudského poznávacieho úsilia je zdokonalenie samotného človeka. Etika ako „najvyšší stupeň filozofie“ je vo svojej podstate „výústením“ starostlivosti o dušu. Svoj počiatok v antike má i chápanie európskeho priestoru i vnímanie európskej jednoty. Od počiatku sa Európa vymedzuje ako jednotná geografická oblasť, ktorej základom je duchovno-kultúrna jednota.

Európa je historickou skutočnosťou, výsledkom postupne sa rozširujúcim štádiom histórie. Pojem Európa možno vysvetľovať iba v komplexe hľadísk, vzťahov, súvislostí a procesov, ktoré v nej prebiehali a prebiehajú. Už na starovekých mapách je vždy Európa znázornená, ako samostatný kontinent. Vymedzenie Európy ako kontinentu je od počiatku založené na predstave Európy ako „jednotnej civilizačnej a duchovno-kultúrnej oblasti“.

Proces existencie ľudského rodu je chápaný ako proces vývoja človeka smerom od prírodných k duchovným kvalitám bytia. Človek je „schopný ako bytie“ spájajúci svet prírody a svet ducha. Duchovné a mravné zdokonalenie človeka je procesom jeho oslobodzovania a rozvojom jeho ľudskej podstaty. Každá ľudská

bytosť ako príslušník ľudského rodu má právo na slobodu, na svoj rozvoj smerujúci k rozvinutiu ľudských duchovných kvalít. Zároveň je to i jej povinnosť a zodpovednosť voči ľudstvu. Na týchto ideách sa rozvíjajú základy európskeho humanizmu, umocňuje sa kresťanstvom formulovaná jednota slobody a zodpovednosti, utvára sa hodnotový základ konceptu ľudských práv.

Podstatným prvkom európskej kultúry sú hodnoty, systém základných hodnôt, hodnotová paradigma. Kultúra nie je iba súhrnom náhodných kultúrnych prvkov, ale zložitým štruktúrovaným systémom s jednotiacim a integrujúcim princípom. Tým princípom je „fenomén hodnoty“. Hodnota je dimenziou všetkej kultúrnej reality, všetkých duchovných a materiálnych výtvorov človeka. Hodnoty, resp. ucelený systém základných hodnôt je štruktúrovaným prvkom kultúry, ktorý určuje jej celistvosť. Hodnoty v tomto vzájomne sa podmieňujúcom vzťahu determinujú všetky ďalšie normatívne štruktúry danej kultúry. Každá kultúra má dominantný a určujúci hodnotový vzor.

Hodnoty tvoria základ každého sociokultúrneho systému, sú jeho základným identifikačným vzorcom, zabezpečujú stabilitu a rovnováhu spoločnosti. Pochopiť určitý kultúrny systém znamená predovšetkým pochopiť systém jeho základných hodnôt, jeho hodnotovú paradigmu. Hodnotový systém vždy má svoj rozmer „sui generis“. Žiadna kultúra nemôže byť pochopená z pozície systému hodnôt inej kultúry. Každá kultúra má svoj vlastný dominantný a určujúci hodnotový vzor.

Hodnotová paradigma ako integračné jadro kultúry sa formuje dlhodobo. Vo vnútri kultúr prebieha dynamika zmien jednotlivých prvkov hodnotovej paradigmy, nastáva určitá modifikácia, avšak jej základná štruktúra zostáva dlhodobo nemenná. Za základné, „esenciálne“ hodnoty kultúry možno pokladať také „duchovné princípy“, ktoré určujú príslušnú kultúru na mnohé storočia i tisícročia. S hodnotovým integračným princípom bezprostredne je spätá duchovná kultúra. Esenciálne hodnoty kultúry prenikajú do všetkých sfér života jednotlivca, skupín, spoločností, pozitívne ovplyvňujú a orientujú celý spôsob života spoločnosti. Na základnú hodnotovú paradigmu v danom sociálnom systéme najbezprostrednejšiu väzbu v dimenzii duchovnej kultúry utvárajú mravné hodnoty, normy, princípy.

Kontinentálna európska kultúra má svoj vlastný hodnotový vzorec, svoju hodnotovú paradigmu, ktorá určuje jej danosti. Jej historickú funkciu, jej duchovný pôvod európskej jednoty i jej súčasné možné procesy európskej integrácie. Kultúrna integrácia Európy je možná i keď obsahuje rozvinuté, historicky sa kreujúce jednotlivé národné kultúrne systémy. Existujú všeobecné duchovné hodnoty spoločné všetkým európskym národom. Základnú hodnotovú štruktúru európskej kultúry tvoria hodnoty založené na ideách racionálneho poznania, slobody, humanizmu, morálky. Esenciálne hodnoty európskej kultúry majú svoju

logickú vývojovú väzbu. Proces racionálneho poznania ako proces emancipácie, cesta za slobodou smerujúca k duchovnému a mravnému rozvinutiu človeka. Hodnoty poznania, praxe, slobody, mravnosti tvoria nedeliteľný celok a podstatu európskej hodnotovej paradigmy.

Človek je spojnicou medzi prírodným a duchovným, „božským svetom“. Toto cieľové smerovanie k dokonalejšiemu je v európskom poňatí zmyslom ľudských dejín. Európske hodnotové princípy vo svojej podstate predstavujú duchovný ideál, najvyšší duchovný model európskej kultúry.

*

Štúdium európskych vývojových procesov v globálnych súvislostiach, štúdium európskych hodnôt a črt má význam pre pochopenie európanstva, európskeho vedomia, európskeho občianstva, európskej identity, národnej identity i osobnej identity. Pojem Európa možno pochopiť iba v komplexe hľadísk, vzťahov, súvislostí a procesov, ktoré v nej prebiehali a prebiehajú. Súčasné poňatie slova Európa, znamená predovšetkým integráciu, spoluprácu, solidaritu, intenzívne úsilie o jej mierový rozvoj. Ide predovšetkým o hľadanie spoločného, jednoty v rozdielnom a osobitom. Ide o Európu ako jednotnú politickú, sociálnu a duchovnú skutočnosť. Európa pochopená ako prostredie života a spoločenstva ľudí, umožňuje pochopenie zmyslu a výkladu národnej identity v rámci európanstva, ale zároveň i pochopenie novej kvality výkladu vzťahov medzinárodných a medzi kultúrnych v celosvetovom meradle. Zároveň však Európa v jej celistvom poňatí utvára i novú civilizačnú a hodnotovú orientáciu.

Príslušnosť k Európe chápeme predovšetkým ako príslušnosť k jej kultúrnemu priestoru. Európska kultúra sa dlhodobo kontinuálne vyvíjala. Jej charakteristickým znakom je bohatosť myšlienok a ideí, mnohostrannosť pohľadu na bytie človeka, na individuálny a sociálny život, jeho kultúrno-duchovný a hodnotový rozmer a veľká kreativita celkového európskeho myslenia. Európa nie je jednotlivosť, ale rovnováha. Európska kultúra je mnohostranná vďaka mnohostrannosti svojich zdrojov. Nie sú to náhodné pramene. Sú to žriedla osobitných národných kultúr. Právo na európske bytie prináleží tomu, kto prispieva svojím dielom k rozvoju európskeho ducha, európskeho myslenia, európskej kultúry.

Európanstvo je vedomím príslušnosti k národnému spoločenstvu sociálno-kultúrnej povahy. Toto spoločenstvo má výrazné vlastnosti odlišné od iných sociálno-kultúrnych spoločenstiev. Odlišnosť je daná špecifickou kultúrno-duchovnou a myšlienkovou orientáciou, socio-mravným a spoločenským étosom, životným štýlom. Vždy existovalo európske kultúrne vedomie. Y. G. Ortéga formuluje vzťah medzi európskym kultúrnym vedomím a európskou jednotou v tomto chápaní:

Európske národy vždy žili spolu;

Z každého nepretržitého spolužitia sa rodí spoločnosť; spoločnosť znamená systém zvykov, ktorý je platný, alebo ktorý vykonáva svoj mechanický tlak na jedincov, žijúcich spolu;

Museli vždy existovať všeobecné európske zvyky, ako intelektuálne, tak i mravné a musela sa vyskytovať európska verejná mienka. Verejná mienka tak nevyhnutne vždy vytvára „verejnú moc“, ktorá poskytuje tejto mienke donucovací charakter (Ortége, Y.G., 1993, s. 12).

Vždy existovalo európske kultúrne vedomie. Nikdy by však nemalo vyústiť do kultúrnej nadradenosti a malo by v sebe vždy zahrňovať otvorenosť voči iným oblastiam sveta, iným kultúram a náboženstvám. Otvorenosť voči iným kultúram môže narážať na prekážky tam, kde sa spochybňujú významné európske hodnoty.

Z aspektu teórie systémov európske vedomie je „súborom“, v ktorom jednotlivé prvky odrážajú komplexnosť sveta a projektujú jeho nové premeny a korektúry. Európske vedomie je zacielené na konkrétnu realizáciu novej kontinentálnej a globálnej funkcie Európy a práve zmysel tohto uskutočňovania má výrazný eticko-hodnotový a edukačný rozmer.

„Návrat do Európy“ je väčšinou chápaný ako návrat k európskym hodnotám a návrat Európy k vlastnej identite. S existenciou európskej identity je spätá snaha o „sebavymedzenie“ Európy ako jednotného útvaru. Opodstatnenosť tohto poňatia je daná kultúrno-duchovnou jednotou. Európa sa už od historických počiatkov vymedzovala ako „jeden kultúrny celok“, daný predovšetkým duchovným základom. Spoločný duchovný menovateľ – „duch Európy“ je stále živým a konkretizuje sa v národných kultúrach a identitách.

Európa je multikultúrne hodnotové spoločenstvo so svojou vlastnou identitou a kompetenciami utvárajúcimi špecifické hodnototvorné výchovné pole smerujúce k vyššej humanite transnacionálnej a globálnej podstaty. Tvorba humánnejšieho európskeho spoločenstva v postmodernej dobe významne ovplyvňuje i vznik nových paradigiem, či zmenu starších paradigiem v rovine antropologickej, filozofickej, etickej, pedagogickej i v ďalších humánnych vedách. Predmetom nášho záujmu je najmä rovina eticko-edukačná. Celý proces kreovania mravnej identity osobnosti sa bude rozvíjať v kvalitatívne širších európskych dimenzionálnych rovinách.

Nová kontinentálna a globálna etika, jej aplikovateľné sféry i vo vzťahu k výchovným javom, musí vo svojom vnútornom rozvíjaní akceptovať základné determinujúce faktory kultúrno-hodnotovej a edukačnej podstaty. Nová európska realita, konkrétna realizácia kontinentálnej a globálnej funkcie je spätá s poňatím európskej kultúry, európskeho vedomia, európskeho občianstva, európskej dimenzie, európskej identity.

V najširšom poňatí Európa vyjadruje zhodnosť, harmóniu, jednotu, stálosť, nezameniteľnosť, nerozpornosť. Je výpoveďou o sebe samom, o poznaní seba vo vzťahu k iným, zistenie zhody a odlišností medzi ľuďmi, národmi, štátmi i kontinentmi. Identita neexistuje mimo svojho bytia a sociálne sa vytvára špecifickými historickými kontextami. Vytvára sa z faktov obsiahnutých v ľudskej pamäti a z projektovania budúcnosti.

Na minulosť sa pragmaticky pozeráme ako na všetko to, čo sa pominulo, a na históriu ako na výber a interpretáciu minulosti. V procese formovania identity práve to, čo si individuum alebo spoločnosť vyberie, aby tomu verili, je dôležitejšie než to, čo sa skutočne stalo. Stabilita identity je určená pevnosťou toho, čo zotráva v pamäti jednotlivca, spoločenstva, národa, štátu i kontinentu.

Identita je spätá s otázkou hľadania miesta vo svete, či už ide o jednotlivca, o etnickú skupinu, o národ alebo širšie spoločenstvo žijúce na určitom mieste a hľadajúce svoj vzťah k iným spoločenstvám, voči nim sa identifikuje porozumením seba. Usilovať sa o identitu znamená porozumieť sebe i porozumieť zmyslu sveta v ktorom žijeme. Svoju identitu hľadáme na základe konfrontácie nie svojej situácie a sveta, ktorý sa nám otvára, ale v konfrontácii obrazu sveta, ktorý sme si vytvorili.

V súčasnom kontinentálnom spoločenskom teritóriu nám ide predovšetkým o „návrat“ do Európy, podmienený návratom Európy k vlastnej identite a o rozvíjanie procesu tvorby „zjednotenej európskej identity“. Identitu Európy možno ľahko spoznať v príbehu o popieraní identít a o konflikte. Identita hociktorej európskej kultúry nemá zmysel, ak sa o nej neuvažuje v kontexte s jej vzťahmi k iným európskym kultúram.

V sociálnom rozmere existuje viacero relevantných prvkov, ktoré identitu formujú. Uvedieme politický a kultúrny, ktoré sa vzťahujú na skupiny, regióny a národy, s ktorými sa ľudia identifikujú. Ďalší prvok je morálny a ten sa vzťahuje na identitu prostredníctvom myšlienky, úsudku, hodnoty a činu. Identita je naratívna. Ja sa identifikujem tým, čo si zvolím konať a iní ma identifikujú posudzovaním mojich činov. Vidím sám seba ako „dobrého“ a posudzujú ma iní ako „dobrého“ človeka?

Vo vzťahu k samotnej podstate a základom ľudskeho bytia je spätá i základná identita človeka ako človeka. Existuje niečo s čím sa môžeme ako ľudia univerzálne identifikovať? J. Pešková formuluje stanovisko: „Všetkému ľudstvu je spoločné vedomie toho, že každý jedinec je presahovaný tým, čo už nie je on, čo je v rôznych tradíciách rôzne nazývané a čo by sme mohli charakterizovať ako univerzum. Človek je schopný prekročiť dané, to, s čím zaobchádza v každodennom praktickom živote, svoje náhlenie, svoje hľadanie vecí, svoje vzťahovanie svojho najbližšieho okolia. Je schopný univerza – obrátiť sa k jednote toho, čo ho presahuje. Vieme o tom, že môžeme budovať a spoluvytvárať svoj svet, svoje

rozmanité obzory, že môžeme porozumieť veciam s väčšou či menšou múdrosťou. Zároveň ale vieme, že sme bytosti konečné, ktoré musia naplniť svoj život v čase, či chcú alebo nechcú, sú za toto tvorenie a naplnenie alebo i nenaplnenie a prehry vždy zodpovedné. To je niečo, čo spája v tomto modernom svete všetku ľudskú populáciu: dištanciu a vedomie, že sme presahovaní, zakladá ľudskú potrebu vzťahovať sa k niečomu s úctou a identifikovať sa s určitým poriadkom o ňom vieme ako o tom, čo nás presahuje.“ (Pešková,J.,1996,s.76).

* *

Európa smeruje k zjednoteniu. Túžba po zjednotenej „európskej“ identite je späť so znovuobjavením seba, objavení európskeho dedičstva, kultúrnych a morálnych hodnôt Európy, jej vnútornej jednoty, pretože zrieknutím sa „výmeny“ kultúrnych a morálnych hodnôt v Európe nie je možná. Vzájomné odlišnosti v európskom kultúrnom teritóriu, protikladnosti, komplementarita sú významnými prvkami v tvorbe európskej identity. Európske vedomie nemôže vyústiť do kultúrnej nadradenosti, ale musí v sebe vždy obsahovať otvorenosť voči iným kultúram, priestor na vzájomné kultúrne obohacovanie a mierovú kooperáciu.

Idea zjednotenej Európy je späť s dejinami európskeho kontinentu od antiky do súčasnosti. V historickom kontexte duchovnej kultúry existujú predpoklady k vytváraniu spoločného duchovného základu rozmanitých európskych kultúr, spoločného menovateľa európskeho duchovného života. Mnohosť kultúry vyjadruje pojem kultúrna pluralita. Zároveň vyjadruje i jedinečnosť každej kultúry. Kultúrna pluralita je prirodzeným dôsledkom rozvoja kultúry celého ľudského rodu. Každé vývojové obdobie dejín má svoju vlastnú podobu kultúrnej plurality.

„Pochopenie kultúrnej plurality dnešného sveta“ píše Z.Lehmanová, „spočíva v tom, že treba ju definovať ako horizontálne, tak i vertikálne. Prvé hľadisko študuje mnohosť sociokultúrnych systémov rovnakého rádu /napr. národných/, druhé reflektuje skutočnosť, že každý sociokultúrny celok je prvok vyššieho systému a súčasne obsahuje ako svoje subsystemy systémy nižšieho rádu, je prvkom sociokultúrnych systémov i metasystémov zároveň.“(Lehmanová, Z.,1999, s. 89). Najvyšším sociokultúrnym útvarom planéty je ľudstvo ako celok.

Z globálneho hľadiska základné roviny hierarchie sociokultúrnych systémov predstavujú národné systémy, pokladané za základné jednotky kultúrnej klasifikácie ľudstva. Nižšiu úroveň predstavujú etnické skupiny, vyššiu úroveň vo vzťahu k národným kultúram predstavujú základné svetové kultúry – civilizácie.

Európsky kontinent z hľadiska kultúry pokladáme za zložitý útvar. Je integritou národných i nadnárodných kultúrnych útvarov rôzneho radu. Existuje niekoľko rovín hierarchie v európskom teritóriu: špecifické hodnotové systémy dvoch európskych kultúrnych okruhov /rímskeho a byzantského/, hodnotovo

špecifické západné kultúrne regióny /západná, stredná, severná, východná, južná Európa/, historicky vyzreté národné kultúrne systémy a špecifické hodnotové systémy etnických skupín. Základnú rovinu tvoria národné kultúrne systémy.

Zbližovanie jednotlivých národov a kultúrna integrácia Európy je možná za predpokladu akceptácie existencie všeobecných duchovných hodnôt spoločných všetkým európskym národom. Utvárajú východiskovú základnú pozíciu pre zjednocovanie jednotlivých špecifických národných kultúrnych systémov v obecnější celok. V nadväznosti a vzájomnej komplementarite vytvárania duchovno-kultúrneho kontinentálneho systému i jednotnej politickej a inštitucionálnej organizácie Európy, možno prijať stanovisko budovania reálneho „spoločenstva národov zjednotenej Európy“.

Európa v celom svojom dejinnom vývoji sa chápala ako jeden kultúrny celok kreovaný na spoločných hodnotách a duchovných princípoch. Jej smerovanie však nie je späté s predstavou kultúrnej unifikácie Európy. Idea jednotnej európskej kultúry nesmeruje proti, nepopiera svojbytnosť národnej kultúry, kultúr národnostných menšín a etník. Európa bez bohatstva „ducha národov“ by stratila svoju identitu. Bez duchovného obsahu rôznych kultúr by stratila svoju historickú silu. Bude sa upevňovať kultúrna špecifika národov i etnických skupín žijúcich v Európe. Jej rozvoj je zásadnou podmienkou pre stabilitu európskeho spoločenstva národov.

Podstatou kultúrnej jednoty Európy je zvýraznenie už existujúcich, dejinne overených spoločných duchovných princípov a hodnôt. Kultúrne jednotná Európa bude znamenať, že vo vzájomnej závislosti a väzbách sa budú rozvíjať mnohé kultúrne úrovne – celoeurópska, úroveň dvoch základných kultúrnych okruhov, úroveň regiónov a predovšetkým najmä úroveň národných kultúr a etnických skupín. To je pravý obsah a zmysel pojmu kultúrna integrácia, ktorá znamená ako zjednotenie, tak i odlišnosť. Prílišná unifikácia alebo prílišná diferenciacia by bola brzdou integračných procesov.

Európska kultúra je sociokultúrnym systémom, ktorý v procese svojho vývoja zrodil predpoklady globalizácie, naštartoval globálne civilizačné integračné procesy. Európska kultúra sa ukázala ako v dejinách najzdatnejšia, najaktívnejšia, najpružnejšia. Jej dielo je objavovanie sveta, nadviazanie kontaktu s neznámymi svetadielmi, etnikami a ich kultúrami. V Európe sa postupne umocňovalo povedomie o elitnosti, o vzorovosti, privilegovanosti európskej kultúry, z ktorého povedomia zároveň vyrastá aj „vedomie svojho poslania“.

Začiatkom 21. storočia a vstupom do tretieho milénia sa civilizačný globalizačný proces stáva realitou. Prudký rozvoj civilizačnej zložky európskej kultúry napomáha akcelerácii tvorby svetového civilizačného systému v prepojenosti všetkých kultúrnych planetárnych útvarov do jedného celku. V štruktúre veľkých svetových kultúr niet však privilegovanej, vzorovej kultúry. Všetky sú

rovnocenné, čo do výšky, vzorovitosti, normovosti. Európska – západná kultúra je z historického hľadiska najmladšou z týchto kultúr. V porovnaní s ostatnými kultúrami, jej špecifická doména spočíva v tom, že vytvorila predpoklady pre vznik novej úrovne vzťahov medzi sociokultúrnymi útvarmi planéty. Otvorila vzťahový vývojový proces od jednotlivých kultúrnych útvarov, tvoriace relatívne uzatvorené celky, ku globálnej multikultúrnej civilizácii.

Európske teritórium vytvorilo predpoklady k naštartovaniu globalizácie. Zároveň však vytvorené predpoklady priniesli aj negatívne dôsledky, ktoré viedli ku kríze európskej i globálnej kultúry. Východiskovou pozíciou a príčinou krízy európskej kultúry je porušenie rovnováhy medzi duchovnou kultúrou a civilizáciou.

Civilizačná zložka kultúry má tendenciu k vonkajšej integrácii, k prepájaniu sociokultúrnych celkov do širších systémov. Duchovná zložka má opačnú tendenciu k vnútornej integrácii, k upevňovaniu daných kultúrnych systémov okolo hodnotového jadra. Tieto odlišné tendencie vytvárajú vo vnútri kultúrnych systémov napätie možnou kulmináciou v medzikultúrnych konfliktoch (Coreth, E., 1994, s. 4).

V rámci európskej kultúry sa začína kríza výrazne prejavovať vtedy, keď civilizačná expanzia prekračuje jej hranice, keď lokálne regulatívy už nie sú dostatočne silné, „k uriadeniu“ globalizujúceho sa civilizačného systému.

Súčasná dynamika civilizačnej expanzie a jej integračný tlak je veľmi zreteľný. Omnoho zložitejšia je otázka vytvorenia globálneho hodnotového systému. Európska duchovná kultúra prináša významný vklad k formujúcemu sa globálnemu hodnotovému systému:

- mení sa koncepcia človeka, akcentuje sa jednoznačne ľudská individualita v jej jedinečnosti a neopakovateľnom špecifiku, človek prekračuje pôvodné, prírodné určenie a rozvíja svoje autonómne duchovné stránky, predovšetkým v oblasti mravnej a racionálneho poznávania;
- stupňuje sa úsilie o celosvetové presadzovanie ľudských práv;
- hľadanie nového hodnotového postoja k prírode, rozvinutie hodnotových štruktúr celej biotickej komunity, rozšírenie hodnotovo-etického konceptu ku všetkým živým bytostiam;
- rozvinutie princípu ľudskej globálnej zodpovednosti a planetárneho vedomia a princípu slobodnej individuality;
- utváranie východiskovej pozície k akceptácii základných všeľudských multikultúrnych hodnotových štruktúr a princípov v celosvetovom rozmere.

Proces vytvárania globálnych hodnotových paradigiem nemožno presadzovať, či urýchľovať „násilím“. Vzhľadom na osobitosti, špecifické danosti a prirodzené tendencie duchovnej zložky v súčasnosti existujúcich kultúrnych sys-

témov, by to malo v súčasnej etape dejín negatívny dosah v medzinárodnom, kontinentálnom i svetovom meradle.

* * *

Európa je predovšetkým duchovné a kultúrne spoločenstvo spočívajúce na spoločných hodnotách. Európske vedomie siaha ďaleko za Európsku úniu, je poznaním európskych hodnôt a poznaním kultúrneho dedičstva Európy. Kultúru chápeme z hľadiska vedeckého systémového prístupu ako zložitý štruktúrovaný systém objektivizovaných a subjektivizovaných ľudských výtvorov. Štruktúro-tvorným prvkom kultúry, ktorý určuje jej celistvosť a špecifikum, sú hodnoty, presnejšie povedané ucelený systém základných hodnôt. Tieto základné hodnoty determinujú všetky ďalšie normatívy a štruktúry danej kultúry.

V základe každej kultúry je určitý hodnotový model, štruktúra základných hodnôt. Ide o hodnotový systém kultúry, ktorý je jej nosným identifikačným vzorcom. Pochopiť určitý kultúrny systém znamená pochopiť predovšetkým systém jeho základných hodnôt, jeho hodnotovú paradigmu. Tento hodnotový systém je vždy jedinečný, ani jedna kultúra nemôže byť pochopená z hľadiska systému hodnôt inej kultúry.

Základnú hodnotovú štruktúru európskej kultúry tvoria hodnoty založené na poznaní, slobode, humanizme. Logická väzba základných hodnôt európskej kultúry smeruje od procesu racionálneho poznania, cestou za slobodou, k duchovnému a mravnému rozvinutiu ľudskej bytosti. Hodnoty poznania, praxe, slobody, mravnosti tvoria logicky nedeliteľný celok a jadro európskej hodnotovej paradigmy. Človek poznáva svet, na základe tohto poznania svet pretvára vo svoj nový ľudský svet, svet svojich vlastných výtvorov. To je však iba predpoklad hlavného cieľa, ktorým je zdokonaľovanie samotného človeka, jeho hlavnou dimenziou je mravné zdokonaľovanie.

Mravnosť vzniká v aktívnej duchovnej tvorivosti človeka, je spätá s mnohostranným bytím človeka. Vždy je súvzťažná ešte s niečím, s čím koreluje osobitným, iba jej vlastným spôsobom (Stríženec, M. 1997, s. 81-85).

Mravnosť nemožno abstrahovať od praktických životných podmienok, lebo živé bytie morálneho vedomia človeka je zakorenené v kultúrno-civilizačnom svete a je k nemu obrátené. Vo svojej podstate je mravnosť prejavom zložitého vnútorného sveta človeka, hlbokou duchovnou integritou vlastného sebauvedomenia, hodnotou samou o sebe v spojení s vlastným správaním a činmi, so vzťahom k iným ľuďom a k ľudskej praxi.

Mravnosť chápeme ako zložitý jav ľudského života. Cez prizmu historického vývoja humanizácie bytia, každodennej mravnej skúsenosti ľudí a ich integrácie v procese rozvíjania teoretického poznávania sa mravnosť postupne vyčleňovala

do osobitnej oblasti filozofického skúmania a čoraz pevnejšie sa odlišovala od iných oblastí ľudského ducha.

To, ako určitá duchovná veda a filozofické učenie chápu mravnosť, do značnej miery závisí od ich chápania človeka a sveta, celej duchovnej a materiálnej kultúry, od ich vhodnej interpretácie javov duchovného života a spoločenského bytia. Preto nachádzame množstvo najrozmanitejších náhľadov na mravnosť podľa toho, ako sa interpretuje dobro ako cieľ mravného správania a konania. Podľa toho rozličné etické systémy uznávajú rozličné mravné pravidlá i hierarchiu hodnôt, rozličné motivačné mravné štruktúry, rozličné mravné city, mravné činy. V európskej kultúre je z hľadiska mravnosti rozhodujúci predovšetkým ideál humanizmu, ktorý má svoje zdroje v antike a ďalej sa rozvíja v klasických moderných systémoch mravnosti.

Korene európskej eticko-hodnotovej orientácie vyrastajú z antickej a kresťansko-židovskej tradície. Jej východiskovú bazálnu rovinu tvoria humanistické mravné hodnoty. Sú základnou projekciou európskej eticko-hodnotovej paradigmy. Humanisticko-mravné hodnoty vychádzajú zo základných záujmov života, človeka a sociálneho spoločenstva. V ich širokom hodnotovom spektre zaujímajú osobitné postavenie všeľudské, univerzálne, multikulturálne hodnoty. Predstavujú základné dedičstvo humanistickej mravnej kultúry, jej prirodzenú kontinuitu i duchovno-životnú stabilitu. Výstižné sú slová St. Kučerovej: „Sú to všeobecné ľudské hodnoty - odkaz antickej filozofie i židovsko-kresťanského náboženstva, odkaz renesancie, reformácie, osvietenstva, humanizmu modernej doby, sú to hodnoty našich národných dejín a hodnoty kultúry národov celého sveta. (Kučerová, S.,1992, s. 83).

Historické, multikultúrne chápanie mravnosti a základných mravných hodnôt je typickým javom duchovnej kultúry. Jeho podstatná zvláštnosť spočíva v tom, že sa obracia ku všetkým ľuďom a ku každému človeku osobitne, dovoľáva sa osobného svedomia i spoločenskej mienky. Na človeka sa obracia ako na predstaviteľa ľudstva, tvorcu humánnych hodnôt. Z tohto hľadiska si môže určité mravné stanovisko, presvedčenie, mravný súd a výrok nárokovať na kritérium objektívnej pravdivosti iba vtedy, ak má v konečnom dôsledku multikulturálny hodnotový rozmer, ktorý je verifikovaný vývojom ľudskej civilizácie.

* * * *

Základný problém etiky dneška je prekonanie námietky axiológie a jej teoretických a praktických dôsledkoch implikácií, t.j. uistiť sa, že je to etika, ktorá potvrdzuje život ako taký. Axiológia mravnosti a jej implementácia do edukačných pozícií tvorby obsahu a rozpracúvania procesuálnych hľadísk mravného vychovávania človeka musí reflektovať konkrétnu realitu svojej doby. Tým sa umoc-

ňuje jej účinnosť a výchovný status a stáva sa široko spoločensky akceptovaná. Hovoríme o eticko-axiologickom rozmere výchovy vo vzťahu k etickej evolúcii.

Ak vychádzame zo základnej hodnotovej premisy modernej civilizácie, potom axiologicko-mravnú dimenziu pokladáme za metodologicky neobyčajne významnú pre rozvoj integrity subjektu. Axiologicko-etické koncepcie v súčasnosti zdôrazňujú proces posunu hodnôt, evolúciu v etike, stratu starých a zrod nových hodnôt. Pochopiť procesy evolúcie možno len v kontexte širšej reality dnešnej doby a postmoderného myslenia. Najvýraznejšou črtou súčasnej epochy je globálny charakter kultúry. V niektorých postmoderných teóriách sa hovorí, že sme na počiatku vzniku nového typu svetového spoločenstva, v tzv. prvej globálnej revolúcii. Európske, ale aj globálne celosvetové spoločenstvo nie je monolit, ale zložitý systém, zložený z veľkého množstva kultúr a subkultúr. Musí si udržať svoju vnútornú štruktúru, čo znamená, že jednotlivé kultúry a subkultúry musia spolu koexistovať.

Nová doba prináša i zmeny paradigiem, reflexiu premien v rovine etiky, ľudskej morality a mravnej výchovy. Krajne kritické stanoviská vyjadrujú názor, že doterajšie etické prístupy nie sú schopné uspokojivo riešiť problémy dnešnej doby, že etické teórie v riešení globálnych problémov sklamali. Výsledkom je situácia, že popri tradičných etických prístupoch sa objavujú náznaky formovania novej paradigmy, respektíve existujú snahy modifikovať starú paradigmu. Pre ne je príznačné, že netvorí jednoliaty prúd efektívnych riešení, ale skôr mozaiku evokujúcich otázok. Niektorí autori to označujú za „hluk anarchistického pluralizmu“. Iní pokladajú postmodernizmus za „nihilistickú silu, ktorá nahloďáva tradičné hodnoty“. Postmoderná deštrukcia je zameraná proti metafyzickému spôsobu myslenia. K všeobecným koncepciám je skeptická a chápe ich ako meta-rozprávanie. Zjednocujúca celistvosť potláča diferenciáciu. Namiesto celistvosti nastupuje singularita udalostí, mnohosť javov a diskontinuita. Postmodernizmus zdôrazňuje radikálnu pluralitu životných spôsobov a činností. Odmieťa modernú racionalitu, relativizuje ju, spochybňuje jej všeobecnú platnosť, nárok na univerzalitu. S pluralizmom a antiuniverzalizmom je spätý i hodnotový relativizmus. Podľa neho neexistuje jednotné morálne univerzum, platí iba pluralita práva a hodnotový relativizmus. Nemožno preto zdôvodňovať hodnotové postoje, ktoré by akceptoval každý morálny človek. Globálny svet si vyžaduje sformulovať i novú paradigmatickú disciplínu - etiku globálneho sveta.

Naším prvotným záujmom je reflektovať pluralitnú, diferencovanú skutočnosť. Ide o pluralitu myslenia, spôsobov správania a etických hodnotových systémov. Tieto diferencie už nežijú izolovane, ale vzájomne sa ovplyvňujú a preplietajú. Pre náš etický a axiologický rozmer výchovy i celej edukácie je dôležité akceptovať „komunikatívnu paradigmu“ - prijatie niektorých východísk postmoderného myslenia, ktoré však poznala už i moderna: toleranciu, solidari-

tu, pluralitu, diferentnosť, kooperáciu, koexistenciu. Potláčanie odlišností iných kultúr nie je legitímne ani efektívne. Silne potreba porozumieť.

Pluralitná spoločnosť je spoločnosť, v ktorej spoločne žijú stúpenci rozličných kultúr a rozmanitých etických hodnotových systémov. V praxi je to možné iba vtedy, ak stúpenci týchto jednotlivých morálnych systémov sú schopní dosiahnuť určitý morálny „konsenzus“, či prinajmenšom sa zhodnúť na určitých pravidlách koexistencie. Slobodná spoločnosť môže jestvovať iba vtedy, ak existujú hranice individuálnej slobody, ktoré uznáva každý príslušník tejto spoločnosti. Etika pluralitnej spoločnosti je etikou záujmovou a preferenčnou, ktorá pripisuje rovnakú váhu všetkým záujmom a preferenciám svojich členov.

Neznamená to však, že v procese výstavby morálnych noriem spoločenského spolunažívania sa v pluralitnej spoločnosti zohľadňujú všetky záujmy a preferencie, že všetky záujmy a predstavy sú uznané ako rovnako legitímne. Existujú totiž (nepravé) „ideály“, predstavy o hodnotách a s nimi späté preferencie, ktoré sú s ideálom slobodnej spoločnosti nezlučiteľné. Ide o také (klamné) „hodnoty“, ktoré strácajú základný humanisticko-axiologický rozmer a devalvujú mravnú hodnotu ľudského bytia.

Najvyšší cieľ morálky spolunažívania v pluralitnej spoločnosti je hodnotný život každého jednotlivca a výstavba spravodlivého spoločenského poriadku. Na rozdiel od rôznych intolerantných etík berie do úvahy skutočnosť, že môžu existovať rôzne, a pritom rovnocenné a legitímne chápania hodnôt. Tolerancia v etickej rovine však má svoje hranice. Valencia mravnej hodnoty tolerance, ale ani iných hodnôt nemôže „opustiť“ svoj základný kultúrno-duchovný rozmer prirodzenosti morality ľudského života v intenciách toho, čo je vlastné človeku ako nositeľovi a realizátorovi mravného dobra v jedinečnosti jeho individuálneho a sociálneho ľudského bytia.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- CORETH, E.: *Co je člověk*. Praha : Zvon, 1994.
- HAJKO, D.: *Globalizácia a kultúrna identita*. Nitra : UKF, 2005.
- KUČEROVÁ, S.: Problém české a slovenské... In *Pedagogická orientace*, 1992, s. 93-98.
- KUNG, H.: *Svetový étos pro politiku a hospodářství*. Praha : Vyšehrad, 2000.
- LEHMANOVÁ, Z.: *Kulturní dimenze mezinárodních vztahů*. Praha : VŠE, 1999.
- LEHMANOVÁ, Z.: Vývoj a současnost evropské kultury. In: Lehmanová a kol. *Kulturní pluralita v současném světě*. Praha : VŠE, 2000, s. 7-31.
- LYOTARD, J. F.: *O postmodernismu*. Praha, 1993.
- MALDONADO, C. E.: *Human rights, solidarity and subsidiarity*. Washington : The Council for research in values and philosophy, 1997.

- MASON, H. E.: *Moral dilemmas and moral theory*. New York : Oxford University Press, 1999.
- ORTÉGA, G. J.: *Evropa a idea národa*. Praha : Mladá fronta, 1993.
- PEŠKOVÁ, J.: Čechy a Evropa. In.: *Evropská dimenze ve vzdělávání a v přípravě učitelů*. Praha : Karlova univerzita, 1996, s. 70-77.
- PIKE, G., SELBY, D.: *Globální výchova*. Praha : Grada, 1994.
- Philosophical foundations for moral education and character development: Act and Agent* (McLean, F. G.; Ellroad, E. F.; Eds.). Washington : The Council for research in values and Philosophy, 1992.
- Philosophical foundations of moral education and character development* (Knowles, R. T., McLean, G. F.; Eds.), 1992.
- STRÍŽENEC, M.: *Duchovný rozmer osobnosti : interdisciplinárny prístup*. Bratislava : SAV, 1997, s. 81-85.
- TYE, K. A.: *Global education: schools-based strategies*. Orange Kalifornia : Interdependence Press, 2001.
- WILSON, E.: *O lidské přirozenosti*. Praha : Lidové noviny, 1993.
- WOLF, J.: Člověk jako vesmírna bytost v 21 století. In: *Globalizácia a jej vplyv na slovenskú spoločnosť*. Bratislava : PWPA, 1994, s. 88-92.
- ŽILÍNEK, M.: *European dimension in moral cultivation of an individua. Európska dimenzia v morálnej kultivácii osobnosti*. Bratislava : UK, 2000.

SUMMARY

Every or each culture is based a kind of value model. In order to understand it one should understand its basic values, its value paradigm. For an optimal projection of the ethic – value – educational field, for the formation of identical individuals of European competency we have to devolve value paradigm within the integrity of ethic – value – structures of global multicultural essence, ethic evolution specific value phenomena in modern perception of the European dimension.

Prof. PhDr. PaedDr. Martin Žilínek, CSc.

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty

Univerzity Komenského

Gondova 2

814 99 Bratislava

SEBEVLÁDÁNÍ V KONTEXTU ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI MLADÉHO ČLOVĚKA

Alena Vališová

Anotace: Studie se zaměřuje na problematiku sebevládní, sebekontroly a sebevýchovy, upozorňuje na význam rozvíjení volných kvalit v kontextu životní spokojenosti mladého člověka, mapuje vybrané pedagogické a psychologické kontexty volního úsilí a seberegulace.

Klíčová slova: sebevládní, sebekontrola, uvědomělá kázeň, seberegulace, aktivní životní pozice, výchova k sebevládní, vůle, volní procesy, autoregulační procesy, volní vlastnosti, životní spokojenost.

ÚVOD

Společenské změny před námi otevírají mnohé otázky, které vyžadují neustálou pozornost širokého spektra vědeckých pracovníků i jejich kolegů na rozličných úrovních praxe. V současnosti patří mezi stále aktuálnější tematické komplexy *problematika vůle, seberegulace, seberealizace a sebevládní*, které v dnešní podobě přesahují její tradiční vidění a dostávají se do nových kontextů – filozofických, sociologických, psychologických i pedagogických. Ty zohledňují postavení subjektu ve společnosti, potřebu svobody a seberealizace jedince, jeho schopnost orientace ve složitých sociálních vazbách a náročných životních situacích. V neposlední řadě akcentují i jeho individuální a sociální odpovědnost, sebevládní, vnitřní ukázněnost, volní úsilí, osobní vyrovnanost a životní spokojenost.

V rámci psychologie lidských potřeb, motivace a vůle je *životní spokojenost* či *nespokojenost* jevem, který lze zařadit do tzv. *subjektivní zážitkové sféry* člo-

věka, jako subjektivní zážitek se objevuje v souvislosti s objektivně existujícími potřebami – podle teorie samoregulace jako odpověď na autoregulační pochody probíhající v organismu. Spokojenost a nespokojenost se vyznačuje některými specifikami, které se na jedné straně vztahují k emocím a na straně druhé předpokládají snahové tendence, aktivní životní pozici, volní kvality a procesy.

V zahraničí i v České republice byly rovněž realizovány výzkumy, vztahující se ke zjišťování životní spokojenosti či nespokojenosti – zpravidla byla tato výzkumná šetření orientována na dospělou populaci (zejména populaci, která je činná ve výrobní sféře; např. Vohs, 2005). Zajímavá šetření uvedených jevů spokojenosti i nespokojenosti byla realizována v rámci mezinárodního výzkumu v Polsku, v Německu, na Slovensku a na vybraných vysokých školách v České republice (např. Brichtín, 1999).

TVÁŘÍ V TVÁŘ SKUTEČNOSTI VŮLE

Každý z nás reaguje určitým způsobem na podněty okolního světa, vyjadřuje své pocity a myšlenky, přijímá či nepřijímá názory druhých, překonává určitým způsobem životní překážky a řeší případné konflikty. *Postavení člověka v dnešním světě* je velmi složité, neprůhledné, značně labilní, mechanismy sociální regulace jsou uvolňovány, odstraňovány a nové utvářeny. Tradiční chování, prikazující jednat podle osvědčeného vzoru očekávaným způsobem, je omezeno na výjimečné situace či případy a jen zřídka respektováno. Ani hodnotová forma sociální regulace typu „norma – plnění“ (i když se počítá se stávajícími rozdíly mezi obsahem sociálního požadavku a osobního zájmu) nevede mnohdy spolehlivě k předpokládané interiorizaci. Vazby sociální interakce se rychle mění a napovrch mohou opět prosakovat „staronové“ *průvodní jevy* – ztráta identity, osamocení, problematické využívání volného času, narůstající konzumní přístup k životu, mentalita bezohlednosti, morální relativismus, nízké sebeovládání, netolerantnost, nedostatek kázně, ztráta smyslu pro povinnost i vlastní odpovědnost, emoční labilita, životní nespokojenost.

Odborné i laické diskuse o problematice svobody, odpovědnosti, rozhodování, demokracie, disciplíny, sebeovládání, morálky i hodnot jsou u nás stále častější. *Intenzivní jsou hlasy volající po nápravě společnosti, po obnově respektu k etickým i právním normám, předpisům i zákonům.* Jedni vidí cestu k této nápravě ve zvýšení vlivu církve a prosazování jejího mravního kodexu v podobě náboženského desatera, jiní v obnovení tradiční rodiny se všemi jejími dřívějšími funkcemi, další zase v práci školy či v legislativě, mnozí pak ve spojení všech těchto názorů.

Běžná životní i výchovně vzdělávací praxe neustále připomíná důležitost *vůle, volních procesů a volních vlastností.* Jejich obsahová charakteristika však

není zdaleka jednoduchá – v odborné literatuře se často setkáváme s neutříděným a nejednotným vymečováním. Analýze vůle a volního jednání věnovali hodně pozornosti jak *filozofové*, tak *z různých úhlů pohledu i psychologové a pedagogové*.

1. SEBEOVLÁDÁNÍ - NÁVRAT K POJMU „SÍLA VŮLE“

Sebeovládání (self-control) je schopností ovládat/ kontrolovat naše emoce, chování a touhy za účelem efektivně řídit naši budoucnost. V psychologii se užívá též termín seberegulace (self-regulation).

Současné výzkumy v oblasti sebeovládání vedle sebe staví problematiku nazírání na nutnost *rozvíjení projevů sebeovládání* vedle potřeby zachování projevů přirozené *impulzivity* (např. Hyten, 1994). Většina těchto výzkumů předpokládá, že sebeovládání je obecně společensky výhodnější než impulzivita. Někteří vývojoví psychologové se však zamýšlejí nad sebeovládáním ve složitější rovině, která bere v úvahu, že impulzivita je za určitých situací více adaptivní odpovědí na podněty zvenčí (např. u batolat). Nicméně řada studií podporuje názor, že sebeovládání může být efektivně rozvíjeno prostřednictvím vhodných „cvičení“. (Baumeister, 2009, 2007; DeWall, 2008; Maner, 2007). Vlastní sebekontrola/ sebeovládání se rozvíjí věkem, v souvislosti s rozvojem smyslového vnímání, myšlení a motivačních, *resp. volních procesů*.

Při hodnocení volních osobnostních charakteristik mluvíme obvykle o lidech se *silnou nebo slabou vůlí*. Silnou vůlí se vyznačují ti, kteří mají takové vlastnosti jako vytrvalost, houževnatost, cílevědomost, samostatnost, iniciativnost, zásadovost, rozhodnost, podnikavost, odvaha, odolnost i sebeovládání. Slabou vůlí mají naopak lidé s řadou vlastností jako jsou nerozhodnost, neodpovědnost, nedostatek sebeovládání, sugestibilita, negativismus, tvrdohlavost, ovlivnitelnost, lenost. *Volní vlastnosti* odpovídají individuálním zvláštnostem způsobu, jakým člověk provádí vědomou seberegulaci, jakým řídí své aktivity, své krátkodobé i dlouhodobé jednání a styk s jinými lidmi. Volní vlastnosti se projevují vždycky, když člověk cílevědomě působí na vnější prostředí, na své vnitřní procesy a stavy, na sebe sama.

Vztah mezi volními procesy a volními vlastnostmi osobnosti lze krátce naznačit ze dvou aspektů:

- na jedné straně *volní vlastnosti* (jako relativně stálé individuální charakteristiky) spoluurčují v různých situačních podmínkách individuálně typický průběh volních procesů;
- na druhé straně *volní procesy*, které se během života jedince nesčíslněkrát opakují v různých formách jeho interakce se světem objektů a lidských sub-

jektů (existujících v makrosystému přírodních a sociálních vztahů) spoluurčují tempo a stupeň rozvoje volných vlastností, jejich vzájemné souvislosti i jejich začlenění do struktury osobnosti daného jedince.

Z toho vyplývá, že vztah mezi volnými procesy a volnými vlastnostmi osobnosti má povahu vzájemného a obousměrného ovlivňování.

Volní vlastnosti lze definovat jako strukturálně-funkční a obsahově-vztahové charakteristiky lidské psychiky, které relativně stálým způsobem spoluurčují průběh volných procesů a projevují se v individuálně příznačných rysech činnosti i v individuálně typických zvláštностech sociálního styku (Brichcín, 1999, s. 148). Některé volní vlastnosti jsou vázány především na strukturálněfunkční zvláštnosti CNS každého jedince (například odolnost, energičnost, uměřenost, rozvážnost), zatímco jiné volní vlastnosti nelze vysvětlit bez zřetele na obsahověvztahové zaměření konkrétní osobnosti (například nezávislost, zásadovost, sebekritičnost, odpovědnost).

V oblasti analýz volní problematiky, z hlediska pedagogického i psychologického, patří mezi složité otázky *koncipování a klasifikace volných vlastností*. Následující přehled volných vlastností představuje obecný popis „základních článků cyklu řízení a regulace individuální a skupinové činnosti lidí“. „Inventář“ volných vlastností pak může vypadat následovně:

- Iniciační činnosti (volba cíle, zadání úkolu): *iniciativa, ochota*.
- Plánování průběhu činnosti: *nezávislost, předvídatost, opatrnost*.
- Příprava vnějších podmínek a vnitřních předpokladů: *samostatnost, důkladnost*.
- Organizování řídicích a prováděcích složek (sebeorganizace): *sebeovládání, akceschopnost*.
- Styk s vnějším a vnitřním prostředím: *odolnost, uměřenost, podnikavost*.
- Komplexní zpracování informací a rozhodování: *rozvážnost, odvážnost, rozhodnost*.
- Komunikace mezi řídicími složkami: *uvědomělost, zásadovost*.
- Koordinace součinnosti řídicích složek: *cílevědomost, snaživost*.
- Regulování aktivity prováděcích složek: *energičnost, pečlivost*.
- Kontrola plnění úkolu (cíle) a zpřesňování plánu: *vytrvalost, pružnost*.
- Cílové zhodnocení průběhu a výsledků činnosti: *odpovědnost, sebekritičnost*.

Uvedená klasifikace přiřazuje k jednotlivým funkcím řídicího cyklu specifické volní vlastnosti, které se však nemusejí projevovat pouze při realizaci té řídicí funkce, k níž jsou v modelu přiřazeny. Stručně zmíněný klasifikační model je významný nejen pro psychologii, ale i pro pedagogiku – a to v její teoretické i aplikační rovině.

Jaké je tedy *postavení a místo sebeovládání v souboru volných vlastností*? Z hlediska řízení individuálních činností je sebeovládání pojímáno jako nezapustitelná součást komplexu volných vlastností. Vůle je, jak bylo již naznačeno, chápána jako specifická schopnost jedince cílevědomě řídit svou psychickou činnost a jejím prostřednictvím regulovat průběh vlastní interakce s vnějším i vnitřním prostředím. Je tedy pochopitelné, že „vlastnosti vůle“ jsou uváděny do vztahu k těm psychickým procesům, stavům, schopnostem, obsahům a vztahům, které se včleňují do psychického řízení aktivity jedince. Sebeovládání lze charakterizovat jako schopnost získat předem a udržet po celou dobu činnosti vědomou kontrolu a jednotné působení na průběh prováděcích a regulačních funkcí. Je uváděno také do souvislosti se sebekontrolou – ta se projevuje jednak při sebeorganizování činného systému (pojí se s prožitkem „odhodlání“), jednak při koordinování řídicích funkcí (sebeovládání spojené s prožitkem „snažení“).

OD ÚMYSLŮ K ČINŮM

Hledání odpovědí na *otázky po smyslu života* provází lidstvo i na začátku nového tisíciletí. Umíme zaujmout aktivní životní postoj, přistupujeme k životu odvážně a odpovědně? Jsme schopni překonávat jeho různé překážky? Dokážeme mít odvahu jednat sami za sebe? Umíme brát život do vlastních rukou nebo spoléháme více na druhé, na cizí recepty a vzory? Stará filozofická formulace „staň se tím, čím jsi“ není pouze požadavkem rozvíjet vlastní talent, schopnosti, nadání a dovednosti. Apeluje na samotnou aktivitu osobnosti: „Uskutečníš se, staneš se tím, čím se můžeš a musíš stát jen tehdy, když to ty sám budeš chtít, budeš-li schopen učinit správnou životní volbu a vynaložíš-li pro její uskutečnění maximální úsilí.“

Každá generace nese na sobě znamení doby, v níž dozrává, získává a upevňuje svoje postavení ve společnosti. Co bývá *současným mladým lidem nejčastěji vytýkáno* z hlediska kontextu jejich konkrétního jednání a vynaloženého volního úsilí? Zejména neujasněnost životních cílů a perspektiv, neukázněnost, nedostatek sebeovládání, nezodpovědnost, snadné podléhání problematickým či dokonce negativním vlivům a v neposlední řadě nezdrženlivost a jednosměrný konzumní přístup k životu. Snížené sebeovládání a emoční labilita se většinou projevují ve vztahu:

- *k povinnostem* (uloženým normou, nadřazeným, ale i dobrovolně zvoleným);
- *k druhým lidem* (hrubost, agresivita, cynismus);
- *k hodnotám* (duchovním, kulturním i materiálním);
- *k sobě samému* (vlastní cíle, předsevzetí, životních aspirace, denní režim, styl života).

Sebeovládání a vnitřní ukázněnost jedince nespočívá jen ve znalosti normy, ale především ve schopnosti se jí podřídít, jednat v jejím smyslu – oba procesy exteriorizace a interiorizace jsou důležité. Sebeovládání nutně předpokládá ovládnutí jak bezprostřední impulsivnosti, tak rozporných stránek mezi tím, co by jedinec „chtěl“ a co se na něm „žádá“. Při utváření a rozvíjení této schopnosti je jistě nutné přihlížet k rozdílnostem mezi jedinci a k sociální dynamice, ale diferencovaný přístup nemůže nic měnit na podstatě toho, co rozumíme neukázněností. I když se jedná (například v případě podvodů, lži, krádeže) o složitější jev, v němž může dominovat jiná stránka problému, vždy se tu objevuje stejný základ – norma, její akceptování a plnění, nebo odmítnutí a porušení.

Inovační postupy, touha po modernizaci a někdy nepromyšlené transformační kroky jakoby nereflektovaně odsunuly i ve výchovné praxi otázky vůle stranou. Do zbytečných rozporů se dostává konzervativní a liberální pojetí výchovy, do protikladu jsou mnohdy stavěny manipulativní a komunikativní pedagogika, kooperativní a kompetitivní výuka, svoboda a kázeň, demokratická a autoritativní výchova.

V nedávné době se možná až nadměrně zdůrazňovalo, co chtěla veřejnost slyšet a s ostychem se přistupovalo k tomu, že demokratická společnost (a tedy i výchova) vyžaduje kromě respektování svobody individua i značnou míru odpovědnosti, vnitřní kázně a nemalého volního úsilí při dosahování vytyčených cílů a překonávání náročnějších životních situací. Zejména symbolický pojem „svoboda“ začalo být v mnoha oblastech chápáno absolutně a bez zábran: nikoli ve smyslu volnosti při střetu s násilím, ani oproti víře ve slepou nutnost – ale jako individuální uplatnění bez hranic a omezení. Ve jménu „svobody“ je pak tolerováno i všelijaké zlo a neřest, protože svědomí, cit, vkus, takt, pocit povinnosti, společenství, standardy a morální normy jsou chápány jako omezování „suverenity“ jedince.

Po celý život je nezbytné rozvíjet vnitřní sílu a vlastní aktivitu pro překonávání překážek vnějších i těch vnitřních, interpersonálních i intrapersonálních, jež nás provázejí. Někdy je těžší a důležitější projevit pevnou vůli v denním životě nebo všední práci, než v hrdinských činech. Schematické typy „dobrých“ a „zlých“ se vyskytují jen ve špatné literatuře nebo ohlupujících televizních seriálech. Připomeňme slova jednoho ze znalců tajemství lidské duše F. M. Dostojevského: „Nikdo není tak dobrý, aby nemohl být zlý, ani tak zlý, aby nemohl být dobrý“.

SEBEVÝCHOVA JAKO CESTA K PLNÉ LIDSKOSTI

Vůle má v osobním, studijním, rodinném i pracovním životě nesmírný význam. Její rozvíjení je nutno věnovat velkou péči, nejen u dětí, ale i v dospělosti.

Prostředky, jimiž se o to snažíme, jsou různé, záleží na *individuálních charakteristikách jedince*. Hlavním úkolem je naučit se *překonávat překážky*. To člověk dokáže jen tehdy, když ví, proč má na uskutečnění svého cíle a rozhodnutí vynakládat úsilí.

Proces sebevýchovy má různé formy a vývojové stupně. Začíná jednoduchým napodobováním modelu a identifikací s ním, později přechází v cílevědomé úsilí o realizaci životního cíle:

- Sebevýchova je velmi významným prostředkem *sebeaktualizace a seberealizace*.
- Sebevýchova zahrnuje mnohotvárnou skupinu jevů, kdy se jedinec stává – na základě sebepoznání, konfrontace s vnějším světem – *sám sobě vychovatelem, programátorem nových úkolů a postojů*. Je to specifický příklad výchovy, kdy jedna a tatáž osoba je současně vychovatelem a vychovávaným.
- Sebevýchova je *psychickým regulátorem*, který na základě analýzy začleňuje dosavadní zkušenosti a vědomosti subjektu do nové, účelnější skladby, zajišťuje příjem nových poznatků, přispívá ke zvýšenému výkonu subjektu, k jeho sebekontrolě a větší náročnosti, koriguje vnitřní mechanismy (samoinstrukce, samopříkazy) a vede k integraci osobnosti a jejího tvůrčího postoje. Autoregulace je pak neúspěšnější formou řešení vzájemného vztahu jedince a vnějšího prostředí.
- *Sebevýchova* předpokládá sebepoznání jedince a jeho postavení v dané sociální skupině (vyžaduje určitou psychosociální zralost jedince) a dále vyžaduje vypracování i rozvoj potřebných vnitřních mechanismů k provádění záměru a dosahování cíle (význam aktivací úrovně a sebekontroly).

Člověk se však *sebevýchově učí*. Lze uvést některé obecné postupy, které lze pro rozvoj sebevýchovy použít:

Aktivizace jedince (v oblasti intelektu, sebepoznání, činnosti a sociálních vztahů), která souvisí s motivací. Motivace k sebevýchově může být různá – potřeby, motivy, vnější pobídky – vše ve vzájemných kombinacích. K sebezdokonalení může vést i potřeba výkonu a uznání druhých lidí, potřeba společenského styku, seberealizace, zájem o obor. Pobídkou mohou být i náročné životní situace. Úspěch nebo nezdar, konflikt s jednotlivcem či skupinou, vyhocená situace mohou napomoci jedinci v lepší orientaci ve vlastní možnosti a meze.

Podpora a rozvíjení sebedůvěry jedince (potřeba získání emoční jistoty a souladu nejbližšího prostředí, odstraňování napětí, upevňování duševní rovnováhy).

Působení na rozvoj volných vlastností a především schopnosti aktivní sebekontroly (význam vnitřní samoinstrukce, kritičnosti, iniciativy, sebeovládání, vytrvalosti aj.).

Sledování a dosažení etap, cílů sebevýchovného úsilí (dát jedinci možnost

prožitku „čeho“ dosáhl, „kam“ se dostal, uznat jeho úspěch jako „dílo“ jeho sebevýchovy, posílit v něm tendenci k dalšímu sebeformování a konfrontaci s novými situacemi a úkoly).

K efektivnímu procesu uvědomované disciplíny, sebeovládání a sebevýchovy jistě přispívá řada *výchovných metod a postupů* (například přesvědčování, různé typy cvičení, organizace, plánování, nápodoba, sebehodnocení, sebekontrola). Je však nezbytné *užívat je v souladu s individuálně psychologickými podmínkami mladého člověka i s ohledem na sociální podmínky*.

CO ŘÍCI ZÁVĚREM?

Jsme si vědomi, že zdaleka nelze postihnout celé spektrum vazeb a vrstev soudobých úvah o rozvíjení volních kvalit a seberegulace. V předložené stati se dotýkáme alespoň *vybraných výseků* oblastí, které považujeme za společensky významné a které sama výchovná praxe ostře pociťuje.

Chceme-li *rozvíjet svou osobnost i předpoklady vlastní životní spokojenosti*, musíme hodně spoléhat sami na sebe, na umění pracovat „na sobě“ i „se sebou“. Seberegulace a sebevýchova je vlastně celoživotním procesem utváření sebe samého. Rozhodujícími činiteli v tomto úsilí jsou ochota k sebezdokonalení, motivační zdroj potřebný k rozhodnutí o započetí procesu vlastní proměny, ale i dostatečná vůle k dokončení zvoleného záměru. Předpokladem úspěchu není však v mnoha případech jen *umění začít, ale i schopnost začít znovu – jinak, lépe než dosud*.

POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

- BAUMEISTER, R. F., ALQUIST, J. L.: Is there a downside to good self-control? In: *Self and Identity*, 2 & 3, 2009, s. 115-130.
- BRICHČÍN, M.: *Vůle a sebekontrola*. Praha : Karolinum, 1999.
- DEWALL, C. N., BAUMEISTER, R. F., MASICAMPO, E. J.: Evidence that logical reasoning depends on conscious processing. In: *Consciousness and Cognition*, 2008, 17, s. 628-645.
- FRANKL, V. E.: *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta, 1994.
- HYTEN, C., MADDEN, G. J., FIELD, D. P.: Exchange delays and impulsive choice in adult humans. In: *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1994, 62, s. 225-233.
- KOLÁŘ, Z. a kol.: *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha : Grada Publishing, 2012.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A.: *Analýza vyučování*. Praha : Grada Publishing, 2009.

- MORAVCOVÁ, I. a kol.: *Člověk, výchova, školství, společnost, vzdělávání*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007.
- SAK, P.: *Proměny české mládeže*. Praha : Petrklíč, 2000.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha : Grada Publishing, 2007.
- VALIŠOVÁ, A.: Sebeovládání – specifický problém v pedagogické teorii. In: Brichtín, M. a kol. *Mládež – drogy – společnost*. Praha : PedF, 1997, s. 70-93.
- VALIŠOVÁ, A., BRATSKÁ, M., SLIWERSKI, B. a kol.: *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005.
- VOHS, K. D., BAUMEISTER, R. F., CIAROCCO, N. J.: Self-Regulation and Self-Presentation: Regulatory Resource Depletion Impairs Impression Management and Effortful Self-Presentation Depletes Regulatory Resources. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, 88, s. 632-657.

SUMMARY

The article deals with the issue of self-control, self-control and self-education, importance to the development of voluntary quality in the context of the life satisfaction of young people, maps the selected pedagogical and psychological contexts of voluntary effort and self-regulation.

Prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

VÝCHOVA MLÁDEŽE PODĽA PREVENTÍVNEHO SYSTÉMU JÁNA BOSCA

Adriana Šarközyová

Anotácia: Predchádzanie čiže prevencia je najúčinnjší spôsob realizácie výchovy. Výchovná metóda talianskeho kňaza a pedagóga Jána Bosca označovaná ako „preventívny“ systém výchovy, je aktuálna a účinná aj dnes. Na stránkach vysokoškolských učebných textov však o jeho preventívnom systéme nenájdeme veľa. Toto biele miesto chceme čiastočne vyplniť príspevkom, ktorý ho prezentuje v kontexte talianskych dejín a pedagogického myslenia v 19. storočí. Príspevok sa zaoberá príčinami vzniku a základnými charakteristikami tohto systému výchovy. Antropologický exkurz odkazuje na jeho personalistické zameranie a na prvky, ktoré ho v súčasnej praxi robia stále aktuálnym.

Kľúčové slová: politicko-spoločenská situácia v Taliansku v 19. storočí, pedagogické myslenie, preventívny a represívny systém, rozum, náboženstvo, láskavosť, personalizmus, aktuálnosť výchovnej metódy Jána Bosca

ÚVOD

Neľahká otázka výchovy v súčasnosti, logický dôsledok implikácií moderny a postmoderny, je spätá s otázkami o človeku, o jeho dôstojnosti, hodnotách, plánoch, v kontexte globalizovanom i virtuálnom, s jeho možnosťami aj výzvami. Mladí ľudia, ktorí sú najväčším zdrojom napredovania ľudskej spoločnosti, prítomnej i budúcej, nachádzajú dospelých, ktorí sa od výchovy skôr dištancujú a nenúkajú ideály, pre ktoré sa oplatí namáhať. Ich otázky zostávajú často nezodpovedané. Pýtame sa: chce ich vôbec niekto sprevádzať po namáhavej ceste premeny z osoby na osobnosť?! Aj Ján Bosco žil v čase obrovských kultúrnych, spoločenských, sociálnych, ekonomických a politických zmien, podobne ako

my dnes. Práve spoločenská, ekonomická, ideová realita sa stala aj jeho on-line knihou, z ktorej prečítal najväčšiu výzvu, naliehavosť pracovať na morálnej, občianskej a kultúrnej výchove mládeže. Jeho pedagogické dielo sa stalo znakom veľkého nasadenia za humanizáciu a pozdvihnutie ľudskej osoby, človeka a inšpiráciou v ďalšom historickom období po súčasnosť.

1. EURÓPA A TALIANSKO NA PRAHU MODERNY

Výchovná koncepcia Jána Bosca¹¹⁸, známa ako *preventívny systém*, sa zrodila v polovici 19. stor. v severozápadnom Taliansku na pozadí významných spoločensko – hospodárskych zmien. Bolo to obdobie, v ktorom sa celá Európa vyrovnávala s dôsledkami Veľkej francúzskej revolúcie a napoleonských vojen. Viedenským kongresom (1815) sa opäť nastolila *Société d'ancien Régime*, ktorá sa snažila hamovať kolesá nezvratného vývoja *starého kontinentu* impregnovaného revolučnými ideami.¹¹⁹ V tomto zmysle sa základnou líniou obdobia reštaurácie (1815 – 1848) stala idea preventivity, ktorá prenikala všetky sféry spoločenského a politického života.¹²⁰ V roku 1815 bol podpísaný dokument Svätej aliance, ktorý mal byť v Európe zárukou pre status quo.

Národno-osloboditeľské snahy s integrujúcim charakterom typickým pre nasledujúce obdobie formovania moderných národov zasiahli opäť celú Európu a výrazne ovplyvnili nielen veľké dejiny ale i každodenný život človeka a jeho myslenie. Taliansku trvalo celé desaťročia, kým úspešne dosiahlo národnú slobodu a v roku 1871 definitívnu geopolitickú jednotu.¹²¹

Popri vojenských revolúciách prebiehala ešte iná, neozbrojená ale čo do dôsledkov rovnako významná priemyselná revolúcia so svojimi ekonomickými, sociálnymi a kultúrnymi implikáciami. V Taliansku sa o priemyselnej revolúcii

¹¹⁸ Ján Melichar Bosco (1815 – 1888), taliansky kňaz, zakladateľ Spoločnosti sv. Františka Saleského (saleziáni) a Dcéry Márie Pomocnice (saleziánok) a ďalších inštitúcií a diel, ktoré sa venujú výchove mládeže metódou preventívneho systému.

¹¹⁹ Pápež Pius VII. v roku 1816 poznamenáva: «Je takmer nemožné navrátiť staré usporiadanie. Nové zvyky, nové názory, nové poznanie, ktoré získali ostatné európske národy vyžadujú nový systém, vhodnejší pre terajšie podmienky.» Braido, P.: *Prevenire non reprimere*, 2006, s. 26.

¹²⁰ «Reštaurácia a prevencia boli motivované strachom a pri ich uplatňovaní sa použila neraz aj represia. Strach predstavovali noví revolucionári, sekty, tajné spoločnosti a liberalizmus (sloboda tlače, zhromažďovania, náboženstva...).» Ibidem, s. 23.

¹²¹ Po celé stáročia Taliansko charakterizovala politická fragmentácia. Aj po Viedenskom kongrese bolo jeho územie rozdelené na 9 politických zoskupení, pričom na väčšine územia vládli Habsburgovci a Bourbonovci, iba v Sardínskome kráľovstve vládla savojská dynastia. Obdobie *Risorgimento* zahŕňa sériu povstaní (1820 – 1821; 1831 – 1832) a tri vojny za nezávislosť (1848, 1859, 1866). Obsadením Ríma a jeho vyhlásením za hlavné mesto sa Taliansko stáva zjednoteným.

v pravom význame dá hovoriť až začiatkom 20. storočia. Obdobie, ktoré mu predchádzalo, môžeme označiť ako *preindustrializáciu*, ktorá zasiahla iba niektoré časti Talianska, a tak vytvorila priemyselný trojuholník Turín – Miláno – Janov.

V Turíne, ktoré bolo do roku 1861 hlavným mestom Sardínskeho kráľovstva a neskôr tri roky i celého Talianska, sa rozvíjal najmä tabakový, bavlnársky, zbrojársky, zápalkársky a sviečkový priemysel. Pre mesto bol typický fenomén tzv. vnútornej migrácie, obyvateľstvo sa v dôsledku krízovej ekonomickej situácie najmä v hornatých a vidieckych oblastiach sťahovalo do rozvinutejších častí, o čom svedčí aj päťnásobný demografický nárast v priebehu 19. storočia.¹²² Turínsku pracujúcu vrstvu tvorili predovšetkým obchodníci, vojaci, majitelia hostincov a kočiši. Najmä v bavlnárskom priemysle sa využívala práca žien, pričom denný pracovný úväzok trval 14, koncom storočia sa zmiernil na 12 hodín. Nezdravé pracovné podmienky vyvolávali často choroby, následkom čoho bolo prepustenie zo zamestnania. Bežným javom bola práca neplnoletých. Ján Bosco v Turíne stretával chlapcov, ktorí sa živili predajom zápaliiek, čistením obuvi, kominárov, paholkov a zametačov. Vo svojich *Spomienkach* píše, že v rokoch 1843 – 1844 jeho oratórium navštevovali kamenári, murári, štukatéri, dláždiči a mnohí iní, ktorí pochádzali z ďalekých miest.

Celkom špecifické miesto v rodiaom sa talianskom štáte mala cirkev. Priateľstvo medzi trónom a oltárom (1815 – 1848) sa po revolúcii 1848 postupne rozpadalo, keď spoločnosť zistila, že pápež nechce poslať vojenské posily kráľovskej armáde do vojny proti Rakúskej monarchii. Pápežský štát, hoci ležal na území Apeninského polostrova, sa nezapájal do národno-oslobodzovacích a unifikujúcich snáh, preto sa v konečnom dôsledku zaradil medzi nepriateľov novovznikajúceho Talianskeho štátu. Obdobie od 1848 do 1870 bolo obdobím sekularizácie Talianska, v ktorom liberáli vymedzili Cirkvi miesto v duchu hesla «slobodná Cirkev v slobodnom štáte», avšak oklieštili jej právomoci sériou zákonov (zrušenie cirkevného súdu, zavedenie občianskeho sobáša, vyhnatie jezuitov zo Sardínskeho kráľovstva, zhabanie majetku Cirkvi, potreba štátneho súhlasu na dosadenie biskupa, atď...) Absolutisticky riadená spoločnosť, ktorá sa menila na občiansku, prežívala krízu hodnôt náboženstva, ktorú nevedela zlúčiť s novou formou statusu občana. Na pozadí tohto kontextu môžeme lepšie chápať hlavný cieľ, ktorý pri výchove mládeže sledoval J. Bosco: «Čestný občan a dobrý kresťan.», znovunájdenie rovnováhy medzi dvoma skutočnosťami, ktoré bolo treba zlúčiť.

Devätnáste storočie bolo z hľadiska dejinného vývoja komplexným obdobím,

¹²² V roku 1808 bolo v Turíne 65 tis. obyvateľov, v roku 1891 až 320 tis. (Braidó, P.: *Don Bosco*, 2003, s. 20)

ktoré zasiahlo všetky dimenzie života človeka a spoločnosti. Práve tieto podmienky, viac ako kedykoľvek predtým, obrátili pozornosť Európy na výchovu a vzdelávanie.

2. VÝCHOVA A ŠKOLSTVO

Atmosféru zjednoteného Talianska, ale i jeho neľahkú situáciu charakterizuje výrok pripisovaný vtedajšiemu politikovi Massimovi d'Azegliovi: «*Zjednotili sme Taliansko, teraz treba vytvoriť Talianov.*» Aby sa nové Talianske kráľovstvo vzťahovalo v akejkoľvek sfére, muselo sa začať od vzdelávania a výchovy. Podľa výskumov sa v roku 1861 analfabetizmus týkal až 75 % obyvateľov. (Braido, P.: Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà I, 2003, s. 53) Spoločnosť (a nielen v Taliansku), stála pred neľahkou úlohou základného vzdelávania veľkej kvantity obyvateľstva.

Keď sa kráľ Viktor Emanuel I. po Viedenskom kongrese ujal Sardínskoho kráľovstva, ediktom zrušil napoleonské zákony a do platnosti vstúpila legislatíva z rokov 1770 – 1772.

Pod vplyvom povstania dvadsiatych rokov 19. stor. abdikoval a jeho nástupca Karol Šťastný v roku 1822 vydal kráľovský patent, ktorým unifikoval školský systém na všetkých typoch škôl (obecných, verejných i kráľovských) okrem univerzít.¹²³ Zákon manifestoval úzku spoluprácu medzi trónom a oltárom, z 205 článkov sa až 75 týkalo kresťanských povinností. Na školách sa vyučovanie realizovalo výlučne v katolíckom duchu takmer vždy pod vedením učiteľa – kňaza. Žiaci sa pod hrozbou vylúčenia zo školy museli preukazovať dokladom o mesačnom pristupovaní ku sviatostiam. Nemohli sa zúčastňovať tanečných zábav, chodiť do divadla alebo kaviarní, keďže také miesta sa považovali za nebezpečné z hľadiska revolučných ideí. V tomto zmysle sa javila istá nedôvera voči novým výchovným iniciatívam, pretože sa pokladali za rozvratné, ohrozovali autoritu, pretože zdôrazňovali výchovu k racionalite, k osamostatneniu sa od rodiny a od Cirkvi. (Braido, P., 2006)

Keďže sa novovzniknutý taliansky štát pokúšal v národe zmenšiť nevedomosť, ktorú považoval za «najväčšiu a najhoršiu zo všetkých bied»¹²⁴, vznikol

¹²³ Text uzákoneného školského poriadku vypracoval jezuita Luigi Taparelli d'Azeglio (1793 – 1862), riaditeľ jezuitských kolégií v Ríme, Novare, Neapole a v Palerme, bol tiež redaktorom novín *Civiltà Cattolica*. Porov. Morandini, M. C.: *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello stato unitario* (1848 – 1861), s.17.

¹²⁴ Autorom výroku je Lorenzo Valerio (1810 – 1865) turínsky politik, poslanec v parlamente od roku 1848 do roku 1865, redaktor novín *Letture popolari*, *Letture di famiglia* a *Concordia*. porov. Morandini, s. 28.

dopyt po pedagogickej vyššej škole, ktorá by pripravovala budúcich učiteľov na povolanie. V júni 1844 vláda schválila tzv. Metodickú školu v Turíne, kde Ferrante Aporti¹²⁵ vo forme kurzu prednášal pre uchádzačov o učiteľstvo 1. stupňa základnej školy.

Reštauračné školské zákony zostali v platnosti až do júna roku 1848, kým ich nevystriedal centralizačný zákon ministra školstva Karola Boncompagni-ho¹²⁶, ktorý uzákonil absolútnu moc štátu nad každým typom škôl a vniesol doň liberalizačné tendencie. Týmto zákonom prakticky odobral školstvo z rúk biskupov, ktorí sa oň dovtedy starali. Zákon ministra Lanzu (1857) zaviedol učiteľskú skúšku ako podmienku vykonávania učiteľského povolania. Zákon ministra Casatiho (1859) pokračoval v predchádzajúcich líniiach. V 2. pol. 19. stor. v Taliansku vznikali prevažne kolégiá, ktoré zakladali najmä saleziáni, pretože využívali pomerne voľnejšiu legislatívu, ktorá sa na tento typ inštitúcie vzťahovala. Minister Coppino zákonom z roku 1877, ktorým sa ustanovila povinná základná školská dochádzka v Taliansku, dovŕšil liberalizáciu školstva, náboženstvo prestalo figurovať ako vyučovací predmet, súkromným školám boli stále menej priznávané práva, a naopak, hromadili sa časté inšpekcie. Posledné desaťročia v tomto duchu pokračovali sériou ustanovení.

Ján Bosco, syn svojej doby, zažil všetky varianty školských zákonov, či už ako chlapec – žiak škôl v Castelnuove a v Chieri, kde sa realizovala výchova v duchu reštaurácie alebo neskôr ako učiteľ a vychovávateľ. Od roku 1859 sám zakladal vzdelávacie inštitúcie¹²⁷, do ktorých ministri školstva Boncompagni, Lanza, Casati a Coppino zasahovali svojimi zákonmi. Avšak na rozdiel od mnohých iných cirkevných inštitúcií, ktorých školy zanikli, sa tie jeho rozvíjali, pretože sa vedel prispôbiť požiadavkám doby a posielal svojich učiteľov študovať, aby dosiahli diplom, čím sa zvyšovala kvalita jeho škôl. (Stella, 1979)

3. PEDAGOGICKÉ MYSLENIE 19. STOROČIA

S príchodom nových politických a spoločenských zmien narástla potreba prehodnotiť výchovné koncepcie z minulosti a zamyslieť sa nad výchovou a jej cieľmi zodpovedajúcimi novým podmienkam.

Z významných pedagógov, ktorí zasiahli do pedagogického myslenia 19. storočia v Európe spomenieme švajčiarskeho pedagóga H. Pestalozziho, nemeck-

¹²⁵ Ferrante Aporti (1791 – 1858), taliansky kňaz, pedagóg a politik, priekopník detských jasí v Taliansku.

¹²⁶ Carlo Boncompagni (1804 – 1880), pedagóg a 1. taliansky minister školstva

¹²⁷ V roku 1859 bolo v Turíne otvorené jeho prvé gymnázium, ale ešte skôr od roku 1853 zakladal remeselné dielne. Do konca života (1888) sa jeho dielo rozšírilo prakticky do celého sveta.

kých pedagógov J. F. Herbarta, F. Fröbela, A. Diesterwega, predstaviteľov ruskej pedagogiky a filozofie K. D. Ušinského a L. N. Tolstého a anglického pedagóga H. Spencera. (Júva, V., 1992)

Kým tieto významné osobnosti ovplyvňovali európske aj svetové myslenie a vytvárali dôležité výchovné koncepcie, na Jána Bosca viac pôsobila výchova, ktorú dostal od svojej matky, Margity Occhienovej.¹²⁸ Výchovný vplyv matky na syna bol rozhodujúci, neskôr svoj výchovný štýl zhrnul do myšlienky, že svojich chlapcov vychováva tak, ako to on sám zažil od svojej matky.

Na historicko-myšlienkovom pozadí Európy, kde sa pociťovalo napätie medzi starým a novým, medzi občianstvom a kresťanstvom, rigoróznym a liberálnym, preventívnym a represívnym, sa tieto protikladné korelácie premietali aj do výchovných myšlienkových prúdov ako protipóly strohosť a láskavosť.

Medzi mysliteľmi pedagogiky vznikali polemiky, v ktorých obhajovali svoje názory. Na ilustráciu uvedieme aspoň niektorých predstaviteľov z francúzskej školy, ktorí stáli v opozícii represívnemu štýlu oficiálnej štátnej výchovy, ako napr. P.S. Laurentie dáva do protikladu súkromné a štátne kolégiá, tie posledné považuje za: «...smutné miesta bolesti, kde mládež vädne pod autoritou pochmúrnych učiteľov..., ktorí sa nezaujímajú o svojich žiakov, rozkazujú im drsným a zastrášujúcim tónom... žiaci poslúchajú zo strachu a nemajú dôveru k učiteľovi, nikde nepočuť láskavé slová, ktoré by prenikli do srdca.» (Braidó, P.: *Prevenire*, s. 79). Takisto F. Dupanloup¹²⁹ vidí protiklad medzi výchovou v širšom zmysle uplatňovanou štátom v politike, ktorá «núti a potláča» a medzi výchovou v užšom zmysle, ktorá «vyžaduje predchádzať zlu». (Braidó, P.: *Prevenire*, s. 81).

Autor niektorých pedagogických spisov P.A. Pouillet¹³⁰ zvyrazňuje pozitívnu stránku, na ktorú sa má vychovávateľ sústrediť: «...asistencia... je neustála prítomnosť medzi žiakmi, múdra, tolerantná, čiže láskavá. Výchova sa realizuje v úprimnej rodinnej klíme...» (Braidó, P.: *Prevenire*, s. 76). H. Lacordaire:¹³¹ «...vychovávatelia sa musia zaodiat' do rodičovskej lásky... Pravé dobro sa preukazuje druhým jedine vtedy, keď ich milujeme.» (Braidó, P.: *Prevenire*, s. 86) A. Monfat¹³² zdôrazňuje kresťanskú výchovu, ktorá je základom pre dve dimenzie, na ktorých stojí celá výchova človeka: prvou je «výchova srdca a vôle», druhou «výchova mysle», čo je objektom vzdelávania. (Braidó, P.: *Prevenire*, s. 90)

¹²⁸ Rodičia Jána Bosca boli roľníkmi, matka Margita Occhienová (1788 – 1856) a otec František Bosco zomrel, keď Ján nedovršil ešte ani 2 roky.

¹²⁹ Félix Dupanloup (1802 – 1878), vychovávateľ, biskup v Orléans.

¹³⁰ P. A. Pouillet (1810 – 1846), riaditeľ kolégia Sv. Vincenta v Senlis;

¹³¹ Henri Dominique Lacordaire (1802 – 1861), dominikán, riaditeľ kolégia v Sorèze.

¹³² Antoine Monfat (1820 – 1898), vychovávateľ a pedagóg.

Niektorí z týchto mysliteľov poznali dielo Jána Bosca, ktoré sa už vtedy vyznačovalo špecifickými znakmi, ktoré sa zhodovali s tým, čo obhajovali ako preventívny štýl výchovy. J. Bosco pracoval s mládežou v Turíne, a keď sa jeho výchovná koncepcia práve kryštalizovala, ovplyvnili ho niektoré turínske osobnosti, ktoré mal možnosť poznať alebo čítať ich diela. Po stránke intelektuálnej ho inšpiroval A. Rosmini,¹³³ L. Pavoni¹³⁴ bol jeho vzorom v preventívnej výchove, ktorá sa odrážala v jeho výchovných inštitúciách i v spisoch, kde sa objavovali pojmy rozumnosť, láskavosť, preventívny, viera, dôraz na prácu, ktoré sú typickými pre koncepciu výchovy J. Bosca. Vyššie spomínaný F. Aporti, ktorého univerzitný kurz J. Bosco navštevoval, ho inšpiroval po metodologickej stránke, a tiež je autorom myšlienky o získaní si priazne a dôvery detí, ktoré vyjadruje hlbokú podstatu a kľúč k výchovnému snaženiu J. Bosca.

4. VÝCHOVNÝ SYSTÉM JÁNA BOSCA

4.1. Preventívny systém vo výchove mládeže

Ján Bosco charakterizuje svoju výchovu v diele *Preventívny systém vo výchove mládeže*, ktoré napísal v roku 1877. Dielo, hoci stručné, ale fundamentálne, obsahuje v syntéze princípy preventívneho systému, má značnú významovú hodnotu a môžeme ho označiť za saleziánske edukačné kompendium: «Pri výchove mládeže sa vždy používali dva systémy: preventívny a represívny. V represívnom systéme sa podriadení oboznámia so zákonom a potom sa vykonáva dozor, aby sa zistili, a ak treba, aj náležite potrestali vinníci. Slová a výzor nadriadeného podľa tohto systému majú byť vždy prísne, dostatočne výstražné a on sám sa má vyhýbať každej dôvernosti s podriadenými. [...] Odlišný, povedal by som takmer protichodný, je systém preventívny. Spočíva v tom, že chovancom sa pravidlá a predpisy ústavu najskôr vysvetlia. Potom sa na nich dozerá. Neprestajne cítia, že nad nimi bdie pozorné oko asistentov, ktorí sa s nimi rozprávajú, vo všetkom ich usmerňujú radia im a láskavo ich napomínajú ako milujúci otcovia. Takýmto spôsobom znemožňujú, aby sa previnili.» (Motto, F.: *Výchovný systém Jána Bosca*, 2000, s. 147)

V talianskej výchovnej tradícii 19. stor. pojem *preventívny*¹³⁵ označoval pred-

¹³³ Antonio Rosmini (1797 – 1855), taliansky kňaz, filozof, teológ a politik.

¹³⁴ Lodovico Pavoni (1784 – 1849), taliansky kňaz, vychovávateľ, zakladateľ škôl.

¹³⁵ Etymologicky slovo pochádza z lat. *praevenire* – predísť, predchádzať. Podľa KSSJ prid. meno *preventívny* znamená prevenčný, ochranný, s. 346.

chádzanie deviácií počas detstva a dospievania, aby sa predišlo následnému tresťu za chyby a previnenia. Pre J. Bosca sa tento pojem vyšpecifikoval vo viacerých dimenziách. Je to dimenzia preventívnej *starostlivosti* o základné ľudské potreby (jedlo, ošatenie, domov, vzdelanie) a dimenzia *výchovnej* prevencie, ktorej základom neboli tresťy za deviácie, ale inhibícia možností negatívnych fenoménov v správaní a podpora všetkého, čo napomáha ľudskému rozvoju. *Preventívnosť* sa teda realizuje dvoma spôsobmi, na jednej strane ako predchádzanie nežiadúcim vplyvom a dôsledkom, na strane druhej ako výchova osoby na solídnu, morálne krásnu a profesijne kompetentnú osobnosť. Súhrne povedané, je to umenie vychovávať pozitívne.

Tento spôsob výchovy sa môže aktualizovať, keď subjekt žije v podmienkach „normálnych“ (*primárna prevencia*), alebo sa objavujú symptómy, ktoré do istej miery poukazujú na prispôsobenie sa deviantným vzorcom správania sa (*sekundárna prevencia*), alebo už subjekt vykazuje permanentné asociálne správanie (*terciárna prevencia*). (Braido, *Dizionario*, s.1096)

4.2. Antropologické predpoklady

Preventívny výchovný systém Jána Bosca vychádza z kresťanskej pedagogiky. Tu treba, na úrovni teórie i praxe, hľadať zdroj humanizujúceho akcentu, ktorý ho robí aktuálnym a významným v kontexte súčasných antropologických diskurzov, ktoré v mene vedeckého progresu, ideológie alebo ekonomického záujmu redukujú osobu na jednu dimenziu¹³⁶. Personalistická antropológia je «jediná schopná konkurovať funkcionalistickej a technokratickej mentalite, ktorá považuje za dobro, iba dôsledok užitočného, funkcionálneho alebo efektívneho, alebo to, čo stačí na fungovanie vecí, aby tieto mali zmysel. (Acone Giuseppe, *Pedagogia e nuova paideia*, in *Scuola e didattica*, 1993)

Vieme, že personalizmus ako filozofický smer¹³⁷ vznikol až po smrti Jána Bosca. (†1888), a hoci je to tak, «horizont jeho celého systému sa môže charakterizovať ako personalizmus, ktorý formuje každé gesto, postoj, myšlienku.» (Palumbieri, S.: *Don Bosco e l'uomo nell'orizzonte del personalismo*, 1987, s. 47-48).

¹³⁶ Napr. transhumanizmus - filozofické hnutie založené na koncepte prekonávania súčasných ľudských obmedzení, na biologicko-genetickej determinácii človeka a redukuje ho na skutočnosť DNA.

¹³⁷ Kultúrno-filozofický fenomén, ktorý vznikol vo Francúzsku zásluhou Mouniera založením časopisu «*Esprit*» v roku 1932. Základným východiskom jeho myšlienok je jedinečnosť a hodnota ľudskej osoby.

Vízia, akú má o človeku Ján Bosco, prekračuje diagnostický a technický prístup vo výchove, podporuje sociálny model, ktorý vidí osobu v jej globalite. Vychádza z niekoľkých fundamentálnych princípov:

1. «Mládež sama o sebe nie je skazená, obyčajne ju k tomu vedie zlý príklad starších, nepriaznivé okolnosti výchovného prostredia, opustenosť a nezaujím zo strany rodičov a neraz aj spoločnosti. Ak je mládež skazená, zapríčiňuje to skôr ich nerozvážnosť, ako zlá vôľa». (Gejdoš, M., Jablonický, T.: *Antropológia dona Bosca*, 2012)
2. Každé dieťa je vychovávateľné napriek sociokultúrnym, rodinným alebo osobným podmienkostiam (realita jedinca), a jeho prirodzenosť treba zdokonaľovať. Tento multidimenzionálny a interdisciplinárny prístup kotví v presvedčení, že dieťa nie je produktom prostredia, ale zároveň sa má vychovávať v dialógu s ním.
3. V každom mladom človeku je bod prístupný dobru, z neho treba vychádzať a aktivovať výchovný vzťah, objaviť a rozvinúť jeho ľudské a duchovné zdroje, oceniť ho a posilniť.
4. Do dieťaťa nie je ťažké zasiať princípy poriadku, dobrého správania, úcty a náboženstva. (porov. Giovanni Bosco: *Prime memorie dell'oratorio*, 2005)

Prekríženie uvedených antropologických predpokladov (kto je človek) v kontexte (kto je tento človek) paradigmy ľudstva môžeme definovať ako antropologický optimizmus v úplnej konvergencii s konkrétnou realitou. Interpeluje pedagógov, aby osobe priznávali absolútnu hodnotu, neinštrumentalizovali ju a nepodriaďovali, pretože ona je vždy cieľom, nikdy prostriedkom. Osoba, dieťa, adolescent, mladý človek (vo svojej konkrétnej realite) je začiatočný bod a zároveň cieľ (ako horizont a ideál) celého výchovného procesu s mimoriadnym dôrazom na preventívnu víziu svojej formácie. Preventívny systém tak môže vyústiť do procesov vytvorenia novej antropológie života a pre život, ktorá nielen dáva do stredu osobu a dynamiky jej rastu, ale sa zaoberá vytváraním a šírením kultúry života počnúc od rodiny, základnej bunky každej spoločnosti.

4.3. Cieľ výchovy a metóda

Hlavný cieľ výchovy, ku ktorému preventívna prax smeruje je integrálne dozrievanie osoby cez objavenie, rozvíjanie a realizáciu vlastných potencialít po stránke fyzickej, intelektuálnej, sociálnej, morálnej, náboženskej a afektívnej. Tento cieľ ako aj ďalšie čiastkové ciele prítomné vo výchovnom procese prýštia z vyššie spomenutej personalistickej optiky, na základe ktorej sa diferencujú aj *metodické princípy*.

Prvým dôležitým princípom je dbať na *rôznorodosť subjektov* výchovy, na ich vlastnosti a povahové črty, je to predpoklad na adekvátnosť výchovných zásahov. Druhým princípom je *vytvorenie výchovného prostredia*, pre ktoré sú typické srdečné, rodinné vzťahy medzi pedagógmi a ich adresátmi. V tomto prostredí¹³⁸ podnetnom na hodnoty, kde sa apeluje na osobnú zodpovednosť (štúdium, práca, vzťahy, sociálna angažovanosť), je mladý človek adresát a zároveň protagonista svojho dozrievania.

Tretím princípom je praktizovanie prvkov *rozum, náboženstvo a láskavosť*, ktoré tvoria hlavné piliere preventívneho systému. Naplno zodpovedajú antropologickému rámcu preventívneho systému, nakoľko odkazujú na skutočnosť, že človek je bytosť obdarovaná rozumom, citmi, vôľou a otvorenosťou k transcendentnu¹³⁹. Nie sú to od seba navzájom oddelené prvky, ale sú vo vzájomnej interakcii. Nemôžeme sa touto problematikou zaoberať hlbšie, ale zjednodušene to môžeme vysvetliť tak, že pravidlá a normy sa spoznávajú rozumom, ich dodržiavanie a integrácia sú motivované náboženstvom a empatickou a láskavou prítomnosťou vychovávateľa. Je tiež zaujímavá skutočnosť, že okrem funkcie metodologickej sú tieto zložky považované zároveň za obsahy výchovy a teda hodnotami, ktoré sa komunikujú subjektom.

Ak je vo výchovnom procese osoba vychovávateľa dôležitá, v preventívnom výchovnom systéme zohráva kľúčovú úlohu, pretože musí byť nositeľom hodnôt vyššie spomínaných troch prvkov, podľa ktorých koná a je ich prítlačivým mediátorom. Má mať schopnosť vytvárania bohatých medziľudských vzťahov, ktoré podporujú rodinnosť, srdečnosť a dôveru. Je protagonistom výchovy s plnou „výkonnou a súdnou“ právomocou, kým subjekt výchovy má za úlohu podieľať sa na tejto „výkonnej moci“ spoluprácou a je takpovediac podriadeným spoluprotagonistom.

¹³⁸ Výchovné prostredie sa konkrétne vytvára a realizuje v saleziánskych výchovných inštitúciách. Môžeme ich rozdeliť do dvoch kategórií: 1. otvorené – tzv. oratóriá, mládežnícke strediská, školy, aj nedeľné a večerné rôzneho stupňa a druhu; 2. uzatvorené – penziónáty, internáty, kolégiá pre študentov a učňov.

¹³⁹ «Osoba je ľudské bytie, ktoré je schopné autonómie, slobody, zodpovednosti a auto - transcendencie.» (Nanni, C.: *Dizionario di Scienze dell' Educazione*, 2008, s. 870). V centre výchovnej aktivity J. Bosca sú dva navzájom úzko prepojené prvky, je to osoba a jej kresťanská aspirácia. Jeho originálny prístup spočíva v ocenení všetkého, čo sa nachádza v človeku, čo je jeho integrálnou súčasťou, čo sa pomocou výchovy zdokonaľuje a stáva sa viac humánnym tým, že nájde božské „ty“, v ktorom sa človek stáva viac „ja“. Kresťanskou terminológiou povedané, ide o dosiahnutie svätosti, ako naplno realizovaného človeka v jeho humánnosti.

ZÁVER

Výchovná metóda Jána Bosca ponúka pedagogike svoj originálny prínos realistickú a konkrétnej výchovy, schopnej adaptovať sa na všetky typy realít v ktorejkoľvek historickej dobe. Jej tajomstvo tkvie v nepretržitom dialógu dvoch skutočností, a to v pozornosti na potreby ľudskej osoby a v rešpektovaní spoločenskej reality, vždy v dokonalej rovnováhe. Preventívny systém charakterizujú princípy viazané na antropológiu, preventivitu, obnovu vzťahovej dimenzie a na reflexiu nad koprotagonistami výchovy. Obsahuje ešte mnoho nerozvinutých a nepreskúmaných pedagogických oblastí a virtualít, ktoré čakajú na hlbší výskum. Svojou bohatou výchovnou tradíciou, hodnotami a zacielenosťou na výchovu mládeže má všetky predpoklady na úspešnú realizáciu výchovnej praxe aj v budúcnosti.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- ACONE G.: Pedagogia e nuova paideia. In: *Scuola e didattica*, roč. 4, 1993, č. 6, s. 6-7.
- BOSCO, G.: Prime memorie dell'oratorio. In: BRAIDO: *Don Bosco Educatore*, 2005, s. 108 – 111. ISBN 88-213-0351-9.
- BRAIDO, P.: *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà I*. Rím : LAS, 2003. ISBN 88-213-0537-6
- BRAIDO, P.: *Prevenire non reprimere*. Rím : LAS, 2006. ISBN 88-213-0407-8.
- BRAIDO, P. In: *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 2008, s. 1096-1099. ISBN 978-88-213-0670-4.
- DANČÁK, P.: Sloboda ako nádej vo filozofii Romana Guardiniho. In: *Filozoficko-antropologické predpoklady výchovy v personalistickej filozofii*, s. 81-89. ISBN 978-80-555-0350-9
- GEJDOŠ, M., JABLONICKÝ, T.: *Antropológia dona Bosca a jeho pedagogika trestu*. Ružomberok : VERBUM, 2012. ISBN 978-80-8084-972-6
- JŮVA, V.: *Úvod do dějin pedagogiky*. Brno : Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0402-9.
- KAČALA, J.: *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava : Veda, 1987.
- MARTINA, G.: *Storia della chiesa 3*. Brescia : Morcelliana, 2006. ISBN 88-372-1547-9.
- MORANDINI, M. C.: *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello stato unitario (1848 – 1861)*. Milano : Vita e Pensiero – Largo A. Gemelli, 2003. ISBN 88-343-1011 X.
- MOTTO, F.: *Výchovný systém Jána Bosca*. Bratislava : Don Bosco, 2005. ISBN 80-8074-022-4.

- NANNI, C.: *Dizionario di Scienze dell' Educazione*. Rím : Università Pontificia Salesiana, 2008. ISBN 978-88-213-0670-4.
- PALUMBIERI, S.: *Don Bosco e l'uomo nell'orizzonte del personalismo*. Torino : Grubaudi, 1987. ISBN 9788871520872.
- RUFFINATTO, P.: *L'arte di educare nello stile del Sistema Preventivo*. Rím : LAS, 2008. ISBN 978-88-213-0683-9.
- STELLA, P.: *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. Vita e opere*. Rím : LAS, 1979.

SUMMARY

Education of the Youth based on John Bosco's Preventive System

Prevention is the most effective way in performing the education. The educational system of John Bosco, the Italian priest and educator, called Preventive System, is obviously therefore topical and effective also nowadays. On pages of the university textbooks, however, very little can be found about his preventive system. We would partially like to fill out the blank space with the contribution that presents the preventive system in context of the Italian history and pedagogical thinking of the 19th century. We cover the circumstances of its origin and its main characteristics. Anthropological excursus leads us to its personalistic focus and shows the features that make it topical in the current praxis.

Mgr. Adriana Sarközyová

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

ZBORNÍK
FILOZOFICKEJ FAKULTY
UNIVERZITY KOMENSKÉHO

PAEDAGOGICA
26

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK
ako účelovú publikáciu pre Filozofickú fakultu UK

Redaktorka: Jordana Burianová
Technická redaktorka: Kristína Vozáková
Vytlačilo Polygrafické stredisko UK v Bratislave

ISBN 978-80-223-3807-3