
ZBORNÍK
FILOZOFICKEJ FAKULTY
UNIVERZITY KOMENSKÉHO

PAEDAGOGICA
27

2015
UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Editorka
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
Rezensents
Reviewer

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

© Univerzita Komenského v Bratislave, 2015

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 978-80-223-4051-9

OBSAH

Príspevok k novým biografickým údajom o Jozefovi Mátejovi <i>Vladimír MICHALIČKA</i>	5
Recepcia moderného pedagogického myslenia v pedagogike na Slovensku v rokoch 1918 – 1938 <i>Milan KRANKUS</i>	17
Za múdrych prehovoria skutky – k 200. výročiu narodenia Ľudovíta Štúra <i>Janka ŠTULRAJTEROVÁ</i>	30
Saleziánska výchova na Slovensku v medzivojnovom období <i>Adriana SARKÖZYOVÁ</i>	42
Sebapoznanie a seba prijatie ako cesta z egocentrizmu <i>Lucia KUBINOVÁ</i>	70
Arteterapia ako preventívna výchova a terapia umením <i>Euboslava SEJČOVÁ</i>	85
Význam asertivity v edukačnom prostredí (v kontextu súčasných pedagogických inovácií) <i>Alena VALIŠOVÁ</i>	101
Prínos práce školského pedagóga pre rozvoj školy v Srbskej republike <i>Zuzana HURAVIK</i>	111

PRÍSPEVOK K NOVÝM BIOGRAFICKÝM ÚDAJOM O JOZEFOVI MÁTEJOVI

Vladimír Michalička

Anotácia: Štúdia na základe novospracovaného archívneho materiálu mapuje rodinné zázemie a životné peripetie Jozefa Máteja. Všíma si predovšetkým jeho mladosť, školské a študijné roky a prvé roky jeho pracovného pôsobenia do roku 1953, keď nastúpil dráhu vysokoškolského učiteľa.

Kľúčové slová: Jozef Mátej, dejiny pedagogiky

Život a vedecké dielo je najmä v kruhu historikov pedagogiky všeobecne známe, ale mnohé detaily jeho života ak aj boli známe, časom vybledli. Predkladaný príspevok je úsilím o doplnenie neznámych faktov a udalostí zo života profesora Jozefa Máteja, ktorý Katedre pedagogiky FFUK venoval plných 34 rokov života. Vzhľadom na rozsiahlosť informácií sa v tejto štúdii zameriavame len na obdobie od jeho narodenia do roku 1953, keď nastúpil na vtedajšiu Vysokú školu pedagogickú.

Otec Jozef Mátej (pôv. Máté, inokedy aj Máthé, 1890 – 1931 Kotmanová) pochádzal z roľníckej rodiny v Opatovej (dnes časť Lučenca). Pripravoval sa na učiteľské povolanie v maďarskom učiteľskom ústave v Lučenci, ale ako uvedomelý Slovak bol z neho vylúčený. Pôsobil ako výpomocný učiteľ v Ľupoči, po vpáde vojakov Slovenskej republiky rád v roku 1919 bol uväznený. Učiteľský diplom získal až v roku 1920 za ČSR. Pôsobil ako ev. učiteľ v Šuli, Prahe, a v Ľupoči (Novohrad). Z Ľupoče odišiel za učiteľa v Kotmanovej, kde učil od 15. 8. 1928 do svojej smrti v roku 1931.

Matka, Františka Mátejová, rod. Zahradnická (1889 – 1965) pochádzala z rodiny riaditeľa školy Jozefa Zahradnického (1865 – 1926) na pražských Kráľovských Vinohradoch. Absolvovala Vyššiu dievčenskú školu v Prahe a cez I. svetovú vojnu bola uznávanou vedúcou kuchyne pre chudobných.¹ Anna Borešová, špeciálna pedagogička, neskoršia žiačka Jozefa Máteja a vysokoškolská učiteľka si spomína, že Františka Máté pomáhala manželovi pri výučbe laznických detí a svojimi hudobnými schopnosťami sa angažovala aj pri evanjelických pobožnostiach v Kotmanovej či v neďalekej Dobroči.²

Jozef Mátej a Františka Zahradnická sa spoznali na Slovensku prostredníctvom jej brata legionára Jozefa Zahradnického, ktorý bol za nezistených okolností na Slovensku, v Lučenci. Pri ich zoznámení iste zohrala podstatnú úlohu príbuznosť vierovyznania a česko-slovenská sunáležitosť. Zosobášili sa 29. septembra 1919 v Betlehemskej kaplnke v Prahe na Žižkove. Sobášiacim bol evanjelický farár Kristián Lanštjak. Na margo Mátejovych rodičov Anna Borešová, uvádza, že Mátejovci sa hlásili k rozšírenému hnutiu panslavizmu a oddali sa myšlienke čo najviac prispieť k vzdelávaniu, osvete, najmä v zaostalých oblastiach Slovenska a šíriť ich vlastenecké sebavedomie.³ Kto osobne poznal Jozefa Máteja iste potvrdí, že mnohé z týchto ideálov sa usiloval svojim životom a prácou naplňať.

Jozef Mátej sa narodil 21. augusta 1923 v Lupoči ako druhé dieťa v poradí.⁴ Mal staršiu sestru Martu, vyd. Cabanovú (1920 – ???).

Krátko po svadbe sa novomanželia usadili v Lupoči (okr. Lučenec), kde žili do roku 1928. Presťahovali sa do neďalekej Kotmanovej, kde sa Jozef Máté stal filiálnym kantorom a učiteľom evanjelickej a. v. ľudovej školy (od roku 1947 Dobročská Lehota).⁵ Za otcom sa zakrátko prisťahovala aj manželka s oboma deťmi.

V Kotmanovej začal chodiť do školy aj malý Jozef Mátej v školskom roku 1929/30 ako šesťročný. Učiteľom sa mu stal v prvej triede jeho otec, v druhej triede ho učil ešte jeden mesiac, na čo však ochorel a po troch operáciách v Lučenci predčasne zomrel. Školský rok 1931/1932 dokončil pod dohľadom matky Františky, ktorá nahradila manžela ako výpomocná učiteľka. Od štvrtej triedy ho

¹ Caban, J.: Životopis univ. prof. PhDr. Jozefa Máteja, DrSc. podľa vedomia za 55 rokov, t. j. od 1. 9. 1932 do jeho smrti 2. 7. 1987. Strojopis, nedat., s. 1. Archív autora.

² Borešová, A.: Spomienka na prof. PhDr. Jozefa Máteja, DrSc. In: www.annaboresova.sk/matej.htm. (zo dňa 19. 4. 2015).

³ Tamže.

⁴ Rodný list Jozefa Mátého. Literárny archív SNK Martin, sign. 257 S7.

⁵ Škola v Kotmanovej je staršieho dáta, zachovali sa o nej údaje od roku 1771, spomína sa jej učiteľ Adam Benkovič. Pozri: Drenko, J. a kol.: Lupoč. Monografia obce. Lupoč; Lučenec, 2001, s. 135. ISBN 80- 85155- 18, s. 4.

vyučoval Juraj Caban, inak budúci švagor, manžel jeho sestry.⁶ O malom Mátejovi sa vyjadril ako o „telesne slabom, ale mimoriadne pilnom a bystrom, na letopočty neobyčajne nadanom žiačikovi.“⁷ Juraj Caban zanechal aj publikované svedectvo o svojom pôsobení na ev. a. v. ľudovej škole v Kotmanovej, z ktorého poznáme aj tradičnú náplň vzdelávania vo vyšších triedach ľudovej školy. Bol to slovenský jazyk, čítanie, vlastiveda, zemepis, fyzika, ručné práce a náboženstvo.⁸

Po absolvovaní piatej triedy ľudovej školy sa Jozef Mátej stal študentom Štátneho reálneho gymnázia v Lučenci.⁹

Na vysvedčení z prvej gymnaziálnej triedy mal z viacerých predmetov, československého, nemeckého jazyka, dejepisu, matematiky, kreslenia hodnotenie dostatočný. Zjavne zlý prospech môže vyplývať jednak z prechodu z ľudovej školy na gymnázium, z veľkého množstva zameškaných hodín (129 hod.), ale pravdepodobne aj z konfliktu, ktorý mi písomne sprostredkoval Juraj Caban: „Tu pocítil prvý úder ľudskej zloby od svojej triednej profesorky Češky, Kojnokovej, manželky pravotára Dr. O. Kojnoka, rodáka z bohatej rodiny v Poltári. Táto profesorka pri učive zo slovenčiny o balade „Mataj z podsvetia“ žartom urazila nášho citlivého Jožka tým, že koketne vyslovila Mataj alebo Mátej, to nie je to isté? Po tomto zosmiešnení jeho mena koncom novembra 1935 už viac do gymnázia nevstúpil.“¹⁰

V nasledujúcom školskom roku 1935/1936 bol už žiakom Štátnej meštianskej školy chlapčenskej v Lučenci. Nie je však úplne jasné, prečo Jozef Mátej dostal celoročné vysvedčenie z prvej triedy gymnázia, keď ho v novembri opustil a v nasledujúcom školskom roku bol už v druhom ročníku meštianskej školy. Podľa vysvedčenia z meštianskej školy (školský rok 1935/1936) mal v prvom polroku nedostatočné z náboženstva, zemepisu, kreslenia a telesnej výchovy, v druhom polroku už len z telesnej výchovy, čo sa dá vysvetliť jeho telesnou slabosťou. Zaujímavosťou tohto vysvedčenia je to, že v záhlaví je už jeho meno písané v poslovenčenej podobe ako Jozef Mátej.¹¹ Štúdium ukončil školským rokom 1937/1938 absolvovaním jednoročného náukobehu.

Vzhľadom na učiteľské rodinné zázemie, podstatne zlepšené študijné výsledky, rysujúci sa záujem o učiteľskú profesiu, príslušnosť k evanjelickej cirkvi,

⁶ Ide zrejme o omyl J. Cabana, keďže J. Mátej vo všetkých svojich životopisných prehľadoch uvádza, že do školy nastúpil v školskom roku 1929/1930.

⁷ Caban, J.: cit. strojopis, s. 1

⁸ Caban, J.: Čítajme z kníh vlastného života. In: Učiteľé v práci a v boji. Praha : Práce, 1969, s. 226.

⁹ Na vysvedčení je uvedený ešte ako Jozef Máté. Literárny archív SNK Martin, sign. 257 S 16.

¹⁰ Caban, J.: cit. strojopis, s. 3.

¹¹ Vysvedčenie z 2. triedy Štátnej meštianskej školy chlapčenskej v Lučenci 1935/36. Literárny archív SNK Martin, sign. 257 S 16.

najmä však pre zlú sociálnu rodinnú situáciu najschodnejším riešením bolo pokračovať v štúdiu na Dištriktuálnom slovenskom evanjelickom učiteľskom ústave v Banskej Štiavnici. V tomto úseku Mátejevho životopisu je časová medzera, keďže meštiansku školu ukončil v roku 1938, ale na učiteľský ústav nastúpil až v roku 1939, ako to znovu uvádza vo svojich biografických údajoch (v tých býval veľmi dôsledný) a ako je to zachytené aj v biografických heslách.¹² Zrejme to vyplýva z toho, že v rokoch 1938 – 1945 Lučenec obsadili maďarské vojská, a preto J. Mátej musel čakať na vstup do školy na ďalší školský rok.

Tento ústav na prelome 30. a 40. rokov 20. storočia patril k osvedčeným učiteľským ústavom na Slovensku. V čase nástupu doň bol riaditeľom PhDr. Cyril Chorvát (1901 – 1985), ktorý sa stal Mátejevým ochrancom.¹³ Zo dňa 3. 7. 1939 sa zachoval text potvrdzujúci Mátejevo prijatie na školu. Uvádza sa v ňom, že na „základe vykonanej prijímacej skúšky do I. r. učiteľského ústavu uznala Vás profesorská porada zo dňa 26. júna 1939 spôsobilým na prijatie do I. ročníka učiteľského ústavu.“¹⁴ Podľa svedectva J. Cabana mal nedele spestrené vychádzkami, lepšou stravou a spoločnými hrami so synmi C. Chorváta.¹⁵ Medzi ďalšími Jozef Mátej neskôr uvádza ako svojich obľúbených učiteľov učiteľského ústavu (neskôr učiteľskej akadémie) triednu učiteľsku Želmíru Zuriaňovú (1900 – 1966), Alžbetu Gwerkovú-Göllnerovú (1905 – 1944), Ruženu Žalud'ovú, Jozefa Hrozienčika (1915 – 1990), Viktora Benčíka, Jána Slobodu, Martina Redecha a Pavla Petrika¹⁶ Na tomto mieste treba aj uviesť, že jedným z podporovateľov Jozefa Máteja v čase štúdia na učiteľskej akadémii bol i Juraj Caban, ktorý zostal jeho celoživotným priateľom.¹⁷

Z tohto obdobia sa v pozostalosti Jozefa Máteja zachovalo niekoľko kresieb z III. ročníka učiteľskej akadémie (šk. rok 1941/1942).¹⁸ Ide o kresbu ceruzkou (gotický motív, pohľad na kostol, kostolná veža, brána, matica). Sčasti ide o cirkevné motívy, čo je pochopiteľné vzhľadom na profil školy. Paradoxné na tom je, že kresby sú verné a hoci na prvý pohľad nehovoria o talente, ale ani nie o jeho absencii. Tým viac, že rok predtým mal na vysvedčení nedostatočnú

¹² Slovenský biografický slovník, Encyklopédia Slovenska, Pedagogická encyklopédia Slovenska a iné.

¹³ Jozefa Máteja bolo v časoch môjho štúdia v rokoch 1974 – 1980 často vídať v jeho spoločnosti, keď starý pán chodil ako dôchodca na stravu do fakultnej jedálne.

¹⁴ Rozhodnutie profesorskej porady. In: Literárny archív SNK, Martin, sign. 257 B 2.

¹⁵ Caban, J.: cit. strojopis, s. 3.

¹⁶ Pozri aj Caban, J. cit. strojopis, s. 7.

¹⁷ Mihálechová, M.: Život a dielo Jozefa Máteja. Bratislava : Z- F Lingua, 2008, s. 8. ISBN 978-80-89328-17-8.

¹⁸ Literárny archív SNK Martin, sign. 257 S 7.

z kreslenia.¹⁹ V pozostalosti Štefana Adamoviča, profesora učiteľskej akadémie v Banskej Štiavnici je dokumentárne zachytená zdanlivo bezvýznamná epizóda spojená so študentom Jozefom Mátejom. Koncom septembra 1939 mu jeden z jeho nemenovaných spolužiakov vzal kľúče od skrinky s osobnými vecami a odcudzil mu stravu, ktorú dostával z domu na prílepenie.²⁰ Tentoraz nemala udalosť taký fatálny dosah, ako sa mu to stalo počas štúdia na lučeneckom gymnáziu. A uskutočnila sa ešte jedna významná udalosť v jeho živote. Dňa 30. 12. 1940 mu bola úradmi oficiálne povolená zmena priezviska „Máté“ na „Mátej“.²¹ Istú úlohu v tomto kroku mohlo zohrať prostredie banskoštiavnickej evanjelickej učiteľskej akadémie a možno aj vplyv riaditeľa Cyrila Chorváta.

Inak škola žila klasickým životom. Popri plnení si študijných povinností sa študenti zúčastňovali školských a spoločenských osláv a slávností, návštev filmových a divadelných predstavení a pod. Ako sa na nich zúčastňoval Jozef Mátej, nie je nám známe. Máme len doložené, že ako frekventant školy bol v druhom ročníku vyznamenaný a mal odpustený školský poplatok.²² Určite sa však zúčastňoval evanjelického cirkevného života.

Po vykonaní záverečných skúšok mal na vysvedčení dospelosti uvedené, že je „spôsobilý na dočasné ustanovenie za učiteľa na verejných ľudových školách s vyučovacím jazykom slovenským.“²³ V posudku pre budúceho zamestnávateľa riaditeľ C. Chorvát v roku 1943 uvádza, že Jozef Mátej pochádza „z učiteľskej rodiny, priamy, dobrý organista, v škole sa isto osvedčí.“²⁴ Po skončení učiteľskej akadémie nastúpil v školskom roku 1943/44 Jozef Mátej na svoje prvé učiteľské pôsobisko. Stala sa ním Obecná ľudová škola v Trebichave, dnes okr. Bánovce nad Bebravou.

Na Obcej ľudovej škole v Trebichave pôsobil Jozef Mátej v školskom roku 1943/1944 (od 1. 9. 1943 – 31. 8. 1944). S odstupom niekoľkých rokov spomínal na toto pôsobenie viac zo sociálno-politického ako z učiteľského hľadiska: „Ako učiteľ som začal pôsobiť na Obcej ľudovej škole v Trebichave (šk. rok 1943/1944), teraz okres Topoľčany. Tu som sa zoznámil s robotníkmi Jánom Pastorkom, Júliusom Adámikom, Ľudovítom Ďuračkom a inými, s ktorými som

¹⁹ Borešová, A.: Spomienka na prof. PhDr. Jozefa Máteja, DrSc. Dostupné na:: www.annaboresova.sk/matej.htm. (zo dňa 19. 4. 2015)

²⁰ Pozostalosť profesora Štefana Adamoviča, profesora evanj. a v. učiteľského ústavu v Banskej Štiavnici. In: Literárny archív SNK, Martin, sign. 107 P 5.

²¹ Povolenie zmeny priezviska. Literárny archív SNK, Martin, sign. 257 S 17.

²² Výročná správa 1940-41 Ev. dištr. Slov. učit. ústavu v Banskej Štiavnici., s. 12.

²³ Vysvedčenie dospelosti z roku 1943. Literárny archív SNK, Martin, sign. 257 S 16.

²⁴ Osobný archív Jozefa Máteja. Citované podľa: Pšenák, J.: Pedagogické dielo prof. PhDr. Jozefa Máteja, DrSc. In: Jednotná škola, roč. 39, 1987, č. 9, s. 843.

mal vo svojom byte schôdzky, kde sme mali politické debaty a predpovedali sme porážku fašistického Nemecka a ľudáckeho režimu na Slovensku. Ľudáci, ktorí mali v tejto obci moc vo svojich rukách, sa mi vyhrážali a žiadali moje preloženie na ešte horšie miesto.²⁵ Pravdepodobne však situácia nebola taká dramatická, keďže svoj prvý školský rok dokončil, a to napriek tomu, že mal zdravotné ťažkosti (nepodarilo sa nám zistiť, aké konkrétne). Pritom je zrejmé, že bol zainteresovaný v aktivitách Združenia evanjelickej mládeže, keďže práve príslušný farár zo Slatiny nad Bebravou Pavol Chorvát ho delegoval na celoštátne zhromaždenie evanjelickej mládeže. V poverení doslova uvádza: „Sdruženie evanj. mládeže v Trebichave poveruje týmto Jozefa Máteja, taj. Miestneho SEM-u, aby ho zastupoval na Generálnom sjazde Sdružení evanj. mládeže vo Vrútkach.“²⁶

Po skončení školského roku 1943/1944 sa Jozef Mátej vrátil do Kotmanovej k svojej matke a tam strávil niekoľko týždňov prázdnin, ale tu ho aj zastihli udalosti Slovenského národného povstania. Kým však vypuklo povstanie, Jozef Mátej bol z poverenia Okresného úradu v Lovinobani v druhej polovici augusta dozorcom pri mlatbe, podobne ako aj ďalší učitelia a študenti. Po tridsiatich rokoch v spomienke uvádza: „Mlátili sme u malých roľníkov a všade som zapisoval do úradných kníh menej vymláteného obilia, ako bolo v skutočnosti. Robil som to preto, aby obilie ostalo pre náš ľud, na Slovensku, aby ho nedostali nemeckí fašisti.“²⁷

Vyhlasenie SNP privítal predovšetkým z osobných pohnútok, keďže jeho matku ako Češku (spolu s ním) chcelo niekoľko „exponentov ľudáctva ... vyhnat' zo Slovenska, aby sme nejedli slovenský chlieb“.²⁸ Bezodkladne sa prihlásil do služieb RONV v Lovinobani, kde ho poverili založiť RMNV v Kotmanovej a tu vykonával funkciu tajomníka. Podieľal sa na plnení úloh, ktoré im zadával RONV v Lovinobani, pri stavbe protitankových prekážok v neďalekom okolí a pod. Od októbra 1944 sa skrýval na Kotmanovských lazoch, ale zanedlho sa vrátil do Kotmanovej. Ako spomína Jozef Mátej, „začiatkom novembra 1944 som dostal telegram od školského inšpektora Štefana Igazova v Bánovciach nad Bebr., aby som hneď nastúpil do Ľutova.“²⁹ Túto výzvu som neuposlúchol, ale ani ďalšiu, ktorá prišla o týždeň.³⁰ Na radu svojho švagra Juraja Cabana nastúpil 22. novembra ako výpomocný učiteľ na Obecnú ľudovú školu v Kotmanovej-Lazoch, kam denne dochádzal z Kotmanovej. V škole začal so staršími žiakmi

²⁵ Osobný spis Jozefa Máteja. Registratúrne stredisko FFUK, Gondova 2, bez sign.

²⁶ Poverenie pre Jozefa Máteja. Literárny archív SNK, Martin, sign. 257 S 11.

²⁷ Slovenské národné povstanie – trvalý zdroj inšpirácie v socialistickej výchove mládeže. In: Učiteľské noviny, 24, 1974, č. 7, s. 3.

²⁸ Tamže, s. 3

²⁹ Obec neďaleko Trebichavy v dnešnom okrese Bánovce nad Bebravou.

³⁰ Tamže, s. 3.

nacvičovať Tajovského divadelnú hru *Smrť Ďurka Langsfelda*, ale nakoniec nebola uvedená. Krátko pred vianocami 1944 Kotmanovú obsadili nemeckí vojaci, zajali 28 mužov, medzi nimi aj Jozefa Máteja. Tomu sa však podarilo utiecť. Viac podrobností o tomto incidente nie je k dispozícii. Po zatlačení povstania sa v rámci svojej aktivity v RMNV zapojil do opravných prác na zničenej železničnej trati Lovinobaňa – Podkriváň. Počas Slovenského národného povstania sa podieľal na založení miestnej organizácie Komunistickej strany Slovenska v Kotmanovej a tu aj vstúpil do radov KSS, oficiálne sa však jeho členstvo v strane evidovalo od roku 1945.³¹

Z obdobia SNP môžeme zaregistrovať ešte jednu Mátejovi vlastnú aktivitu – prispievanie do povstaleckej tlače. Stal sa pomerne pravidelným dopisovateľom povstaleckých novín: *Hlas národa* a *Ohňom a perom*, v ktorých v roku 1944 uverejnil celkovo 14 príspevkov.³² Zachytával v nich aktuálne udalosti vojenského a politického života.

Oslobodenie Slovenska otvorilo pred Jozefom Mátejom, začínajúcim učiteľom (mal len 21 rokov a len rok učiteľskej praxe), nové možnosti sebarealizácie. Predovšetkým nadviazal na svoje prvé učiteľské skúsenosti, keď sa stal výpomocným učiteľom najprv na Štátnej ľudovej škole v Lovinobani (marec – 15. 5. 1945) a potom na Štátnej ľudovej škole v Divíne (15. 5. – 31. 8. 1945). Od začiatku školského roka 1945/1946 sa stal výpomocným učiteľom v Štátnej meštianskej škole chlapčenskej v Lučenci (1. 9. 1945 – 31. 8. 1946), kde pôsobil jeden školský rok. V tom čase už začal uvažovať o ďalšom vzdelávaní a v tejto súvislosti uskutočnil aj prvé kroky. Pre zápis na Filozofickú fakultu Slovenskej univerzity v Bratislave (odbor filozofia – história) musel absolvovať ešte diferenciálnu skúšku dospelosti z jazyka latinského, ktorú mu 16. 1. 1946 povolilo vykonať Povereníctvo SNR pre školstvo a osvetu.³³ Následne bol 6. mája 1946 prijatý na štúdium na Filozofickú fakultu vtedajšej Slovenskej univerzity v Bratislave na odbor filozofia – dejepis.³⁴ V ďalších rokoch teda popri riadnom zamestnaní navštevoval aj vysokoškolské prednášky, najmä u Svätopluka Štúra, Igora Hrušovského (filozofia), Antona Štefánka (sociológia), Juraja Čečetku (pedagogika), Vojtecha Ondroucha, Eugena Perfeckého, Daniela Rapanta, Branislava Varsíka, Jozefa Martinku (história), Antona Jurovského (psychológia), Vojtecha Budinského-Kričku, Jozefa Skutku (archeológia) a ďalších. Osobitne treba vyzdvihnúť vplyv Juraja Čečetku na Mátejovu neskoršiu odbornú orientáciu na dejiny pedagogiky. Okrem iného to dokladá aj skutočnosť, že z filozofie

³¹ Osobný spis Jozefa Máteja. Registratúrne stredisko FFUK, Gondova 2, bez sign.

³² O tejto aktivite viac: Michalička, V.: Rané práce Jozefa Máteja (1944 – 1947). In: *Historicko-pedagogické fórum*, 2012, č. 1 (roč. 1), s. 32-35.

³³ Literárny archív SNK Martin, sign. 257 B 16.

³⁴ Literárny archív SNK Martin, sign. 257 S 7

si na štátne záverečné skúšky zvolil špecializáciu dejiny pedagogiky a u prof. Čečetku spracoval tému *Výchovný systém A. S. Makarenku*.³⁵ Už počas štúdia u neho spracoval aj tému seminárnej práce *Ľudovú výchovnú činnosť štúrovcov*, ktorá sa zachovala v Literárnom archíve SNK v Martine.³⁶

V tomto období vykonal aj skúšku učiteľskej spôsobilosti. Dňa 24. apríla 1945 musel predstúpiť aj pred odvodovú komisiu v Lučenci, ktorá ho uznala za neschopného vojenskej služby. V doklade z jej rozhodnutia je uvedený zaujímavý údaj, že meral 186 cm.³⁷

Po skončení školského roku 1945/46 bol 12. 8. 1946 menovaný za člena Okresnej osvetovej rady, ktorá mala na starosti organizáciu a podporu rozvoja osvetovej činnosti v okrese. Dekrét podpísal Michal Ondrejovič, okresný osvetový inšpektor.³⁸ V tomto období pokračoval v novinárskej práci a stal sa spoluredaktorom novín *Novohradský hlas*, do ktorého prispel do polovice roku 1947 celkovo 19 príspevkami.³⁹ Prevažovali v nich informácie o prvých kultúrnych podujatiach v regióne, pripomienky aktuálnych výročí, ale aj informácie zo školského života (napr. aj zamyslenie sa nad Komenského Informatóriom školy materskej).

Štúdiom na FF SU bolo externé a aby si vytvoril lepšie podmienky na štúdium, presídlil sa na západné Slovensko, keď v roku 1946 vyučoval ako výpomocný učiteľ v Štátnej meštianskej škole v Sološnici,⁴⁰ zakrátko presídlil do Bratislavy, kde pôsobil ako výpomocný učiteľ v školskom roku 1946/1947 a 1947/1948 na I. štátnom gymnáziu Grösslingova 16 v Bratislave (16. 9. 1946 – 31. 8. 1948). V zachovanej výročnej správe zo školského roka 1946/1947 je údaj, že do učiteľského zboru nastúpil 16. 9. 1946 ako výpomocný učiteľ zo Štátnej meštianskej školy v Sološnici. Jeho pracovný úväzok činil 22 vyučovacích hodín týždenne, pričom vyučoval slovenský jazyk (v I. a IV. ročníku), hudobnú výchovu (v I. a II. ročníku a občiansku výchovu v III. ročníku).⁴¹ V rámci mimoškolskej činnosti nacvičoval spevácke sbory na školské slávnosti a v rozhlase predniesol prejav na tému *Partizánska stáž v Novohrade*.⁴² V tejto škole patrili k jeho kolegom učiteľia, s ktorými neskôr pôsobil na Filozofickej fakulte UK, resp. Vysokej škole pedagogickej (Ján Béder, Július Špaňár a ďalšie osobnosti

³⁵ Mihálechová, M.: *Život a dielo Jozefa Máteja*. Bratislava : Z- F Lingua, 2008, s. 13. ISBN 978-80-89328-17-8

³⁶ Literárny archív SNK Martin, sign. 1172/67.

³⁷ Literárny archív SNK Martin, sign. 257 S 9.

³⁸ Menovací dekrét. Literárny archív SNK Martin, sign. 257 B 7.

³⁹ Pozri pozn. 32.

⁴⁰ Toto miesto svojho pôsobenia však neuvádza vo všetkých svojich životopisoch, zrejme preto, lebo tu pôsobil len krátko.

⁴¹ XXVIII. Výročná správa Prvého štátneho gymnázia v Bratislave za školský rok 1946/47, s. 7.

⁴² Tamže, s. 12. Zaujímavosťou je, že pod týmto názvom uverejnil s odstupom takmer 20 rokov rovnomenný príspevok v týždenníku *Bojovník*, 1, 1969, č. 24, s. 10.

vedeckého a umeleckého sveta). Zachoval sa údaj, že počas pôsobenia v tejto škole dostal ťažký zápal pľúc, z ktorej sa liečil sedem mesiacov.⁴³ Vo výročnej správe zo školského roka 1947/1948 sa uvádza, že jeho úväzok je 23 vyučovacích hodín týždenne, v rámci ktorého vyučoval matematiku, hudobnú výchovu, fyziku, občiansku výchovu a národné hospodárstvo a bol triednym učiteľom I. b triedy.⁴⁴ Cez letné prázdniny pracoval ako brigádnik na Trati mládeže, kde plnil úlohu kultúrneho referenta. Zrejme brigádnická práca spôsobila, že v tom roku prekonal spomínaný zápal pľúc.

Od nového školského roku začal pôsobiť ako definitívny učiteľ na II. strednej škole v Bratislave (1. 9. 1948 – 30. 8. 1950), ale vo februári až auguste 1950 bol pridelený na elokované triedy reálneho gymnázia v Bratislave. Dokladá to aj zachovaný Mátejov poznámkový zápisník z tohto obdobia, v ktorom má zapísaného študenta Vladimíra Petatúra, ktorý nám túto skutočnosť potvrdil, a študentku Zlaticu Pleškovú, ktorá sa neskôr stala jeho manželkou.⁴⁵ Z tohto obdobia sa zachoval aj ďalší jeho učiteľský zápisník, v ktorom okrem hodnotení žiakov sú aj dva citáty, ktoré charakterizujú J. Máteja a možno ich chápať nielen ako idealizmus mladého učiteľa, ale aj ako jeho životný program: Byť skromným, múdrom a spravodlivým človekom je najväčšie šťastie; V ľudskom živote, ktorý je taký krátky, len svedomitou prácou možno niečo dokázať a vyplniť ho dobrým skutkom je povinnosťou každého človeka.⁴⁶ Na sklonku tohto školského roka, 12. 6. mu bolo vystavené potvrdenie o vykonaní II. štátnej skúšky učiteľskej spôsobilosti pre gymnáziá z vyučovacieho predmetu dejepis, v ktorej uspel s veľmi dobrým prospechom.⁴⁷

Vykonanie tejto skúšky mu umožnilo ďalší profesijný postup, na základe ktorého v školskom roku 1950/1951 (8. 9. 1950 – 15. 9. 1951) Jozef Mátej pôsobil ako riaditeľ Gymnázia vo Svätom Jure. O tomto jeho pôsobení máme tiež málo historických informácií, je pravdepodobné, že vyučoval niekoľko svojich tradičných vyučovacích predmetov a vykonával riadiacu činnosť. S ukončením jeho ročného účinkovania súvisí zápisnica z 8. 9. 1951, podľa ktorej Jozef Mátej ako riaditeľ gymnázia vo Sv. Jure odovzdal všetky záležitosti svojej nástupkyňi Edite

⁴³ Osobný spis Jozefa Máteja. Registratúrne stredisko FFUK, Gondova 2, bez sign.

⁴⁴ XXIX. výročná správa Prvého štátneho gymnázia v Bratislave za školský rok 1947/48, s. 5.

⁴⁵ Literárny archív SNK, sign. 257 T 1. Zlatica Plešková, dcéra školského inšpektora Michala Plešku, nar. 18. 5. 1935 v Revúcej. Absolvovala Štátne konzervatórium v Bratislave, pôvodne učiteľka na ZDŠ, neskôr pôsobila na Štátnom konzervatóriu. Pracovala aj v Pedagogickej a psychologickej poradni mesta Bratislava, potom prešla na Katedru liečebnej pedagogiky FFUK. Titul PhDr. získala v roku 1975, priekopníčka problematiky muzikoterapie. Sobáš uzavrela 28. 12. 1952 v Lovinobani.

⁴⁶ Literárny archív SNK, sign. 257 T 1.

⁴⁷ Literárny archív SNK, sign. 257 S 7.

Žilinskej.⁴⁸ Vo Sv. Jure sa bližšie zoznámil s básnikom Gustávom Hupkom, ktorý po jeho smrti uverejnil precitenu rozlúčkovú báseň Sústrastná spomienka.⁴⁹

V roku 1951 skončilo Mátejovo učiteľské pôsobenie v školách I. a II. cyklu (základné a stredné školy). Trvalo vcelku osem rokov a prešiel ľudovou, meštianskou školou, gymnázium a strednou školou. Získal síce rad skúseností s učiteľskou profesiou, mal mimoriadne dobrý vzťah k žiakom a študentom. Nemožno však jednoznačne ohodnotiť (najmä z metodologickej stránky) jeho učiteľské pôsobenie. Len čiastočne niečo naznačuje hodnotenie jeho bývalého riaditeľa Jána Janovjaka z gymnázia v Bratislave. „Učil 2 roky, javil sa ako svedomitý a usilovný učiteľ. Na vyučovacie hodiny prichádzal presne, po vyučovaní trávil väčšinu voľného času medzi žiakmi, chodieval s nimi na exkurzie, na výlety, hlavne v sviatočných dňoch. U žiakov bol veľmi obľúbený, jedinou jeho chybou bolo, že bol primäkký a na hodinách mal trochu uvoľnenú disciplínu.“⁵⁰

Veľmi krátko (15. 9. – 15. 11. 1951) trvalo ďalšie pracovné zaradenie Jozefa Máteja, funkcia riaditeľa Pionierskeho paláca. Epizodické pôsobenie na tomto poste mu prinieslo sklamanie, keďže „... skoro zistil okrádanie a hospodárske zneužívanie funkcií, preto požiadal o preloženie.“⁵¹ Naskytila sa mu možnosť pôsobiť v čase od 15. 11. 1951 do 1. 10. 1953 na Povereníctve školstva a osvety v Bratislave vo funkcii ústredného školského inšpektora pre stredné školy. Na základe osobnej skúsenosti predpokladáme, že charakter tejto práce mu nevyhovoval a hoci pôsobil v rezorte školstva, jeho ideálom bolo pôsobenie na vysokej škole. V roku 1953 z povereníctva prešiel na novovzniknutú Vysokú školu pedagogickú v Bratislave, kde sa stal členom Katedry pedagogiky a psychológie na Fakulte spoločenských vied VŠP. Na pôde vysokej školy (po organizačných zmenách na Filozofickej fakulte UK v Bratislave) zotrval až do svojej smrti v roku 1987.

Pre úplnosť sa treba ešte zmieniť o politickej a verejnej aktivite Jozefa Máteja v 40. a začiatkom 50. rokov 20. storočia. V čase vojnovaj Slovenskej republiky nebol politicky organizovaný. V čase SNP, ako sme už uviedli, sa stal členom Komunistickej strany Slovenska. Na VŠP v rokoch 1951 – 1952 bol vedúcim straníckej skupiny a v rokoch 1952 – 1953 členom výboru ZO KSS. Od roku

⁴⁸ Literárny archív SNK, sign. 257 T 5.

⁴⁹ Hupka, G.: Sústrastná spomienka (Za univ. Prof. PhDr. Jozefom Mátejom, DrSc.). In: Nová cesta, 9, 1987, č. 12, s. 29.

⁵⁰ Posudok Jána Janovjaka, riaditeľa JSS na Červenej armáde 16 v Bratislave v posudku z roku 1955, vyžiadaného Vysokou školou pedagogickou v Bratislave. Osobný spis J. Máteja. Registratúrne stredisko FFUK, Gondova 2, bez sign.

⁵¹ Caban, J.: Životopis univ. prof. PhDr. Jozefa Máteja, DrSc. podľa vedomia za 55 rokov, t. j. od 1. 9. 1932 do jeho smrti 2. 7. 1987. Nedatované, s. 4. Archív autora.

1947 sa datuje jeho členstvo vo Zväze československo-sovietskeho priateľstva a od roku 1948 bol členom Revolučného odborového hnutia.⁵² Vzhľadom na upevňujúcu sa pozíciu komunistov a ich dôsledné potláčanie idealistických svetónáborov Jozef Mátej v júli 1952 vystúpil (zrejme nie z presvedčenia) zo zväzku evanjelickej cirkvi a. v.

Rovnako dôležité je aspoň v krátkosti sa zmieniť o jeho publikačnej činnosti. Ako sme uviedli, prvé novinárske skúsenosti získal Jozef Mátej publikovaním v povstaleckej tlači (Ohňom a perom, Hlas národa) a v regionálnom týždenníku Novohradský hlas.⁵³ Prelomovým príspevkom bola Mátejeva stať Komenský matkám (Novohradský hlas, 2, 1947, č. 5 a 7), ktorá bola prvým pedagogicky zameraným príspevkom, navyše signalizujúcim jeho neskorší záujem o život a dielo J. A. Komenského. V roku 1949 uverejnil ďalšiu obsiahlejšiu štúdiu Makarenkova činnosť na poli sociálnej výchovy vo vtedy významnom teoretickom periodiku Pedagogický sborník. Od roku 1949 do konca roku 1953 uverejnil celkovo 26 recenzií aktuálnych pedagogických, historických a politických diel a 12 štúdií a článkov s historicko-pedagogickou tematikou (A. S. Makarenko, J. Nálepka, pedagogický ruch v predmatičnom období), ktoré tiež signalizovali jeho neskoršie tematické zameranie.⁵⁴ Okrem nich publikoval aj drobnejšie informatívne články, ktoré reflektovali problematiku jeho pracovného zaradenia. Rozšírili aj záber periodík, do ktorých prispieval – popri Pedagogickom sborníku to bola Jednotná škola, Učiteľské noviny, Historický sborník a Za socialistic-kú školu.

V našom príspevku sme sa zamerali na prvé tri decéna života Jozefa Máteja. Prešiel v nich pomerne ťažkým obdobím detstva a dospievania (čiastočná osirelosť, sociálna odkázanosť, vypuknutie druhej svetovej vojny), štúdiom na strednej a neskôr vysokej škole popri zamestnaní. Už od mládeneckého veku smerovalo jeho úsilie k učiteľskej profesii. Prešiel učiteľskými pôsobiskami na viacerých miestach rodného Novohradu a Bratislavy, od ľudovej cez meštiansku školu, strednú školu a gymnázium. Na začiatku 50. rokov 20. stor. nakrátko opúšťa učiteľskú profesiu a pôsobí v školskej správe, ale táto práca ho neuspo-

⁵² Osobný spis Jozefa Máteja. Registratúrne stredisko FFUK, Gondova 2, bez sign.

⁵³ Michalička, V.: Rané práce Jozefa Máteja (1944 – 1947). In: Historicko-pedagogické fórum, 1, 2012, č. 1, s. 33-36.

⁵⁴ V roku 1953 sa pripravovala vo veľkom náklade tlač nových učebníc a keďže chýbal papier, vyšlo vládne nariadenie, aby každý rezort dodal štátu starý papier. Preto sa aj v rezorte školstva, presnejšie na vtedajšom Povereníctve pre školstvo a osvetu SNR likvidoval starý archív. Tak boli na dvor tejto inštitúcie vyhodené staré spisové materiály, medzi ktorými Jozef Mátej našiel aj osobný spis Jána Nálepku, ktorý ho inšpiroval k spracovaniu jeho profilu (toto spomínal v jednom rozhovore aj mne osobne, dokladá to článok z Učiteľských novým i citácia dokumentu v jednom z článkov o Nálepkevi z roku 1953).

kojuje a v roku 1953 sa vracia za učiteľskú katedru ako odborný asistent novo-koncipovanej Vysokej školy pedagogickej v Bratislave. Súčasne od roku 1944 sa venuje publikačnej činnosti, do ktorej od konca 40. rokov postupne vstupujú aj historické a pedagogické témy. Vstup na pôdu vysokej školy sa stal začiatkom jeho viac ako tridsaťročnej pedagogickej dráhy a ideálnou platformou pre vedeckú činnosť.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

- CABAN, J.: Životopis univ. prof. PhDr. Jozefa Máteja, DrSc. podľa vedomia za 55 rokov, t. j. od 1. 9. 1932 do jeho smrti 2. 7. 1987. Strojopis, nedatované, s. 1. Archív autora.
- Fond Jozefa Máteja. Literárny archív Slovenskej národnej knižnice, Martin, Osobný spis Jozefa Máteja. Registratúrne stredisko FFUK, Gondova 2.
- Výročná správa 1940 – 1941 Ev. dištr. Slov. učit. ústavu v Banskej Štiavnici. XXVIII. výročná správa Prvého štátneho gymnázia v Bratislave za školský rok 1946/1947 XXIX. výročná správa Prvého štátneho gymnázia v Bratislave za školský rok 1947/1948, BOREŠOVÁ, A.: Spomienka na prof. PhDr. Jozefa Máteja, DrSc. Dostupné na: www.annaboresova.sk/matej.htm. (zo dňa 19. 4. 2015).
- DRENKO, J. a kol.: Ľupoč. Monografia obce. Ľupoč; Lučenec, 2001, s. 135. ISBN 80-85155-18.
- HUPKA, G.: Sústrastná spomienka (Za univ. Prof. PhDr. Jozefom Mátejom, DrSc.). In: Nová cesta, 9, 1987, č. 12, s. 29.
- MIHÁLECHOVÁ, M.: Život a dielo Jozefa Máteja. Bratislava : Z-F Lingua, 2008, s. 8. ISBN 978-80-89328-17-8.
- MICHALIČKA, V.: Rané práce Jozefa Máteja (1944 – 1947). In: Historicko-pedagogické fórum, 2012, roč. 1, č. 1, s. 32-35.
- Slovenské národné povstanie – trvalý zdroj inšpirácie v socialistickej výchove mládeže. In: Učiteľské noviny, 24, 1974, č. 7, s. 3.

PhDr. Vladimír Michalička, CSc.

Múzeum školstva a pedagogiky CVTI SR,
Hálova 16
851 01 Bratislava 5

RECEPCIA MODERNÉHO PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA V PEDAGOGIKE NA SLOVENSKU V ROKOCH 1918 – 1938

Milan Krankus

Anotácia: Príspevok sa zaoberá skúmaním prijímania a vplyvu myšlienok modernej európskej a americkej pedagogiky na Slovensku v rokoch 1918 – 1938 a ich ohlasom v pedagogickej literatúre a v tlači. Venuje sa vývinu a rozvoju slovenskej pedagogiky v nových pomeroch a snahám o jej zvedčenie orientáciou na moderné pedagogické myslenie. Prístupy k chápaniu pedagogiky a k myšlienkam svetovej pedagogiky autor sleduje u jednotlivých predstaviteľov slovenského pedagogického myslenia. Zároveň sa venuje aj teoretickým aspektom a recepcii globálnej metódy a celostného vyučovania v reformnej pedagogike.

Kľúčové slová: dejiny pedagogiky, moderné pedagogické smery, vedecký charakter pedagogiky, empirická a duchovná pedagogika, reformná pedagogika, J. Čečetka, českí profesori pedagogiky na UK.

PODMIENKY ROZVOJA PEDAGOGIKY NA SLOVENSKU PO ROKU 1918

Situáciu v slovenskej pedagogike pred rokom 1918 veľmi výstižne charakterizuje J. Čečetka, ktorý napísal: „V slovenskej pedagogike pred vznikom republiky československej dalo sa venovať veľmi málo pozornosti novým prúdom pedagogickým, novým poznatkom psychologickým, výskumu dieťaťa a využitiu jeho výsledkov vo výchove; zotrávalo sa zväčša v oficiálnom herbartizme v jeho didaktickom prakticisme“ (Čečetka, J., 1955, s. 147).

Určité poznatky o pedagogike vo svete teda boli aj v týchto podmienkach, nevedli však k formulovaniu pedagogickej teórie a nemali vplyv na budovanie pedagogiky ako vedeckej disciplíny.

Hneď na začiatku musíme poukázať na niekoľko špecifických okolností, za ktorých prebiehal vývin pedagogiky na Slovensku v období prvej Československej republiky. V prvom rade musíme konštatovať, že neexistovala výučba pedagogiky na inštitucionálnom základe, teda na univerzitnej úrovni. Tá začala až prednáškami českých profesorov na Filozofickej fakulte UK v pedagogickom seminári. Po druhé, v dôsledku nerozvinutého slovenského kultúrneho a vedeckého života aj v oblasti školstva a pedagogiky boli nositeľmi nových ideí a poznatkov predovšetkým českí profesori a pedagógovia, ktorí pomáhali znovuoživeniu slovenskej školy a rozvoju pedagogického myslenia a zblížovaniu so svetovými prúdmi. Preto do slovenskej pedagogiky zaraďujeme všetkých autorov, ktorí pôsobili a publikovali na Slovensku, bez ohľadu na národnosť.

Nové politické pomery a rozvoj vedeckého a kultúrneho života po prvej sv. vojne v Európe a vo svete priniesli so sebou nové filozofické, psychologické a pedagogické teórie a koncepcie, ktoré postupne špecifickým spôsobom prenikajú aj do nášho prostredia. V prvom desaťročí novej republiky vychádzajú knihy a články, ktoré informujú o nových ideách a zmenách v pedagogickom myslení vo svete a o nových trendoch v budovaní školstva v jednotlivých krajinách. Na Slovensku tieto informácie prinášali predovšetkým pedagogické časopisy, ako napr. Slovenský učiteľ, Naša škola, Národná škola slovenská, neskôr Pedagogický zborník a ďalšie. Tieto články však netvorili dominantnú väčšinu, pretože prevažovali praktické problémy aktuálne pre slovenské školstvo. Mali skôr informačný charakter než snahu preniknúť do podstaty nových pedagogických ideí. Situácia sa začala meniť až v druhej polovici 20. rokov v súvislosti s rozvojom reformného hnutia a diskusiami o vedeckom charaktere pedagogiky. Rovnako pomaly prenikali na Slovensko aj nové psychologické a sociologické názory a teórie. Prvé roky vývinu pedagogiky na Slovensku teda charakterizuje nízky záujem o teoretické skúmania, prevažuje receptivita nad samostatným tvorivým prístupom a uvažovaním.

Koncom 20. rokov celková orientácia pedagogického myslenia v rámci republiky smeruje k širšiemu záujmu o anglosaské pedagogické myslenie a moderné reformné koncepcie a prístupy, čo sa prejavilo aj v diskusiách a článkoch na stránkach pedagogickej tlače a orientáciou na dieťa a jeho potreby a špecifická. Pedagogika na Slovensku sa takto postupne stáva súčasťou celkového prúdu reformného myslenia v Európe a vo svete.

Všimnime si najprv celkovú situáciu vo filozofickom, psychologickom a pedagogickom myslení v Európe v medzivojnovom období, jeho vplyv na utváranie pedagogiky ako vedy a ich recepciu v našich podmienkach.

Určujúcim metodologickým kritériom v diskusii o metodológii humanitných vied, ktorá sa rozvinula v druhej polovici 19. storočí v Nemecku, bolo rozdelenie vied pochádzajúce od W. Diltheya na popisné (chápu svet z hľadiska príčinnosti) a duchovné (chápajúce) vedy. V rámci tohto rozdelenia sa vyčlenili ako dve hlavné línie: scientisticcko-pozitivistická a duchovedná (antropologická) orientácia. Chápanie odlišnosti týchto dvoch orientácií vedeckého myslenia sa koncom 19. storočia prenieslo aj do ostatných humanitných vied, vrátane psychológie a pedagogiky.

Pod pozitivisticky a empiricky orientovanou sa chápala predovšetkým experimentálna psychológia a pedagogika a neskôr aj behaviorálna a pragmatická pedagogika. Pri hodnotení pozitivismu a tzv. prírodovednej orientácie v pedagogike prevládala v počiatočnom období názor, že predstavuje prínos pre riešenie problémov výchovy a vzdelávania, napomáha zvedčenie pedagogiky zavádzaním exaktných a experimentálnych metód modernej vedy, čím ju zbavuje zbytočnej metafyziky a filozofických špekulácií a stavia ju na pevnú pôdu reality. Pozitivisti chceli postaviť pedagogiku na psychológiu, biológiu, sociológiu, reálnych poznatkoch o človeku a dieťati a tým jej dať vedecký charakter. Zvedčenie pedagogiku teda znamenalo obohatiť ju modernými poznatkami z psychologicko-pedagogickej praxe, štatistické spracovanie výsledkov, uplatňovanie testovania a poradenstva, ktoré musia byť základom vedeckej práce v pedagogike.

Diskusia o modernej pedagogike a jej prenikanie do slovenských pomerov

Za zakladateľa vedného odboru pedagogika na Slovensku možno považovať O. Chlupa. Jeho hlavný význam spočíval v prednáškovej činnosti na univerzite v Bratislave, kde ako prednášajúci a riaditeľ pedagogického seminára zoznamoval poslucháčov s najnovšími poznatkami v oblasti pedagogiky a psychológie vo svete a tým napomáhal zvyšovanie úrovne pedagogického myslenia a odbornej prípravy učiteľov. O. Chlup spočiatku javil záujem o pozitivismus a experimentálnu pedagogiku. Pedagogika podľa neho vstupuje do pozitívneho štádia a biológia, sociológia, psychológia majú priniesť jej zvedčenie. Konštatuje, že „s vývojom experimentálnej psychológie boli uvedené do pedagogiky pokusné metódy psychologické, slúžiace tiež riešeniu problémov pedagogických“ (Chlup, O., 1926, s. 147). V tejto dobe bol prívržencom myšlienok hnutia Nových škôl a neskôr zaujal kritický postoj k Príhodovým reformným návrhom, k americkému behaviorizmu a prevahe kvantitatívnych hľadísk. Modernú orientáciu O. Chlupa vidieť z tém jeho prednášok, ktoré tvorili školské reformy, pedopatológia, psychológia citov a vôle, stredoškolská didaktika pokusná pedagogika,

experimentálna pedagogika, najnovšie pedagogické teórie a analýzy diel E. Claparéda a E. L. Thorndika. V práci O novú pedagogiku rozlišuje biologickú pedagogiku, pokusné psychologické metódy (experimentálna pedagogika a pedagogická psychológia) a Hnutie Nových škôl (E. Claparéde, A. Ferrière, P. Bovet, O. Decroly). Rozlišuje preto pedagogiku normatívnu za stanovenie cieľa, ideálu výchovy a pedagogiku empirickú, „zistujúcu“, ktorá má skúmať výchovnú a vzdelávaciu realitu.

Za predstaviteľa prírodovedne, pozitivisticky orientovanej pedagogiky v prvých rokoch po vzniku ČSR môžeme považovať aj J. Hronca. Vo svojej práci *Vyučovanie a vyučovacia osobnosť* a práci *Učiteľova osobnosť* sa ako jeden z prvých pokúsil postaviť pedagogiku na experimentálnej psychológii (H. Spencer, W. Wundt, J. S. Mill, A. Bain), fyziológii a biológii. Chápanie osobnosti učiteľa, žiaka a obsahu vzdelávania má podľa neho vychádzať z prírodných vied, zo zákonov prírody, ktoré sa na nich vzťahujú, a zákonitostí duševného života. V pedagogike odporúča pracovať ako v matematike, t. j. vychádzať z pevných axiém, pozitívnych zákonov a matematických metód. Je presvedčený že „pedagogika ako veda patrí do prírodovedy“ (Hronec, J., 1926, s. 6). Pokúša sa dokonca o matematizáciu vyučovacieho vzťahu a výsledku vyučovania. Toto redukcionistické hľadisko síce nemožno považovať sa reálne východisko pre budovanie pedagogiky ako vedy, napriek tomu ho však môžeme považovať za prínos do diskusie o vznikajúcej vedeckej pedagogike na Slovensku. Práce J. Hronca boli dlhší čas jediné pedagogické diela od slovenského autora v nových podmienkach, v ktorých prejavil znalosť moderného európskeho pedagogického myslenia.

Kvôli úplnosti spomenieme aj práce V. Stuchlíka, ktoré okrem ostrej diskusie a kritiky, ktorú vyvolali (J. Čečetka, J. Hendrich), nemali žiadny vplyv na rozvoj pedagogického myslenia na Slovensku. V. Stuchlík považuje pedagogiku za špeciálnu sociologickú vedu, ktorej je nadradená biológia a sociológia a ktorá predpokladá psychológiu. „Čo sa doteraz vydávalo za vedeckú pedagogiku, bola pedagogika filozofická“ (Stuchlík, V., 1935, s. 3) Jeho chápanie duševného života je však úplne mimo rámca modernej psychológie a je poznačené iracionalizmom. Chce, aby sa pedagogika zmenila z abstraktnej vedy na konkrétnu, kde bude rozhodovať len presné pozorovanie ex post a logické spracovanie a „pre špekulácie akéhokoľvek druhu tu nebude miesta“ (Stuchlík, V., 1935, s. 3).

Roku 1928 vznikol v Bratislave Psychotechnický ústav, kde sa pracovníci v rámci svojej výskumnej činnosti venovali aj problematike, ktorá súvisela so školstvom a pedagogikou, ako bolo zisťovanie duševných vlôh pre správnu voľbu školy a povolania, skúmanie ťažkostí v učení a vo výchove, meranie inteligencie, školské poradenstvo a ďalšie. Prispievali tak k rozvoju experimentálnej pedagogiky a pedológie.

Z pracovníkov Psychotechnického ústavu môžeme uviesť A. Jurovského ako jedného z prvých slovenských psychológov, ktorý sa venoval aj problematike výchovy a vzdelávania, osobnosti dieťaťa a jeho vývinu, predovšetkým v prácach *Psychologické základy výchovy* (1933), *Utváranie osobnosti dieťaťa* (1939) a v štúdiách v *Pedagogickom zborníku*. Venoval sa práci s mládežou a aplikácii psychológie vo výchove a vzdelávaní. V chápaní dieťaťa zastáva celostný prístup, proti tzv. elementovej psychológii chápanie jednotlivých stránok osobnosti v celku a vo vývine. V práci *Psychologické základy výchovy* žiada postaviť výchovu na pevnejšie základy prostredníctvom modernej psychológie.

V polovici 30. rokov sa začal venovať problematike výchovy, vzdelávania a pedagogiky aj ďalší pracovník Psychotechnického ústavu J. Čečetka. Publikoval psychologické a pedagogické práce, píše štúdie a recenzie, a informuje o moderných smeroch v psychológii a pedagogike, zaoberá sa poradenstvom, diagnostikou a testovaním na školách, psychopatológiou a sociálnymi a psychologickými otázkami výchovy. V práci *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia* sa venuje kritickému zhodnoteniu Adlerovej teórie v oblasti výchovy, vzdelávania a rozvoja osobnosti dieťaťa, dodajme však, že jeho závery a hodnotenie nie sú vždy objektívne. Čečetka oceňuje význam individuálnej psychológie, ktorú považuje za subjektivizujúci, duchovedne orientovaný smer v psychológii, ktorý zdôrazňuje „stránku citovú, vôľovú a finálnu zákonitosť“. Poukazuje však, že pre adlerovcov problémy človeka ostávajú viac otázkou psychologicky liečebnou, než pedagogickou a adlerovci majú malý vhlad do problémov výchovy a života školy. Nemajú jasno v otázke vzťahu medzi terapiou, psychológiou a pedagogikou a majú slabý filozoficko-pedagogický základ. Podľa neho: „pedagogike nedostáva sa tu konkrétneho vodítka, ktoré stránky duševného života, aké duševné prejavy, zložky má pestovať, aby vychovávala k spoločenskosti“ (Čečetka, J., 1936a, s. 35). Individuálna psychológia Adlera neprispieva k riešeniu problémov, lebo zabudla vytvoriť „spolahlivú filozofiu hodnôt“. „Pri nedostatku filozofie hodnôt, adlerovské učenie nemôže nám dať spoľahlivé výchovné smernice, ideály, ale ani v životných procesoch ľudských neudáva nám metódy, na ktoré by sme sa mohli spoľahnúť pri výchove, nepodáva nám spoľahlivú techniku výchovy, veď pocity menejcennosti a kompenzácie zväčša sa vymykajú možnosti nášho účinného zásahu a ovládania“ (Čečetka, J., 1936b, s. 218.)

Celkové hodnotenie adlerovskej pedagogiky a psychológie u Čečetku teda vyznieva v ich neprospech, lebo „adlerovci nevedeli ani svoje psychologické problémy spoľahlivo riešiť a špeciálne pedagogické problémy ostávajú im stále cudzie. Výchova stáva sa im len otázkou liečby, nápravy ťaživých problémov jedinca, rozvíjanie schopností, vedomostí jedinca posudzujú len z hľadiska utilitárneho a mocenského. Ich doktrínu nemôžeme prijať za základ pre filozofiu

výchovy, výuky a vzdelávania. Môžeme využiť len isté jednotlivosti z ich výuky, len isté špeciálne techniky výchovy“ (Čečetka, J., 1936a, s. 118).

V diskusii o vzťahu tzv. objektivizujúceho smeru v psychológii a duchovnej orientácie zastáva Čečetka kritický postoj k „experimentovaniu po spôsobe prírodovednom“ (Čečetka, J., 1934, s. 5). Zastáva podobný názor ako ostatní kritici, že táto psychológia pomáhala pedagogike, ktorá sa opierala o psychológiu ako pomocnú vedu, zdokonaľovať spôsob vyučovania, nové metódy a bystrenie schopností a rast vedomostí, ale súčasná spoločnosť vyžaduje osobnosť a individualitu, na ktorej formovanie už prírodovedná orientácia v psychológii a pedagogike nestačí.

J. Čečetka bol aj hlavným redaktorom časopisu *Dieťa* (1935/1936), v ktorom spolu s A. Jurovským publikovali rad článkov pre rodičov a učiteľov zo všetkých oblastí výchovy, vrátane najmodernejších poznatkov z psychológie dieťaťa a jeho vývinu, a ukazujú, ako môže výchova z týchto poznatkov čerpať. Významnú úlohu tu podľa nich zohrávajú najmä názory E. Claparéda a W. Sterna a predstaviteľov diferenciálnej psychológie a typológie.

Kriticky vystupuje proti pozitivizmu v pedagogike, empirickej psychológii a proti behaviorizmu, empirickej a experimentálnej pedagogike J. Hendrich. „Prírodovedná orientácia v psychológii mala za následok rozšírenie pozitivizmu v pedagogike“ (Hendrich, J., 1926, s. 16). V citovanej práci rozoznáva pedagogiku pragmatizmu (W. James); novokantovstvo (P. Natorp); voluntaristický intuitivizmus (H. Bergson); noologickú pedagogiku (R. Eucken); absolútny spiritualizmus (G. Gentile), mystiku a náboženstvo (R. Steiner, R. Thákur).

J. Hendrich predpokladá ústup pozitivizmu v pedagogike a hlása tzv. pedagogický realizmus: „pedagogiku realistickú, idealisticky orientovanú a v realnosti zakotvenú“ (Hendrich, J., 1926, s. 94). V *Úvode do obecnej pedagogiky* (1935) chápe pedagogiku ako hodnotiacu a špekulatívnu vedu, ktorá vedie k výchovným normám, ale na empirickom základe. Pokúša sa o spojenie realizmu so spiritualizmom, lebo cieľ výchovy možno riešiť len filozoficky alebo nábožensky. Empirickú pedagogiku treba doplniť filozofickou, lebo určenie cieľa je filozofický problém, ale prostriedkov – empirický. V práci nepodáva jediné riešenie, ale rôzne pohľady, aby si čitateľ mohol vybrať.

V štúdiu *Vedeckosť v pedagogike* skúma, či e empirická pozitivistická psychológia môžu mať spoľahlivé základy pedagogike v podobe experimentálnej pedagogiky. Opäť pochybuje o hodnote pedagogického pozitivizmu, ktorý nestačí bez filozofických ideí, hoci zdokonalil vyučovanie a zdôrazňuje rozdiel medzi duchovnými vedami, v ktorých sa pýtajú na normy, a prírodnými vedami. Žiada skutočnú exaktnosť, a nie narábanie so vzorcami a s terminológiou prírodných vied. V otázke zmyslu výchovy podľa neho s empiriou nevystačíme. Sú potrebné duchovné vedy, v ktorých sa pýtajú na normy. Zaujímavé je jeho odmietnutie

fenomenologickej pedagogiky, zameranej na skúmanie podstaty výchovných javov, keď podľa neho „v pedagogike takýmito úvahami veľa nezískame, len hrst nových zbytočných termínov“ (Hendrich, J., 1934, s. 45).

Význam filozofie pre pedagogiku zdôrazňuje aj J. Uher. Pedagogiku radí medzi duchovné vedy a odmieta pozitivizmus. „Tí, čo usilovali o pozitivistickú pedagogiku, videli svoju hlavnú úlohu v tom, aby pedagogiku priblížili čo najviac prírodným vedám“ (Chlup, O., Uher, J., Velemínský, K., 1933, s. 24). Podľa Uhra je však v pedagogike nutné individuálne porozumenie a vcítenie sa. Pozitivistická psychológia odstránila pojem zmyslu a účelu. Preto žiada doplnenie psychológie chápujúcou psychológiou. „Zmysel výchovy je v tom, že chce prepodstatňovať život, reformovať ho. Jedine vtedy je výchova opravdovou výchovou, ak nestráca zo zreteľa túto svoju hlavnú úlohu. Lebo v tom je jej najvyšší zmysel. A práve v tomto ohľade trpí dnešná pozitivistická pedagogika najväčšími nedostatkami. Nedostáva sa jej pevnej koncepcie“ (Chlup, O., Uher, J., Velemínský, K., 1933, s. 33). Pedagogiku považuje za duchovnú, normatívnu vedu, v ktorej ide o otázku cieľa a ideálu človeka, teda otázku teleológie. Žiada filozofické základy pre kresťanskú pedagogickú orientáciu a filozofický základ na určenie cieľa a pevné teleologické normy, spojenie hodnôt minulosti, českej kultúrnej tradície s modernými teóriami osobnosti. „Proti pozitivistickému základu pedagogiky, ktorej vyčíta bezprogramovosť a proti prevládajúcemu reformnému smeru, najmä príhodovskému, ktorému vyčíta mechanický a kvantitatívny základ, žiada filozofickú, t. j. idealistickú a osobitne kresťansky orientovanú pedagogiku (Kráľ, J., 1937, s. 170).

V Prahe síce pôsobil, ale aj na Slovensku prednášal a publikoval S. Hessen. Venoval sa hlavne filozofii výchovy. V štúdiu *Mravná výchova a vzdelávanie človeka vôbec* (1935, s. 81-93) rozoberá M. Schelera a jeho teóriu materiálnej etiky a mravných hodnôt a teóriu vrstiev osobnosti W. Flitnera a N. Hartmanna (biologická, sociálna, kultúrne hodnoty a vrstva objektívneho ducha). Jeho orientácia je kultúrno-filozofická. Vzdelávanie chápe ako organizáciu kultúrnych hodnôt v subjektívnom duchu. Odmieta naturalistické chápanie výchovy a chápe ju ako rast individuálnej duchovnosti a organické zaraďovanie tejto duchovnosti do vyššej objektívnej duchovnosti. V chápaní miesta pedagogiky v systéme vied podľa neho „má byť pedagogika predovšetkým aplikovanou filozofiou, má svoje posledné zdôvodnenie v názore na svet, najmä na svet duchovného bytia, nie v jednotlivostiach psychologických alebo dokonca fyziologických výskumov“ (Hessen, S., 1935, s. 4).

Vzťahy medzi filozofiou, pedagogikou a psychológiou sa venoval aj J. Tvrdý. Zapojil sa do diskusie o vedeckosti pedagogiky a o problematike celostnosti a globálnej metódy v pedagogike. Podľa neho to, „že filozofia určuje pedagogike cieľ, nemá dnes už platnosť“ (Tvrdý, J., 1937, s. 121). Moderná pedagogi-

ka nie je podľa neho aplikovaná psychológia alebo sociológia, ale samostatná veda, nielen o prostriedkoch, ale aj o cieľoch výchovy. „Ak má byť cieľ výchovy presne určený, musí byť určený vedecky a nesmieme ho nechať miznúť vo filozofickej neurčitosti“ (Tvrдый, J., 1937, s. 122). Tieto ciele nám podávajú napr. etika, logika a estetika. Aj činná škola potrebuje filozofiu, otázkou však je, akú. Výhodiskom je podľa J. Tvrdeho demokraticko-humanistický svetonázor, cieľ výchovy humanitný ideál ako najvyšší cieľ výchovy.

V rámci skúmania recepcie rozličných filozofických a psychologických koncepcií na Slovensku v medzivojnovom období si musíme všimnúť aj postoje a hodnotenia psychoanalýzy a jej prístupy k aplikáciám vo výchove a terapii a v chápaní človeka a kultúry. Treba konštatovať, že psychoanalýza bola vystavená kritike predovšetkým zo strany katolíckych kruhov, a to z hľadiska kresťanského učenia o morálke. Možno povedať, že freudovský variant psychoanalýzy sa v našej pedagogike vôbec neuplatnil (adlerovský model sa v menšej miere uplatnil v systéme detských a výchovných poradní napríklad v Brne a inde). Z niekoľkých autorov, ktorí sa vyjadrili k hodnoteniu psychoanalýzy, možno spomenúť A. Spesza, ktorý v článku *Katolicizmus a freudizmus* označuje freudizmus za „súhrn bludov“ a kritizuje ho najmä z hľadiska katolíckej vierouky a mravouky. Cituje pritom W. Sterna, podľa ktorého „Freudova psychoanalýza je v aplikácii na dieťa nielen vedeckým omylom, ale aj pedagogickým hriechom“ (Spesz, A., 1936/1937, s. 16). A. Spesz varuje pred snahou vidieť v psychoanalýze cennú metódu pre výchovu, pretože je „zradou na mladých dušiach“. „Psychoanalytická výchova je nemravná, lebo chce mládež vychovávať len na materialistickom základe“ (Spesz, A., 1934, s. 124). Síce poukázala na význam detských zážitkov pre vývin charakteru, ale nevenovala hlbšiu pozornosť detskej duši. Podobným spôsobom A. Spesz hodnotí aj individuálnu psychológiu A. Adlera, ktorá podľa neho „poukázala na cenné poznatky, ale je jednostranná, neodôvodnene zovšeobecňuje, preto nie je možné na nej stavať“ (Spesz, A., 1936/1937, s. 145).

V prehľade a analýze recepcie zahraničnej pedagogiky na Slovensku musíme venovať pozornosť aj kresťanskej pedagogike a jej prístupom k modernému pedagogickému mysleniu. Možno povedať, že aj niektorí katolícki teológovia a pedagógovia prejavovali záujem o dianie vo svetovej pedagogike, vzhľadom na svoju náboženskú orientáciu však k moderným pedagogickým teóriám často mali veľmi kritický a odmietavý postoj – v duchu tradičného katolíckeho konzervatívneho myslenia. Napríklad M. Višňovský je proti výchove na prirodzenom základe a žiada prípravu pre život pozemský doplniť o nadprirodzený rozmer. „Pedagogický nativizmus a empirizmus sú smery extrémne a chybné, lebo jeden smer kladie priveľký dôraz na dedičnosť a pripisuje jej celú a hotovú povahu človeka, druhý nadmerne zdôrazňuje vplyvy okolia“ (Višňovský, M., 1936, s. 23).

Pretože „väčšina pedagogických sústav je budovaná na filozofickom základe“, pre stúpecov náboženskej pedagogiky je východiskom kresťanská filozofia a teológia, hlavne tzv. filozofia perennis, teda učenie novotomizmu. V diskusii o vedeckom profile pedagogiky M. Višňovský rozoberá niekoľko chápaní pedagogiky: 1) pedagogika je vlastne filozofia (Krieck, Hönigswald, Göttler), 2) je samostatná veda (Herbart), 3) je prírodná veda (Kretschmer), 4) vôbec nie je veda.

V rámci členenia rozličných smerov v pedagogike preto M. Višňovský rozlišuje „dve základné orientácie svetonázoru – idealistickú a realistickú“ (Višňovský, M., 1936, s. 29). Medzi realistické orientácie zaraďuje empirizmus, materializmus, naturalizmus, mechanicizmus, pozitivizmus, evolucionizmus a energetizmus, medzi idealistické – kresťanskú filozofiu. Z hľadiska jednoty sveta rozoznáva monizmus alebo dualizmus, z hľadiska vzťahu k svetu – pesimizmus alebo optimizmus. Kresťanský svetonázor vo výchove je idealistický, dualistický a optimistický. V štúdiu *Moderné pedagogické smery* sa Višňovský snaží priblížiť čitateľovi situáciu v modernej pedagogike, avšak bez snahy o zásadné kritické hodnotenie. Rozhodné výhrady má iba proti psychoanalýze a jej pedagogickým aplikáciám, pretože je to „jednostranná, nebezpečne materialisticky zafarbená náuka“ (Višňovský, M., 1937/1938 – 1938/1939, s. 93) a v teórii výchovy „krajne povrchná“. Mierne kritizuje experimentálnu psychológiu a pedagogiku za ich kvantitatívny prístup a varuje pred tzv. pedagogickým naturalizmom. V modernej pedagogike rozoznáva smery založené na psychológii (tvarová psychológia, štrukturálna, individuálna psychológia A. Adlera). Kritizuje behaviorizmus ako jednostranný, ale zároveň oceňuje jeho snahu všimáť si správanie žiaka. Z ďalších smerov a osobností si všíma diferenciálnu psychológiu, pedológiu, experimentálnu pedagogiku, pedagogiku osobnosti, sociálnu pedagogiku, hnutie Nových škôl, M. Montessoriovú, E. Keyovú, O. Decrolyho a ďalších a tiež pedagogiku Tretej ríše. Všetkým týmto koncepciám stavia ako protiklad kresťanskú výchovu, skutočnú „pedagogia perennis“, založenú na Encyklike pápeža Pia XI. z roku 1929 o kresťanskej výchove.

V pedagogických časopisoch sa venovala pozornosť aj saleziánskej pedagogike J. Bosca a iných kresťanských pedagógov.

V rámci nášho skúmania nemôžeme obísť ani postoje a hodnotenia sovietskej pedagogiky a tamojších školských reforiem, ktoré zaujímali najmä tvorcov domácich školských reforiem a ľavicovo orientovaných učiteľov. V pedagogickej tlači sa pravidelne objavovali informácie o pedagogike a škole v sovietskom Rusku, hlavne do konca 20. rokov, keď sa reformy ešte myšlienkovito blížili európskym a americkým modelom a realizovali sa v praxi v podobe jednotnej polytechnickej pracovnej školy a celistvého vyučovania (napr. Kelller, J., 1936). Zaujímal ich aj problém pracovnej výchovy. Preto mohol ešte roku 1929 V. Pří-

hoda napísať, že „organizácia ruského školstva vyhovuje vo svojich základných rysoch moderným ideám a môže byť vzorom ostatným štátom, spolu s organizáciou americkou“ (Příhoda, V., 1929, s. 5). V 30. rokoch sa už objavujú aj kritické články o stalinských reformách školy a pedagogiky. V teoretickej oblasti a na akademickej úrovni sa však v Čechách a na Slovensku o komunistickej výchove nediskutovalo, lebo za ideálny stav spoločenského usporiadania sa nepovažoval sovietsky model, ale masarykovská demokracia.

Recepcia globálnej metódy

Pri sledovaní diskusie o globálnej metóde musíme zohľadniť vývoj psychológie vo svete aj u nás po prvej svetovej vojne, keď tzv. elementová psychológia, hlavne nemecká, stráca pozície a nahrádza ju behaviorizmus, celostná, tvarová a diferenciálna psychológia a psychológia osobnosti. Proti mechanistickej, atomistickej psychológii sa stále viac presadzuje celostne orientovaná, genetická psychológia, s princípom vývoja a teleológie (psychická štruktúra je živá účelová jednota). Tento prístup vidieť už aj v prácach a článkoch prvých slovenských psychológov a pedagógov (A. Jurovský, J. Čečetka). Princíp celostnosti sa postupne stáva hlavným heslom novej výchovy a reformného hnutia v Čechách aj na Slovensku. Na novej psychológii má byť založená nielen didaktika elementárneho čítania, písania a počítania, ale aj reforma celého systému vzdelávania a školy, ako ju presadzovala skupina reformných pedagógov okolo V. Příhodu.

Autorom európskej podoby globálnej metódy bol O. Decroly a v našich podmienkach bol jej propagátorom koncom 20. rokov V. Příhoda, ktorý sa s ňou zoznámil v Amerike. Bola zavedená v reformných pokusných školách aj na Slovensku a ovplyvnila tvorbu šlabikárov a čítaniek (F. Musil, V. Musilová). Odporcovia ju kritizovali z hľadiska psychológie, fyziológie aj didaktiky. Napríklad J. Uher konštatuje, že globálna metóda k nám bola privezená z Ameriky ako výraz hrubého biologizmu a psychologizmu, ktorý ovládal určitú dobu americkú pedagogiku. Pozitívom podľa neho bolo, že vyvolala záujem o problematiku počiatočného čítania. Pozornosť venovaná psychológii detstva a mladosti a duševnému vývinu dieťaťa podľa neho zároveň znamenala výrazný pohyb dopredu v oblasti detskej psychológie, ako aj pedagogickej a vývinovej psychológie, keď sa aj na Slovensku udomácňujú názory autorov, ako bol Bühler, Bühlerová, Stern, Piaget a ďalší. (Uher, J., 1935, s. 186-187).

Vzhľadom na rozsah nášho príspevku sme sa nemohli venovať hlbšiemu skúmaniu recepcie a hodnotenia trendov, smerov a koncepcií v zahraničnej pedagogike a jej jednotlivých predstaviteľov na stránkach dobovej pedagogickej tlače, pedagogických a učiteľských časopisov. Našli by sme tam veľa zaujímavých

informácií, pretože práve na stránkach pedagogickej tlače možno vidieť, že prijímanie a realizácia nových myšlienok nebolo bezproblémové a vznikali diskusie, polemiky a spory. Odmietavé postoje k vhodnosti nových moderných ideí v našich podmienkach zastávajú najmä konzervatívne kruhy, ktoré v dôsledku nerozvinutého kultúrneho prostredia v nich často vidia ohrozenie liberalizmom, materializmom, ateizmom, naturalizmom a racionalizmom a „psychológiou bez duše“ a často ich podrobujú zjednodušujúcej a neobjektívnej kritike.

Po roku 1938 bol odmietaný celý predchádzajúci politický a kultúrny vývin a presadzuje sa nacionalizmus a totalitarizmus nielen v smerovaní celej slovenskej spoločnosti, ale aj vo výchove. Záujem o dianie v pedagogike v zahraničí je stále menší, postupne sa zužuje len na Nemecko a o ostatných krajinách sa hovorí len okrajovo. Začína sa potvrdzovať vyjadrenie V. Příhodu, ktorý konštoval koniec československej pedagogiky a predpokladá celkom novú orientáciu slovenskej pedagogiky, ktorá odmietne doterajší vývin. Vzhľadom na celkový vývin podľa neho „môžeme len tušiť, že po nejakú dobu sa neprejaví v slovenskej pedagogike ani snaha po vedeckosti, ani po väčšej svetovosti, ani zreteľ k slobode žiaka a učiteľa, ani pochopenie sociálnych úloh školy a vzdelania v zmysle skutočnej demokracie“ (Příhoda, V., 1938, s. 246). Pedagogika, výchova a vzdelávanie sa vybrali smerom k ideí národného socializmu, ktorý znamenal ich podriadenie sa nedemokratickej a nehumánnej ideológii, s osobitými prístupmi k chápaniu cieľov a obsahu vzdelávania a hodnotenie svetových prúdov v pedagogike.

ZÁVER

Z nášho stručného prehľadu situácie v slovenskej pedagogike v medzivojnovom období z hľadiska recepcie zahraničnej pedagogiky môžeme konštatovať, že začiatky tejto recepcie v 20. rokoch boli dosť zložitú, vzhľadom na politické a kultúrne pomery. Najmä vďaka českým profesorom pedagogiky, ktorí pôsobili a publikovali na Slovensku, a postupne sa rozvíjajúcej slovenskej vedeckej komunite sa však učiteľská a kultúrna verejnosť na Slovensku stále hlbšie zoznamovala s vývinom pedagogiky vo svete, prijímala nové podnety a snažila sa spájať poznanie aktuálnych problémov a prístupov vo svete s ich možnými aplikáciami a prístupmi doma, najmä v podobe reformnej pedagogiky, samozrejme, prihliadajúc na osobitosti pomerov. Postupne sa formuje prvá generácia slovenských pedagógov, ktorí publikujú na túto tému, a za pozitívny fakt možno považovať príklon k empirizmu a spájanie pedagogiky s praxou.

Za dvadsať rokov (1918 – 1938) nastal na Slovensku k významnému pokroku v rozvoji pedagogického myslenia a prehĺbila sa orientácia na európsku

a svetovú pedagogiku. Pod vplyvom spoločensko-politických zmien koncom 30-tych rokov bol však tento vývin prerušený, zostal nedokončený a v nasledujúcich desaťročiach sa niesol v duchu odklonu od európskej pedagogiky a jej problémov a prístupov a snahy o ich objektívne pochopenie a hodnotenie.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

- CHLUP, O.: *O novú pedagogiku*. Praha; Bratislava, 1926.
- CHLUP, O., UHER, J., VELEMÍNSKÝ, K.: *O novou školu*. Praha, 1933.
- ČEČETKA, J.: Význam práce O. Chlupa pre slovenskú pedagogiku. In: *Otakar Chlup. Sborník prací věnovaný 80. narozeninám*. Praha : SPN, 1955, s.147-156.
- ČEČETKA, J.: *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia*. Bratislava, 1936a.
- ČEČETKA, J.: Adlerovská pedagogika. In: *Pedagogický zborník*, roč. 3, 1936b, č. 5 – 6, s. 204-218.
- ČEČETKA, J.: O sociálnych a psychologických otázkach dnešnej výchovy. In *Pedagogický zborník*, roč. 1, 1934, č. 1, s. 18-25.
- HENDRICH, J.: *Filosofické proudy v současné pedagogice*. Praha,1926.
- HENDRICH, J.: Vedeckosť v pedagogike. In: *Pedagogický sborník*, roč. 1, 1934, č. 2, s. 41-54.
- HESEN, S.: Mravná výchova a vzdelávanie človeka. In: *Pedagogický zborník*, roč. 2, 1935, č. 3, s. 81-93.
- HESEN, S.: *Globální metoda či globální vyučování*. Praha, 1935.
- HRONEC, J.: *Vyučovanie a vyučovacia osobnosť*. Košice, 1923.
- HRONEC, J.: *Učiteľova osobnosť*. Praha; Bratislava, 1926.
- KELLER, J.: Niečo o sovietskej škole. In: *Slovenský učiteľ*, roč.17, 1936, č. 7, s. 384-386.
- KRÁL, J.: *Československá filosofie. Nástin vývoje podle disciplin*. Praha : Melantrich, 1937.
- PŘÍHODA, V.: : Hnutie za jednotnú školu. In: *Naša škola*, roč. IV, 1929, č. 1, s. 3-9.
- SPESZ, A. Katolicizmus a freudizmus. In: *Slovenský učiteľ*. 1936/1937, roč. XVIII, č. 1, s. 12-16.
- SPESZ, A.: *Psychoanalýza a kresťanstvo*. Rožňava, 1934.
- SPESZ, A.: Ľudský charakter dľa individuálnej psychológie. In: *Slovenský učiteľ*, roč. XVIII, 1936/1937, č. 3, s. 145-149.
- STUHLÍK, V.: *Za novú pedagogiku a výchovu. List obce racionálnej výchovy*, č. 1. Prešov, 1935.
- TVRDÝ, J.: Filosofie a pedagogika. In: *Věstník pedagogický*, roč. XV, 1937, č. 4, s. 121-122.
- UHER, J.: Globální metoda či globální vyučování. In: *Slovo a slovesnost.*, roč. 1, 1935, č. 3, s. 186-187.

UHER, J.: Filosofické základy pedagogiky. In: Chlup, O., Uher, J., Velemínsky K.: *O Novou školu*, 1933, s. 33-55.

VIŠŇOVSKÝ, M.: Moderné pedagogické smery. In: *Ročenka Slovenskej katolíckej bohosloveckej fakulty, študijný rok 1937/1938, 1938/1939*.

VIŠŇOVSKÝ, M.: *Ideové základy katolíckej výchovy*. Trnava, 1936.

SUMMARY

The article is concerned with the influence and acceptance of modern European and American pedagogy in Slovakia during the years 1918 – 1938. The autor focuses on the evaluation of western pedagogical thinking of Slovak pedagogical personalities of that time. He also engages in the problem of the global method and reform pedagogy. This way he show the whole picture of the development of Slovak pedagogy in the interwar period and sketches the main topics of theoretical discussions and practical approaches in education.

PhDr. Milan Krankus, CSc.

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Gondova 2, 814 99 Bratislava

ZA MÚDRYCH PREHOVORIA SKUTKY – K 200. VÝROČIU NARODENIA ĽUDOVÍTA ŠTÚRA

Janka Štulrajterová

Anotácia: Pri príležitosti 200. výročia narodenia jednej z najvýznamnejších osobností slovenských dejín sa utvára priestor na konštatovanie, že odkaz Ľudovíta Štúra je živý do dnešných čias. V spleťtých a vyhranených slovenských podmienkach s mimoriadnou zapálenosťou a obeťavosťou pokračoval v emancipačnom úsilí slovenského národa a vo formovaní moderného slovenského národa. Príspevok nemá za cieľ priniesť nové skutočnosti, ale sumarizovať a poukázať na jeho osobnosť charizmatického učiteľa bratislavského lýcea, ktorý svojimi názormi ovplyvnil celú generáciu študentov, ktorí v slovenskom prostredí ostali verní štúrovským ideám. Venuje sa ale aj jeho politickým požiadavkám, ktoré reflektovali úsilie o rozvoj a zlepšenie slovenskej školy. Slovenské školstvo podľa neho malo predstavovať pilier slovenského národného života.

Kľúčové slová: Ľudovít Štúr, bratislavské lýceum, československá vzájomnosť, bratislavský exodus, národná identita, formovanie moderného slovenského národa, úsilie o slovenskú školu

„Osveta a vzdelanosť by len mŕtva bola, keby sa len v knihách držala a tam ako poklady, ktoré nikto nevyužíva a na ktorých blesku sa len dajedni tešia, sa skrývala, vyššie a záležitejšie má ona povolanie, jej povolanie je nielen hlavy naplňovať, ale umy a mysle osvecovať, vôľu ušľachtovať a tak život ľudský a vždy v lepšiu, šľachetnejšiu a ľudskejšiu pretvorovať“

(Štúr, Ľ.: Vzdelanosť a osveta. In: *Slovenské národné noviny*, 1846)

Ľudovít Štúr predstavuje v slovenských dejinách fenomenálnu osobnosť, ako poznamenal už J. M. Hurban, presahujúcu možnosti jedného človeka. (Hurban,

J. M., 1959) Osobnosť Ľudovíta Štúra treba vnímať interdisciplinárne a pristupovať k nemu prostredníctvom poznatkov z rozličných odborov. Bol básnikom, politikom, publicistom, filozofom, historikom, jazykovedcom, ale v jeho mnohostrannej činnosti má svoje významné miesto aj jeho vychovávateľská a učiteľská práca. Jeho úsilie o zlepšenie slovenskej školy, jej organizačné a obsahové zlepšenie sa stali integrálnou súčasťou kultúrneho a politického programu v emancipačnom procese slovenského národa. Svojou charizmou, systematickou drobnou prácou a organizátorskou činnosťou získaval čoraz väčší počet slovenských mladoňov bratislavského lýcea pre aktívnu spoluprácu v procese formovania moderného slovenského národa.

Ľudovít Štúr je príklad romantického idealistu, ale v konečnom dôsledku bol prvým, ktorý jasne a ucelene formuloval dovtedy skôr pociťované ako premyslené potreby a záujmy Slovákov a svoj program na stránkach Slovenských národných novín prezentoval ako jasný, vecný pragmatik a realista. (Škvarna, D., 1990, s. 3)

Z hľadiska historiografie je život a dielo Ľudovíta Štúra bohato interpretované. Túto potrebu mali už jeho súčasníci, ale ich spomienky ostali len na papieri alebo vo forme korešpondencie: napr. Janka Štúra, Jána Francisciho, Jána Kalinčiaka, Viliama Paulínyho-Tótha, Jonáša Záborského, Gustáva Zechentera Laskomerského, Augusta Horislava Škultétyho, Štefana Marka Daxnera a ďalších. Impozantné dielo z pera najbližšieho Štúrovho spolupracovníka a priateľa J. M. Hurbana začalo vychádzať na stránkach Slovenských pohľadov od roku 1881. Syntetizujúci pohľad nám ponúkajú aj desiatky vedeckých štúdií rôznych vedných odborov a monografické práce Karola Goláňa, Ľudovíta Bakoša, Jána Hučku, Zdeny Sojkovej, Jozefa Ambruša, Vladimíra Matulu, Jozefa Butvina, Daniela Rapanta, Dušana Škvarnu, D. Kodajovej a ďalších. Z predmetu štúdie sme najviac čerpali z diel Ľudovíta Bakoša, ktorý svoje práce zamerlal výlučne na vzťah Ľ. Štúra, štúrovskej generácie a rozvoja a modernizácie slovenskej školy v kontexte spoločenských a politických podmienok. Obraz dejín slovenského školstva v prvej polovici 19. storočia či už z odbornej, alebo memoárovej literatúry nám dokumentuje jeho úbohý stav a reformné snahy o organizačné a obsahové zmeny v školstve, o budovanie odborného, a najmä priemyselného školstva v duchu osvietenských myšlienok, ktoré ostávali vo väčšine prípadov len na papieri. Vyučovanie v školách bolo stále preniknuté náboženskou výchovou. (Bakoš, Ľ., 1956, s. 257)

„BŘETISLAVA“ – CENTRUM NÁRODNÉHO ŽIVOTA

Aj keď Bratislava prestala byť na konci 18. storočia hlavným mestom Uhorska, zostala mestom rokovaní uhorského snemu a korunovácie uhorských kráľov.

Bola významným centrom vyšších škôl a spájajú sa s ňou začiatky moderných národných pohybov viacerých etník, najintenzívnejšie to bolo azda v prípade Slovákov, pre ktorých sa Bratislava stala centrom ich národného života. Intelektuálne zázemie vytvárali v 80. rokoch 18. storočia štyri kvalitné školy – generálny seminár, kráľovská právnická akadémia, katolícke gymnázium a evanjelické lýceum. Študovalo na nich okolo 2000 študentov, z ktorých asi polovica mala slovenský pôvod. (Škvarna, D., 2000, s. 187) Väčšina národovcov pochádzala z menších miest a z vidieka a po príchode na prešporské štúdiá bola ohúrená veľkým mestom a jeho možnosťami. Ľudovít Štúr prišiel do mesta na Dunaji ako pätnásťročný a jedným z jeho prvých dojmov boli dozvuky atmosféry septembrovej korunovácie v roku 1830. Po skončení letných prázdnin nastúpil na evanjelické lýceum spolu so starším bratom Karolom. (Kodajová, D., 2015, s. 31-32) Študentské roky strávil Ľudovít Štúr v bratislavskom evanjelickom lýceu v rokoch 1829 – 1836 a boli prípravným obdobím na formovanie Štúra ako kľúčovej osobnosti v procese formovania národnej kultúry a národných dejín. Odlišoval sa od svojich druhov už v študentských rokoch a začal mať črty, ktoré ho predurčovali postaviť sa na čelo slovenského národného hnutia. (Rosenbaum, K., 1997, s. 27) Ako vo svojej štúdii uvádza Sedlák (1997, s. 29), pri formovaní Štúrovej osobnosti mali zvláštny význam vlastné predpoklady a prostredie, v ktorom sa vyvíjal. Priaznivé pre neho bolo rodinné prostredie, kde od mimoriadne vzdelaného otca, ktorý vynikal prísnosťou, dôslednosťou a tvorivým myslením i konaním, už v útlom veku dostal dobré základy vedomostí, všteplil mu vlastnosti ako húževnatosť, vytrvalosť a cieľavedomosť a od láskavej matky nadobudol bohatstvo citového života. Okrem školského vzdelávania si Štúr dopĺňal poznatky individuálnym štúdiom jazykov, predovšetkým gréčtiny a francúzštiny, štúdiom kníh a dostupných časopisov. Tieto vedomosti si následne s ďalšími predmetmi rozvíjal počas gymnaziálnych štúdií v Rábe, lyceálnych štúdií v Bratislave či nemeckých univerzitných štúdií.

Dvojiročné štúdium na bratislavskom lýceu bolo orientované na dogmatickú a praktickú teológiu, ale Štúr sa intenzívne venoval aj rétorike a poetike, kresťanskej etike, filológii, starovekým dejinám, dejinám Uhorska, cirkevnému a medzinárodnému právu, prírodným vedám, no aj jazykovej príprave z materskej reči a literatúry. Štúr bol výnimočný študent, vynikajúce výsledky dosahoval najmä z predmetov všeobecných a uhorských dejín, z matematiky, fyziky, praktickej filozofie, estetiky a práva. (Hučko, J., 1984, s. 25)

Spoločenský a umelecký život v Bratislave, knižnice a kníhkupectvá, ktoré zabezpečovali predaj a požičiavanie kníh, verejné čítárne, samotné školy a možnosti mimoškolskej vzdelávacej a spolkovej činnosti, kontakt s inými mladými ľuďmi z iných častí monarchie, to všetko ovplyvňovalo vnímanie sveta mladých študentov.

Študenti si popri štúdiu privyrábali hodinami doučovania. Aj L. Štúr ako študent pracoval v rodine Jána Prónaya. Aj vo funkcii zatupujúceho učiteľa za profesora Palkoviča Ľudovít Štúr dával hodiny doučovania mladším lyceálnym študentom a okrem toho učil ako domáci učiteľ v rodine knihkupca Schroigera. Aj ostatní študenti si popri štúdiu privyrábali doučovaním, s rodinami a so svojimi zverencami udržiavali dlhodobu dobré vzťahy a pritom rozvíjali svoje pedagogické schopnosti a skúsenosti.

Významnou súčasťou školského života bola aj mimoškolská činnosť pod dohľadom profesorov v podobe vzdelávacích spolkov, diskusných klubov, čítania a komentovania diel. Atmosféra v lýceu a celkovo v meste bola iná, bola tu väčšia sloboda a viac možností na výmenu názorov. Prítomnosť študentov z celej monarchie a národnostná pestrosť ovplyvňovala tolerantnejšie myslenie a prijímanie iných názorov. Pri spomínanom počte 2000 študentov mohlo vzniknúť viacero spolkov podľa záujmu i národnej príslušnosti. Novinkou 20. a 30. rokov 19. storočia bolo, že predmetom vášnivých stretov študentov sa čoraz častejšie stávala otázka národnej príslušnosti. Rovnako vášnivo sa diskutovalo o potrebe zmeniť zabehaný systém, uvoľniť okovy starých poriadkov a získať viac slobody, spolková činnosť bola ovplyvnená spoločným nadšením pre ideu slovanskej vzájomnosti. Už v roku 1801 vznikol na evanjelickom lýceu *Ústav reči a literatúry československej*, s cieľom vzdelávať budúcich slovenských evanjelických kňazov v liturgickej reči. Dušou ústavu bol profesor Juraj Palkovič, ktorý bol v roku 1803 inštalovaný na *Katedru reči a literatúry československej*, úzko prepojenú so spomenutým ústavom. V roku 1827 si študenti začali budovať vlastnú knižnicu a jej fond si mohli študovať všetci študenti a učitelia. Ponuka kníh sa postupne rozširovala a začali odoberať aj české, srbské a chorvátske noviny. Knižnicu si medzi sebou nazvali *Slovanská čítareň* a využívali aj ako klubový priestor. Práve v jej priestoroch sa zrodil samovzdelávací študentský spolok s názvom *Spoločnosť česko-slovanská* (ďalej aj *Spoločnosť*). Menili sa jeho názvy na ústav, spolok, spoločnosť, či katedra, ale prvotný samovzdelávací cieľ pretrval. Volení predsedovia Spoločnosti sa pomerne často striedali, čo súviselo s tým, že členovia volili spomedzi seba svojich starších spolužiakov, zvyčajne študentov končiacich ročníkov. Nový vietor aktivitám Spoločnosti česko-slovanskej v roku 1834 vdýchol zástupca profesora Palkoviča, bývalý študent, 19-ročný L. Štúr. (Kodajová, D., 2015, s. 34) Spolužiaci akceptovali jeho spôsob práce, vedenia a výučby a najmä jeho charizmatiké vodcovstvo. V tomto období sa sformovala generácia jeho stúpcov, zjednotená pod jeho vedením na princípoch národnej práce. Štúr zaviedol v Spoločnosti disciplínu a na jeseň 1837 mala už 44 členov. Pečať Spoločnosti mala podobu slnka vychádzajúceho nad troma tatranskými štítmi. (Tamže) Štúr kládol mimoriadny dôraz na dobrú organizáciu práce, prostredie lýcea vnímal ako dielňu, kde sa pripravuje ďalšia generácia národovcov,

ktorá sa po absolvovaní štúdia rozíde po celom Slovensku. Štúrova osobnosť a jeho výchovné metódy aktivizovali študentov k štúdiu i k práci v Spoločnosti a v ústave, formoval ich charakterové vlastnosti a podporoval priateľstvá a „privykal ich nezištne pracovať pre verejné národné záujmy“. (Bakoš, L., 1956, s. 271) Mládež okolo Štúra vynikala usilovnosťou, pracovitnosťou, túžbou po vzdelaní, povzbudzoval ju do tvorivej práce, vydávania literárnych a vedeckých prác. Práve prednáškami z estetiky, rozborom umeleckých diel na praktických hodinách prehlboval u študentov záujem o literatúru a umenie a mnohí objavili ambíciu literárne tvoriť. Zo zachovanej korešpondencie štúrovcov je zjavná úcta a priateľské vzťahy s učiteľom Štúrom. (Súčasnici o Ľudovítovi Štúrovi, 1955, pozri aj Ambruš, J., 1960) Z mnohých výchovných metód, ktoré pri svojej pedagogickej práci využíval, treba spomenúť praktické hodiny. Na nich sa snažil rozvíjať aktivitu členov, ich nadanie a túžbu po vzdelaní, po vedeckej práci a umeleckej tvorbe, na nich sa pripravovali na verejnú, osvetovú, politickú – prsto národnú prácu. Nasledujúcich desať rokov bolo v spolkevnej činnosti najdôležitejších. Vydávanie almanachu *Plody*, v ktorom boli publikované najlepšie práce, ktoré vznikli na pôde Spoločnosti česko-slovanskej, ale aj ďalšie kolektívne aktivity napr. spoločná vychádzka na Devín, kde prijali slovanské mená, zaviazali sa k vernosti slobode, k pozdvihnutiu národného života aj prostredníctvom výchovy a vzdelania nových generácií, formovali štúrovcov ako jednotlivcov, ale aj ako skupinu. Štúr veril, že spôsob práce, aký si osvoja počas štúdia, priateľstvá a kontakty, ktoré si založili, budú počas života prinášať osobielen im, ale celej komunite. Na ich spoločných stretnutiach vznikla idea kodifikácie jazyka, založenia spolku *Tatrín* či založenia *Slovenských národných novín*, ktoré sa stali fórom na prezentáciu politických a národných požiadaviek Slovákov. Národ a práca pre národ sa stali predmetom Štúrovho života a povýšil ich nad všetko ostatné. M. Bednárová výstižne v jednom článku pomenovala obeť Ľ. Štúra ako životný štýl. (Historická revue, 2007, s. 8-11) Dokázal svojich študentov nadchnúť pre štúdium slovanstva, motivovať ich na zhromažďovanie poznatkov o dejinách a kultúre svojho národa. Počas letných vakácií študenti vo svojich rodných krajoch zbierali etnografický materiál, zapisovali si piesne, povesti a ľudovú tvorbu. Cestovanie po Slovensku a slovanských krajinách bolo ďalším výrazným výchovným prostriedkom. Členovia spoločnosti diskutovali o moderných sociálnych pojmocho, histórii aj budúcnosti, prezentovali vlastné umelecké aj odborné práce a usilovali sa získať priazeň a podporu širšej verejnosti, kultivovať ju a vytvárať vedomie národnej identity Slovákov. Na to slúžil rad edičných, organizačných, vzdelávacích, osvetových a iných zábavných akcií. Študenti bratislavského lýcea boli nadšenci romantizmu a, inšpirovaní nemeckými študentmi, horlivo budovali národnú symboliku. (Škvarna, D., 2011, s. 192) Po roku 1840 aj zásluhou Ľudovíta Štúra Slovanský ústav bratislavského evan-

jelického lýcea zaznamenal nevídaný rozmach a z celkového počtu študentov tvoril vyše štvrtinový podiel štúrovcov, čo predurčovalo nesmierny intelektuálny potenciál usmerňovaný Štúrovou autoritou a jeho národno-emancipačným programom. Slovanský ústav na bratislavskom lýceu patril medzi vtedajšími slovenskými ústavmi v Levoči, Kežmarku, Prešove, Banskej Štiavnici a Modre medzi najlepšie a ostatné ústavy si z neho brali vzor. Väčšina žiakov lýceí rotovala v rámci škôl tohto typu nielen po Slovensku, ale po celej monarchii a zo zachovanej korešpondencie môžeme opäť usúdiť, že si boli vedomí vysokej kvality tejto vzdelávacej inštitúcie i osobnostných predpokladov svojho učiteľa. Štúrovo pôsobenie na katedre a v Slovanskom ústave nebolo jednoduché a od roku 1843 sa priamo iniciovali niektoré kroky, s cieľom dostať Štúra z lýcea preč a znemožniť mu vykonávať pedagogickú činnosť. Učiteľské pôsobenie a miesto námestníka profesora Juraja Palkoviča na lyceálnej katedre mu bolo definitívne zakázané 11. 10. 1843. Tieto udalosti sa dotkli slovenských študentov, ktorí pohrozili hromadným odchodom z lýcea. Aj napriek vianočným sviatkom a prázdninám zostalo v Bratislave až 46 žiakov Ľudovíta Štúra, z nich presná polovica (23) podpísala vianočnú deklaráciu, ktorá obsahovala jasnú požiadavku navrátiť Štúrovi funkciu námestníka profesora Palkoviča. (Goláň, K., 1956)

BRATISLAVSKÝ EXODUS

Štúrovská študentská mládež sa dohodla na demonštratívnom odchode slovenských študentov z Bratislavy. Štúr a Francisci rozposlali listy národne uvedomelým a solventnejším Slovákom, v ktorých žiadali o podporu pre Štúrovo suplentstvo a finančnú pomoc pre exodistov. Z pôvodných 23 študentov ako prvý z ich radov odstúpil Fridrich Salay a k nemu sa pridali Karol Ľudomil Černo. Zvyšných 21 signatárov vianočnej deklarácie na znak protestu prestalo navštevovať lýceum, vystúpili z konviktov a alumneí, bývali a stravovali sa privátne v hostinci na Vysokej ulici. Autentické svedectvo o týchto búrlivých týždňoch podáva Viliam Paulíny Tóth: „*Po skončení semestra vystúpili dvadsiati dvaja slovenskí junáci...ako zo škôl, tak zo školských stravníc (z alumnea a konviktu) a stravovali sa všetci spolu v jednom súkromnom dome na Vysokej ulici[...]* Vôbec schádzali sme sa teraz veľmi často. Rozhovory o neistej budúcnosti a junácke plány - pri pohároch piva - boli našimi každodennými zábavami, ktoré striedavo korenili tanec, spev, žarty a hlavne mnohé zápalisté reči. Najobľúbenejšie piesne boli *Nad Tatrou sa blýska od Janka Matušku a Nech sa valí Sláva letom od Petra Kellnera...*“ (Súčasnici o Ľudovítovi Štúrovi, s. 192) Pieseň, ktorá je súčasne našou národnou hymnou, sa pôvodne volala *Prešporskí Slováci, budúci Levočané* a poukazuje na azyl, ktorý bratislavskí študenti našli na levočskom lýceu.

Aj fakt, že dobová literatúra na tému bratislavského exodu nadobudla obrovský rozmer a vyrovnalo sa mu len spodobenie meruôsmych rokov a založenie Matice slovenskej, svedčí o mimoriadnom vzťahu bratislavských študentov k Ľudovítovi Štúrovi. Do Levoče pokračovalo už len 18 mladoňov, ďalší traja Pavol Botka, Samuel Hanzlíček a Peter Jamriška sa na poslednú chvíľu rozhodli zostať v Bratislave, ostatní si vypýtali polročné vysvedčenia a ako dôvod všetci zhodne uviedli zosadenie Štúra z katedry. (Tamže) Rozlúčku Štúra a odchádzajúcich študentov sa uskutočnila 4. marca 1844 a vyplnili ju básne, piesne, spevy plné vlasteneckého romantického pátosu a viery v lepšie slovenské perspektívy. Na druhý deň sa vo veľkých mrazoch na vozoch zvolenských a banskobystrických furmanov s Bratislavou rozlúčili Ľudovít Babilon, Ľudovít Gáber, Ľudovít Augustín Gál, Karol Drahotín Hrenčík, Ľudovít Reuss, Eduard Škultéty a Samuel Štefanovič, na cestu Považím sa vydali zvyšní exodisti Mikuláš Dohnány, Karol Hájiček, Peter Kellner, Onderj Klimo, Michal Kolpaský, Gustáv Koričánský, Janko Kráľ, Janko Matuška, Janko Kučera, Daniel Minich a Samuel Štúr „... *aj týchto sme ďaleko vypevadiť*“ (tamže). Mnohí členovia Slovanského ústavu si odchod z bratislavského lýcea nezvolili, medzi nimi napr. aj Viliam Paulíny Tóth. Dôvodom mohol byť fakt, že bratislavské lýceum naozaj patrilo k najlepším a v Uhorsku aj najlacnejším školským ústavom a rodičom, národnostne amorfným či sociálne slabším sa problémy okolo Štúra nezдали byť také dôležité. Faktom však je, že odchod štúrovcov z Bratislavy do Levoče sa stal akýmsi triumfálnym pochodom najvernejších Štúrových stúpcov a jedným zo symbolov slovenského národného hnutia. Akokoľvek pateticky to bude vyznievať, národné orientované študentstvo evanjelických lýceí v podobe spolkov, ústavov, spoločností zohralo v neskoršom období rozhodujúcu úlohu pri výchove mladej slovenskej inteligencie, ktorá sa angažovala v národno-emancipačnom úsilí Slovákov. V škole videli štúrovci hlavný nástroj vzdelávania ľudu a základnú podmienku udržania národnej existencie. Štúr od začiatku svojej vychovávateľskej činnosti zdôrazňoval požiadavku vyučovania v národných školách v materinskom jazyku a do obsahu vyučovania požadoval zahrnúť vlastivedné poznatky. Vysoké hodnotenie významu národných škôl prijímali od Štúra členovia Spoločnosti a ústavu a o školské otázky bol medzi členmi živý záujem. Štúr kládol svojim žiakom na srdce, aby ako jednu z hlavných úloh v živote videli starať sa o zlepšenie škôl, zakladanie nových škôl, zakladanie čítární, nedeľných škôl a rozširovaním užitočných spisov. (Bakoš, E., 1956, s. 276) Národnostný útlak, ktorý sa v 40-tych rokoch 20. storočia začal stupňovať a mal urýchliť nástup maďarského jazyka do škôl, vzbudzoval odpor zo strany národne uvedomelej inteligencie. Ľudovít Štúr sa aktívne zúčastňoval politických podujatí, ktorých významnú súčasť tvorili školské otázky. V stanovách Tatrína, ktorý vznikol v roku 1844, boli zahrnuté školské potreby, vydávanie školských učebníc a podpora slovenských študen-

tov. Novú etapu v úsilí o slovenskú školu znamenalo vydávanie Slovenských národných novín. Štúr upriamil pozornosť na prestavbu slovenskej spoločnosti a na iniciatívu slovenských učiteľov združujúcich sa v učiteľských spolkoch. Učiteľské spolky mali nielen národnouvedomovací význam, ale riešili aj otázky organizácie a obsahu školy i didaktické a metodické otázky. Štúrove články zamerané na školu svedčia o dôkladnom poznaní školských otázok, o jeho hlbokom vzťahu ku škole, o vzťahu medzi školou a životom, medzi spoločenskými, politickými, hospodárskymi pomermi a úlohami školy. (Tamže, s. 277)

Ak bolo školstvo za Márie Terézie štátne politikum, od štúrovcov sa stáva slovenské národné politikum. (J. Pšenák, 2002, s. 154) K štúrovskému programu sa postupne pridávali mladší, aktívni predstavitelia, aj predstavitelia katolíckych mladobernolákovcov, napr. Ján Palárik, Andrej Radlinský a Martin Hattala, obe krídla sa dohodli na používaní štúrovskej slovenčiny, čím sa stala celonárodným jazykom. Kultúrne aktivity prerástli do politických aktivít a slovenská politická elita sformulovala vlastný politický program. Niektoré z týchto požiadaviek sa prezentovali aj v najvýznamnejšom národnom dokumente tohto obdobia, akým a stali *Žiadosti slovenského národa* z 10. mája 1848, kde školské, národné požiadavky tvoria organickú súčasť širšieho národného, politického a hospodárskeho programu. Školské požiadavky sú vyslovené v VI. a VII. bode a predstavujú maximálne požiadavky vtedajšieho obdobia a spoločenskej situácie.

„VI. Žiadame dokonalé zriadenie národných škôl, a to tak začiatočných (elementárnych), ako aj reálnych, meštianskych, ústavov dievčenských, ústavov pre vychovanie učiteľov a kňazov, potom ústavov literárnych vyšších, menovite: gymnázií, lýceí, akademií, ústavu polytechnického a jednej univerzity. Všetky tieto ústavy majú byť založené na základe slobodného vyučovania a vyučovacia reč pre synov a dcéry národa slovenského nemá byť inšia ako slovenská, aby na tomto základe národ slovenský si mohol vychovávať synov jemu i krajine verných.

VII. Žiadame, aby maďarské stolice po svojich školách a vyšších i nižších ústavoch literárnych katedry reči slovenskej pre Maďarov a slovenské stolice katedry reči maďarskej pre Slovákov pozakladali, aby sa tak národy tieto jeden k druhému blížili, menovite, aby Slováci Maďarov, na sneme hovoriacich maďarsky a Maďari Slovákov, hovoriacich na sneme slovensky rozumieť mohli.“ (F. Bokes, 1962, s. 24)

Okrem týchto, na tú dobu odvážnych, požiadaviek sa štúrovci usilovali o pozdvihnutie, doplnenie a nahradenie nedostatku verejného vyučovania v slovenskom jazyku zakladaním nedeľných škôl, knižníc a čítární, čitateľských spolkov, divadelných a speváckych spolkov, ktoré tvorili najvýznamnejšiu časť ľudovúchovnej aktivity štúrovcov. Nedeľné školy sa stali významnou inštitúciou pre vzdelávanie pospolitého slovenského ľudu, ich cieľom bolo nahrádzať začiatočné školy pre tých, ktorí nedostali vzdelanie, jednak rozširovať vzdelanie a obo-

znamovať sa tiež s novými spoločenskovednými, prírodovednými a technickými poznatkami. Počas rokov 1842 – 1848 sa štúrovcom podarilo vytvoriť širokú sieť nedeľných škôl, ktoré prispievali k rozširovanou vzdelanosti slovenského ľudu. Nedeľné školy boli úzko prepojené s knižnicami, knihy a knižnice sa stali stredobodom výchovno-vzdelávacieho procesu nielen v nedeľných školách, neoddeliteľnú súčasť knižníc tvorili aj čitateľské spolky. Zmyslom zakladania čitateľských spolkov bolo pestovanie dobrých vzťahov mládeže a dospelých ku knihám a časopisom. (Štulrajterová, 2011, s. 413) Štúrovci zakladali aj Spolky miernosti a pokladali ich za „prostriedok najlepších a najužitočnejších“ proti „pálenkovej nákaze“, ktoré tiež vykonávali výchovnú a vzdelávaciu činnosť. (Ľ. Bakoš, 1960, s. 252)

Národnopolitický program obsahoval predovšetkým návrhy na prijatie zákonných opatrení, ktoré by zabezpečovali práva materinského jazyka. Školské, výchovné a vzdelávacie otázky slovenského ľudu tvorili jeden z hlavných bodov národného programu a formovania moderného slovenského národa sformulovaného Ľudovítom Štúrom a jeho spolupracovníkmi.

ZÁVER

Veľkosť osobnosti Ľudovíta Štúra pri výchove a formovaní mládeže je nesporne v tom, že svoje výchovné pôsobenie spájal so slovenským národným životom a s ľudovými aktivitami. Svoj život zasvätil slovenskému ľudu, jeho výchove, obhajobe slovenských záležitostí doma i v zahraničí.

Ako uvádza Predanociová (2015, s. 67), Štúrove ambície boli na tú dobu smelé, ojedinelé a charakter jeho pedagogickej činnosti a vplyvu možno hodnotiť ako neopakovateľný vklad paradigmatického rázu, v ktorom sa dajú identifikovať dva dominantné prvky: „obsahový a praktickorealizačný.“

Hlavne vďaka mimoriadnym schopnostiam a étosu Ľ. Štúra dávala generácia nazývaná jeho menom novú podobu slovenskej verejnosti a spoločenskému životu. Skupinová identifikácia mala svoj hlbší význam, predstavovala jednu z najstarších stratégií prežitia kritického obdobia, skupina koná efektívnejšie a zmysluplnejšie ako jednotliviec. V procese národno-vedomovacieho procesu sa do popredia dostávali princípy občianstva a individuálnych slobôd, keďže v strednej Európe sa kvôli nacionálnemu útlaku kládol silný dôraz na etnickú uzavretosť a národnú kolektivitú. (Škvarna, D., 1990, s. 489) Štúrovci si uvedomovali význam doby, v ktorej žili, a považovali ju za prelomovú fázu medzi starým a novým vekom. Aktívne a činorodo pristupovali k príprave na budúcnosť, či už vybudovaním knižnice, alebo ľudovýchovnými aktivitami, osvetovými a literárnymi aktivitami, rozširovaním štúrovej slovenčiny, prehlbovaním spo-

lupráce medzi katolíkmi a evanjelikmi a odstránením konfesijného dualizmu, formulovaním požiadaviek a politického programu slovenského národného hnutia a pod. Štúrovci prežívali mimoriadne intenzívny vzťah k Slovensku ako k svojej vlasti, k vlastníctvu Slovákov ako nedeliteľného celku vyčleneného z ostatného Uhorska. Okrem vplyvu na študujúcu mládež bol Ľudovít Štúr aktívny a svoju pozornosť sústredil na pomoc, pozdvihnutie a kultivovanie chudobného slovenského ľudu.

Osobitnú pozornosť venoval Štúr i štúrovská generácia povzneseniu učiteľského stavu, zabezpečeniu adekvátnej odmeny učiteľom v podobe stáleho platu a príprave učiteľov dedinských škôl. V jeho politických prejavoch sa neustále objavovala požiadavka na vyučovanie v materinskej reči vo všetkých elementárnych školách a učiteľských semeniskách. Podľa neho sa odňatím materinskej reči ľudia zbavujú svojho najvlastnejšieho a najduchovnejšieho základu a zbavia ho možnosti pravej výchovy a vzdelania. (Bakoš, L., 1960, s. 247)

Školské, výchovné a vzdelávacie otázky slovenského ľudu tvorili jeden z hlavných bodov národného programu a formovania moderného slovenského národa sformulovaných Ľ. Štúrom a jeho spolupracovníkmi. (Štulrajterová, J., 2011, s. 414)

Veľkosť a význam osobnosti, ktorej aktivity zasahujú do spoločenského diania a pomáhajú ho formovať, závisí aj od toho, do akej miery vedela svojou angažovanosťou predurčiť ďalší spoločenský vývin. Ľudovít Štúr sa v nezvyčajnej miere, mimoriadnou zapálenosťou a obetavosťou zúčastňoval na vrcholnej etape národného obrodzenia. Zvlášť významný je fakt, že v špecificky vyhranených slovenských podmienkach hľadal správnu demokratickú orientáciu v súlade s objektívnym vývinom. (Butvin, J., 1966, s. 139)

Jeho celoživotné úsilie a boj za nový život celého národa sa stali hodnotou, ktorá prekročila rámec jeho doby a je aktuálna a inšpiratívna do dnešných čias. Každá generácia si osobitne formuluje svoj vzťah k minulosti a nielen takéto významné výročia by nás mali motivovať k novým poznaniam a interpretáciám. Krátky, no dramatický a dynamický život tejto výnimočnej osobnosti ovplyvnil národný pohyb vo všetkých jeho podobách, školské otázky nevynímajúc.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

AMBRUŠ, J.: *Listy Ľudovíta Štúra I. – III.* Bratislava, 1954, 1956, 1960.

BAKOŠ, L.: Ľudovít Štúr ako vychovávateľ. In: *Ľudovít Štúr. Život a dielo 1815 – 1856.* Bratislava : SAV, 1956, s. 255-281.

BAKOŠ, L.: *Ľudovít Štúr ako vychovávateľ a bojovník za slovenskú školu.* Bratislava : SAV, 1957.

-
- BAKOŠ, L.: *Štúrovci a slovenská škola v prvej polovici 19. storočia*. Bratislava : SPN, 1964.
- BEDNÁROVÁ, M.: Obeta ako životný štýl. In: *Historická revue*, roč. 18, 2007, č. 3. s. 8-11.
- BUTVIN, J.: Ľudovít Štúr a problémy slovenského národného obrodzenia. In: *Historica*, roč. XVII, Bratislava : Univerzita Komenského, 1966, s. 125-139..
- GOLÁŇ, K.: *Ľudovít Štúr 1856 – 1956*. Bratislava : SPN, 1956.
- HUČKO, J.: *Život a dielo Ľudovíta Štúra*. Martin : Osveta, 1988.
- HURBAN, J. M.: *Ľudovít Štúr. Rozpomienky*. Bratislava : Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1959.
- KODAJOVÁ, D.: „Prebúdzanie národa“ Štúrovci v meste na Dunaji. In: *Historická revue*, roč. 26, č. 3, 2015, s. 31-36.
- KODAJOVÁ, D.: Štúrovci – výpoveď jednej generácie. In: *Historická revue*, roč. 18, č. 3, 2007, s. 22-24.
- PREDANOCYOVÁ, Ľ.: Pedagogická aktivita Ľudovíta Štúra. [online]. [citované 12. júna 2015]. Dostupné na: <http://www.casospedagogika.sk/studie-predanocyovalubica-pedagogicka-aktivita-ludovita-stura.html>
- PŠENÁK, J.: Uhorská školská politika v prvej polovici 19. storočia a boj Slovákov o slovenskú školu. In: *Edukacja- Państwo-Naród w Europie środkowej i wschodniej XIX i XX w.* Wrocław : Instytut Pedagogiki Uniwersytetu wrocławskiego, 2011, s. 151-157.
- ROSENBAUM, K.: Ľudovít Štúr na evanjelickom lýceu v Bratislave v rokoch 1829-1836. In: *Ľudovít Štúr v súradniciach minulosti a súčasnosti*. Martin : Matica slovenská, 1997, s. 15-27.
- SEDLÁK, I.: Ľudovít Štúr a slovenské národné hnutie. In: *Ľudovít Štúr v súradniciach minulosti a súčasnosti*. Martin : Matica slovenská, 1997, s. 28-39.
- Súčasnici o Ľudovítovi Štúrovi. Rozpomienky, zprávy, svedectvá. Zost. J.V. Ormis, Bratislava, 1955.
- ŠKVARNA, D.: Bratislava ako centrum slovenského národného obrodzenia. In: *Studia Academica Slovaca* 29, 2000, s. 187-197.
- ŠVARNA, D.: Ľudovít Štúr – reformátor a demokrat. In: *Kultúrny život*, 1990, č. 29, s. 3.
- ŠKVARNA, D.: Slovenské štátoprávne predstavy a pokusy. In: *Historický časopis* 38, č. 4, 1990, s. 470-500.
- ŠTULRAJTEROVÁ, J.: Filozofia výchovy v procese formovania modernej slovenskej školy v 19. storočí. In: *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Ed. Kudláčová, B. a Sztobryn, S. Trnava : Veda, 2011, s. 406-420.
- ŠTÚR, Ľ.: *Slovo na čase*. Úvahy a články. Diel II. Ed. Ambruš, J., Turčiansky Sv. Martin, 1941.

RESUMÉ

Anlässlich des 200. Jahrestages der Geburt von einer der wichtigsten Persönlichkeiten der slowakischen Geschichte stellen wir fest, dass die Botschaft von Ľudovít Štúr lebt bis heute. In den komplizierten und ausgeprägten slowakischen Bedingungen bemühte er sich mit dem grossen Wille und mit der außerordentlichen Hingabe um die Emanzipation und Bildung der modernen slowakischen Nation. Dieser Beitrag bietet keine neuen Beweise, aber resümiert und unterstreicht die Persönlichkeit des charismatischen Lehrers des Lyzeums in Bratislava, der mit seinen Ansichten eine ganze Generation von Studenten beeinflusste. Auch die Bildungsfragen bildeten den integralen Bestandteil seines national-politischen Programms. Štúr betrachtete die Verbesserung vom Inhalt und von der Organisation der slowakischen Schulen für die Grundsäule des slowakischen national Lebens.

Mgr. Janka Štulrajterová, PhD.

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave,

Gondova 2, 814 99 Bratislava

SALEZIÁNSKA VÝCHOVA NA SLOVENSKU V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ

Adriana Sarközyová

Anotácia: Preventívny výchovný systém Jána Bosca, ktorý vznikol v pol. 19. stor. v Taliansku, našiel pozitívny ohlas aj medzi Slovákmi. Cieľom príspevku je načrtnúť historickú genézu deväťdesiatročnej saleziánskej tradície, ktorej začiatok sa datuje do roku 1924, keď sa v Šaštíne usadili saleziáni a otvorili svoju prvú výchovnú inštitúciu. Spolu so saleziánkami, ktoré sa na Slovensku etablovali v roku 1940, sa stali nezmazateľnou súčasťou slovenských národných dejín 20. storočia. Napriek tomu, že výchovné ciele, obsahy a antropologické východiská vlastné saleziánskemu modelu výchovy boli v rozpore s komunistickou ideológiou, spomínané inštitúcie pokračovali v aplikácii edukácie spôsobom, ktorý pre svoju singularitu zasluhuje pozornosť slovenskej, českej, i európskej vedeckej komunity pedagógov a historikov.

Kľúčové slová: Ján Bosco, etablovanie saleziánov a saleziánok na Slovensku, saleziánska výchova v medzivojnovom období

1. HISTORICKÝ KONTEXT

Začiatok 20. storočia bol aj na Slovensku poznamenaný túžbou po premenách, ktoré boli charakteristické pre ostatné európske krajiny. Na kontinente sa stupňovalo napätie zapríčinené rozdelením najväčších veľmocí na dva politické tábory.⁵⁵

⁵⁵ Štáty Trojspolku od roku 1887 tvorili Nemecko, Rakúsko-Uhorsko a Taliansko. Dohodu *Entente cordiale* uzatvorili v roku 1904 Francúzsko a Veľká Británia, v roku 1907 k nej pristúpilo Rusko. Po vypuknutí vojny v roku 1914 Taliansko najprv vyhlásilo neutralitu, potom prestúpilo k dohodovým mocnostiam.

Uhorskú politiku charakterizovala vládna nestabilita, avšak trend maďarskej národnej supremacie naďalej pokračoval. Na Slovensku boli aktívne niektoré politické strany,⁵⁶ oživila sa kultúrna aktivita,⁵⁷ napriek tomu stále platil zákaz činnosti Maticy slovenskej i troch slovenských gymnázií. Slovenská národná strana, považovaná za konzervatívnu, sa v zahraničnej politike orientovala na Rusko. Z mladších politikov bol aktívny Milan Hodža (1878 – 1944), ktorý sa orientoval na Viedeň, federalizáciu monarchie a spoluprácu s jej nerovnoprávnymi národmi. Stúpenci Masarykovej politickej koncepcie realizmu sa po zániku časopisu Hlas⁵⁸ začali zoskupovať okolo časopisu Prúdy⁵⁹.

V roku 1907 boli vydané Apponyho zákony, ktoré v plnej miere zasiahli ľudové školy. Tragické udalosti v Černej v tom istom roku dokazovali vyhrotenú národnostnú situáciu, ktorá sa čoraz viac dostávala do európskeho i amerického povedomia. Po anexii Bosny a Hercegoviny (1908) a po balkánskych vojnách (1912 – 1913) sa uhorská vláda snažila posilniť centralizačný smer.

Rastúce napätie v Európe viedlo k vypuknutiu prvej svetovej vojny, ktorá od začiatku pre Slovensko a ostatné nemaďarské národy predstavovala príležitosť vytvoriť na troskách bývalej Rakúsko-Uhorskej monarchie vlastné štáty. V prípade vlastného štátu Slovákov a Čechov sa tak stalo 28. 10. 1918 vyhlásením samostatného Česko-Slovenska.⁶⁰

Krátko po týchto udalostiach sa na slovenskej politickej scéne uskutočňuje reorganizácia politických zoskupení. Niektoré predvojnové politické strany obnovili svoju činnosť alebo vznikli nové. Slovenská ľudová strana, vedená A. Hlinkom, sa spojila s Moravsko-českou ľudovou stranou, svoju činnosť obnovila Slovenská národná strana pod vedením M. Dulu, Slovenská sociálno-

⁵⁶ Slovenská národná strana presadzovala demokratické a národnostno-jazykové požiadavky, v roku 1905 vznikla Slovenská sociálno-demokratická strana, ktorá si udržovala určitú autonómiu aj po zlúčení sa s celouhorskou Sociálno-demokratickou stranou, ktorá združovala robotníkov.

⁵⁷ Na Slovensku pôsobili významní predstavitelia slovenskej literatúry (I. Krasko, B. S. Timrava, J. G. Tajovský), jazykovedy (S. Cambel), literárnej vedy (J. Škultéty) či slovenskej národnej hudby (M. S. Trnavský).

⁵⁸ Kultúrno-politický časopis (1898 – 1904), vychádzal v Skalici (1898 – 1903), neskôr v Ružomberku (1903 – 1904), kde aj zanikol. Zaujímal kritický postoj voči martinskej Slovenskej národnej strane. Redaktormi boli: P. Blaho (1898 – 1902), P. Blaho a V. Šrobár (1901 – 1902), V. Šrobár (1903 – 1904). Ostatní predstavitelia: A. Štefánek, F. Houdek, do roku 1900 aj A. Hlinka, J. Kempný, F. Jehlička, a i.

⁵⁹ S podtitulom: *Revue mladého Slovenska* vychádzal v rokoch 1909 – 1914; 1922 – 1938. Redakčný výbor spočiatku tvorili: I. Markovič, J. Medvecký, B. Pavlů, V. Roy, M. Rázus, F. Votruba atď. Porovnaj BAKOŠ, V. (2009) Prúdy ideovej moderny (k 100. výročiu revue Prúdy). In: *State*, roč. 64, 2009, č. 10, s. 913-928. Bratislava : Filozofický ústav SAV..

⁶⁰ Dňa 30. 10. 1918 sa Slovenská národná rada prijatím Deklarácie slovenského národa na zhromaždení v Martine prihlásila k novému štátu.

-demokratická strana sa oddelila od materskej maďarskej a pridala sa k českej, M. Hodža stál na čele novovzniknutej Národnej republikánskej strany roľníckej a činnosť začala vyvíjať aj Česko-slovenská národno-sociálna strana, vedená I. Hrušovským.

V prvých slobodných česko-slovenských voľbách v roku 1920 vyhrala Česko-slovenská sociálna demokracia získaním 47 % hlasov, čo na Slovensku predstavovalo 510 000 voličov, a získala 23 zo 60 mandátov v poslaneckej snemovni Národného zhromaždenia.⁶¹ Nasledujúce obdobie malo charakter centralizačný, čo sa prejavilo sériou nepopulárnych ustanovení pre Slovensko. V štátoprávnej oblasti sa tiež nenaplnili očakávania týkajúce sa požiadaviek autonómie Slovenska.

V tomto kontexte vyvíjala činnosť *pro bono* slovenskej národnej identity Slovenská ľudová strana, ktorá sa osamostatnila od Šrámkovej Moravsko-českej ľudovej strany a od roku 1925 figurovala pod názvom Hlinkova slovenská ľudová strana (HSLŠ). Jej hlavným cieľom bolo dosiahnutie autonómie Slovenska v rámci spoločnej republiky.

V roku 1921 sa podobne osamostatnili viaceré slovenské strany. Krátko po voľbách sa samotní víťazi, sociálni demokrati, začali štiepiť na stúpcov diktatúry proletariátu revolučnou cestou a na zjazde v Prahe 14. – 16. mája 1921 sa vyprofilovali na Komunistickú stranu Československa (KSČ) hlásiacu sa ku Komunistickej internacionále s centrom v Moskve. To sa odrazilo aj v nasledujúcich voľbách v rokoch 1925, 1929 a 1935, keď sociálna demokracia získala iba niekoľko mandátov.⁶²

Národnorepublikánska strana roľnícka sa rozdvajila na silnejšie agrárne krídlo na čele s M. Hodžom. Nacionálna skupina, vedená K. Stodolom, sa zorganizovala ako obnovená Slovenská národná strana.⁶³

V roku 1923 nastala územná reorganizácia Slovenska. Staré uhorské župy boli zrušené a boli nahradené šiestimi novými. Okrem politickej a administratívnej reorganizácie nastali zmeny aj v hospodárskej oblasti. Posilnil sa priemyselný potenciál českých krajín odbúraním slovenského priemyslu a nanútenou agrarizáciou, čo malo za následok hlbokú hospodársku krízu a následné vystá-hovalectvo do zámoria.

Pozitívnym prínosom oproti predchádzajúcim uhorským pomerom bolo zlepšenie situácie na poli kultúry. Uskutočňovalo sa zakladanie a rozvoj nižšieho a stredného školstva, knižníc, svoju činnosť mohla naplno realizovať Matica slovenská, šírila sa národná osveta. Mimoriadny význam pre rozvoj vzdelanosti,

⁶¹ HANULA, M. Slovenskí agrármici medzi zlučovacím zjazdom a parlamentnými voľbami v roku 1925. In: *Historický časopis*, roč. 58, 2010, č. 4 s. 634. ISSN 0018-25-75.

⁶² Tamže, s. 635.

⁶³ Tamže, s. 633-659.

vedy a kultúry na Slovensku malo založenie Univerzity Komenského. Vo sfére občianskych práv sa odstraňovali prežitky feudalizmu, občania si boli pred zákonom rovní, mohli hlasovať vo voľbách bez akejkoľvek cenzúry.

Vo voľbách v roku 1925 sa stala najsilnejšou stranu na Slovensku opozičná strana HSĽS so ziskom 36,8 % hlasov. Následne dala československá vláda súhlas na vytvorenie tzv. „Slovenskej krajiny“, t. j. osobitného administratívneho celku s určitou mierou samosprávy. Preto v roku 1927 HSĽS vstúpila do československej vlády a získala ministerstvo zdravotníctva (dr. J. Tiso) a dosiahla zjednotenie zákonov (M. Gažík, od februára 1929 Ľ. Labaj). A. Hlinka očakával riešenie otázok vyjadrených v Trnavskom manifeste,⁶⁴ ale ani tak sa politické, hospodárske či sociálne pomery na Slovensku nevyvíjali pozitívne.

Po tzv. Tukovej afére v roku 1929 musela HSĽS opustiť poslanecké miesta a vrátiť sa do opozície, tým sa mala zoslabiť autonomistická myšlienka v Československu. To sa však nepodarilo, pretože vo voľbách v roku 1929 bola HSĽS úspešná a myšlienka autonómie Slovenska vyústila do udalostí v roku 1938, keď sa stala skutočnosťou. Vyhlásením Žilinského manifestu 6. 10. 1938 vzniklo federatívne Česko-Slovensko, v ktorom Slovenská krajina disponovala vlastnou vládou a zákonodarným snemom. Napätá vnútropolitická i medzinárodná situácia smerovali k marcovým udalostiam v roku 1939, režírovaným nacistickým Nemeckom, ktoré naliehalo na vznik Slovenského štátu. Hoci ten vznikol v nepriaznivých podmienkach, predsa bol naplnením myšlienky Slovenskej republiky ako prirodzeného vyjadrenia slovenskej národnej suverenity a práva národa na sebaurčenie.

2. CIRKEV A ŠTÁT

Medzivojnová republika nesporne znamenala zlepšenie politicko-spoločenských pomerov pre oba národy, ktoré však mali za sebou rozdielnu konfesijnú tradíciu, preto sa mladý štát po tejto stránke ukázal ako veľmi rôznorodý.⁶⁵ Tesne po vzniku republiky štátna moc vydala protikatolícke zákonné administra-

⁶⁴ Manifest vydaný 27. 11. 1925 obsahoval zrevidovanie pozemkovej reformy, vyrovnanie daní a železničných taríf, oživenie slovenského priemyslu, Slovenský snem, súdy, školy a požiadavky podľa Pittsburskej dohody. Porovnaj VNUK, F. *Stopäťdesiat rokov v živote národa*. Bratislava : Lúč, 2004. 168 s. ISBN 80-7114-440-1.

⁶⁵ V roku 1921 cirkvi v Československu vykazovali takéto percentuálne zastúpenie: Rímskokatolícka cirkev 70,9 %, Evanjelická cirkev augsburského vyznania 12,77 %, Gréckokatolícka cirkev 6,46 %, Reformovaná kresťanská cirkev 4,80 %, Židovské vierovyznanie 4,53 %. Pozri CORANIČ, J.: Vzťah Katolíckej cirkvi a štátu na Slovensku v rokoch 1918 – 1938. In: *Theologos : teologická revue*, roč. 10, 2008, č. 2, s. 182-205.

tívne opatrenia, ku ktorému sa pridružilo masové demonštratívne správanie obyvateľov voči katolíckemu náboženstvu.⁶⁶ Veľká časť českej spoločnosti chápala katolícku cirkev ako nepriateľský fenomén, pretože v predchádzajúcom štátnom režime bol úzko prepojený s vládnuou mocou. Medzi ďalšie príčiny možno zaradiť hlboko zakorenenú husitskú tradíciu a tiež duchovnú krízu českého kléru, ktorá v januári 1920 vyústila do vzniku schizmatickej Československej cirkvi.⁶⁷

Katolícke vierovyznanie bolo na Slovensku súčasťou národnej identity, slovenský ľud si uchovával rodinné a kultúrne a rodinné tradície späté so zvykmi a s roľníckou prácou. Moderné myšlienkové prúdy, ktoré v iných štátoch zasiahli Katolícku cirkev, na Slovensku nenašli takmer žiadnu odozvu.

Po rozpade monarchie prestalo existovať Uhorsko ako štátny útvar, avšak cirkevná organizácia zostala nezmenená. Najvyšším predstaviteľom Katolíckej cirkvi v krajinách bývalého Uhorska bol spočiatku aj naďalej ostrihomský arcibiskup Ján Csernoch. V slovenských diecézach (Spišská, Nitrianska, Banskobystrická, Rožňavská, Košická, Prešovské a Mukačevské gréckokatolícke biskupstvá) úradovali maďarskí biskupi, ktorí sa odmietli zmieriť so zánikom Uhorska a so začlenením Slovenska do Československa, výnimku tvoril košický biskup A. Fischer-Colbrie. Významní katolícki predstavitelia na čele s A. Hlinkom sformovali kňazskú radu, ktorá sa snažila o konsolidáciu cirkevných pomerov a obranu slovenského katolicizmu. Tento orgán vypracoval memorandum s požiadavkou vymenovať slovenských biskupov do diecéz, ktoré predložili prezidentovi a následne apoštolskej nunciatúre vo Viedni. Zástupcov kňazskej rady K. A. Medveckého a J. Kovalíka prijal nuncius Volfre di Bonza a audítor nunciatúry Clemente Micara, ktorí sa na návrh odstrániť maďarských biskupov pozerali ako na veľmi radikálny a k tejto veci zastávali zdržanlivý postoj. Otázku maďarských biskupov preto vláda riešila samostatne, vydala pokyn na ich vysťahovanie do Maďarska. Okrem personálneho obsadenia sa riešila aj otázka územného vyčlenenia slovenských diecéz, ktoré presahovali územie Československa. Po menovaní československého diplomatického delegáta vo Vatikáne Kamila Kroftu 22. 3. 1920 Sv. stolica oficiálne nadviazala diplomatické vzťahy s ČSR. Nunciom v Prahe sa stal C. Micara. Po vymedzení južných hraníc Československa s Maďarskom Trianonskou zmluvou 4. 6. 1920 pápež Benedikt XV. menoval prvých troch slovenských biskupov a vysvätených 13. 2. 1921 v Nitre. Stali sa nimi Ján Vojtaššák pre Spišskú, Marian Blaha pre Banskobystrickú

⁶⁶ HRABOVEC, E. *Slovensko a Svätá stolica 1918 – 1927 vo svetle vatikánskych prameňov*. Bratislava : UK, 2012. 560 s. ISBN 978-80-223-3227-9.

⁶⁷ Pápež Benedikt XV. krátko po vzniku Československej cirkvi jej prívržencov exkomunikoval. V roku 1921 sa k nej napriek tomu hlásilo 525 322 obyvateľov ČSR, z toho v Čechách 437 377, na Morave 61 786, v Sliezku 24 069, na Slovensku 1 910, na Podkarpatskej Rusi 190. Pozri CORANIČ, J. *Vzťah Katolíckej cirkvi a štátu na Slovensku v rokoch 1918 – 1938*, s. 185.

a Karol Kmeťko pre Nitriansku diecézu. Postupne boli obsadené aj ostatné diecézy, vznikla Trnavská apoštolská administratúra, kam patrili bývalé ostrihomské farnosti a prvým administrátorom sa od roku 1922 stal Pavol Jantaush. Rožňavským administrátorom sa stal J. Čársky, ten sa v roku 1925 stal košickým biskupom a vakantný biskupský stolec v Rožňave obsadil M. Bubnič.

Konfesionálne rozdiely medzi západnou a východnou časťou mladého štátu sa odrazili aj v nadväzovaní diplomatických vzťahov so Sv. stolicou. Česká antiklerikálna vlna, nútená správa cirkevných majetkov a zásahy do školstva (poštátňenie 20 slovenských katolíckych gymnázií) nasvedčovali, že sa v československej vláde spočiatku presadzoval trend oddelenia cirkvi od štátu, čo sa napokon neuskutočnilo, a to aj vďaka katolíckemu Slovensku a jeho politikom. Zákony z rokov 1919 a 1920 týkajúce sa teologických fakúlt v Bratislave a Olomouci, upustenie od povinného uzatvárania civilného manželstva, potvrdenie povinného vyučovania náboženstva v školách, hoci so zníženou časovou dotáciou, boli predvídanými ústupkami katolíckym poslancom v parlamente pred hlasovaním o československej ústave vo februári 1920, alebo tiež potrebou konsolidácie pomerov, ktorá sa bez katolicizmu nedala uskutočniť.⁶⁸

Vývoj vzťahu medzi Sv. stolicou a Československom v dvadsiatych rokoch napokon dospel k uzatvoreniu Modu vivendu v roku 1928.⁶⁹ Tento dokument určoval všeobecné zásady vzťahov Sv. stolice a ČSR. Obsahoval šesť článkov, dotýkal sa viacerých otázok: delimitácia hraníc biskupstiev a rehoľných provincií v zhode so štátnymi hranicami, vymenovanie biskupov, ich prísaha vernosti ČSR, provizórna správa cirkevných majetkov a vzťah Modu vivendi k československým zákonom.

3. PRAMENE K DEJINÁM SALEZIÁNOV NA SLOVENSKU

3.1. Odborné publikácie

Pri monitorovaní *status questionis* na poli súčasnej vedeckej reflexie sme zistili, že na Slovensku absentuje historická a pedagogická interpretácia dejín výchovných rehoľných kongregácií saleziánov a saleziánok, odborných publikácií sme preto veľa nenašli.

K histórii saleziánov ešte dosiaľ nevyšla odborná publikácia vo forme monografie. Z pera historika Milana Ďuricu vznikla stručná 30-stranová syntéza

⁶⁸ Tamže, s. 195.

⁶⁹ Tamže, s. 203.

k 80. výročiu príchodu saleziánov na Slovensko *Dielo sv. Jána Bosca pod Tatrami* (2004). Historik Peter Dubovský publikoval pohnuté osudy prvého slovenského saleziána s názvom *Salezián, misionár, väzeň, Viliam Vagač* (2014).

Toto «biele miesto» vyplňajú niektoré príspevky vo forme diplomových prác: J. Červeň *Začiatky saleziánskeho diela na Slovensku*. (Spišská Kapitula : Teologický inštitút, 1998). E. Matejková *Dejiny Inštitútu Dcér Márie Pomocnice na Slovensku*, Stručný náčrt. (Bratislava : CMBF UK, 1999) a K. Novosedlíková *Saleziánska charizma na ceste z Turína na Oravu* (Spišské Podhradie : UK RCF, 2001). Fenomenologickú lektúru dejín saleziánov počas komunizmu ponúka vo svojej licenciátskej práci P. Timko *Bratský život saleziánov na Slovensku počas komunistického režimu* [La vita fraterna dei salesiani in Slovacchia sotto il regime comunista] (Rím : Lateránska univerzita, 2009).

Dejinám saleziánok sa v súčasnosti venuje historička Kamila Novosedlíková svojimi publikáciami *Dejiny Inštitútu dcér Márie Pomocnice na Slovensku* (2005) a *Životy slovenských sestier saleziánok* (2015), z ktorých čerpáme aj v tomto príspevku. Autorke vyšiel príspevok *Činnosť FMA na Slovensku v ťažkých časoch 1940 – 1950* [L'Attività delle FMA della Slovacchia nel travagliato periodo 1940 – 1950] v zahraničnom zborníku *Saleziánska výchova v ťažkých časoch v Európe* [L'Educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo]. V tom istom zborníku nájdeme *Príspevok k dejinám saleziánov na Slovensku v rokoch 1948 – 1988* od ThLic. V. Feketeho.

Výchovnú metódu preventívneho systému Jána Bosca odborne reflektujú niekoľkí autori vo svojich vedeckých článkoch a publikáciách. Z hľadiska pedagogiky rodiny (prof. PhDr. Mária Potočárová, PhD.), sociálnej pedagogiky (Mgr. Ivan Podmanický, PhD.), filozofie výchovy (doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD.), pedagogickej teórie (ThDr. Tibor Reimer, PhD.) a pedagogiky voľného času (Mgr. Martin Brestovanský, PhD.).

Čo sa týka zahraničnej produkcie, bohatú literatúru poskytujú saleziánske vedecké inštitúcie histórie a pedagogiky ACSSA (Asociácia vedcov saleziánskej histórie a pedagogiky), ISS (Saleziánsky historický inštitút) a tiež miesta saleziánskej vedy a vzdelávania academickej pôdy univerzít UPS (Saleziánska univerzita v Ríme) a AUXILUM (Fakulta výchovných vied v Ríme). Ide o rozsiahlu pedagogickú reflexiu o preventívnom systéme v rôznych periodikách a publikáciách v celosvetovom zábere.

V období, ktoré je v centre nášho výskumu, nájdeme o výchovnej metóde Jána Bosca príspevky v niektorých medzivojnových periodikách.⁷⁰ Viaceré od-

⁷⁰ Najviac príspevkov sme našli v časopise *Slovenský učiteľ*, ktorý publikoval Orgán Zemskeho učiteľského spolku pre Slovensko v rokoch 1921 – 1943.

borné články o preventívnom systéme napísal A. Moncman:⁷¹ *Sv. Ján Bosco-pedagóg*⁷², *Sloboda vo výchove*,⁷³ *Dôvera v Don Boscovej výchove*,⁷⁴ *Dobrota vo výchove*,⁷⁵ *Radost vo výchove*,⁷⁶ *Škola dobrého príkladu*.⁷⁷ Po jednom príspevku sme našli od týchto autorov: Don Vagóc: *Výchova saleziánska*,⁷⁸ F. Drinka: *Sv. Don Bosco*,⁷⁹ Marcel Horniak: *O principe pedagogie J. Bosca*,⁸⁰ L. Čunderlík: *Päťdesiat rokov od smrti tvorcu preventívnej metódy*⁸¹ a *Pedagogické zásady don Bosca*.⁸²

3.2. Historické pramene

Koncom 19. stor. sa v Uhorsku objavujú prvé biografie J. Bosca v slovenčine. Tie sú hodnotné svojím inšpiratívnym impulzom saleziánskej myšlienky a výchovy ešte pred príchodom saleziánov na Slovensko. Prvý životopis J. Bosca napísal ešte v časoch Rakúsko-Uhorskej monarchie Pavel Jedlicska⁸³ *Životopis Jána don Bosku*, ktorý vydal Spolok sv. Vojtecha v roku 1899 v Uhorskej Skalici. Rok pred príchodom saleziánov na Slovensko vyšla v Perose Argentine (Taliansko) útlá knižka *Život Dominika Savia* (1923), poslovenčená verzia pô-

⁷¹ Vdp. Augustín Moncman, salezián, narodil sa 13. augusta 1909 v Zelenči, Vstúpil do rehole saleziánov dňa 1. októbra 1924. Don Moncman bol veľmi obľúbený medzi študentmi Biskupského gymnázia v Trnave. Učil matematiku a fyziku. Od tzv. barbarskej noci 14. apríla 1950 do roku 1951 bol sústredený v Šaštíne a v Podolínci, v rokoch 1951 – 1956 bol umiestnený v tábore Osek a Želiv. Po tomto krutom období v rokoch 1955 – 1970 pracoval ako robotník v Okresnom stavebnom podniku v Trnave. Od roku 1970 bol na dôchodku. Zomrel v Pezinku 28. júna 1993.

⁷² Slov. učiteľ, roč. XVI, 1934, č. 1, s. 9-13.

⁷³ Slov. učiteľ, roč. XVI, 1934, č. 4. s. 172-178.

⁷⁴ Slov. učiteľ, roč. XVI, 1934, č. 4, s. 219-222.

⁷⁵ Slov. učiteľ, roč. XVI, 1934, č. 9. s. 403-404.

⁷⁶ Slov. učiteľ, roč. XVII, 1935, č. 4, s. 189-192.

⁷⁷ Slov. učiteľ, roč. XVII, 1935/36, č. 1, s. 25-30.

⁷⁸ Slov. učiteľ, roč. VI, 1925, č. 15-17, s. 458-464.

⁷⁹ Slov. učiteľ, roč. XV, 1933/34, č. 7, s. 248-249.

⁸⁰ Katolícka výchova, roč. IV, 1940, č. 5, s. 97-103.

⁸¹ Slov. učiteľ, roč. XIX, 1938, č. 7, s. 361-321.

⁸² Časopis slovenských katechéto, roč. III, 1940, č. 5 – 6, s. 151-153.

⁸³ Katolícky kňaz, spisovateľ a vychovávateľ. Narodil sa 1844 v Lopašove z roľníckych rodičov. Stal sa farárom v Horných Orešanoch, v roku 1902 sa stal kanonikom ostrihomskej kapituly a arcibiskupským vikárom v Trnave. Bol súčasníkom J. Bosca a patril k jeho najväčším ctitelom a znalcom na Slovensku. Správy o J. Boscovi čerpal z francúzskych Saleziánskych zvestí (Bulletin Salésien), ktoré boli popri talianskych a španielskych zvestiach najspoľahlivejšou kronikou jeho života. Okrem toho mal k dispozícii aj francúzsky a nemecký životopis J. Bosca (*Don Bosco* od doktora Charles d'Espine, Nice, 1891 a *Don Johannes Bosco ein Apostol unser Zeit*. Wien, 1889.)

vodnej biografie, ktorú o svojom žiakovi napísal J. Bosco v roku 1859. V roku 1927 vychádza slovenský životopis *Ján don Bosco*, ktorý z taliančiny preložil Jozef Janda od dona J. B. Lemoynea. Maďarský životopis svätého vychovávateľa *Ez az ember a XIX század egyik csodája* vyšiel z pera Orbána Ratazziho v Košiciach roku 1930. Od rovnakého autora vyšlo v tom istom roku *Proletárok között: Don Bosco (1815 – 1888)*. Posledný maďarský životopis vychádza v Bratislave od C. F. Wiganda s názvom *Néhány adat boldog Don Bosco János szerzetalapító életéből* v roku 1933.

Ludový životopis ctihodného Jána Bosca od pôvodného autora Jána Krstiteľa Francesiu preložil do slovenčiny Gregor Czeizel, farár v Terchovej, a vydal ju v Šaštíne v roku 1933. V tom istom roku Spolok sv. Vojtecha vydáva dva životopisy J. Bosca v nemčine *Der selige Johannes Bosco* a *Kurze Begebenheiten aus dem Leben des Selig. Ordensstifters Johannes Bosco* od neznámych autorov.

K 10. výročiu príchodu saleziánov na Slovensko šaštínski saleziáni publikovali stručné dielko *Svätý Don Bosco*, v ktorom v závere nájdeme nákresy a charakteristiku prvých štyroch dovtedy založených saleziánskych domov na Slovensku.

Prvý rozsiahlejší životopis napísal P. Alberti (pod týmto pseudonymom písal Antonín Dokoupil) v roku 1934 v Přerově s názvom *Světec Don Bosco*. Tento český životopis preložil do slovenčiny a upravil v roku 1942 Jur Koza Matejov s jednoduchým názvom *Don Bosco* a stal sa základom pre vznik azda najčítanejšieho slovenského životopisu, ktorý vychádzal vo viacerých vydaniach.

V roku 1938 Stanislav Jurečka uverejnil 46-stranový český životopis J. Bosca *Svatý don Bosco* v mesačníku hagiografie a katolíckej biografie *Vítězové*, ktorý vydávali olomouckí dominikáni.

Pramene k dejinám saleziánov a saleziánok na Slovensku sú takmer výlučne sústredené v periodikách, ktoré vydávali saleziáni od roku 1930 do roku 1949. Od roku 1930 vychádza v Šaštíne mesačník *Don Bosco* (1930 – 1937), ktorý rediguje Cyril Guniš SDB, od roku 1937 vychádza pod názvom *Saleziánske zvesti* (1937 – 1944), v rokoch 1943 – 1944 vychádza dvojmesačne. Predstavuje cenný zdroj informácií o živote a činnosti prvých saleziánov a saleziánok.

Ďalšie pramene dokladajú činnosť saleziánov z jednotlivých miest. O prvom pôsobisku saleziánov sa dozvedáme z fotodokumentácie *Život saleziánskych chovancov v Šaštíne* (1925). O výchovnej činnosti v Bratislave informuje spis *Saleziánske dielo v Bratislave* (1933). O trnavských saleziánoch a ich výchove prináša správy táto tlač: *Saleziáni v Trnave* (1936), *Saleziánsky ústav v Trnave* (1943), *Don Bosco* (ročnica saleziánskeho oratória a sociálneho domu mládeže v Trnave na Kopánke) (1944), *Trnavská rodina, zvesti trnavských katolíkov* (1948). *Saleziánska Nitra* (1943) a *Saleziánske oratórium sv. don Bosca – Nitra* (1942) sú cennými zdrojmi poznania saleziánskej výchovnej činnosti v Nitre.

O saleziánoch vo Sv. Kríži nad Hronom informuje *Saleziánske oratórium* od Františka Valábka (1949). V Brne vychádzal *Saleziánsky včstník* (1935 – 1948), ktorý prinášal správy zo saleziánskych domov v Čechách.

Prvé písomné predstavenie slovenských saleziánok pochádza z roku 1929 z Turína vo forme 15-stranovej brožúry *Slovenské sestry, Dcéry P. Márie Pomocnice Kresťanov* [*Le suore slovacche Figlie di Maria Ausliatrice*].

Dôležitým zdrojom historických údajov sú autobiografie niektorých saleziánov a saleziánok (Viliam Vagač, Vilma Šutková, M. Černá atď...), z ktorých čerpáme mnohé údaje, inak nezaznamenané.

Pedagogický prínos predstavujú divadelné hry, ktoré so svojimi študentmi nacvičili saleziáni na javiskách svojich výchovných ústavov a inscenovali ich aj v iných verejných inštitúciách. Do revolučných rokov 1848/1849 nás vovádza divadelná hra *Ďurko povstalec* od Cyrila Guniša SDB (1929), v roku 1935 vyšli v Šaštíne veselohry *Tri palice a Vrátilo sa svetlo*, v roku 1937 sa uviedla hra *Rytier lásky*, v roku 1947 sa adaptovala dráma v 3 dejstvách od talianskeho autora P. Bettoliho *Verný strážca*, dráma v 4 dejstvách *Mesiáš* (1948) a veselohra v 3 dejstvách *Bitka pod Devínom* (1950).

Šaštín, miesto národného mariánskeho kultu a prvé pôsobisko slovenských saleziánov, príhodne spája mariánsku a saleziánsku tematiku spisom *Zázračné udalosti Panny Márie Pomocnice kresťanov v živote dona Bosca* v dvoch vydaniach (1928, 1931), *Pôvod a zázračné udalosti pútnického miesta Panny Márie Sedembolestnej v Šaštíne* (1925) od V. Vagača a *Pútnický kostol a kláštor v Šaštíne* od J. Cincíka (1938).

Pri výskume sme sa opierali aj o archívne pramene, a to najmä z Tajného vatikánskeho archívu. Fond *Sacra Congregazione dei Vescovi e Regolari – Istituti religiosi maschili* a tiež *Istituti religiosi femminili* poskytol úradné dokumenty a korešpondenciu rehole saleziánov a niektoré zmienky o ženskej reholi saleziánok. Tieto písomné pramene poukazujú na kvalitu a modalitu riešenia vzťahov medzi spomínanými rehoľami a Vatikánom. Za najcennejší prínos pokladám správu generálneho predstaveného saleziánov dona Michala Ruu, prvého nástupcu dona Bosca, ktorý píše Kongregácii biskupov správu *O morálnom a materiálnom stave Spoločnosti sv. Františka Saleského a Inštitútu Dcér Márie Pomocnice*. V tejto správe z roku 1893 je podrobný zoznam saleziánskych fundácií, počet členov, typológia výchovných ústavov a aktivít po celom svete. Z fondu *Congregazione Concistoriale* sme mali k dispozícii správy z diecéz, ktoré biskupi pripravovali na svoju návštevu Ad limina v rokoch 1916 – 1938. Tieto dokumenty sú dokladom o príchode a pôsobení saleziánov na Slovensko a na základe nich možno sledovať aj vývoj meniacich sa spoločensko-politických pomerov v Československu. Veľmi relevantné sú kapitoly o školstve a výchove na našom území.

Fond *Segreteria dello Stato Vaticano-sezione ordinaria*, obsahoval korešpondenciu s Apoštolskou nunciatúrou v Československu (1920 – 1950) týkajúcu sa príchodu saleziánov do Čiech so zmienkami o Slovensku.

Okrem Tajného vatikánskeho archívu sme konzultovali s predstaviteľmi *Centrálneho saleziánskeho archívu* v Ríme, kde sme našli najviac podkladov, ktoré využívame pri svojom výskume.

4. SALEZIÁNSKA VÝCHOVA NA SLOVENSKU

4.1. Život a dielo Jána Bosca

Inšpirátorom a paradigmou saleziánskej výchovnej metódy je taliansky vychovávateľ, spisovateľ, kňaz a zakladateľ saleziánov Ján Melichar Bosco (1815 – 1888), preto sa jeho biografický profil úzko prelína s dejinami jeho výchovných inštitúcií.

Námedzný roľník František Alojz Bosco (1784 – 1817) sa po smrti svojej prvej manželky rozhodol uzatvoriť nový zväzok s Margitou Occhienovou (1788 – 1856), a tak ku synovi Antonovi z prvého manželstva pribudol Jozef a mladší Ján, ktorý sa narodil 16. 8. 1815 na usadlosti patriacej rodu Biglione, situovanej v lokalite Morialdo, patriacej do obce Castlenuovo d' Asti v Sardínsko-Piemontskom kráľovstve. Skorá smrť otca predurčila rodinu na tvrdé prebývanie sa životom v chudobe, práve preto Ján nemohol dlho realizovať svoju náklonnosť k štúdiám, na ktoré bol mimoriadne nadaný, ako sa to ukázalo počas zimnej školskej dochádzky 1925 v Caprigliu. Po štyroch rokoch tvrdej nádennickej práce v rodine Mogliovcov v Butligliere sa ho ujal nezabudnuteľný kňaz Ján Calosso, farár v Morialde, ku ktorému chodieval na súkromné hodiny latinčiny (1829/1830) a v nasledujúcom školskom roku si doplnil základné vzdelanie v Castelnuove (1830/1831). Klasické humanitné vedomosti získal na strednej škole v meste Chieri (1831 – 1835), po ktorej sa rozhodol vstúpiť do kňazského seminára v tom istom meste a bol vysvätený za kňaza v roku 1841 v Turíne. Svoje kňazské teoretické vedomosti a praktické zručnosti zdokonalil počas troch rokov v turínskom kňazskom konvikte, čo malo na ďalší vývin udalostí v jeho živote rozhodujúci význam. Zoznámil sa s realitou priemyselného mesta a s jej dôsledkami na život ľudových vrstiev, najmä s negatívnymi existenčnými a morálnymi podmienkami chlapcov, so sirotami-imigrantmi z iných miest, ktorí sa spravidla dostávali do väzenia pre krádeže a rôzne drobné delikty.⁸⁴ Ako sám

⁸⁴ Zvlášť dôležitou skúsenosťou bola návšteva turínskeho výchovno-nápravného ústavu Generala.

opisuje vo svojich *Pamätiach*,⁸⁵ jeho výchovná inštitúcia – Oratórium, sa zrodila 8. decembra 1841, keď sa začal týždenne stretávať s turínskou mládežou.

Obdobie od 8. 12. 1841 do 12. 4. 1846 je etapou tzv. provizórneho Oratória, ktoré síce fungovalo ako výchovná inštitúcia, avšak bez stabilného miesta, v rôznych prenajatých priestoroch. Napriek tomu sa už v tejto perióde vyšpecifikovali typické elementy, ktoré tvorili bázu saleziánskej výchovnej inštitúcie: *vzdelávanie* vo forme nedeľných a večerných škôl⁸⁶ zameraných na alfabetizáciu a výučbu aritmetiky, *spirituálne ponuky* vo forme náboženskej výchovy a nemej dôležitej *rekreačnej zložky*, ako boli rôzne druhy hier, divadlo, hudba, spev, šport, oslavy a výlety. Okrem toho chlapci dostávali materiálne zabezpečenie vo forme jedla, šiat a práce.

Od 12. 4. 1846 sa Oratórium stabilizovalo v periférnej turínskej štvrti Valdocco, kde v nasledujúcich desaťročiach Ján Bosco vystavoval komplex budov, zodpovedajúcich školám rôzneho stupňa, internátu a remeselným dielňam s veľkým dvorom a kostolmi, čo zabezpečovalo integrálny rozvoj mládeže, keďže šlo o materiálnu, morálnu a spirituálnu pomoc, s ocenením a rozvojom všetkých dimenzií človeka v jeho komplexnosti. Sám o tom píše takto: «Hnala ma túžba postarať sa o najopustenejších chlapcov, preto som sa s nimi stretával každú nedeľu, raz na jednom mieste, raz na druhom, vždy so súhlasom mestských a cirkevných autorít. Toto dielo sa nakoniec podarilo stabilizovať na Valdoccu, v štvrti medzi Porta Palazzo a Porta Susina s názvom *Oratórium sv. Františka Saleského* a navštevuje ho viac ako päťsto chlapcov, z ktorých väčšina vyšla z väzenia alebo sa nachádzali v situácii, že by sa tam čoskoro dostali.»⁸⁷ V nasledujúcich rokoch otvoril dve nové oratória v turínskych štvrtiach Porta Nuova (1847) a Vanchiglia (1849) s rovnakými cieľmi, obsahmi a s rovnakou výchovnou metódou.

Sociálny charakter jeho výchovy podčiarkuje skutočnosť, že už v roku 1849 založil v oratoriách *Združenie vzájomnej pomoci*, ktoré malo svojich členov podporovať v čase nezamestnanosti alebo choroby. Nemenej zaujímavý je fakt, že výchovný komplex na Valdoccu a neskôr aj zakladanie výchovných inštitúcií v iných mestách či krajinách začínať budovať bez vlastných finančných prostriedkov, iba s pomocou sponzorských darov kráľa, šľachty a podnikateľov, z výťažkov niekoľkých benefičných lotérií, ktoré organizoval v rokoch 1851, 1857, 1865 – 1867 alebo z finančných zbierok z ciest po Španielsku a Francúzsku, keď už bol známym vychovávateľom v celej Európe.

⁸⁵ BOSCO, G. Prime memorie dell'Oratorio [Prvé pamäti Oratória]. In: BRAIDO, P.: *Don Bosco Educatore*. Rím : LAS, 2005, s. 108-111. ISBN 88-213-0351-9.

⁸⁶ Večerné školy sa v Oratóriu zaviedli od novembra 1845 v prenajatom dome u pána Morettu.

⁸⁷ List kráľovi Viktorovi Emanuelovi II., 14. 11. 1849. Dostupné na: <http://www.sangiovannibosco.net/index.php?id=em-indice-cronologico-delle-lettere>.

Keď prvýkrát rozšíril pôvodnú budovu na Valdoccu, otvoril pre chlapcov-učňov remeselnícke dielne: krajčírsku a obuvnícku (1853), kníhviazačskú (1854), stolársku a špeciálnu dielňu na spracovanie nábytku a doplnkov z ebenu (1857), dielňu kníhtlače (1861), kováčsku a zámočnícku dielňu (1862). Pre chlapcov, ktorí chceli študovať, postupne otvoril päť ročníkov gymnázia s dennou formou štúdia (1855 – 1860). V tomto prvom decéniu vznikali a adaptovali sa prvé pravidlá pre saleziánske školy – od prvotného náčrtu až po definitívnu podobu konštituovaných v roku 1877, spolu s predhovorom J. Bosca o preventívnom systéme, známym pod názvom *Preventívny systém vo výchove mládeže*.

Saleziánsku výchovnú myšlienku kompletizuje penzionát ako učebno-výchovný internát, ktorý vznikol v Oratóriu na Valdoccu ešte v máji 1847 a v prvých rokoch mal charakter rodinného typu, kde J. Bosco figuroval ako otec asi štyridsiatich chovancov. I keď sa penzionát neskôr kapacitne vzráhal na stovky konviktorov, ktorých správanie regulovali oficiálne pravidlá, autorita sa identifikovala s rolou otca, brata a priateľa, vďaka čomu si uchovala pečať rodinnosti aj vo veľkých štruktúrach a dodnes je typickou črtou výchovných zariadení J. Bosca.

Do konca päťdesiatych rokov sa výchovné intuície J. Bosca stali skutočnosťou, jeho Oratórium bolo pre mládež domovom, kde nachádzali prijatie, školou, ktorá ich pripravovala do života, kostolom, kde sa učili hodnotám, a ihriskom, miestom radosti a stretnutia s rovesníkmi.⁸⁸

Nasledujúce obdobie možno rozdeliť na tri etapy podľa kľúčových udalostí života J. Bosca a jeho činnosti:

- a) 1859 – 1870,
- b) 1870 – 1882,
- c) 1882 – 1888.

Obdobie rokov 1859 – 1874 bolo časom zakladania odborných škôl, učilíšť a internátov, v ktorých sa praktizovala a viac rozvíjala preventívna výchovná metóda. V tomto období sa uskutočňuje aj rozhodnutie pripraviť odborný personál – vychovávateľov, aby sa naplno venovali výchove v inštitúciách J. Bosca a aby nahradili dobrovoľníkov, ktorí v predchádzajúcom období vypomáhali popri svojom hlavnom zamestnaní. Keďže však nepreberali trvalejšie záväzky ani zodpovednosť, ich rôznorodosť a fluktuácia negatívne ovplyvňovala stabilitu a brzdila rozšírenie saleziánskych výchovných inštitúcií do iných častí Talianska. Tu tkvie aj motív založiť dve nové rehoľné kongregácie, ktoré by sa naplno

⁸⁸ Porovnaj Il progetto di vita dei salesiani di don Bosco. Dostupné na: http://www.sdb.org/it/Documenti/Progetto_di_Vita/progetto/Sez_III_Criteri_azione_Salesia

venovali výchove mládeže metódou J. Bosca a jej členovia by boli viazaní absolútnou disponibilitou, ktorú zaručovalo zachovávanie konštitúcií – stanov Saleziánskej spoločnosti. Spoločnosť sv. Františka Saleského (saleziáni) vznikla v Turíne 18. 12. 1859 a jej oficiálne definitívne schválenie pápežskou kúriou sa datuje do roku 1874. Pre dievčenskú mládež J. Bosco založil 5. 8. 1872 spolu s Máriou Dominikou Mazzarellovou *Inštitút dcér Márie Pomocnice* (saleziánky) v lokalite Mornese pri Janove. Členovia týchto výchovných inštitútov boli pred štátom občanmi Talianska, ktorí majú svoje občianske práva a povinnosti a zároveň boli v Cirkvi uznané ako rehoľné spoločenstvá, pričom táto modalita bol toho času veľmi pokroková, adaptujúca sa na nové možnosti realizácie občianskej aj cirkevnej legislatívy.

Obdobie rokov 1870 – 1882 bolo etapou najintenzívnejšej činnosti a internacionalizácie, etapou šírenia do ostatných častí Talianska (Cherasco, Alassio, Borgo S. Martino, Varazze, Sampierdarena, Turín-Valsalice, Vallecrosia, Spezia, Luca, Este, S. Benino Canavese, Brindisi, Catania na Sicílii, Cremona, Randazzo, Penango Monferrato, Rím, Florencia, atď...), krajín Európy (Francúzsko, Španielsko) a Južnej Ameriky (Uruguaj, Brazília, Argentína, Čile, Ekvádor).

Tretia etapa v rokoch 1882 – 1888 bola časom konsolidáci a intenzívneho udržiavania siete kontaktov s podporovateľmi a sponzormi, s potrebou financovať saleziánske inštitúcie na celom svete. Bola to zároveň éra preverenej a dozretej výchovnej skúsenosti. Toto obdobie uzatvára choroba a smrť J. Bosca 31. 1. 1888.

Hoci od ranej fázy provizórneho Oratória až po svoju smrť bol J. Bosco plodným spisovateľom, za jeho kvantitatívne a kvalitatívne najproduktívnejšie autorské obdobie pokladáme päťdesiate roky 19. stor. Z hľadiska literárnych žánrov písal predovšetkým biografie, naračnú literatúru historického, výchovného a náboženského charakteru. Zameriaval sa na mladých adresátov, i keď nezanedbával ani širšie ľudové vrstvy, vydával náboženský časopis *Katolícke čítanie* (1853 – 1954) a mesačník, neskôr dvojtýždenník *Bollettino Salesiano* (1877 – dodnes),⁸⁹ v ktorých informoval domácu i zahraničnú verejnosť o svojej výchovnej činnosti a uverejňoval na pokračovanie poviedky výchovného charakteru. Vo februári 1849 začal vydávať mesačné periodikum *Priateľ mládeže*, ale po 61 číslach noviny prestali vychádzať. Pri zakladaní nedeľných, večerných a denných škôl si uvedomil nedostatok kvalitných učebníc pre žiakov. Postupne pre nich napísal *Cirkevné dejiny* (1845), *Biblické dejiny* (1847), *Desatinný metrický systém* (1849), *Ako sa ľahko naučiť cirkevné dejiny* (1855) a *Dejiny Talian-*

⁸⁹ Časopis je digitalizovaný a všetky čísla sú dostupné na: <http://biesseonline.sdb.org/archivio.aspx?a=1877>.

ška (1855), na ktoré získal pozitívnu recenziu v časopise *Educatore primario*,⁹⁰ ktorý manifestoval pedagogické myslenie v Piemonte. V rokoch 1869 – 1885 publikoval 204 zväzkov diel talianskych antických a moderných klasikov. Obzvlášť účinný prostriedok výchovnej činnosti predstavujú biografie písané pre mládež, ktoré sú jednak vymyslené, jednak vychádzajú zo skutočnosti. Spomedzi desiatich napísaných životopisov sa vynímajú biografie troch chlapcov *Dominika Savia* (1859), *Michala Magoneho* (1861), *Františka Besucca* (1864). Tí sú prezentovaní ako vzorové výchovné modely, ktorých oratoriáni mali možnosť poznať ako svojich kamarátov. Ďalšie životopisy *Sila dobrej výchovy* (1855), *Angelina, dobré dievča* (1860), *Germán-tesár, alebo účinok dobrej rady* (1862), *Dve siroty* (1862), *Viktor Machale alebo slovo priateľa z vojska* (1866), *Angelina spod Álp* (1869) majú tiež edukačný charakter. Diela *Dom šťastia* (1865), *Daniel a jeho traja kamaráti* (1866), *Skrytá perla* (1866) sú výchovné drámy.

Hoci J. Bosco nikdy nezhrnul svoje pedagogické myšlienky do moderného teoretického pedagogického diela, jeho tvorba spolu s bohatou korešpondenciou a s článkami v novinách predstavuje významný korpus pedagogických názorov overených v praxi, ktoré už dvesto rokov významne ovplyvňujú výchovu na celom svete.

4.2. Prvá generácia slovenských saleziánov

Dona Bosca poznali na Slovensku ešte počas jeho života, ba žili tu aj podporovatelia jeho činnosti.⁹¹ V monarchii vychádzali *Saleziánske zvesti* po nemecky (*Salesianische Nachrichten* od roku 1895), v poľštine (*Wiadomości Salezyańskie* od roku 1897), po maďarsky (*Szalézi értesítő* od roku 1903), po slovinsky (*Salezijanska Poročila. Glasilo slaezijanskyh sotrudnikov* od roku 1907) a niektorí kňazi udržiavali s ním listový kontakt.⁹² *Saleziánske zvesti* v maďarčine vydával maďarský salezián Károly Zafféry (1840 – 1919), ktorý ich zasielal na farské úrady a do rehoľných domov, čím mal veľkú zásluhu na oboznamovaní verejnosti so saleziánskymi výchovnými ústavmi. Uverejňoval v nich ponuky pre chlap-

⁹⁰ Časopis pre základné vzdelávanie vydávaný Augustínom Fecia od roku 1845. Prispievali doň osobnosti politiky, kultúry a najmä profesori z katedry pedagogiky z Turínskej univerzity.

⁹¹ Ján Bosco navštívil v rakúskom zámku Frohsdorf v južnej časti Viedne v roku 1883 svojho priateľa grófa d'Artoisa, ktorý bol chorý. Taktiež manželku cisára Ferdinanda I., cisárovnú Marianu, považovali za saleziánsku spolupracovníčku a podporovateľku jeho myšlienky. In: ZIMNIAK, S. *Salesiani nella Mitteleuropa*. Roma : LAS, 1997. 489 s. ISBN 88-213-4399-4.

⁹² Kaplán v Budmericiach J. Boll (list z roku 1882), P. Jedlicska, kanonik V. Kelecsényi a i.

cov na štúdiá do Talianska, ktorí by sa chceli stať saleziánmi. Na tieto ponuky zareagovalo veľa mladíkov, a tak prvý nástupca J. Bosca, don Michal Rua zriadil v roku 1901 osobitný saleziánsky ústav sv. Štefana v obci Cavaglià pri Turíne pre chlapcov z Uhorska. V roku 1905 sa doň prihlásili aj 3 Slováci: Alojz Hudek⁹³ zo Sv. Jura, Viliam Vagač zo Starej Turej a Ladislav Stano z Ružomberka.⁹⁴ V roku 1910 k nim pribudol Jozef Bokor z Trakovíc, František Sersen, Jozef Rosinský, v nasledujúcom roku Jozef Ďurica (prvý slovenský salezián-koadjútor), Jozef Psársky, Cyril Guniš a zo Slovenska aj naďalej prichádzali noví adepti na saleziánske povolanie. Zriaďiť ústav len pre Slovákov na Slovensku ešte nebolo možné kvôli personálnemu obsadeniu, neboli ešte vysvätení žiadni slovenskí saleziáni, a tak sa pre nich v roku 1913 zriadil samostatný ústav v bývalom paulínskom kláštore Péli-földszentkereszt pri Ostrihome. Don Vagač sa tu stal asistentom chlapcov a vyučoval pedagogiku, ale s nástupom maďarského školského radcu A. Kissa v ústave zavládol duch maďarského šovinizmu, zároveň celú situáciu skomplikovala 1. svetová vojna. Slovenských saleziánov roztrúsili po Európe, niektorí boli presunutí do saleziánskeho ústavu na Sardíniu, iných dali študovať do Veržeje v Slovinsku, ďalší pôsobili ako klerici v Maďarsku. V roku 1915 bol V. Vagač určený do Osvienčimu, kde bol zriadený teologický študentát pre Uhorsko. Pri vzniku ČSR 28. 10. 1918 bolo celkom 12 slovenských saleziánov, z toho 2 kňazi a 10 klerikov.⁹⁵ Po vojne sa slovenskí klerici presťahovali do Krakova, kde mali pokračovať vo svojich teologických štúdiách. V roku 1920 sa v Európe zreorganizovali saleziánske provincie, z pôvodnej Rakúsko-Uhorsko-Nemeckej vznikli Poľsko-Juhoslovanská (sem patrilo aj územie ČSR s inšpektorom Pietrom Tironem⁹⁶) a Rakúsko-Nemecko-Maďarskú, ktorej inšpektorom sa stal Dr. Augustín Hlond. V dôsledku medzinárodných konfliktov medzi Poľskom a Česko-Slovenskom o územia Sliezska, Oravy a Spiša v roku 1920 bolo treba hľadať miesto pre formáciu saleziánskeho dorastu opäť inde.

⁹³ Prvý slovenský misionár, po zložení rehoľných sľubov sa stal misionárom v Južnej Amerike. Bol vysvätený v roku 1917, po siedmich rokoch v Bolívií pôsobil v Peru až do svojej smrti v roku 1961.

⁹⁴ Porovnaj ĎURICA, s. 9. a NOVOSEDLÍKOVÁ, s. 39. Dubovský uvádza, že L. Stano prišiel do Ústavu v roku 1907. In DUBOVSKÝ, P. *Salezián, misionár, väzeň*. 2014, s. 15.

⁹⁵ Zo zaprášenej kroniky ústavu. In: *Don Bosco*, roč. I, 1930, č. 3, s. 9.

⁹⁶ Pietro Tirone (1875 – 1962) bol taliansky salezián, magister noviciátov v Darszawie (1904 – 1907) a v Radne (1907 – 1909), v rokoch 1911 – 1919 plnil záväzky predstaveného provincie Sv. anjelov strážnych so sídlom v Osvienčime. Následne pokračoval ako provinciál Poľsko-Juhoslovanskej inšpektórie (1919 – 1925), od roku 1922 sa sídlom provincie stala Varšava. V roku 1925 sa vrátil do Talianska a stal sa členom generálnej rady. Zomrel v Turíne v roku 1962. In: *Nekrolog salezjanów polskich*. Dostupné na: www.sdb.org.pl/bws/nekrolog03.doc

V lete v roku 1920 sa nachádzal na Slovensku klerik F. Sersen, ktorý študoval v Ríme. V Trnave sa zoznámil s mladíkom J. Hlubíkom, ktorý sa túžil stať saleziánom. Don Sersen nebol v kontakte s donom Vagačom, preto nevedel o aktivitách pre slovenský dorast, a preto Hlubíkovi a ďalším chlapcom odporučil formáciu v Ríme. Rímski saleziáni im poskytli dom v Genzane.⁹⁷ Keď sa rozrastali, požiadali hlavného predstaveného saleziánov o pridelenie domu.

Tretí nástupca dona Bosca Filip Rinaldi, ktorý zostane v saleziánskych dejinách zapísaný ako veľký priateľ Slovákov, určil pre slovenských chlapcov ústav v meste Perosa Argentina pri Turíne, v roku 1921 sem prišli prví študenti a hoci bol direktorom Talian, celý ústav mal prakticky na starosti V. Vagač.⁹⁸ Tento ústav finančne podporovali Slováci v Amerike, slovenskí biskupi Vojtaššák, Blaha, Kmeťko, pomáhal aj A. Hlinka a J. Králiček, redaktor časopisu Posol. Cez letné prázdniny chodievali na Slovensko saleziáni Sersen a Hlubík pozývať chlapcov «zveľadiť saleziánske dielo».⁹⁹ Ich pôsobenie prinášalo bohaté ovocie, napr. v poslednom školskom roku 1923/1924 študovalo v Perose Argentine asi 130 slovenských študentov.

Zo Slovenska prichádzali naliehavé žiadosti o otvorenie saleziánskeho ústavu. Slovenskí biskupi sa rozhodli uverejniť ohlas ku katolíckemu ľudu, prečítaný vo všetkých kostoloch na Slovensku a uverejnený vo všetkých katolíckych časopisoch a slovenských novinách, a vyjadrili v ňom vôľu zriadiť v každej diecéze saleziánsky dom pre mládež.¹⁰⁰ Tento manifest udivil F. Rinaldiho, hlavného predstaveného saleziánov, keďže sa ešte nestalo, aby všetci biskupi národa vyjadrili takúto žiadosť *un anime*.

Keďže Slováci na výzvu biskupov zareagovali pozitívne, prichádzali aj konkrétne možnosti zakladania ústavov. Biskup Kmeťko ponúkal okrem Trenčína Turzovku pri Čadci a Tepličku pri Žiline. Biskup Blaha im chcel zveriť správu sirotinca v Kláštore pod Znievom, v Ružomberku im ponúkal tlačiareň Lev biskup Vojtaššák. Trnavský administrátor Jantausch na podnet svojho generálneho vikára K. Nečesálka ponúkal správu Šaštínskej baziliky spolu s vedením farnosti a bývalý paulínsky kláštor. Hoci založenie prvého saleziánskeho ústavu na Slovensku bolo naplánované na rok 1925, vzhľadom na priaznivé podmienky sa

⁹⁷ *Prvé počiatky saleziánskeho diela pre Slovákov v Ríme*. In: Don Bosco, roč. V, 1934, č. 9 – 10, s. 132-133.

⁹⁸ Počet prvých chovancov bol 22, vychovávateľmi boli Vagač, Psársky, Sersen. Viac v publikácii DUBOVSKÝ, P.: *Salezián, misionár, väzeň*, 2014.

⁹⁹ Zo zaprášenej kroniky ústavu. In: *Don Bosco*, roč I, 1930, č 5, s.16.

¹⁰⁰ List datovaný 24. 1. 1925, biskupi v ňom opisujú záslužnú výchovnú činnosť saleziánov vo svete a vyjadrujú smútok, že na Slovensku takáto činnosť chýba. Vyzývali ľud na finančnú zbierku, aby sa mohli vybudovať saleziánske domy na Slovensku a slovenskí saleziáni mohli začať svoju činnosť doma. In: NOVOSEDLÍKOVÁ, K., 2005, s. 45.

všetko mohlo začať skôr. Oficiálny dátum príchodu saleziánov na Slovensko sa uvádza 8. 9. 1924. V. Vagač sa stal správcom farnosti v Šaštíne a direktorom výchovného ústavu, J. Bokor jeho kaplánom a školským radcom. Okrem nich tu pôsobil don Psársky, ktorý zastával úrad katechéty, dvaja klerici a jeden koadjutor.

Začali s úpravou priestorov kláštora, ktorý mal v nastávajúcom školskom roku prijať 50 chlapcov, neskôr aj 100.¹⁰¹ V novembri 1924 zriadili päťročné gymnázium a výchovný ústav Marianum, ktorý bol *a posteriori* schválený výnosom Ministerstva školstva a národnej osvety 25. 3. 1928 ako výchovno-vzdelávací ústav.¹⁰² Okrem toho tu od začiatku fungovalo oratórium. V prvom školskom roku 1924/1925 prijal prvých študentov¹⁰³ a v nasledujúcich rokoch sa ich počet ešte zvyšoval. V roku 1934 sa hlásilo do Šaštína 350 chovancov, ale mohli prijať iba 42. Za desať rokov pôsobenia saleziánov sa počty chovancov na Slovensku pohybovali takto:

Štatistika saleziánskych chovancov na Slovensku ¹⁰⁴										
Rok	1924 – 1925	1925 – 1926	1926 – 1927	1927 – 1928	1928 – 1929	1929 – 1930	1930 – 1931	1931– 32	1932 – 1933	1933 – 1934
Chovanci	57	52	69	77	96	105	115	105	98	102
Novici	6	–	14	4	6	15	–	17	10	15

Mnohí z nich vstupovali do saleziánskej rehole, a tak bolo treba zriadiť vlastný noviciát, keďže do toho času formácia prebiehala v slovinskom Radne spolu s juhoslovanskými novicmi.

V rokoch 1927 – 1929 bol založený dom vo Vrábľoch ako plánovaný formačný dom, ale kvôli nevhodným priestorom sa od toho upustilo. V roku 1929 bol

¹⁰¹ Medzitým v Perose Argentíne nastal spor, či dovedty spoločné dielo deliť na slovenské a české, pričom české malo pokračovať v Perose. Nakoniec prevládol názor, že treba vytvoriť dva národné ústavy, aby sa chlapci vzdelávali v materinských jazykoch. Ústav v Perose teda pripadol českým saleziánom na čele s donom I. Stuchlým. Porovnaj DUBOVSKÝ, P. *Salezián, misionár; väzeň*, s. 26.

¹⁰² Prvé počiatky saleziánskeho diela pre Slovákov v Ríme. In: *Don Bosco*, roč. V, 1934, č. 9 – 10, s. 142.

¹⁰³ 27 študentov prišlo z Perosy a 29 prijali zo Slovenska. Porovnaj *Don Bosco*, roč. V, 1934, č. 9 – 10, s. 29. V niektorých prameňoch sa uvádza 30 študentov zo Slovenska.

¹⁰⁴ *Don Bosco*, roč. V, 1934, č. 9 – 10, s. 147.

zriadený slovenský noviciát vo Sv. Beňadiku nad Hronom, direktorom sa stal Jozef Bokor (1897 – 1969) a okrem toho saleziáni mali v duchovnej správe farnosť s tromi filiálkami. Prvým magistrom novicov sa stal taliansky kňaz Luigi Cei, od roku 1935 do likvidácie reholí v roku 1950 – slovenský salezián Jozef Babiak.

Propagačnou činnosťou najprv V. Vagača, neskôr F. Sersena a vďaka speváckym a divadelným vystúpeniam saleziánskych študentov v bratislavskej Zrkadlovej sieni a v Redute si saleziánske inštitúcie získavali čoraz viac priaznivcov a finančných podporovateľov. V roku 1933 bol založený dom na Miletičovej ulici v Bratislave, o jeho adresátoch a charaktere vypovedajú dobové prameňe: «Bezmajetní saleziáni synovia don Bosca, postavili tohto roku veľkú kaplu, faru a dve veľké Oratóriá, t. j. dve veľké dvorany, v ktorých sa už dnes schádza chudobná a školská mládež z celého okolia. Veľká, temer 300 siahová záhrada sa pripravuje už pre zimné a letné športy a ihriská. Navštívte dielo saleziánske, pozrite tie Oratóriá, nájdete tam spústu najchudobnejších školských dietok a vskutku opustenej robotníckej mládeže, ktorá v dome Saleziánov našla zdarma nielen teplý útulok, ale aj úprimných priateľov a bratov, ktorí sa ich výchove venujú. Prekvapil nás ten veselý duch, tie radostné tváre, ten pocit lásky, ktorý vás obkľúči, keď zazriete stotiny baviacich sa mladíkov a dietok.»¹⁰⁵

V roku 1933 mala Saleziánska kongregácia v ČSR 140 členov, z toho 20 kňazov, zvyšok boli klerici. Účinkovali v štyroch domoch: Bratislava, Sv. Beňadik, Šaštín a Fryšták na Morave,¹⁰⁶ piaty dom sa staval v Moravskej Ostrave, bol dokončený v roku 1935. Bol tu zriadený filozofický, potom teologický študentát a noviciát pre českých a moravských kandidátov. Zároveň sa položil základný kameň domu v Prahe, dokončený v roku 1936, kde saleziáni otvorili denné oratórium, internát a prevzali duchovnú správu farnosti.

V roku 1934 sa otvorilo oratórium v Podmoklí na česko-nemeckých hraniciach.¹⁰⁷ V zahraničí študovalo 40 teológov a na misiách pôsobilo 40 saleziánov, z toho 5 kňazov.¹⁰⁸

¹⁰⁵ OKÁNIK, L. Slávnosť saleziánov-radost' chudobnej mládeže. In: *Don Bosco*, roč. V, 1934, č. 5 – 6, s. 8-9.

¹⁰⁶ Za čias Rakúsko-Uhorska dom vo Fryštáku slúžil ako škola. Sestry Nepoškrveného počatia pristavili hlavnú časť budovy, ktorú od nich kúpili saleziáni. Dňa 28. 9. 1927 pod vedením I. Stuchlého sa tu založil prvý český saleziánsky ústav. Bola tu chlapčenská stredná škola s internátom, kde sa pripravoval saleziánsky dorast. V roku 1931 dom rozšírili o telocvičňu, divadelnú sálu a kaplnku. S výnimkou vojnového obdobia tu saleziáni pôsobili až do zrušenia reholi v roku 1950.

¹⁰⁷ *Don Bosco*, roč. VI, 1935, č. 1 – 2, s. 18.

¹⁰⁸ Spoločnosť saleziánov v číslach. In: *Don Bosco*, roč. V, 1934, č. 3 – 4, s. 40.

Pre tento neobyčajný rozmach sa v roku 1934 zriadila samostatná Česko-Slovenská saleziánska provincia pod vedením Ignáca Stuchlého¹⁰⁹ so sídlom v Moravskej Ostrave. V tomto roku svätorečenia dona Bosca a desiateho výročia saleziánov na Slovensko mala Slovenská časť provincie 15 novicov, 47 klerikov, 15 saleziánov-koadjutorov, 18 teológov a 22 kňazov. Desiatky saleziánov sa formovali alebo pracovali na misiách aj vo Francúzsku a v Afrike. Do slovenského saleziánskeho diela sa rátalo aj približne 30 saleziánok, ktoré v tomto období pôsobili v zahraničí, keďže nemali domy na Slovensku.¹¹⁰

Od školského roku 1936/1937 trnavský administrátor P. Jantusch rozhodol presídliť biskupský seminár z Trnavy do Bratislavy, kde mala sídliť aj teologická fakulta. Dovtedajší biskupský seminár v Trnave prepustil saleziánom. Tí tam od septembra založili konvikt pre študentov, ktorí študovali nižšie triedy miestneho štátneho gymnázia (I – V. triedu), ktoré sa nachádzalo v susedstve. Pramene dokladajú: «Takto teda budeme mať na Slovensku pre študujúcu mládež dva ústavy. Jeden v Šaštíne a druhý v Trnave. Lenže medzi týmito našimi dvoma ústavami je rozdiel. Do Šaštína prijímame iba takých mladíkov, ktorí cítia povolanie na stav kňazský a rehoľný. Do tohto ústavu takých, ktorí nemajú úmyslu zasvätiť sa Bohu v stave duchovnom, neprijímame. Cieľom ústavu šaštínskeho je výlučne výchova kňazského a rehoľného povolania. A naopak. Do trnavského konviktu sa môžu prihlásiť aj tí mladíci, ktorí nemienia stať sa kňazmi, prípadne rehoľníkmi, keďže necítia v sebe toto povolanie. Aj takýmto mladíkom chceme podať pomocnú ruku a dať možnosť, aby sa stali, keď už nie kňazmi, aspoň vzornými, príkladnými inteligentnými laikmi, a čo je hlavné, praktickými katolíckymi mužami: užitočnými členmi spoločnosti.»¹¹¹ Do tohto internátu sa mohli prihlásiť aj študenti, ktorí okrem štátneho gymnázia navštevovali niektorú školu v Trnave (vyššiu ľudovú, meštianku, nižšie triedy gymnázia). Saleziáni sledovali

¹⁰⁹ V rokoch 1926 – 1929 vystriedal Pietra Tironeho v úlohe provinciála Poľsko-Juhoslovskej inšpektórie Stanisław Pływaczek, v rokoch 1929 – 1934 Slovinec František Walland. Ignác Stuchlý sa narodil v sliezskej Boleslavi 14.12. 1869. V septembri začal štúdiá teológie u dominikánov, ale musel ich prerušiť. V roku 1894 prichádza k saleziánom do Turína, vstupuje do noviciátu a pokračuje v štúdiu teológie. Je vysvätený v roku 1901, v roku 1910 odchádza z konviktu v Gorici a prichádza do slovinskej Lublany, kde sa stal direktorom saleziánskeho ústavu. Po vojne sa stal prefektom vo Veržeji, po 2 rokoch sa vracia do Lublany. V roku 1925 je poslaný do Perosy Argentíny, aby mal na starosti českých chlapcov. V roku 1927 prichádzajú saleziáni do českého Fryštátu so 17 chlapcami a 3 saleziánmi. Zaslúžil sa o vybudovanie ďalších saleziánskych domov v Čechách: Ostrava, Praha, Brno, Pardubice atď. V roku 1934 bol vymenovaný za Československého inšpektora saleziánskej provincie, od roku 1939 sa stal inšpektorom českej provincie. V čase likvidácie reholí mal podlomené zdravie a komunisti ho umiestnili do domova dôchodcov. Zomrel 17. 1. 1953, pochovaný je vo Fryštátu.

¹¹⁰ Dejiny slovenského saleziánskeho diela. In: *Don Bosco*, roč. V, 1934, č. 9 – 10, s. 142.

¹¹¹ Ideme do Trnavy. In *Don Bosco*, roč. VII, 1936, č. 5 – 6, s. 121.

výchovný cieľ «vytrhnúť neskúsenú mládež z nebezpečenstva mravnej a náboženskej skazy, ktorá ju ohrozuje, keď je von z rodičovského domu a bez dozoru, zvlášť pri dochádzke z väčšej diaľky do školy, alebo aj v samom meste, v zlej spoločnosti, a dať jej pevný základ katolíckej výchovy.»¹¹² Saleziánsky internát teda poskytoval výchovu náboženského, vlastnenckého a rodinného charakteru. V článku sa zdôrazňuje radosť, hlboký zmysel pre prácu a poriadok, bratský a otcovský vzťah medzi nadriadenými a študentmi, zábava, príjemné plnenie každodenných povinností. Slávnostné otvorenie domu sa uskutočnilo 15. 11. 1936. Na trnavskom gymnáziu vyučovalo 13 profesorov-saleziánov.

V roku 1937 sa otvoril nový dom v centre severného Slovenska v Žiline a o rok neskôr postavili kostol a ďalší dom v Bratislave na Dornkapli – Trnávke s farnosťou a oratóriom.

V predvečer 2. svetovej vojny aj v strednej Európe nastala zmena politickej situácie v a rozpadom Československa sa pôvodná spoločná provincia Čechov a Slovákov oficiálne rozdelila 10. 1. 1940. Prvým slovenským inšpektorom sa stal Jozef Bokor.¹¹³ V prvých vojnových rokoch saleziáni otvorili niekoľko nových domov: v roku 1940 sa otvoril dom v Michalovciach s konviktom, oratóriom a so správou farnosti; v roku 1941 sa zriadil sociálny ústav v najchudobnejšej štvrti Trnavy na Kopánke a aj v nasledujúcom roku vznikla ďalšia fundácia v Topoľčanoch, zároveň saleziáni získali pozvanie do Nitry.

Po vojne v roku 1945 prevzali správu malého kňazského seminára Marianum v Komárne.

V roku 1946 založili Vysokú školu teologickú vo Sv. Kríži nad Hronom, v ďalšom roku kúpili kaštieľ v Hodoch pri Galante, kde od roku 1948 presídlili svoj Filozoficko-pedagogický študentát z Trnavy.

Za 25 rokov činnosti Saleziánov dona Bosca na území dnešného Slovenska – od zriadenia prvého saleziánskeho domu v Šaštíne 8.septembra 1924 do zlikvidovania saleziánskych inštitúcií a zakázania ich výchovnej činnosti 14.apríla 1950 – sa rehoľa obdivuhodne rozrástla, zaradila sa medzi najpočetnejšie a najvplyvnejšie mužské rehole na Slovensku a svojimi výchovnými aktivitami a ponukami v značnej miere obohatila nielen miestnu cirkev, ale aj celú spoločnosť. V trinástich domoch na Slovensku v tom čase účinkovalo asi 280 saleziánov: kňazov, koadjutorov, klerikov a novicov.

¹¹² Tamže, s. 200.

¹¹³ J. Bokor (1887 – 1968) v roku 1910 odišiel na formáciu do Talianska. Spolu s V. Vagačom a so Stanom prišiel na Slovensko v roku 1924 založiť sal. ústav v Šaštíne. Zastával úlohu prvého slovenského inšpektora v rokoch 1939 – 1968. Zostal v úrade aj počas neľahkej politickej situácie po nástupe komunistického režimu a zrušení reholí v roku 1950 až do svojej smrti. In: Jozef Bokor: *Don Bosco*. Bratislava, 1997, s. 4-22.

4.3. Dcéry Márie Pomocnice – saleziánky

História Inštitútu dcér Márie Pomocnice¹¹⁴ na Slovensku svoj začiatok datuje do roku 1922, keď prvé dve slovenské dievčatá Helena Ščepková a Jozefína Sobotová odišli na rehoľnú prípravu do talianskeho Turína, aby sa stali saleziánkami. Veľkú zásluhu na usmernenie slovenských dievčat v rehoľnom povolání mali saleziáni, ktorí prišli cez prázdniny z Talianska a uvedomovali si, že treba dobre vychovávať aj slovenské dievčatá.

V. Vagač píše: «Ešte v Perose som myslel na naše saleziánske sestričky a navštívil som ich generálnu predstavenú v Nizze Monferrato. Požiadal som ju, či by neprijali niektoré slovenské dievčatá na štúdiá do noviciátu. Dostal som veľmi prajnú odpoveď, a tak sa stalo, že bolo prijatých asi šesť aspirantiek.»¹¹⁵ V prípade niektorých rodín to boli vlastní súrodenci alebo príbuzní, ktorí odišli za saleziánov a potom doma informovali o živote saleziánok.¹¹⁶

Generálna predstavená Katarína Dagherová ich prijala do postulátu v Giarvene, potom do noviciátu v Nizze. Saleziánkami sa stali 5. 8. 1925. Najmä H. Ščepková napomáhala pri rozvoji saleziánok organizovaním ďalších výprav zo Slovenska a asistenciou v Taliansku. Niekoľko dievčat po roku 1931 začalo svoju formáciu v Poľsku, ale kvôli politickej situácii sa od toho upustilo a ďalšie opäť cestovali do Talianska.

Od roku 1922 do roku 1936¹¹⁷ odišlo zo Slovenska 10 výprav. Bolo to spolu 32 sestier.¹¹⁸

Po dokončení formácie sestry nemali dom na Slovensku, preto pôsobili v rôznych častiach Európy (Belgicko, Poľsko, Taliansko, Francúzsko, Rakúsko, Maďarsko) alebo na misiách (Zaire, Brazília, Argentína, Nikaragua, Honduras, Guatemala, Kostarika atď.)

Prvá písomná informácia o slovenských saleziánkach v zahraničí pochádza z roku 1929 z Turína vo forme 15-stranovej brožúry *Slovenské sestry, Dcéry P.*

¹¹⁴ *Dcéry Márie Pomocnice* (Figlie di Maria Ausiliatrice-FMA) založil J. Bosco a M. Mazzarellová (1837 – 1881) v roku 1872 v Mornese pri Janove. Ide o rehoľný inštitút, ktorý sa, podobne ako saleziáni chlapcom, venujú výchove dievčenskej mládeže. Dnes má tento Inštitút 12 959 saleziánok v 94 národnostiach na piatich kontinentoch 1408 komunit a 315 novíciek. Aktuálne na Slovensku pôsobi 82 saleziánok, 5 novíciek v 15 komunitách od Bratislavy po Humenné. In: *Katolícke noviny*, 25.1. 2015.

¹¹⁵ VAGAČ, V. *Životopis*. Strojopis. Trenčín, 1961, s. 32.

¹¹⁶ Napríklad Š. Bokorová, sestry Karlubíkové, M. Černá, V. Šutková.

¹¹⁷ Posledné slovenské dievčatá, ktoré prešli formáciou v zahraničí, boli Mária Fordinálová, Júlia Reháková a Emília Rehušová, stali sa saleziánkami v roku 1939 a následne sa 15. 8. 1940 vrátili zakladať domy pre výchovu slovenských dievčat.

¹¹⁸ Porovnaj NOVOSEDLÍKOVÁ, K.: *Životy slovenských sestier saleziánok*. Časť : Juniorpress, 2015, s. 351. ISBN 978-80-970151-1-4.

Márie Pomocnice Kresťanov [Le suore slovacche Figlie di Maria Ausliatrice].¹¹⁹ V nej uverejnili výzvu: «Sme presvedčené, že Slováci nedovolia, aby sme boli odkázané jedine na pomoc cudzích ľudí, ale si nás vychovávajú sami, lebo vedia, že čo nám dajú, dajú národu, obetujú sebe. [...] Chceme vám slúžiť z celého srdca pri záchrane dievčat. Sestričky spravujú konvikty pre dievčatá v továrňach a v úradoch zamestnané, čo prichádzajú z vidieka na robotu do mesta, do továreň. V konvikte dostávajú tieto nielen byt a stravu, ale aj katolícku výchovu a vzdelanosť. Majitelia tovární neraz prosia saleziánky, aby otvorili konvikty v okolí továrne, bo vedia, že devy-robotníčky jedine v takýchto ústavoch sa učia poctivosti a pracovitosti.»¹²⁰ V roku 1930 časopis Don Bosco uverejnil prvú fotografiu 16 slovenských novíciek s 2 slovenskými saleziánkami v Turíne.¹²¹

Príchodom J. Bartošovej a Dorotey Hudákovej 16. 6. 1940 začala činnosť saleziánok na Slovensku.¹²² Dňa 15. 8. 1940 sa k nim pripojili J. Sobotová, Š. Bokorová, A. Dočolomanská, J. Reháková, A. Lukáčová a M. Fordinálová, čoskoro poprichádzali zo zahraničia aj ostatné. Ich prvým pôsobiskom bol saleziánsky konvikt v Trnave na Hollého ulici. Popri starostlivosti o chod internátu prostredníctvom varenia, prania, žehlenia pre vyše 200 chlapcov sa stretávali aj s dievčatami, ktoré si ich obľúbili, vypomáhali im a dokonca boli u nich aj ubytované. Výchovná činnosť v prvých rokoch spočívala skôr v individuálnych stretaniach, rozhovoroch.

O štyri roky sa otvorilo dievčenské oratórium v Trnave na Kopánke: «10. 8. 1944 sa v saleziánskej farnosti Kopánka slávnostne otvorilo oratórium pre dievčatá. O rok neskôr malo toto oratórium vlastné priestory a od začiatku sem prichádzalo množstvo dievčat, vyše 200, boli väčšinou chudobné, zanedbané, potrebovali pomoc materiálnu alebo duchovnú.»¹²³ Ako v klasickom dennom saleziánskom oratóriu aj tu prebiehali náboženské, sociálne, rekreačné, zábavné, divadelné a hudobné aktivity. Saleziánky boli kvalitne pripravené na svoje poslanie v zahraničí a úroveň i ponuky oratória sa mohli porovnávať s hociktorými modernými výchovnými inštitúciami v Európe. Špecifickou črtou výchovného ústavu na Kopánke bol tiež jej sociálny ráz, bola tu zriadená tzv. kancelária chudobných a tiež sestry sa starali o chudobných chorých, ktorí ich od rána čakali pred dverami. Pred koncom vojny museli svoju činnosť prerušiť a spolu so

¹¹⁹ Články sú pravdepodobne z pera H. Ščepkovej, uvedená adresa: Via Cumiana, 14, Turín, Taliansko.

¹²⁰ NOVOSEDLÍKOVÁ, K. *Dejiny Inštitútu dcér Márie Pomocnice*, 2005, s. 65.

¹²¹ *Don Bosco*, toč. I, 1930, č. 9, s. 12.

¹²² *Saleziánske zvesti*, roč. XI, 1940, č. 10, s. 144.

¹²³ NOVOSEDLÍKOVÁ, K. *L'attività delle FMA della Slovacchia nel travagliato periodo 1940 – 1950* [Činnosť FMA na Slovensku v ťažkých časoch 1940 – 1950], 2008, s. 420.

saleziánmi opustiť budovu, v ktorej sa usadili ruskí vojaci, a presťahovali sa k trnavským sestrám Mariánkam.

Ďalším pôsobiskom saleziánok bola Nitra, kam prišli v roku 1944 a založili oratórium a internát pre dievčatá – stredoškolačky. Po viacerých žiadostiach o vstup do ich Inštitútu slúžil dom v Nitre aj ako miesto prípravy pre budúce saleziánky, keďže kvôli politickým pomerom sa už nedalo zo Slovenska tak ľahko vycestovať. V roku 1948 bola štruktúra ústavu v Nitre takáto: rehoľná formácia aspirantát, postulát a noviciát, dievčenský internát, odborné kurzy pre staršie dievčatá, oratórium, pomoc chudobným deťom a rodinám.

Chod oratória v Dolnom Kubíne bol podobný ako na Kopánke, hoci tu saleziánky pôsobili v rokoch 1947 – 1949. Chodievalo sem množstvo dievčat, robotníčok, ale aj dospelých žien, pre ktoré saleziánky organizovali prednášky lekárov o hygiene a o zdravotnej starostlivosti. Oratórium sa stalo miestom stretania a rekreácie celých rodín, prichádzali sem nielen z Dolného Kubína, ale aj z okolitých dedín. To, čo sa naučili u nich, potom praktizovali vo svojich dedinách a učili to aj ostatné. Z prameňov sa dozvedáme, že každú nedeľu sa hrávalo bábkové divadlo, spolupracovali so Ženskou katolíckou jednotou, pomáhali vojnou postihnutým rodinám, pripravovali balíky pre chudobných, staršie dievčatá viedli skupinky mladších a pripravovali pre ne hry, ale aj poučenia o výchove a náboženstve. Veľkým podporovateľom tamojšej výchovnej činnosti saleziánok bol správca farnosti Viktor Trstenský, veľký bojovník za slobodu národa a cirkvi počas komunizmu.

5. CIRKEV A ŠTÁT V ROKOCH 1945 – 1950

V povojnovom Československu sa na vedúce pozície dostali členovia komunistickej strany a keďže Rímskokatolícka cirkev bola spájaná so Slovenským štátom, medzi cirkvou a štátom v rokoch 1945 – 48 vládla napätá situácia. Prejavilo sa to prijatím zákona č. 34 zo 16. 5. 1945, ktorým sa poštátnili všetky školy na Slovensku.¹²⁴ Ďalšími zásahmi do cirkevných záležitostí bol dekrét prezidenta Beneša č. 12/1945 o konfiškácii maďarských a nemeckých cirkevných majetkov a schválenie zákona č. 142/1947 o revízii pozemkovej reformy z roku 1919, ktorým sa konfiškovala cirkevná pôda. Vláda sa snažila odstrániť slovenských biskupov (spišského J. Vojtaššáka, banskobystrického A. Škrábika, nitrianskeho

¹²⁴ ŠABO, M.: Systém vzťahov medzi štátom a cirkvami v Československu. In: JAKBČIN, P., FIAMOVIČ, M.: *Prenasledovanie cirkvi v komunistických štátoch strednej a východnej Európy*. Bratislava : ÚPN, 2010, s. 215. ISBN 978-80-89335-28.

E. Nécseya a trnavského M. Buzalku) z biskupského úradu, keďže ich obviňovala z kolaborácie so Slovenským štátom. Premiér Zdeněk Fierlinger žiadal ich odvolanie, avšak Vatikán túto žiadosť zamietol. Rímskokatolícka cirkev reagovala na zákony o konfiškácii protestnými nótami, ale tie neboli účinné.¹²⁵

V tomto období saleziáni a saleziánky cítili zmenu politicko-spoločenskej klímy, ktorá sa ich začala konkrétne týkať. V roku 1947 zatkli saleziánku Š. Bokorovú, riaditeľku domu v Trnave a dom sledovali členovia ŠtB.¹²⁶

Komunistický prevrat 25. 2. 1948 otvoril cestu k priamejším proticirkevným zásahom. V roku 1949 komunisti obsadili saleziánsky ústav v Michalovciach a saleziánov previezli do Šaštína. Podobne zatvorili dom v Žiline, dom v Trnave na Hollého ulici a v Komárne.

Vo februári 1948 bol vydaný dekrét, ktorým bolo zastavené vydávanie katolíckych novín a časopisov.

V máji 1949 bola násilne rozpustená komunita saleziánok pri saleziánskom konvikte na Hollého ulici v Trnave, na jeseň toho istého roku saleziánky museli opustiť dom v Dolnom Kubíne.

Na jeseň v roku 1949 boli vydané dva zákony, na ktoré nadväzovali drastické vládne nariadenia proti cirkvám a náboženským spoločnostiam. Bol to zákon č. 217/1949 Zb. o zriadení Štátneho úradu pre veci cirkevné, ktorým bol zavedený štátny dozor nad cirkvami. Na Slovensku vznikol slovenský úrad pre veci cirkevné. Zákonom č. 218/1949 Zb. o hospodárskom zabezpečení cirkví a náboženských spoločností štátom sa cirkvi stali v hospodárskych záležitostiach úplne závislými od štátu, čiže štát poskytoval kňazom plat alebo dôchodok, zaviazal sa vykonávať údržbu kostolov a poskytovať finančné prostriedky na vydávanie katolíckych kníh, všetky spomenuté „výhody“ však boli značne obmedzené. Platy sa udeľovali pod podmienkou udeleného štátneho súhlasu na vykonávanie duchovnej správy, ktorý pod podmienený prísahou vernosti republike. Zaviedla sa povinná registrácia cirkví a kontrola akejkoľvek ich činnosti.¹²⁷ Otvorená likvidácia rímskokatolíckej cirkvi sa spustila zásahom štátnej moci proti mužským rehoľiam v noci z 13. na 14. apríla 1950, známa ako *Akcia K*, keď rehoľníkov deportovala do sústredovacích táborov, medzi nimi 280 saleziánov a ich novicov. Likvidácia ženských kláštorov, nazvaná *akcia R*, neprebehla naraz, ale postupne. Dôvodom bol počet rehoľných sestier (len na Slovensku ich bolo 3272, t. j. trikrát viac ako rehoľníkov sústredených v akcii K). Okrem toho polovica rehoľníč pracovala v zdravotníctve (asi 1400) a v školstve (asi 348) a takýto po-

¹²⁵ Tamže, s. 216.

¹²⁶ NOVOSEDLÍKOVÁ, K. *Životy slovenských sestier saleziánok*, 2015, s. 149.

¹²⁷ ŠABO, M. *Systém vzťahov medzi štátom a cirkvami v Československu*, s. 218.

čet sa nedal ihneď nahradiť.¹²⁸ Dňa 30. 8. 1950 bolo na Slovensku sústredených 27 saleziánok,¹²⁹ 11 novíciek poslali do rodín.

Saleziánom, ktorí sa v tom čase nenachádzali v rehoľnom dome, sa podarilo medzi sebou nadviazať kontakty a začleniť sa do tzv. podzemnej cirkvi, kde vyvíjali výchovnú činnosť. Toto mimoriadne bohaté obdobie pôsobenia saleziánov a saleziánok v ilegalite bude predmetom výskumu v inom príspevku.

ZÁVER

Za 25 rokov činnosti Saleziánov dona Bosca na území dnešného Slovenska – od zriadenia prvého saleziánskeho domu v Šaštíne 8. septembra 1924 do zlikvidovania saleziánskych domov a zakázania ich výchovnej činnosti 14. apríla 1950 – sa táto rehoľa obdivuhodne rozrástla, zaradila sa medzi najpočetnejšie a najvplyvnejšie mužské rehole na Slovensku a svojimi výchovnými aktivitami a ponukami v značnej miere obohatila nielen rímskokatolícku cirkev, ale aj celú spoločnosť. V trinástich výchovných ústavoch na Slovensku účinkovalo v tom čase asi 280 saleziánov: kňazov, koadjutorov, klerikov a novicov. Pôsobenie saleziánok na Slovensku od roku 1940 do roku 1950 v štyroch lokalitách predstavuje pomerne krátke, ale zato intenzívne obdobie. Vyvíjali širokú sociálnu a výchovnú činnosť, ktorá zanechala v ľuďoch hlbokú stopu a dodnes si na ne spomínajú pamätníci – bývalé oratoriánky, ktorých svedectvá predstavujú relevantný prínos a vrhajú svetlo na „prvé stránky“ dejín tohto výchovného inštitútu.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

- BAKOŠ, V.: Prúdy ideovej moderny (k 100. výročiu revue Prúdy). In: *State*, roč. 64, 2009, č. 10, s. 913-928.
- BOKOR, J.: *Saleziánske zvesti*, roč. VIII – XVI. Bratislava : Správa saleziánskych spolupracovníkov a spolupracovníčok, 1936 – 1945.
- BOKOR, J.: *Don Bosco*. Bratislava, 1997.
- BRAIDO, P. *Don Bosco educatore*. [Don Bosco vychovávateľ]. Rím : LAS, 2005. 472 s. ISBN 88-213-0351-9.
- CORANIČ, J.: Vzťah Katolíckej cirkvi a štátu na Slovensku v rokoch 1918 – 1938. In: *Theologos : teologická revue*, roč. 10, 2008, č. 2, s. 182-205. ISSN 1335-5570.

¹²⁸ Por. VNUK, F. *Akcie K a R. Zásahy komunistického režimu*, str.77

¹²⁹ Z celkového počtu 30 saleziánok na Slovensku nedeportovali dve z dôvodu liečby u príbuzných a saleziánka Š Bokorová sa už v tom čase nachádzala vo väzení. Porovnaj NOVOSEDLÍKOVÁ, K.: *Dejiny Inštitútu Dcéry Márie Pomocnice na Slovensku*, 2005.

-
- HANULA, M.: Slovenskí agrárnici medzi zlučovacím zjazdom a parlamentnými voľbami v roku 1925. In: *Historický časopis*, roč. 58, 2010, č. 4, s. 633-659. ISSN 0018-25-75.
- HRABOVEC, E.: *Andrej Hlinka a slovenskí katolíci očami Svätej stolice 1918 – 1927*. Bratislava : Lúč, 2014. 128 s. ISBN 978-80-7114-953-8.
- HRABOVEC, E.: *Slovensko a Svätá stolica 1918 – 1927 vo svetle vatikánskych prameňov*. Bratislava : UK BA, 2012. 560 s. ISBN 978-80-223-3227-9.
- LETZ, R.: Úsilie o vytvorenie slovenskej cirkevnej provincie v rokoch 1918 a 1938. In: MULÍK, P.: *Katolícka cirkev a Slováci: úsilie Slovákov o samostatnú cirkevnú provinciu ; zborník referátov z Odborného Seminára 20 Rokov Samostatnej Slovenskej Cirkevnej Provincie*. Bratislava : Bernolákova spoločnosť, 1998. 112 s. ISBN 9788096787418.
- LOPARCO, G.: *La storiografia salesiana* [Saleziánska historiografia]. Rím : LAS, 2014. 776 s. ISBN 978-88-213-1161-1.
- GUNIŠ, C.: *Don Bosco*. Šaštín : Správa saleziánskych spolupracovníkov a spolupracovníčok, 1930 – 1936, roč. I – VII.
- NOVOSEDLÍKOVÁ, K.: L'attività delle FMA della Slovacchia nel travagliato periodo 1940 – 1950 [Činnosť FMA na Slovensku v ťažkých časoch 1940 – 1950] In: LOPARCO, G., ZIMNIAK, S.: *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo*. Rím : LAS, 2008, s 415-426. ISBN 978-88-213-0705-8.
- NOVOSEDLÍKOVÁ, K.: *Dejiny Inštitútu dcér Márie Pomocnice*. Bratislava : Inštitút dcér Márie Pomocnice, 2005, s. 248.
- NOVOSEDLÍKOVÁ, K.: *Životy slovenských sestier saleziánok*. Častá : Juniorpress, 2015, s. 351. ISBN 978-80-970151-1-4.
- ŠABO, M.: Systém vzťahov medzi štátom a cirkvami v Československu. In: JAKBČIN, P., IAMOVÁ M.: *Prenasledovanie cirkví v komunistických štátoch strednej a východnej Európy*. Bratislava : ÚPN, 2010, s. 215. ISBN 978-80-89335-28.
- VAGAČ, V.: *Životopis*. Strojopis. TrenčínJuniorpre : Archív SDB, 1961, s. 32.
- VNUK, F.: *Stopäťdesiat rokov v živote národa*. Bratislava : Lúč, 2004. 472 s. ISBN 80-7114-440-1.
- ZIMNIAK, S.: *Salesiani nella Mitteleuropa*. Roma : LAS, 1997. 489 s. ISBN 88-213-4399-4.

Internetové zdroje:

<http://www.sangiovannibosco.net/index.php?id=em-indice-cronologico-delle-lettere>
http://www.sdb.org/it/Documenti/Progetto_di_Vita/progetto/Sez_III_Criteri_azione_Salesia
www.sdb.org.pl/bws/nekrolog03.doc

SUMMARY

John Bosco's Preventive system of education, founded in Italy in the 19th century, has also been positively welcome by Slovaks. The aim of this article is to depict the genesis of the 90-year Salesian tradition, which dates back to 1924, when Salesians arrived to Šaštín and founded their first educational institution here. Together with Salesian Sisters, whose community was established in Slovakia in 1940, they became an indelible part of Slovak national history of the 20th century. Despite contradicting the communist ideology with their educational goals, contents and basis typical of Salesian model of education, the institutions

Mgr. Adriana Sarközyová

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave,

Gondova 2, 814 99 Bratislava

adriana.educazione@gmail.com

SEBAPOZNANIE A SEBAPRIJATIE AKO CESTA Z EGOCENTRIZMU

Lucia Kubinová

Anotácia: V širokom spektre charakterových štýlov, neuróz ale aj závažnejších porúch osobnosti nachádzame spoločného menovateľa – neprijatie skutočného Self, aké sa v detskom veku prejavovalo. Self bolo zhodnotené, ako nežiaduce a postupne odmietané pod vplyvom aktívnych či pasívnych trestov, vedomého alebo neuvedomovaného odmietania a manipulácie. Mechanizmom prežitia takejto reality sa u dieťaťa stáva snaha o získanie prejavov lásky a uznania. Útek do fantázií, kde je viditeľná vlastná výnimočnosť a grandiozita, zastrie reálne emócie a prekryje stav hlbokoj osamelosti a straty bezpodmienečného prijatia. Takto vzniknuté narcistické tendencie bránia autentickému, slobodnému a zodpovednému životu. Článok sa zaoberá jednak možnosťami postupného spracovania vlastných emocionálnych zranení v procese „sebaterapie“, čo následne vedie k sebvýchove v charakterovej oblasti, a tiež skúma možnosti, ako predchádzať vytváraniu narcistických obranných mechanizmov u detí a mládeže. Spoločnosťou podporovaný egocentrizmus možno uvidieť a spracovať každodennou starostlivosťou o dušu v atmosfére transcendovania duality v priestore bezpodmienečného prijatia skutočného Self.

Kľúčové slová: pedagogika, psychoterapia, psychodynamika, obranné mechanizmy, narcizmus, narcistické tendencie, sebazpoznanie, seba prijatie, sebvýchova.

„Žiadna sebaľútosť, žiadna dráma, žiadne ospravedlňovanie, žiadne hľadanie. Len surové, zlomené a otvorené srdce, čerstvé zranenie, ktoré znovu otvára do lásky, a vôbec žiadna túžba od toho unikať. Prepracuješ sa k novej spiritualite s odvahou zotrvať v tom zlomenom priestore, vlievajúc jasné svetlo do tvojho smútku.“

(Jeff Foster)

Na životnej ceste sa stále viac púšťame do možno na prvý pohľad odvážneho skĺbenia dvoch rozličných humanitných oblastí – pedagogiky realizovanej na akademickej pôde a psychoterapie realizovanej v praxi. Časom a skúsenosťou sa však ukazuje ich veľký spoločný menovateľ, a to téma autenticity človeka, jeho slobodného prežívania, odvážneho prejavovania sa a tiež aktívneho tvorivého a zodpovedného utvárania vlastného zmysluplného života. Niet pochyb, že o tieto ciele nám ide vo výchovno-vzdelávacom procese pod odborným zastrešením pedagogikou, ale rovnaké ciele sleduje aj psychoterapia. Osobné zaniehanie pre obidve humanitné oblasti, pedagogiku a existenciálnu psychoterapiu (existenciálnu analýzu a logoterapiu), nás stále viac núti explicitne vyjadriť ich vzájomnú súvislosť, silnú a mnohoúrovňovú prepojenosť, ba až nadväznosť ich poslání. Dovoľujeme si na tomto mieste vstúpiť do akéhosi „medzipriestoru“ na pomedzí výchovy a psychoterapie a poukázať na človeka týmto nie úplne jednoznačne ohraničeným pohľadom. Uvedomujeme si, že sa tým možno otvorí „Pandorina skrinka“ s mnohými „tienistými“ témami, objektívne ťažko uchopiteľnými javmi, s nie veľmi bežným pohľadom na proces výchovy a pod. Nachádzame tu však veľa nových inšpirácií a otázok, ktoré považujeme za potrebné položiť a intenzívne sa nimi zaoberať najmä vzhľadom na postavenie jednotlivca v súčasnom premenlivom a ťažko definovateľnom svete. V minulom článku sme podrobnejšie skúmali rozdiely medzi superegom a svedomím. V nadväznosti na predchádzajúcu tému sa pokúsime načrtnúť aj ďalšie kontextuálne súvislosti.

LIMITY VÝCHOVY

Pedagogika je antropologická veda o výchove (educatio) a kladie si za úlohu „*napomáhať duševnému i telesnému zdokonaľovaniu a utváraniu identity každej ľudskej osobnosti*“ (Švec, in Žilínek, 1995, s. 13). Výchova je dlhodobým, cieľavedomým a zámerným procesom. V súčasnej novej pedagogickej literatúre už nachádzame také pohľady na výchovu, kde nejde o priame ovplyvňovanie človeka človekom, ale skôr o ovplyvňovanie podmienok, v ktorých sa vychovávaný nachádza, s cieľom pomôcť vychovávanému pochopiť a zaujať svoje jedinečné miesto vo svete (Pelikán, 1995). Objavuje sa tendencia skĺbiť pôsobenie staršieho a skúsenejšieho článku vo výchovnom procese (rodič, učiteľ, vychovávateľ) s rešpektovaním slobodného zaobchádzania vychovávaného so sebou a svetom. V tomto poňatí nejde o výchovu v zmysle pôsobenia subjektu na objekt výchovy, ide skôr o sprevádzanie subjektu subjektom, s cieľom pomôcť mu objavovať, rozvíjať a realizovať vlastné potenciality.

Čo všetko však treba na to, aby taký zložitý a dlhodobý proces mohol byť úspešný, a teda aby jednotlivec skutočne seba objavil a rozvinul, pričom zároveň

bude socializovaným príslušníkom spoločnosti? Je vôbec možné, aby rovnováha medzi individualizáciou a socializáciou bola zachovaná a aby výchova bola úspešná? Čo to znamená, že výchova je úspešná? Z čieho pohľadu je chápaná ako úspešná?

Odklonili sme sa, poučení históriou, od názoru, že výchova je všemocná. Uznali sme, že nie je. Niektoré faktory jednoducho nemožno ovplyvniť (vplyv vrodených temperamentových zvláštností, vplyv širších sociálno-kultúrnych podmienok, pôsobenie vlastnej autonómnej sily osoby atď.). Okrem toho my ľudia pri akejkoľvek snahe vychovávať dobre, ba dokonca pri intenzívnom štúdiu pedagogickej teórie a pri vedomom poučení sa z neúspechov našich predkov sme stále značne nedokonalými bytosťami. Ako môžeme pomôcť iným v procese, v ktorom sami stále sme? Možno vôbec pôsobiť na formovanie inej bytosti, keď sme sami určitým spôsobom stále deformovaní vplyvom vnútorných psychodynamických síl? Sami potrebujeme neustály sebarozvoj, seba výchovu a najmä vedomé zaobchádzanie s vlastnými vnútornými zraneniami.

Psychoterapeutická prax ukazuje, že výchova v psychike niektorých jednotlivcov narobila nemalé škody. Veľmi podstatné je poukázať na fakt, že tieto škody boli nezriedka spôsobené bez ohľadu na to, koľko pedagogických vedomostí rodič, učiteľ, či vychovávateľ mal alebo aký stupeň vzdelania dosiahol. Dokonca tu nie je kľúčové ani to, ako veľmi sa vôľou snažil vychovávať správne. To, čo vystupuje v tejto problematike ako najdôležitejšie, je oblasť jeho vlastných nezahojených emocionálnych zranení, ktoré sa ako neuvedomované dynamizmy manifestovali v podobe manipulujúceho, zraňujúceho či nepodporujúceho zaobchádzania s dieťaťom. Na tomto mieste považujeme za nutné zaoberať sa fenoménom psychodynamiky a obranných mechanizmov.

PSYCHODYNAMIKA

Vo Franklovom antropologickom poňatí človeka sa každý jednotlivec nachádza v troch dimenziách existencie – fyzickej, psychickej a noetickej, pričom každej dimenzii zodpovedá príslušná dynamika. Fyzické telo je ovplyvnené jeho vlastnou biodynamikou, ktorá sa zacieľuje na homeostázu organizmu. Psychikou hýbe jej psychodynamika, ktorá človeku chce zabezpečiť príjemné, prípadne aspoň znesiteľné emocionálne rozpoloženie. Fyzická a psychická dimenzia od seba vzájomne závisia, a preto cítime, že náš fyzický stav priamo ovplyvňuje psychickú pohodu a naopak. Noetická dimenzia je v pohybe vďaka noodynamike a tá je od tela a psychiky nezávislá. To znamená, že v noetickej dimenzii postoja môžeme zaujímať stanovisko k fyzickému či psychickému stavu, pričom sa otvára priestor na voľbu, čo s daným fyzickým a psychickým stavom urobíme.

Noetická dimenzia preto poskytuje určitý „manévrovací“ priestor na zaobchádzanie s realitou. Každý človek má v sebe noetickú dimenziu. Môže byť však dočasne prekrytá určitým psychickým či fyzickým stavom, prípadne obrannými mechanizmami.

Psychodynamika sa vyznačuje mocnou schopnosťou udržať svoj stav v hraniciach únosnosti. Dokonca aj ťažké psychické diagnózy, ako je „*tvorba bludov, rovnako ako projektívnych obranných mechanizmov vôbec, sa mobilizuje a objavuje ako obrana a ochrana pred strašnou úzkosťou z psychickej dezintegrácie*“ (Mentzos, S., 2004, s. 12). Telo disponuje silnou inštinktívne-pudovou biodynamikou, ktorú nemožno dlhodobo potláčať. Psychodynamika je s telom priamo spojená a je rovnako silná. Preto robí všetko pre to, aby chránila psychiku pred úplnou dezintegráciou, a to aj za cenu obetovania časti Self. Ide o mocný proces, „*ktorý má chrániť vedomie od ohrozujúcich, konfliktných, vnútorných podráždení (pudov, prianí, pocitov, citov), ako aj od vonkajších preťažujúcich podráždení (tráum)*“ (Ehlers, in Kaščáková, 2007, s. 13). Obranné mechanizmy tak majú schopnosť skresľovať vnútornú či vonkajšiu realitu a „zbrúsiť“ hrany vonkajšieho alebo vnútorného sveta tak, aby neboli pre zaťaženého človeka príliš ohrozujúce.

Keďže človek existuje v nedokonalej duálnej realite, vyrovnáva sa so širokou škálou stresujúcich podnetov a, prirodzene, jeho psychika mobilizuje obrany, ktoré sú tým masívnejšie a hlbšie, čím ranejšiu negatívnu skúsenosť človek prežil. Takto sa u každého jednotlivca v priebehu jeho života tvorí špecifická sieť obranných mechanizmov. Vo všeobecnosti možno povedať, že čím rôzno-rodejšie sú tieto obranné mechanizmy, tým menej strnulá je psychika človeka a on môže používať svoje obrany flexibilnejšie a funkčnejšie. Naopak, ak je obranných mechanizmov menej, sú rigidnejšie a viac zasahujú hĺbku osobnosti (Krausová, 2010). Postupne sa vlastná obrana stáva „väzením“, ako je to napr. pri obsedantno-kompulzívnej poruche, keď si človek umýva ruky až do krvi a nevie sa zbaviť toho tlaku.

Typ obranného mechanizmu závisí jednak od vývinového štádia človeka, ale aj od typu zážitkov a od typu osobnosti. Môže ísť napr. o vytesnenie, potlačenie, vyhýbanie sa, presun, pasívnu agresiu, obrátenie agresivity proti sebe, racionalizáciu, izoláciu, popretie, štiepenie a iné. Terapeutický proces je zameraný na vytvorenie funkčných a zrelých stratégií zvládania vnútorných stavov a vonkajších situácií, na čo slúži postupné vybudovanie si opory vo svete, emocionálneho angažovania sa vo vzťahoch k sebe, k ľuďom a k hodnotám v živote, ako aj o autentické prejavovanie samého seba a objavovanie zmyslu v živote. V tomto procese osoba uvidí svoje nezrelé obranné mechanizmy, ktoré je postupne schopná opustiť, pretože je vybudovaná nová oporná sieť. Aktivuje sa noodynamika, uvedomovanie si vlastného vnútra a slobodné zaujímanie postoja k sebe i k svetu.

Ak výchova vedie k tomu, že psychika človeka vytvorí silné obranné mechanizmy, človek sa veľmi ťažko dostáva k noetickej dimenzii, a to aj napriek tomu, že tá je stále prítomná a od tela či psychiky nezávislá. Obranný mechanizmus (napr. popierania) drží osobu vo sfére chránenia sa pred zaťažujúcou úzkosťou a nepúšťa osobu k vedomému a slobodnému zaobchádzaniu so sebou a so svojím životom. Jednotlivec tak žije na periférii seba, nedostáva sa k realite – takej, aká je, nevie byť v hĺbke samého seba, pretože ho to desí. Noetické tak nie je žité. Preto v tomto stave apel na mravnosť a charakterovosť nebude úspešný. Jednotlivec sa nevie kontaktovať na svoje svedomie. Jeho správanie môže byť sčasti korigované superegom, ktoré funguje na báze strachu z trestu (o zásadnom rozdiely medzi superegom a svedomím sme písali v zborníku Paedagogica č. 26). Vnútorne etické a mravné aspekty sa v človeku môžu rozvinúť len za predpokladu, že je umožnený prístup k noetickému a človek tak môže reflektovať samého seba, dištancovať sa od impulzu a následne zaujať postoj v súlade s vlastným jedinečným svedomím.

V praxi sledujeme častý bludný kruh. Výchova vnútorne zranených rodičov viedla k aktivácii silných obrán dieťaťa, ktoré v priebehu času zmohutneli a nepustili jedinca k prežívaniu noetického (konania v súlade so svedomím, zmysluplný život). To viedlo k nasledujúcemu (často podvedomému) zraňovaniu ďalších osôb. V mnohých prípadoch vôbec nejde o psychiatrické diagnózy, ale o stavy, ktoré sú v rámci súčasnej spoločnosti veľmi bežné, no značne blokujú ono autentické a zodpovedné vedomé konanie osoby. Naším cieľom rozhodne nie je spoločnosť patologizovať. No v súlade s Johnsonom (2007) vnímame široké zastúpenie spektra charakterových štýlov a neuróz. Sme ľuďmi zdravými a súčasne chorými, obsahujeme jasnosť i temnotu. Preto ak chceme výchovno-vzdelávací proces učiniť funkčným v rozvíjaní charakteru, hodnotovej orientácie, zodpovednosti a pod., potrebujeme sa dostať viac k samým sebe a k realite – takej, aká je. Ide o cestu zo svojej periférie do vedomého uchopenia samých seba v pôvodnej psychickej bolesti a osamelosti. Videním a citlivým prijímaním zraneného vnútorného dieťaťa poskytujeme „liečivú náruč“ tým častiam nás samých, ktoré sme dlho nechceli vidieť a od ktorých nás obranné mechanizmy držali v „bezpečnej“ vzdialenosti. V tomto neodsudzujúcom prostredí nastáva duševná a duchovná „alchymia“.

PSYCHOTERAPIA

Ak psychoterapia vidí tieto zranenia spôsobené v procese výchovy jednotlivca, priamo na výchovu nadväzuje. V terapeutickom procese však ide skôr o opúšťanie naučeného ako o učenie sa. Napriek tomuto protikladu terapia ne-

môže stáť proti výchove a negatívne ju hodnotiť, pretože si, samozrejme, nemôžeme v spoločnosti nárokovať na dokonalosť vychovávajúcich subjektov. Vždy tu sú nejaké zranenia, ktoré sa prenášajú do výchovného procesu. Pedagogika a psychoterapia môžu vzájomne veľmi zmysluplne spolupracovať. Spoluprácu týchto polí vnímame súbežne a obojsmerne.

Ak sa človek učí byť v istom zmysle slova terapeutom samému sebe, liečia sa aj jeho vnútorné zranenia, ktoré by inak podvedome vstupovali do výchovného či výchovno-vzdelávacieho procesu v jeho blízkosti. Výchovný proces sa touto jeho „sebaliečbou“ môže skvalitniť. Zároveň možno očakávať, že tento vzor sa poniesie ďalej; čiže tí, ktorí s ním prídu do styku, sa danú schopnosť starostlivosti o svoju dušu môžu naučiť. Preto sa na katedre pedagogiky na FiF UK realizujú veľmi obľúbené kurzy, využívajúce prvky arteterapie a aj existenciálnej analýzy a logoterapie. Študenti, skôr než odídu do praxe, si aspoň sčasti zažijú onú „cestu k sebe“, poznanie vlastných vnútorných dynamizmov a ich prijatie. Napokon oni nemusia byť profesionálnymi psychoterapeutmi, ale skôr sám sebe mal byť laickým terapeutom – podobne ako sa výchova má stať napokon seba výchovou. Človek, ktorý vychováva alebo sprevádza iný subjekt na jeho ceste životom, otvára najprv svoju vlastnú „trinástu komnatu“, a ak treba, môže vyhľadať aj hlbšiu odbornú terapeutickú pomoc. Ide o to, aby jeho vnútorné dynamizmy boli dobre videné a prijaté. Tým sa spúšťa proces ich postupného spracovania. Prestávajú byť silou, ktorá osobnosť „vlečie“ do emocionálne napätých stavov a situácií, ktoré sa neustále nevedome opakujú v „bludnom kruhu“ a reťazia sa z generácie na generáciu.

Terapeut Thomas Moore (2007, s. 17) dokonca hovorí skôr o starostlivosti o dušu ako o jej liečení a veľmi tým pripomína aj idey rozvíjané v súčasnej novo chápanej pedagogike: „*Cieľom duševnej práce nie je prispôbiť sa uznávaným normám alebo obrazu staticky zdravého jedinca. Cieľom je skôr bohato rozvinutý život, spojený so spoločnosťou a prírodou, včlenený do kultúry rodiny, národa a planéty.*“ Vôbec teda nejde o jednoduché a povrchné „návodky na šťastie“, aké často nachádzame na pulkoch kníhkupectiev s populárno-náučnou literatúrou. Opisuje veľmi hlboké spojenie s prežívaním prítomnosti – takej, aká je, a zaujímanie osobného, vedomého postoja k nej. Takáto spiritualita sa vymyká snahám o naprávanie človeka a jeho zdokonaľovanie v zmysle prispôsobovania sa ideálu. Starostlivosť o dušu je stretnutím samého seba v stave, aký práve existuje, prijatím života v jeho nekontrolovateľnosti a hlbokým prežívaním celého emocionálneho spektra – vrátane tých emócií a hnutí, ktoré by sme najradšej pred svetom ukryli. „*Predstavme si starostlivosť o dušu ako vnímavosť k poézii každodenného života.*“ (Moore, 2007, s. 19). Veľmi zjednodušene môžeme povedať, že seba výchova je úspešná práve vtedy, ak si jej je osoba vedomá. Ak si uvedomuje svoju psychodynamiku (napr. dynamiku k projekcii vlastných tienistých stránok na iné

osoby atď.), otvára sa jej priestor na vedomé zaujatie postoja a zaobchádzania s dennou realitou. Prestáva byť nevedomou obeťou vlastných obranných mechanizmov. Videnie do hĺbín seba je oslobodzujúce, poskytuje umiernený odstup od vlastných „tieňov“ a otvára priestor na vedomé zaobchádzanie s nimi.

Pre uvedenie príkladu opíšem situáciu človeka, ktorý trpel silným vnútorným konfliktom. Na jednej strane sa prejavoval ako nesmierne pomáhajúci, prispôsobivý a láskavý. No mal obdobia ukrutnej agresivity, ktorú nevedel ovládať a ubližoval svojmu psovi. To mu následne bolo ľúto, bál sa samého seba a vedel, že ak by mal deti, zrejme by im tiež ublížil. Opisoval svoj stav ako potešenie z týrania. „Vliekol“ ho podvedomý hnev na manipulujúcich rodičov, ktorí ho obmedzovali v jeho detskom hneve. Musel sa ako dieťa prispôsobovať, poslúchať. Rodičia nevedeli uniesť jeho detskú zúrivosť a zaobchádzali s jeho osobou necitlivo. Naučil sa tieto negatívne emócie potláčať a aby si zaistil aspoň aké-také prejavy lásky a prijatia zo strany okolia, stal sa prispôsobeným, pomáhajúcim človekom. Budoval si pozíciu, ktorá mu zabezpečovala prijatie, uznanie miesta v spoločnosti, a túžil po tom, aby ho okolie oceňovalo a akceptovalo. S touto maskou sa po čase žil. Jeho emocionalita však „žila svoj vlastný život“ bez jeho vedomia a on sa pohyboval medzi dvoma krajnými extrémami. Osciloval medzi polohou láskavosťou prekypujúceho samaritána a sadistického tyrana. V terapii nešlo o vykorenenie jeho agresivity. Tá tam práve byť mala a mala byť odžitá v podobe adekvátneho hnevu. Tým, že vo svojom terapeutickom procese uvidel stále hlbšie vrstvy samého seba, otvoril onu „temnú tajnú komnatu“. Pravdivo uznal nesmierny hnev na rodičov a prestal ich ochraňovať frázou: „Ale my sme boli šťastná rodina.“ Prestal sa kŕčovito usmievať na všetkých, koho stretal. Dlhú dobu sa musel dívať na stále hlbšie a hlbšie vrstvy svojej nežitej emotionality. Stále skladal ďalšie a ďalšie spoločensky „žiaduce“ masky. Jeho zúrivé „ja“ bolo stále viac vynášané na svetlo. Toto videnie pravdy – takej, aká je, prinieslo úľavu a postupné spontánne transformovanie jeho primitívnych obranných mechanizmov. Odžitá nenávisť voči manipulujúcim rodičom sa prestala prenášať na psa. Postupne nastalo zmierenie so sebou a napokon prijatie minulosti i svojich rodičov. Uvidel ich ako rovnako zranené bytosti s ich hlbokým bolestným príbehom. Nevykorenil svoj hnev. Naopak. Uznal ho a prijal. Uvidel pravdu o sebe. Narcistická tendencia zapáčiť sa okoliu a byť dokonalým sa zmiernila tým, že nechal svoje vnútro cítiť. Začal prežívať bežný život ako skutočné prúdenie životnej energie v jeho tele, čím sa u neho zastavilo udržiavanie falošného sebaobrazu a túžby po ocenení a uznaní od autorít. Nešlo o rýchly a lineárny proces. Trvalo niekoľko rokov, kým nastalo takéto seba prijatie. Nastávajúce seba poznávanie a starostlivosť o dušu bude trvať do konca života. Počas procesu sa nevyspytateľne vracali dávne bolesti a opätovne museli byť videné a odžité. Záležitosti duše nie sú jednoduché a jednoznačné; pracujeme so

silami, ktoré majú vlastnú neracionálnu logiku a do poslednej chvíle ostávajú tajomstvom.

Proces premeny sa u tohto človeka postupne spontánne pretvoril z psycho-
terapie na sebatériu a následne na sebavýchovu. Odžitie emócií v ich prav-
divosti mu umožnilo vedomé zaobchádzanie so sebou a s vonkajšou realitou.
Tento proces sa dostal až k charakterovým vrstvám osobnosti a duchovnosti jeho
osoby, ktorá už nebola bezmocne vlečená agresivitou, ale vedomo a empaticky
zaujíjala postoj.

NEEXISTUJÚCA NORMALITA

Ako však takýto, povedzme až klinický, prípad súvisí s bežnou zdravou po-
puláciou? Prečo ho uvádzame v súvislosti s pedagogikou? Je nutné objasniť, že
nešlo o pacienta psychiatrickej ambulancie. Išlo o bežného pracujúceho a v spo-
ločnosti prispôbeného človeka, s relatívne úspešnou kariérou. Preto je veľmi
pravdepodobné, že sa tento mladý muž oženi a bude mať deti. V prípade, že by
takýmto procesom neprešiel, zrejme by so svojimi deťmi zaobchádzal veľmi
podobne ako jeho rodičia. Naším zámerom nie je súdiť tieto tendencie. Súhlasí-
me však s názorom T. Moora (s. 44), že *„do určitej miery sú všetky rodiny dys-
funkčné. Žiadna rodina nie je dokonalá a mnohé majú vážne problémy. Rodina
je mikrokozmos, odrážajúci prirodzenosť sveta, a obsahuje zároveň cnosť i zlo.“*

Charakterologický rozbor S. M. Johnsona (2007, s. 14) poukazuje na široké
spektrum prejavov v charakterovej oblasti. V štrukturálnom kontinuu od poru-
chy osobnosti cez charakterovú neurózu až po charakterový štýl nachádzame
v rámci vývojových etáp rôzne charakterové typy (schizoidný, orálny, symbiotic-
ký, narcistický, masochistický a oidipovský). Zatiaľ čo pri **poruchách osobnosti**
je tolerancia k emóciám veľmi nízka a nie sú dostatočne internalizované hodnoty
(čím je narušený dosah na svedomie), **charakterová neuróza** sa vyznačuje do-
konalejším systémom obrán a väčšou nosnosťou vo vzťahu k záťaži. Pri **charak-
terovom štýle poruchy** nie sú zjavné závažnejšie symptómy, no osobnosť môže
mať problém pri zvládaní konfliktov alebo nepohody. Z uvedených poznatkov
vyplýva, že je nesmierne náročné určiť hranicu medzi zdravo vyvinutým cha-
rakterom a jeho poruchou prejavujúcou sa v niektorom z typov. A ak jednotlivec
i rodina „nesú svoj tieň“, je veľmi pravdepodobné, že každý človek a každá ro-
dina sa vyznačujú určitým stupňom poruchovosti v charakterovej oblasti. V de-
finícii duševného zdravia podľa WHO sa hovorí o duševnom zdraví ako *„o stave
pohody, v ktorom každý jedinec naplňuje svoj vlastný potenciál, zvláda bežný život
a stres, môže pracovať produktívne a plodne a je schopný prispievať k prospechu
svojej komunity“* (http://apps.szu.cz/podpora_zdravi/menthealthwork/materialy/)

dus_zdravi.pdf). Vzhľadom na narastajúci počet psychiatrických pacientov a klientov v psychoterapii je otázne, či sa u väčšiny ľudí dá hovoriť o stave pohody a o zvládání životných situácií. Normalita sa stáva len zidealizovaným prianím, podobne ako zvonka žiadaná morálnosť. „*To, čo často nazývame morálkou, je v skutočnosti obrana. Hlbinná morálka v sebe zahŕňa pomaly sa odohrávajúci vstup do istého základného tajomstva... Táto morálka je zložitá, plná tieňov neistoty...*“ (Moore, T., 2001, s. 23). Považujeme preto za veľmi problematické určovať hranicu normality a poruchovosti. Napokon „tieňové časti“ driemajú v každom z nás, či si to priznáme, alebo nie.

NARCISTICKÉ TENDENCIE

Súhlasíme s názorom S. M. Johnsona (2007), že súčasný spoločenský systém priamo alebo nepriamo podporuje narcistické tendencie v správaní sa človeka. Preto sa podrobnejšie budeme venovať práve im.

Narcizmus sa vo všeobecnosti vyznačuje popieraním skutočného „Self“ a podporou falošného grandiózneho „Self“. Jednotlivec si tak zabezpečuje uznanie a ocenenie, keďže jeho skutočné vnútro nie je bezpodmienečne prijímané. Ak dieťa na úrovni rodiny zažilo odmietajúcich, nevšímavých alebo, naopak, prehnane starostlivých a obdivujúcich rodičov, vybuodovalo si svet vlastných fantázií, kde samo seba vidí ako uctievané, dokonalé, nezávislé. Tento sebaobraz je nesmierne krehký, keďže vznikol z predstáv a prianí. Obranný mechanizmus, ktorý nesie prvky vlastnej grandióznosti, je súčasťou spoločnosťou značne podporovaný. Všimnime si napr. často vôbec neskrývané uprednostňovanie zamestnancov, ktorí sú opakovane ochotní robiť nadčasy, nebrať si dovolenku, chodiť do práce aj napriek chorobe, mamičky s už odrastenými deťmi, ľudí ďaleko pred dôchodkovým vekom a pod. Žijeme v atmosfére tlaku na výkon, strachu zo straty pracovného miesta, strachu zo straty spoločenského uznania a následnej ochoty obetovať svoje skutočné „Self“ (reálne túžby, hodnoty a tvorivý potenciál). Slovanmi Hermana a kol. (2005, s. 22): „*Zdá sa, že súčasná západná spoločnosť sa stala egocentrickou, ľahko pohrdajúcou, s dôrazom na úspech, image, a postupne stráca sebaapresahujúce modely medziľudského spolunažívania, dôraz na vzťahy, ideály.*“

Výkon, snaha zavďačiť sa, tlačenie samého seba do dokonalosti, ktorá nikdy nemôže ústiť do zdarného konca, to sú veľmi vyčerpávajúce nároky. Tam, kde sa stretajú tieto narcistické tendencie so spoločenskou pozíciou (časté je to napr. u manažérov v korporátnych podnikoch), po čase hrozí „vyhorenie“, prejavujúce sa ako depresia. A potom je logické, že počet psychiatrických pacientov už aj na Slovensku v posledných rokoch tak veľmi stúpa (<http://www.aktuality.sk/>

clanok/224546/psychiatrickych-pacientov-na-slovensku-rychlo-pribuda-moze-za-to-aj-nezamestnanost/). Duševné poruchy v Európe a v Amerike tvoria až 43 % z celkového počtu ochorení vedúcich k invalidite (Hašto, 2005, s. 9).

„Naša práca na seba berie narcistické vlastnosti, keď už neplní úlohu seba-reflexie. Ak o túto reflexiu prideme, začneme uvažovať o svojej reputácii, namiesto toho, aby sme sa sústredili na svoju prácu. Pokúšame sa svoj bolestný narcizmus napraviť vo vyhni výkonu, ale to nás odvracia od duše práce. Sme v pokušení nachádzať uspokojenie v druhotných náhradkách, ako sú peniaze, prestíž a ozdoby úspechu“ (Moore, T., 2007, s. 198).

Je potrebné si uvedomiť, že narcistické tendencie nemožno posudzovať v atmosfére moralizovania. Nejde totiž o zlyhanie na úrovni mravnosti a morálky. Ide o zranenie také hlboké a dávne, že človek stratil kontakt so sebou a nemohol tak s láskou v sebe integrovať svedomie. Preto sa javí ako extrémne egocentrický, nemá totiž dosah na svet svojich reálnych emócií a už vôbec nie je schopný vcítiť sa do vnútorného sveta iného človeka. Rohr (2001) nazval takýto obraz človeka „princ sediaci v železných kachliach“. Uzatvoril sa a „odstrihol sa“ od vnútorného i vonkajšieho sveta, žije vo fantázii o vlastnej grandióznosti a neomylnosti. Tento obraz je v skutočnosti obrazom nesmierného utrpenia, bezútešnej prázdnoty a osamelosti. Cesta von zo železných kachiel nevedie cez povrchné poučovania superega o tom, akí ctnostní a altruistickí by sme mali byť. To u takéhoto jedinca len upevní onú strnulú obrannú pozíciu, prípadne vyvolá pocity viny. V prvom rade si treba uvedomiť, že človek „sediaci v železných kachliach“ prestal milovať samého seba. Láska k sebe bola nahradená predstavou o vlastnej grandióznosti. Títo ľudia seba nevedia milovať, prijímať, pretože sa „ako malé deti museli podriaďovať uspokojovaniu potrieb matky – alebo iných referenčných osôb – a neboli milovaní pre vlastnú svojbytnosť“ (Rohr, H.-P., 2001, s. 30).

CESTA Z NARCIZMU A EGOCENTRIZMU ZNAMENÁ CESTU K SAMÉMU SEBE

Vystúpiť z „bludného kruhu“ narcistných obranných mechanizmov sa nedá jednoducho a rýchlo. Často sa počas terapie človeku ukazuje bolesť taká silná, až má pocit, že ho roztrhne. Toto „trhanie“ totiž cítil ako dieťa, keď rodičia odmietli jeho skutočný detský svet a on sa začal prispôbovať predstavám dospelých. Práve v tomto stave hlbokého videnia pravdy o vlastnej minulosti odmietaného a „zanárokovaného“ dieťaťa sa zrodí začiatok nového noetického života. Či už je to odborná psychoterapeutická pomoc pre osoby trpiace závažnejšou narcistickou poruchou osobnosti, alebo ide o laickú svojpomoc prostredníctvom hlbkej

sebareflexie, obidve úrovne si žiadajú trpezlivé a nesmierne citlivé vstúpenie do poľa vlastných reálnych emócií. V tomto odžívaní skutočných emócií sa stráca narcistická obrana obviňovania okolia z vlastných neúspechov, postupne „bledne“ nárok na vlastnú dokonalosť a tendencia mať posledné slovo. Typické narcistické črty, ako je neustále sebaobhajovanie, uprednostňovanie seba a zdôrazňovanie svojich úspechov, racionalizácia prípadného nezdaru a vinenie okolia, sa postupne stávajú veľmi vedomými. Toto uvedomenie vedie k tomu, že sa jednotlivec pustí hlbšie do príčin, ktoré narcizmus spôsobili. Videnie príčin nesie so sebou postupné odžitie bolesti a prázdnoty „uzamknutej v železných kachliach“.

V oblasti pedagogiky nás bude zaujímať, ako predísť tomu, aby sa narcistické tendencie na nastávajúcu generáciu neprenášali alebo aby nevznikali. Ako sme spomínali vyššie, prenosu podvedomých vzorcov zabránime vlastnou sebareflexiou a uvedením si toho, čo sa deje v našom vnútri. Tento prístup postupne otvorí odžitie blokovaných emócií a uvoľnenie samého seba z „bludného kruhu“. Vnútna integrita (pravdivé videnie vnútorných obsahov a procesov) a prijatie samého seba v pôvodnej bolesti je pritom, kľúčové. Ide o podobný proces, aký opisuje Bowlby (in Hašto, 2005, s. 17), no netýka sa výhradne osôb s diagnostikovanou poruchou. *„Zmyslom je získať prístup k emóciám, ktoré mali matky ako deti, aby ich mohli tolerantne a s porozumením akceptovať, čo im umožní, aby empaticky a tolerantne reagovali, keď dieťa má podobné emócie.“*

Ďalej nás bude zaujímať o to, ako prakticky realizovať výchovno-vzdelávací proces tak, aby sme minimalizovali vznik blokáde u detí a dospelých. Prakticky načrtnutý postup dáva do povedomia americká rodinná poradkyňa a detská terapeutka Naomi Aldort. Jej kniha *Vychovávame deti a rastieme s nimi* (2010) je verejnosťou obľúbená jednak pre jej zrozumiteľnosť a pokrokovosť, ale najmä pre jej výrazný úspech v praxi. Inšpirujeme sa preto aj naďalej jej postupmi v súvislosti s prevenciou narcizmu.

KOMUNIKAČNÁ FORMULÁCIA S.A.L.V.E. AKO PRAKTICKÁ POMÔCKA VO VÝCHOVE

Odžitie emočného náboja je východiskom vo výchovnom procese, v ktorom sa chceme čo možno najviac priblížiť k onomu cieľu, akým je tvorivá, autentická, slobodná a zodpovedná osobnosť, žijúca svoj vlastný zmysluplný život. Tento veľmi abstraktne znejúci všeobecný ideál treba konkretizovať v jemných a precíznych rozvetveniach do každodenných reálnych situácií. Pre rodiča zaťaženeho vlastnou minulosťou je veľmi náročné sa formuly S.A.L.V.E. držať, preto sme toľko priestoru venovali téme uvedomovania si vlastných emočných obsahov. Totiž až keď sme schopní takto vedome zaobchádzať s nami samými,

stáva sa formula S.A.L.V.E. nesmierne užitočnou a použiteľnou v bežnej dennej realite. Vychovávajúci tak môže vzorovo prenášať svoju vnútornú skúsenosť do výchovného procesu, a tým predchádzať nechcenému formovaniu nepravého narcistného „Self“.

Naomi Aldortová (2010) túto formulu orientuje na potvrdenie skúsenosti dieťaťa v zmysle tvorenia žiaducej rovnováhy medzi uznaním jeho emócií a súčasným zachovaním hraníc. Vytvoríme priestor na harmonizáciu dvoch protikladných tendencií (prílišným vyzdvihovaním dieťaťa „na piedestál“ a, naopak, autoritatívnym zastrašujúcim štýlom) v procese výchovy. V „zlatom strede“ medzi dvoma extrémami začne vznikať tretia transcendujúca sila, umožňujúca hlboké prijatie samého seba. V tomto zjednocujúcom priestore nastáva tá skutočná životná „alchymia“, o ktorej hovorí napr. K. G. Jung v súvislosti s procesom individuácie.

S.A.L.V.E. je skratkou pre tieto kroky v komunikácii s dieťaťom (Aldort, 2010, s. 21):

S (*separate*) znamená oddelenie sa od správania sa dieťaťa a jeho emócií, ktoré v nás vyvolávajú starý podvedomý úzkostný program. Napríklad v prípade, že dieťa koná nami neprijateľným spôsobom (je vulgárne alebo ničí hračky a pod.), môže sa objaviť naša dávna tendencia začať prudko reagovať, kritizovať, trestať, napomínať, hodnotiť atď. V tomto prípade je veľmi dôležité zastaviť sa, **uvedomiť** si tieto vnútorné pochody a len sa na ne vnútorným zrakom pozeráť, no nezačať ich okamžite aplikovať. Netreba sa za tieto tendencie ani obviňovať, ani sa ich snažiť zbavovať. Uvedomenie má vlastnú silu a zastaví nás od posudzujúcich a hodnotiacich myšlienok typu: „vždy to pokazí“, „nikdy sa to nanaučí“, „toto nesmie robiť“...

A (*attention*) znamená po vnútornej reflexii vlastných myšlienok a emócií obrátiť pozornosť na dieťa. Pozornosť je už čistejšia, nedeformovaná našim vlastným emočným nábojom. Sme tak pripravení počúvať.

L (*listen*) – počúvanie znamená skôr hlboké načúvanie tomu, čo chce dieťa prostredníctvom svojho správania a hovorenia vlastne povedať. Nejde len o počutie jeho vyjadrenia, ale o načúvanie posolstva „medzi riadkami“. Napríklad môže ísť o neverbálne signály, symbolické vyjadrenie prianí, nepriame vyslovenie potrieb a pod. Dieťa nie je ešte logicky a racionálne natoľko zdatné, vyjadruje sa fantáziou, symbolmi, obrazom, pohľadom, gestami...

V (*validate*) znamená uznať emócie a potreby, ktoré dieťa prejavuje. Uznanie vytvára atmosféru bezpečia. My sami sa neustále učíme uznať všetko, čo v nás vzniká, ako oprávnené existovať. Práve už v detskom veku je nesmierne dôležité prežívať tento druh bezpečia. Existencia tak môže byť, deje sa bez úzkosti, výčítiek, strachov a obáv z opovrhnutia, odmietnutia a odsúdenia. Niektorí rodičia z tohto procesu majú strach. Boja sa, že tým dieťa rozmazajú.

Ide o náš dávny program, keď sme boli ako deti vychovávaní práve v dualite, že niektoré emócie tu byť môžu a iné nie. Boli sme oceňovaní, zvýhodňovaní, podplácaní a uznávaní za to, že sme konali v súlade s nejakou predstavou o tom, čo je správne. Rovnováha a sebatranscendencia sú však možné len v prípade, ak z pozície nesúdenia dovolíme všetkým vnútorným procesom existovať. Inak sa kyvadlovo pohybujeme z extrémnej pozície moralizovania do pozície symptomatizácie zakázaných obsahov do psychickej poruchy alebo fyzického príznaku. Uznanie všetkých emočných obsahov signalizuje lásku bez podmienok. Narcistný obraz tak nemá prečo vzniknúť. Aj s vlastnou „temnotou“ som prijatý, nemusím nosiť „fasády“.

E (empower) – povzbudzovanie dieťaťa. Ide o podporenie jeho vlastných schopností vyrovnáť sa so vzniknutou situáciou, uznanie jeho potenciálu situácie zvládnuť a pracovať tvorivo s okolnosťami. Nemusíme hneď všetko riešiť, hneď ošetrovať, hneď priskočiť. Tým je dieťaťu ponechaná sloboda a zároveň pridelená zodpovednosť riešiť situáciu v atmosfére bezpečia, prijatia a hlbokého citového zázemia.

Príklad

Malý Jarko chcel urobiť mame radosť a pripraviť obed. Vyrobil cesto podľa vlastného receptu a v kuchyni ostal neporiadok. Napriek nepoužiteľnosti cesta a neporiadku v kuchyni bol jeho zámer nesmierne čistý. Mama sa vrátila z práce a keď zbadala kuchyňu, odohral sa jej v predstave jej starý program. V duchu si predstavila, ako kričí a nadáva synovi za to, že jej len pridal ďalšiu prácu a že za trest pred spaním neuvidí rozprávku. Uvedomila si svoje emócie a nechala ich sebou prejsť. Prijala svoj náboj, no neútočila na Jarka. To znamená oddelenie sa od starého spôsobu reagovania. Keď emočný náboj odznel, obrátila sa na neho s ocenením jeho snahy jej pomôcť a uznaním jeho námahy. „Chápem, že si mi chcel urobiť radosť. Ďakujem ti.“ Potom sa spoločne pozreli na spôsob, ako cesto pripravovať spolu bez neporiadku.

Uvedený príklad znie možno veľmi jednoducho a príliš zidealizovane. Vzhľadom na naše navyknuté spôsoby zaobchádzania s vlastnými emóciami a tiež s emóciami a so správaním detí môže formula S.A.L.V.E. vzbudzovať nedôveru. Bezpodmienečná láska a prijatie často u dospelých vzbudzujú obavy z toho, že dieťa bude príliš rozmazané a „vzdvihnuté na piedestál“. Opak je však pravdou. Nejde o bezhraničnú zaslepenú ústretovosť a sebaobetu. Formula S.A.L.V.E. je krok k rovnocennému dialógu v atmosfére lásky, kde sa pravé „Self“ nemusí skrývať za snahu a výkon. Nie je tu prítomná dualita trestu a odmeny v klasickom zmysle slova. Predídeme tak vznikaniu narcistných obrán. Byť prijatý so všetkým je kľúč k autentickému životu, pretože dieťa „načíta“ od dospelého prívetivé zaobchádzanie s vlastnou emocionalitou. Neznamená to,

že všetko je nám dovolené. Len neprichádzame o istotu, že láska blízkych je tu vždy, nech prežívame čokoľvek a aj keď robíme na ceste životom nevyhnutné chyby. Emocionálne slobodné prežívanie je predpokladom na to, aby u dieťaťa nastalo porozumenie situácií a kontakt s vlastným svedomím. Charakter vyviera zo skutočných hlbín prežívania, nie je len zvonka naučeným racionálnym vzorcom správania „pod taktovkou“ superega (viac v Paedagogica 26).

ZÁVER

Hlboko osobná intímna blízkosť k vlastnej reálnej emocionalite nesie mnohoročné liečenie minulých zranení. Takto získavame priestor na autentickú existenciu. Ak môžeme pred sebou existovať s vlastnou tvárou, s pravým „Self“, umožňujeme tak samým sebe počuť „hlboký a tichý hlas“ svedomia, ktoré je vždy situačné, subjektívne a neposudzujúce. Môže vstupovať do denného života bez dávnych zábran strachu z trestu a hodnotenia. Tu sa stretáva psychoterapia s pedagogikou, sebaliečenie so seba výchovou a vlastné seba prijatie s budúcim autentickým „Self“ ďalších generácií.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

- ALDORT, N.: *Výchovávame deti a rosteme s nimi*. Praha : Práh, 2010. ISBN 978-80-7252-287-3.
- HAŠTO, J.: *Vzťahová väzba*. Trenčín : Vydavateľstvo F, 2005. ISBN 80-88952-28-X.
- HERMAN, E., HOUBOVÁ, P., PREISS, M., PRAŠKO, J.: Narcistická porucha osobnosti. In: *Psychiatria pre prax*, č. 1., 2005, s. 20-26.
- HUMPHREY, N.: *Vnútné oko*. Bratislava : Európa, 2006. ISBN 80-89111-22-X.
- JOHNSON, S., M.: *Charakterové typy človeka*. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1521-3.
- KAŠČÁKOVÁ, N.: *Obranné mechanizmy z psychoanalytického, etologického a evolučno-biologického aspektu*. Trenčín : Vydavateľstvo F, 2007. ISBN 80-88952-41-7.
- MENTZOS, S.: *Dynamika duševní nemoci*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-992-5.
- MOORE, T.: *Kniha o duši*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-252-2.
- MOORE, T.: *Temný eros*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-530-X.
- PELIKÁN, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Amosius Servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- ROHR, R.: *Narcismus, vnitřní žalář*. Praha : Portál, 2001. ISBN
- ŽILÍNEK, M.: *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : Iris, 1997. ISBN 80-88778-60-3

http://apps.szu.cz/podpora_zdravi/menthealthwork/materialy/dus_zdravi.pdf
<http://www.aktuality.sk/clanok/224546/psychiatrickych-pacientov-na-slovensku-rychlo-pribuda-moze-za-to-aj-nezamestnanost/>

SUMMARY

In the wide spectrum of character styles, neuroses, but also more serious personality disorders, we can find a common denominator -- unacceptance of the true Self, Self that manifested during childhood. The Self was considered undesirable and gradually rejected under the influence of active or passive punishment, conscious or unconscious refusal and manipulation. What becomes the mechanism for the child to survive this reality is an effort to gain tokens of love and appreciation. An escape to fantasies where one's own uniqueness and grandiosity are visible will veil real emotions and will cover up the state of deep loneliness and the loss of unconditional acceptance. Narcissistic tendencies created by this prevent authentic, free, and responsible life. The article deals with possibilities of gradual handling of one's own emotional wounds in the process of "self-therapy", which then leads to self-education in the area of character, and it also examines ways to prevent creating narcissistic defensive mechanisms in children and youth. It is possible to see the egocentrism, supported by the society, and handle it by daily care of the soul in the atmosphere of transcendence of duality in a space of unconditional acceptance of the true Self.

Mgr. Lucia Kubinová, PhD.

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave,

Gondova 2, 814 99 Bratislava

ARTETERAPIA AKO PREVENTÍVNA VÝCHOVA A TERAPIA UMENÍM

Luboslava Sejčová

Anotácia: V príspevku autorka poukazuje na možnosť skvalitnenia výchovnej a poradenskej práce s deťmi a mládežou prostredníctvom využitia arteterapie. Bolo by vhodné realizovať arteterapeutické námety a cvičenia v základných i stredných školách a využiť ich terapeutický a preventívny potenciál. Tým, že by sa obsahovo prispôsobili potrebám vybraných vekových skupín žiakov, pomáhali by mladým ľuďom riešiť aj ich aktuálne problémy (v rodine, vzťahové problémy, vzťah a postoj k drogám, zmysel života, aký som a pod.). V príspevku autorka poukazuje na arteterapiu ako tvorivú činnosť, zdôrazňuje jej liečivý a preventívny potenciál a vymedzuje vzťah arteterapie k iným vedným disciplinám a jej profesionálny štatút.

Kľúčové slová: arteterapia, tvorivosť, receptívna arteterapia, produktívna arteterapia, artefiletika, preventívna výchova

1. ARTETERAPIA AKO ROZVOJ TVORIVOSTI

Obrazy patria k prvým výtvorom dieťaťa, pri nich prežíva svoju schopnosť tvoriť. Kde sa objavia obrazy, ako sú napríklad aj skalné rytiny a jaskynné maľby, tam si uvedomujeme pôsobenie človeka. Reč obrazov je prapôvodným a najranejším ľudským jazykom. Umelecké obrazy sú orientačnými bodmi ľudskej duše, vytvorenými z kolektívneho nevedomia, symboly náboženských i socio-kultúrnych postojov a hodnotenia tej-ktorej doby, len vtedy, ak ich dokážeme vnímať. Pre tých, ktorí sa na obrazy pozerajú, chcú im porozumieť a chcú ich interpretovať, je nevyhnutné, aby sa vystavili duševnej energii, ktorá je obrazom vlastná (Riedel, 2002).

Ludia v 20. a 21. storočí stále viac komunikujú obrazom, učia sa obrazom, poznávajú obrazom. Zmenil sa spôsob poznávania sveta. Nositeľom informácie prestalo byť slovo a stal sa ním obraz – reprodukcia sveta. Stredoveké exegetické spisy a novoveké vedecké traktáty nahradili obrazové informácie (Benjamin, 1999).

Rookmaaker v príznačne nazvanej knihe *Moderné umenie a smrť kultúry* akcentuje prvú polovicu dvadsiateho storočia ako obdobie úplnej premeny spoločnosti. Tvrdí, že moderné umenie bolo dôležitým faktorom, ktorý podnecoval zmeny v mentalite a duchu novej doby. Uvádza však, že všetky zmeny sa odohrali už do roku 1920, alebo aspoň boli všetky už známe a nič nové po tomto roku nebolo vymyslené. W. Benjamin však poukázal na hlbšie, vzdialenejšie a principiálnejšie korene premeny. Avantgarda a moderna sú vonkajším prezentovaním vnútorných zmien (in Gajdošová, 2012).

Walter Benjamin v atmosfére manipulácie davov citlivo vytušil podiel masového umenia pri premene spoločnosti. Umenie sprostredkované cez filter technickej aparatúry a predkladané veľkým skupinám so vzájomne kontrolovanými reakciami učí ľudí návykom a postojom v stave nekontrolovaného rozptýlenia. Benjamin sa vyjadril, že takéto umenie využíva svoje možnosti naplno a predpokladal aj výsledok takejto činnosti: *neslobodný dav neslobodných nerozmýšľajúcich ľudí*. Presne odhadol nasledujúci vývoj spoločnosti a jej kultúry. Znaký kultúry, ktoré dnes vieme rozoznať pozorovaním, odhalil už v tridsiatych rokoch 20. storočia. Predpokladal presun dôrazu z jedinečnosti na masovosť, uprednostňovanie kópie pred originálom, presadzovanie neustálej aktualizácie pred tradičnosťou. Odhalil presun aktivity z diváka na dielo a vývoj smerujúci k pasivite a prijímaniu zo strany pozorovateľa. Váha poznávania sa presunula z ruky na oko a cieľom poznávania je vidieť, a nie zažiť. Preto do popredia vystúpila ilúzia (vytvorená reprodukčnou technikou) pred realitou. Opakovanie vytlačilo neopakovateľnosť a aktívnu činnosť – hodnotenie (Benjamin, 1999, in Gajdošová, 2012).

Súčasný masovokomunikačný prostriedky majú prevažne neaktívny charakter, spôsobujú nárast pasivity a až ochromenie vlastnej súdnosti. Umelecká činnosť, naopak, skôr burcuje vedomie a vyžaduje si zaostrené videnie. Umenie je v podstate jazyk, nie však taký, ktorý iba opakuje všeobecne známe pojmy a konformné obsahy. Umelecká tvorba nás priamo núti, aby sme si uvedomili oveľa dôslednejšie než doposiaľ, čo všetko je v našej moci. Pripomína nám tiež, aby sme v živote i sami sledovali nejaký ušľachtilý cieľ. Umenie by malo v dnešnej dobe pôsobiť oveľa všeobecnejšie ako „zázračný protijed, *stimul slobody*, ktorý si vynucuje pozornosť a povzbudzuje myslenie“. Tvorivosť chápeme nielen ako unikátnu tvorbu, výtvor génia, ale tiež ako schopnosť každého človeka objavovať niečo nové, čo doteraz neexistovalo, niečo pretvárať, hľadať pre veci

inovatívne formy naplnenia, iniciatívne zdolávať prekážky, odvážne riešiť ťažké problémy (Vrtělová, 2007).

Hlavným zmyslom výtvarnej činnosti v terapeutickej oblasti je podľa Kyzoura jr. (2012) emocionálne obohacovanie narušeného vzťahu ku skutočnosti. Aby sme boli spravodliví k výtvarnej reči, musíme uznať jej ohromný potenciál. Ako nositeľka symbolickej funkcie je schopná sprostredkovať kontakt spodných vrstiev osobnosti s nevedomím a tým aj kultivovať afektívne napätie tak, aby nenarušovala ľudskú vôľu po seberealizácii a po intenzívnej väzbe na druhého, ale aby bola jej hnacou silou.

Schopnosť umožňujúca ľuďom vytvárať zmysluplné výtvarné diela vyvoláva úctu a obdiv. Pritom je jedno, či účastníci prešli výtvarnou prípravou, alebo či ide o ľudí, ktorí okrem školskej výtvarnej výchovy nikdy netvorili. Nezáleží ani na tom, či majú nejaký problém, alebo sa len chcú odreagovať, bližšie sa spoznať. K vnímaniu výtvarnej činnosti sa totiž dá pristupovať rôznymi spôsobmi: môžeme ju chápať ako oddychovú činnosť, alebo ako prostriedok na rozvoj vnímania a prostriedok na prípadné sebauzdravovanie (Vrtělová, 2007).

Šupšáková a kol. (2001) uvádza, že značná časť populácie – a to tak mladšej, ako i staršej – nie je systematicky vedená k tomu, aby vedela absorbovať umenie v rozmanitých formách (výtvarné, hudobné, dramatické). Na vnímanie posolstva obrazu nestačia len oči, treba aj ducha. Umenie má veľkú silu, je dokázané, že pomáha rozvíjať a posilňovať pravú mozgovú hemisféru, teda bunky, ktoré podporujú kreativitu, abstrakciu, fantáziu, rozvíjajú zobrazovacie schopnosti, predstavivosť. Umenie bojuje proti uniformite názorov, pretože ponúka viacero odpovedí na jednu otázku. Neexistuje lepšia protiváha proti racionálnemu, logickému, ohraničenému videniu sveta, aké ponúka umenie so svojim takmer bezbrehým pólom obrazov, odtieňov, tónov, zvukov, pohybov. *Pomocou umenia môže dieťa efektívne rozvíjať svoje tvorivé schopnosti, kritické myslenie i toleranciu a empatiu voči druhým.* „Čítať“ výtvarné dielo a porozumieť mu – to znamená začať s výchovou k umeniu v ranom a mladšom školskom veku. Úplne odhaliť hodnoty výtvarného diela môže vnímateľ až za určitých predpokladov rozumovej a citovej zrelosti, životnej skúsenosti, kontaktom s umením. Môžeme začať vlastnými výtvarnými aktivitami a prostredníctvom estetických efektov uvádzať deti do výtvarného sveta, evokovať príjemné zážitky, emócie, precitovať radosť z umenia a z umeleckého diela. Učiť ich vnímať a doceňovať krásu.

Tvorivosť je niečo hlboko osobné, znamená byť sám sebou a mať schopnosť ako taký sa aj prejavíť. Dve deti dostali úlohu – vyfarbiť obrázok v maľovanke. Jedno dieťa sa neustále vypytuje, aká farba patrí tu, aká zasa tam. Snaží sa, aby to urobilo správne. Čaká, až mu niekto prisvedčí na každý jeho krok. Druhé dieťa sa vôbec nič nepýta, je zahĺbené do seba. Namiesto toho, aby sledovalo, ktoré predmety majú akú farbu v danom prostredí, vyberá si ceruzky takej farby, aké

sa mu páčia. Tento malý „umelec“ neprežíva žiadne napätie, nečaká totiž na žiaden súhlas. Obrázok s radosťou ukazuje iným. Uvedomuje si, že vytvorilo niečo neobvyklé (jablko je čierne), ale je s tým samo spokojné a rovnako pozitívne reakcie očakáva od svojho okolia. Toto dieťa prejavilo viac tvorivosti ako prvé. Obrázok nie je iba napodobeninou skutočnosti, ani reflexiou názorov iných ľudí, je obrazom vlastného JA. Tvorivosť tak trochu vybočuje z hraníc normálneho správania, lebo nie je racionálna. Za svoj pôvod nevďačí vedomému mysleniu, ale hlbokému cíteniu (Šupšáková a kol., 2001).

Kreativita predstavuje zvláštny komplex schopností, medzi ktoré zaraďujeme schopnosť originálne vidieť predmety v nových vzťahoch, používať ich zmysluplne a neobvykle (*flexibilita*), objavovať nové problémy tam, kde ich ostatní nevidia (*senzitivita*), odchyľovať sa od naučených schém myslenia a neprijímať nič ako stále a nemenné. Podstatou kreativity je spoločensky hodnotná *originalita*, kreativita je zdrojom pokroku a je považovaná za cennú vlastnosť osobnosti, ktorá je v niektorých pracovných odboroch priamo vyžadovaná – napr. v reklamnej tvorbe, lebo tá je na kreativite priamo založená. Tvorivosť chápeme nielen ako unikátnu tvorbu, výtvor génia, ale tiež ako schopnosť každého človeka objavovať niečo nové, čo doteraz neexistovalo, niečo pretvárať, hľadať pre veci inovačné naplnenie, iniciatívne zdolávať prekážky, odvážne riešiť ťažké problémy a pod.

Ani pri špeciálnej estetickej výchove nie je taký dôležitý výsledný produkt, ale skôr samotný proces tvorby so všetkými svojimi kladnými (terapeutickými) účinkami. I tu má svoj význam kolektívny dialóg a hodnotenie. Tvorivá činnosť je tu chápaná ako integrujúci činiteľ osobnosti, ako výchova k pozitívnemu mysleniu a ku konštruktívnemu konaniu. Štúdie realizované u detí ukazujú, že deti s rozvinutou predstavivosťou majú vyššie IQ a lepšie sa vyrovnávajú s nárokmí života. Povzbudzovanie k fantazijnej hre zlepšuje ich schopnosť zvládať náročné životné situácie i učenie. Pritom je vhodné a žiaduce dieťa v tomto procese podporovať, pretože tak môžeme nahliadnuť do jeho vnútorného sveta a odhaliť to, čo je v ňom skryté (Oaklander, 2003, in Vrtělová, 2007).

Šupšáková a kol. (2001) uvádzajú, že v procese výtvarnej tvorby sa uplatňujú tie isté zložky ako v procese tvorivého myslenia:

1. *heuristická* – riešenie problému, tvorivé myslenie,
2. *schematická* – základné myšlienkové operácie, systém myslenia, logika,
3. *imaginatívna* – intuícia, fantázia.

Tvorivá odvaha je podmienkou na dosiahnutie uvoľneného výtvarného prejavu. Odrazom toho je chuť a vitalita skúšať nové postupy, bez strachu voľne tvoriť, bez obáv hodnotiť a nebať sa hodnotenia. Na kritiku výsledkov svojich tvorivých činností sú deti obzvlášť citlivé, pretože v nich reflektujú svoje zážit-

ky, myšlienky, emócie a ocitajú sa tak veľmi blízko svojho JA. Deti rôznymi testami, skúškami, známokovaním od malička vstrebávajú súdy a kritické názory okolitého sveta. V ostrom svetle tohto porovnávania s ostatnými sa, žiaľ, tvorivosť vytráca (Šupšáková a kol., 2001).

Pri tvorivom myslení je podstatné, aby sa pritom dočasne zavrholo logické, racionálne myslenie, ktoré bráni formulovať a riešiť veci „po novom“. To je však iba prvá, inšpiračná fáza, po ktorej nasleduje fáza elaborácie, keď sa ešte nehotový materiál (tvar, kompozícia, slovesné dielo či prvotná vedecká hypotéza) podrobuje prísnemu logickému hodnoteniu. V Rogersovom chápaní je tvorivosť spojená s otvorenosťou voči skúsenosti, s dôrazom na vlastné vnútorné hodnotenie a so schopnosťou primerane narábať s predstavami a pojmi. Podľa Guilforda väčšina kreatívnych schopností patrí do okruhu tzv. divergentného myslenia. Ide o (Pogády a kol., 1993):

- *fluenciu* – rýchlosť tvorby slovných, číselných, ideačných, expresívnych, figurálnych a asociatívnych obsahov,
- *flexibilitu* – schopnosť pružne narábať so sémantickým materiálom (prekonávať funkčnú fixáciu),
- *originalitu* – tvorbu vzdialených asociácií, prekvapujúce a vtipné odpovede,
- *elaboráciu* – schopnosť doplniť detaily, skompletizovať celok,
- *senzibilitu* – citlivosť na problém, schopnosť rozoznať ho,
- *redefiníciu* – schopnosť zmeniť funkciu predmetu alebo jeho časti a použiť ho novým spôsobom.

Dávno je známe, že napr. inteligencia sa nerovná tvorivosti a osoby s vysokým IQ nemusia byť tvorivé, aj keď na tvorivosť je nevyhnutný aspoň priemerný intelekt. V súčasnosti však vo výučbe detí prevláda dôraz na formálne logické a deduktívne postupy, na memorovanie, čo však blokuje podstatnú časť predtvorivej mentálnej aktivity, kde ide o voľný prístup, bez vopred určenej šablóny. V klasických intelligenčných testoch však nemožno utvoriť nič nové, čím viac sa ich produkty približujú k najvyšším normám, tým vyššia je úroveň IQ. V kreatívnych testoch je to naopak – čím viac sa vzdľujú od stanovených noriem, tým vyššia je úroveň kreativity (Pogády a kol., 1993).

Guimón (2004) vychádza z úvahy, že nie každý sa môže stať umelcom, zatiaľ čo všetci sme kreatívni, hoci v rôznej miere. Kreativita sa zvykne spájať s rôznymi znakmi. Genialita je diskutabilný znak, ktorý býva často priznaný až na sklonku života génia a je ťažko definovateľný. Schuster (2006) považuje za základné prvky koncepcie kreativity inteligenciu, intenzívny záujem, vedomosť, originalitu (nápad), tvorivý inštinkt, nonkonformitu, odvahu a vytrvalosť. Andreasenová (1996) uvádza tieto *osobnostné charakteristiky* kreatívneho jedinca: dobrodružnosť, rebelstvo, individualizmus, senzitivita, hravosť, simplicita

(prostota), vytrvalosť. Kreativní jedinci majú tendenciu zapojiť sa do správania, ktoré môže posúvať hranice spoločenských konvencií. Medzi kognitívne charakteristiky radí: nedostatok prekonceptí (hraníc ega), intelektuálnu otvorenosť, intenzívnu zvedavosť, intenzívnu koncentráciu, obsedantnosť, perfekcionizmus a vysokú úroveň energie. Tieto kognitívne črty vysvetľujú mnoho z osobnostných charakteristík tvorivých jedincov, rovnako aj ich sklon ku kolísaniu nálad (in Grohol, 2008).

Kreativita a niektoré osobnostné dimenzie sú v evidentnom vzájomnom vzťahu. Ukázalo sa, že úspešní umelci „skórovali“ oveľa vyššie na škále psychotizizmu než menej úspešní umelci. Vysoké skóre v škále značí, že prevažne ide o človeka samotárskeho, podozrievavého, robiaceho ťažkosti sebe aj iným, takého, čo robí neobvyklé veci, vyhľadáva neobvyklé zážitky (Pogády a kol., 1993).

S. Freud tvrdil, že umelecká tvorivosť rovnako ako iné kultúrne fenomény pochádza z represie pudov, zvlášť sexuálnych. Sublimácia uniká represii tým, že sexuálne uspokojenie nahrádza inou, nesexuálnou činnosťou, napríklad intelektuálnym bádáním či umeleckou aktivitou. Iní autori akcentujú úlohu depresie v kreatívnom akte z hľadiska hlbinej psychológie. Podľa predstaviteľov psychoanalýzy je kreatívna práca snahou reštaurovať depresívne fantázie, s cieľom vytvoriť stratený objekt, o ktorom sa domnievame, že je zničený. Švajčiarsky psychiater a psychoanalytik A. Benz (2006) sa, naopak, domnieva, že kreativita je znakom vitality a radosti zo života. Na to, aby sa prítomný potenciál kreativity mohol rozvinúť, treba určitý impulz. Týmto impulzom je, paradoxne, často nedostatok. J. Obiols (1996) uvádza, že kreatívny proces často prebieha mystérióznymi cestami, nazývanými *intuícia*, *inšpirácia* alebo *osvietenie* (in Grohol, 2008).

Akýmsi dedičstvom psychoterapeutického prístupu v arteterapii je hlavne negatívna denotácia umeleckej práce – t. j. že *dielo hlavne nemusí byť krásne*. Tým potiera význam kreativity a originality vo výtvarnom vyjadrovaní. Napriek tomu arteterapia môže byť prostriedkom na rozvinutie kreatívnych procesov pacientov (in Grohol, 2008).

Na základe výskumu činnosti mozgu (Ornstein, 1972) boli dokonca opísané mentálne mechanizmy tvorivosti. Spomínané teoretické práce i mnohé ďalšie prinášajú zaujímavé podnety a pomáhajú nám na ceste k hlbšiemu porozumeniu tejto významnej ľudskej schopnosti. Umelci si všimli, že pre spoločnosť je charakteristický určitý tvorivý náboj. Boli tiež medzi prvými, ktorí využívali arteterapiu v zdravotníckych alebo vo výchovných zariadeniach a zaznamenali liečebné účinky výtvarnej tvorivosti.

Nemecká maliarka a arteterapeutka Martina Weissgerber (2013) uvádza, že vďaka tvorivosti sa vyrovnávame so všetkými osobnostnými charakteristikami, vďaka nej sa cítime celiství. Sme autentickí. V každom tvorivom čine je vždy

i kus životnej sily. Tvorivosť je motorom a nástrojom života. Preto sa dá povedať, že kreativita je schopnosťou a zároveň postojom, ktorý nám umožňuje prekonávať nástrahy a ťažkosti života.

Všetci ľudia bez rozdielu majú svoju kreativitu. Len im bol rôznymi spôsobmi znemožnený prístup k jej používaniu, ovládaniu. Stačia napríklad banálne slová počuté v detstve: „Ty naozaj nikdy nebudeš vedieť maľovať, pre teba je škoda papiera...“ Tvorivosť je však potrebná v bežnom živote, na riešenie každodenných situácií, na prežívanie radosti a možnosti tešiť sa (D. Piorecká, Arteterapie není samospasitelná, 2012).

Arteterapia tak nadobúda význam aj ako *relaxačná tvorivá činnosť*. Ponúka únik do iného sveta, kde sa dá odpútať od denných starostí. Slúži na ventiláciu pocitov hnevu, depresie, úzkosti, ale aj radosti. Arteterapia umožňuje uvoľnenie týchto pocitov, a tak napomáha pri ich zvládnutí a načerpaní novej energie. Tvorivá činnosť má pozitívny vplyv na duševné zdravie (Michalidesová, 2008).

2. ARTETERAPIA A OBLASTI JEJ VYUŽITIA

Pojem arteterapia vznikol spojením dvoch rôznojazyčných slov: latinského slova „ars“, čo znamená umenie, a gréckeho slova „thérapeiá“ s významom liečba, liečenie. Arteterapia často býva označovaná ako hraničná disciplína, pretože je blízka výtvarnému svetu a zároveň svetu psychoterapie. Arteterapia môže pomôcť ľuďom s citovými problémami vizuálne vyjadriť najhlbšie myšlienky a pocity. Slovami sa nedá tak citlivo zachytiť správny význam alebo odtieň toho, čo pacient chce vyjadriť. Pacienti sú nabádaní na to, aby svoje pocity vyjadrili kresbami a maľovaním. Často sa objavia námety, ktorých si osoba bežne nie je vedomá, pretože sú uložené hlboko v jej podvedomí. Dá sa povedať, že je zviditeľnené neviditeľné. Ak sa to prostredníctvom maľby, kresby, modelovania alebo ďalších umeleckých techník stane, táto skutočnosť sa môže stať prvou fázou liečebného procesu, pri ktorom pacient svoje problémy identifikuje a snaží sa ich prekonávať. Neverbálna komunikácia môže byť i jedinou možnosťou, ako s pacientom na začiatku terapie nadviazať kontakt (Kořínková-Vindušková, 2001).

Arteterapia využíva výtvarné umenie skôr ako prostriedok na osobné vyjadrenie v rámci komunikácie, než aby sa snažila o esteticky uspokojujúce výsledné produkty. Využívanie výtvarných výrazových prostriedkov získalo názov „arteterapia“ najmä preto, lebo sa najviac rozvinulo a rozvíja v oblasti duševného zdravia a prevažne v zariadeniach pre duševne chorých. Použitie výtvarného umenia a výtvarnej tvorby však môže byť vhodné aj pre ďalších ľudí, zápasiacich s vážnymi problémami, ale aj tých, ktorí chcú seba a svoje vnútorné prežívanie lepšie spoznať prostredníctvom výtvarného umenia (Liebmannová, 2005).

Arteterapia v užšom zmysle slova znamená *liečbu výtvarným umením*, arte-terapia v širšom zmysle znamená liečbu umením, vrátane hudby, poézie, prózy, divadla, tanca a výtvarného umenia. Aj keď arteterapia býva chápaná ako samostatný odbor, spojený najmä s výtvarnou tvorbou, býva používaná aj ako zastrešujúci názov pre všetky terapie spojené s umením. Zo širšieho hľadiska sa teda netýka len cielenej nápravy narušenej psychiky iba prostredníctvom výtvarných umeleckých činností, ale týka sa i všeobecnejšie zameranej výchovy. V tomto poňatí využíva väčšinu umeleckých aktivít, napr. psychodrámu, teatroterapiu, dramatickú výchovu, bábkarstvo, pantomímu, choreoterapiu, biblioterapiu, muzikoterapiu, psychogymnastiku a iné. Za ideálnu terapiu je považované spojenie viacerých druhov takýchto činností, napr. pri dramaterapii ide o spojenie s klasickou arteterapiou pri výrobe kostýmov a kulís, biblioterapia v spojení s arteterapiou a s dramaterapiou – zadanie námety pre tvorivé písanie, zdramatizovanie napísaného a výroba kostýmov pre túto dramatizáciu. Širšie poňatú arteterapiu môžeme rozdeliť na *nehmotnú* – duševná tvorba umeleckého charakteru (zaraďujeme sem dramaterapiu, muzikoterapiu, biblioterapiu a terapiu hrou) a *hmotnú tvorbu* – manuálna tvorba umeleckého charakteru, zahŕňa všetky ručné práce vrátane konštrukčnej tvorby (Vrtělová, 2007).

Hanus (1987) definuje arteterapiu ako zvláštnu formu psychoterapie prostredníctvom grafickej, maliarskej a sochárskej činnosti. Arteterapia podľa J. Šickovej-Fabrici (2002) predstavuje súbor umeleckých techník a postupov, ktorých cieľom je okrem iného zmeniť sebahodnotenie človeka, zvýšiť jeho sebavedomie, integrovať jeho osobnosť a priniesť mu pocit zmysluplného naplnenia jeho života. Arteterapia je disciplína, ktorá sa postupne odštiepila od psychoterapie, a tak predstavitelia arteterapie sú prevažne pedagógovia, zatiaľ čo psychológovia sa identifikujú skôr so psychoterapiou. V súčasnosti sa o autonómnom postavení arteterapie diskutuje v odborných časopisoch. Americká arteterapeutická asociácia (1998) vymedzuje arteterapiu ako nerušivý terapeutický proces, vhodný pre dospelých aj deti, ktorí sa vyrovnávajú s emocionálnymi problémami, s traumou z detstva, prípadne hľadajú možnosť duševného, osobnostného rastu (in Šicková-Fabrici, 2002).

J. Šicková-Fabrici (2002) zdôrazňuje **sociálny a terapeutický** potenciál umenia – ako *umenie pre človeka a umenie pre zdravie*. Umenie dokáže uzdravovať, buduje sebavedomie, dôstojnosť. Umenie transcenduje to, čo sa slovami nedá vyjadriť. Výraz *l'art pour l'art* (umenie pre umenie) vznikol z názoru (Cousin, 1845), ktorý odmietol spoločenskú užitočnosť umenia a zdôrazňuje, že umenie má svoj cieľ samo v sebe, je to nezávislý jav, ktorý má svoje hodnoty. Výraz *l'art pour l'homme* (umenie pre človeka) použil v roku 1964 nemecký sochár S. Putz, ktorý pracoval s liečivými účinkami umenia. Výraz *l'art pour la santé* (umenie pre zdravie) predpokladá v umení nielen liečivý, ale i *preventívny potenciál*, kto-

rý v človeku dokáže mobilizovať túžbu po dôstojnosti, rozvíjať zmysel života, nádej, pôsobiť ozdravujúco (z hľadiska duševnej, telesnej a duchovnej stránky človeka), zlepšovať vzťahy s ľuďmi a s prostredím, v ktorom človek žije. Takto umenie dokáže integrovať osobnosť i skupinu, uľahčovať komunikáciu, ventilovať emócie človeka, viesť ku katarzii a podporovať intelektuálny rast človeka i rast jeho kreativity. Tvorivý proces je pre svojho tvorcu ventilom, umožňuje vnútorné očistenie a naplnenie, umožňuje „zahojiť rany“.

- Arteterapiu môžeme rozdeliť aj podľa spôsobu použitia na (Vrtělová, 2007):
- **Receptívnu** (pasívnu) *arteterapiu* – Ide o vnímanie umeleckého diela vybraného arteterapeutom pre klienta s určitým zámerom. Cieľom je lepšie pochopenie vlastného vnútra, prehĺbenie schopnosti empatie a poznávanie pocitov iných ľudí. Receptívna arteterapia zahŕňa návštevy výstav, divadelných a filmových predstavení, počúvanie hudby a návštevy koncertov, besied o umení a pod. Súvislosť medzi psychoterapiou a umením je často doložená liečivými účinkami niektorých umeleckých diel, napr. obrazy Muchu, Zrzavého, Šímy, Kupku, alebo hudobnými skladbami Bacha, Mozarta a iných. Pasívna arteterapia sa čiastočne uplatňuje aj v reflexiách, ktoré sa konajú na záver skupinovej terapie. Skupina sa vtedy zameriava na diela svojich kolegov, ako na nich pôsobia, premietajú si do nich svoje pocity a dojmy.
 - **Produktívnu arteterapiu** – Použitie konkrétnych výtvarných činností, keď je tvorcom samotný klient. Využívajú sa pri nej rôzne výtvarné disciplíny, napr. kresba, maľba, grafika, keramika, sochárstvo, textilné techniky a pod.

3. ARTETERAPIA A JEJ LIEČIVÝ A PREVENTÍVNY POTENCIÁL

Na začiatku bolo cieľom arteterapie pomôcť spresňovať diagnózu duševne chorých, až neskôr sa pridal i terapeutický aspekt. Výtvarný prejav pacienta totiž nielen poskytuje možnosť vyjadriť rôzne pocity a nenásilne odkryť najintímnejšie sféry vnútorného života, ale dá sa využiť aj ako samostatný liečebný prostriedok. Ľudia sa pri výtvarnej produkcii odpútavajú od svojich chorobných myšlienok a rozvíjajú sa u nich nové záujmy i chuť do života. Vytváranie spontánnych obrazov a objektov (ako hlavná náplň arteterapie) je aktom mentálnej hygieny. Arteterapia umožňuje nielen uvoľňovať napätie priamou ventiláciou a predchádzať tak deštruktívnemu správaniu, ale zmierňuje i prežívanú psychickú záťaž pacienta, aj keď len v symbolickej rovine. Neraz nastane aj zmena jeho uhla pohľadu na problém, mizne u neho stav úzkosti, čo môže viesť až k odhalieniu doteraz netušených súvislostí. Arteterapia sa tak ukazuje ako vhodná metóda liečenia pacientov s psychózami, ale aj mentálne handicapovaných i emotív-

nych jedincov. Ponúka pacientom odreagovanie sa i sebaujadrenie prostredníctvom alternatívnej, symbolickej a neverbálnej reči. To všetko vedie k zlepšeniu ich duševného zdravia. Ciele arteterapie sa prispôsobujú rozdielnosti klientov a ich potrieb. Preto je pochopiteľné, že iným spôsobom sa pracuje s dospelými, inak s deťmi, so seniormi a inak s mentálne postihnutými ľuďmi (Vrtělová, 2007).

Arteterapia má však aj nezanedbateľný výchovný a preventívny rozmer. Môžeme ju chápať ako výchovu a vzdelávanie. V tomto ponímaní sa rozvíja *artefiletika* – ako nová disciplína, ktorej vznik je spojený s arteterapeutom a s výtvarným pedagógom J. Slavíkom. „Arte“ znamená prepojenie odboru s umením, „filetika“ znamená také poňatie výchovy, ktoré sa snaží o prepojenie emocionálneho, sociálneho a intelektuálneho rozvoja (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007). Arteterapia je najčastejšie aplikovaná v inštitúciách pri práci s psychicky chorými klientmi a jej prvotným cieľom je diagnostika a liečba týchto ochorení, aplikuje sa v denných stacionároch, domovoch dôchodcov, v ústavoch sociálnej starostlivosti a v iných terapeuticky zameraných inštitúciách. Artefiletika sa však sústreďuje na *rozvoj osobnosti detí a mládeže v podmienkach vzdelávania a používa sa ako prostriedok na poznávanie a rozvoj ich sociálnych a komunikačných zručností*. Ide o arteterapiu aplikovanú na oblasť výchovy a vzdelávania.

Mnohí autori (Dostálová, 2001, Slavík, 1999) arteterapeutické metódy v školskej praxi prezentujú ako *preventívnu výchovu*. Zmysel vstupu arteterapie do výchovy vidia v kultivácii emocionálnej hodnotovej sféry detského vnútorného sveta. Arteterapia by mala sprostredkovať východiská pre životné záťažové situácie. Pozitívna prevencia by mala byť účinná hlavne v nestabilných a málo láskavých rodinách, pretože v takejto situácii arteterapeut môže predstavovať veľmi dôležitú osobu v sociálnom okolí dieťaťa, pomáha mu integrovať jeho vnútorný svet a podporovať jeho zdravý emocionálny vývoj. Podľa Dalleyho v takýchto prípadoch arteterapeutický vplyv skvalitňuje aj procesy učenia. Slavík dokonca navrhuje, že v budúcnosti by arteterapia mala mať v škole taký štatút, aký majú pracovníci pedagogicko-psychologickej poradne alebo školskí psychológovia (in Michalidesová, 2008).

4. VZŤAH ARTETERAPIE K INÝM VEDNÝM DISCIPLÍNAM

J. Šicková-Fabrice (2006) hovorí o viacerých trendoch a procesoch zblížovania arteterapie s týmito vedami:

1. ***Vzťah medzi arteterapiou, pedagogikou a psychológiou.*** Psychoterapia vrátane arteterapie je považovaná za špecifický druh výchovy k sebapoznávaniu a k dospeniu do stavu plnohodnotnej ľudskej existencie. Výchova na druhej

strane môže byť poznaním a zároveň terapiou duše. Umelecké aktivity a fenomén tvorivosti majú v procese edukácie veľký význam. Arteterapia zas disponuje celým radom zovšeobecnených skúseností a poznatkov aj z oblasti pedagogiky. Na prelínanie arteterapie s výchovou, so špeciálnou pedagogikou i so sociálnou prácou poukazujú viacerí zahraniční arteterapeuti. O zblíženie arteterapie, výchovy a výtvarnej výchovy sa v Česku zaslúžil J. Slavík rozvíjaním disciplíny artefiletiky. Naznačené trendy smerujú k tomu, že sa vo výchove a vo vzdelávaní uplatňujú zásady psychoterapie, bez toho, aby rezignovali na svoj vzdelávací rozmer. Zbližovanie psychoterapie a výchovy malo za následok vznik nových výchovných koncepcií, kde sú rovnako dôležité výchovné i liečebné efekty. Pôvodný striktný a metodicky zväzujúci psychoanalytický rámec klinického využitia arteterapie vystriedal prístup, v ktorom miznú hranice medzi arteterapiou v klinickom zmysle a výchovou, pretože ciele a prostriedky oboch disciplín sa začali prekrývať (Valenta, Müller, 2003). Spoločnosť sa zmenila tak, že pedagóg často musí byť pripravený zvládať situácie vo výchove aj pomocou psychoterapeutických princípov a zásad.

- 2. Vzťah medzi arteterapiou a špeciálnou a liečebnou pedagogikou.** Cieľom špeciálnej edukácie, ako aj arteterapie je posilnenie sebavedomia a sebaobrazu hendikepovaného človeka a jeho začlenenie do hlavného prúdu spoločnosti ako autonómneho jedinca. V súčasnej špeciálnopedagogickej a liečebnopedagogickej praxi a teórii nastala zmena paradimy. Ľahšie postihnuté deti sa vzdelávajú v hlavnom vzdelávacom prúde. Od roku 1995 sa používa výraz inklúzia v zmysle: „je normálne byť iný“. Integrácia je teda hlavným spoločným cieľom nielen špeciálnej a liečebnej pedagogiky, ale aj arteterapie. Proces tzv. osobnej integrácie môže byť významne podporený cez umelecké aktivity v rámci arteterapie. Snahou týchto disciplín je posilniť osobnosť hendikepovaného, zmena jeho hodnotenia seba cez zážitok úspechu pri umeleckej tvorbe, zmiernenie následkov choroby, obohatenie a integrácia osobnosti.

M. Lhotová uvádza, že arteterapia je dnes medziodborová disciplína. Stretávajú a prelínajú sa v nej ciele voľnočasových aktivít, vzdelávania, výchovy, liečby, psychoterapie i sociálnej práce. Na rôznych úrovniach využíva poznatky z výtvarnej oblasti (výtvarná výchova, teórie tvorivosti), z pedagogických disciplín a z radu psychologických disciplín. Presah tohto odboru napovedá, že arteterapia sa môže stať metódou celého radu z vymenovaných disciplín. Oblasť, kde je arteterapia použiteľná, je pomerne široká a názor, že je odborom, ktorý môže obohatiť niektorú z pomáhajúcich profesií – medicínskych, psychologických, sociálnych, špeciálnopedagogických odborov, výchovné a pedagogické činnosti, je opodstatnený (Kšajt, 2010).

Zdá sa, že ďalší vývoj arteterapie smeruje k výrazným špecializáciám v rôznych zdravotných a sociálnych odboroch, ktorým bude prispôsobovaná arteterapeutická činnosť včítane techník a metodických vstupov. Tak vzniká konkrétna praktická práca, ktorá zhodnocuje aj skúsenosti z psychoterapeutickej praxe, v rôznych rovinách, niekedy s úplne úzkym zameraním (Kšajt, 2010):

- arteterapeutická práca s deťmi,
- arteterapia s deťmi a s dospelými vystavenými sexuálnemu násiliu,
- využitie arteterapie pri formovaní identity dospelých,
- arteterapia v gerontopsychologickej praxi,
- arteterapia pacientov s výraznými pamäťovými poruchami,
- arteterapia v práci s odsúdenými,
- v práci s bezdomovcami,
- arteterapia v oblasti rehabilitácie,
- arteterapia s handicapovanými jedincami,
- arteterapia so sociálno-kultúrne znevýhodnenými,
- arteterapia s onkologicky chorými,
- arteterapia s nevidomými,
- arteterapia ľudí s astmou,
- pri práci s drogovými závislými jedincami.

Z hľadiska zamerania arteterapie môžeme vyčleniť tri základné okruhy arteterapeutickej práce vzhľadom na vek klienta: *arteterapia s deťmi a s dospelými, s dospelými klientmi a so seniormi*. V rámci týchto okruhov môže arteterapeut pôsobiť na relatívne zdravú osobnosť (psychicky a fyzicky) v zmysle rozvíjajúceho, výchovného či preventívneho programu alebo na handicapovaného klienta (psychicky a fyzicky). Z tohto uhla pohľadu môžeme základné okruhy (diciplíny) arteterapie členiť takto:

I. arteterapia s deťmi a s dospelými

1. arteterapia s intaktnými deťmi a dospelými,
2. arteterapia s deťmi s poruchami učenia,
3. arteterapia s detskými onkologickými pacientmi,
4. arteterapia s deťmi s mentálnym postihnutím,
5. arteterapia s deťmi s duševným ochorením,
6. arteterapia s deťmi s poruchami správania,
7. arteterapia s deťmi s autizmom,
8. arteterapia s telesne handicapovanými deťmi,
9. arteterapia so sexuálne zneužívanými deťmi,
10. arteterapia pre odmietané deti,
11. arteterapia pre deti z detských domovov,
12. arteterapia s rómskymi deťmi,

II. arteterapia s dospelými klientmi a s rodinou

13. rodinná arteterapia,
14. krízová arteterapia,
15. arteterapia s duševne chorými ľuďmi,
16. arteterapia s telesne handicapovanými ľuďmi,
17. arteterapia pre drogovu závislých,
18. arteterapia vo väzení,

III. arteterapia so seniormi

19. arteterapia pre starších ľudí a seniorov,
20. arteterapia pre klientov s demenciou,
21. arteterapia pre seniorov s viacerými postihnutiami.

Každá z týchto špecifických kategórií klientov má svoje špecifické potreby a špecifické budú aj ciele arteterapie. Keďže prejavy jednotlivých problémov i diagnóz sú pomerne pestré, kladie to veľký dôraz na vzdelanie a pripravenosť arteterapeuta porozumieť potrebám klientov a stanoviť si reálne terapeutické ciele. Špecializácia odborníka na niekoľko typov klientov je vítaná vzhľadom na náročnosť a dokonalé poznanie potrieb a mentality klientov a adekvátnych arteterapeutických techník a prístupov.

Úplné pochopenie prostredia klienta a jeho potrieb i terapeutických možností a limitov si vyžaduje niekoľkoročnú prax v danom prostredí a s príslušnou kategóriou klientov, ako aj dostatočné vzdelanie (napr. na arteterapeutickú prácu s deťmi s duševným ochorením treba mať psychiatrické, psychologické vzdelanie, na prácu s deťmi z detských domovov je potrebné pedagogické vzdelanie v kombinácii s arteterapeutickým vzdelaním, na prácu so seniormi – vzdelanie v sociálnej práci a ošetrovatelstve a pod.). Keďže terapeutické využívanie výtvarných techník si vyžaduje mať okrem psychologického vzdelania aj istú skúsenosť s výtvarným umením, veľmi dobrými lektormi arteterapeutmi môžu byť po doplnení vzdelania aj profesionálni výtvarníci a učitelia výtvarnej výchovy, ktorí majú pedagogické vzdelanie a skúsenosť s prácou s deťmi a s mládežou.

Arteterapeut by mal byť empatický, mal by vedieť improvizovať, nemala by mu chýbať intuícia. Mal by mať vysoký morálny a etický kredit, v terapii by mal sledovať vždy jasný terapeutický alebo diagnostický cieľ. V Spojených štátoch je arteterapia chápaná ako postgraduálna špecializácia, t. j. požaduje sa vysokoškolské vzdelanie na magisterskej úrovni buď priamo v arteterapii, alebo magisterské vzdelanie v príbuznej oblasti a predpísaný počet atestácií získaných doplnujúcim štúdiom arteterapeutických predmetov. Vo väčšine vzdelávacích predmetov sa požaduje, aby budúci terapeut prešiel výcvikovou psychoterapiou

a i po získaní osvedčenia sa vyžaduje účasť v ďalšom vzdelávaní (Šicková-Fabrici, 2002).

Na Slovensku nemá arteterapia presne vymedzený profesionálny štatút. Ako arteterapeuti pracujú psychológovia, výtvarníci, pedagógovia, lekári, liečební a špeciálni pedagógovia a zdravotné sestry. Arteterapia je podľa J. Šickovej-Fabrici (2002) atraktívna a populárna, priťahuje aj laikov, a preto je dôležité stanoviť pravidlá na vykonávanie profesie arteterapeuta.

Ak kvalifikácii arteterapeuta nepredchádza získanie plnej kvalifikácie v niektorom základnom odbore práce s ľuďmi – v pedagogike, liečebnej a špeciálnej pedagogike, psychológii, medicíne, rehabilitácii, psychoterapii, je absolvent arteterapie oprávnený vykonávať arteterapeutickú činnosť len pod vedením príslušného odborníka v odbore, v ktorom je táto činnosť uplatňovaná. Samotné štúdium v odbore arteterapia nenahrádza vzdelanie v odbore pedagogika, psychológia, lekárstvo, rehabilitácia, psychoterapia a neoprávňuje na vykonávanie iných ako arteterapeutických činností. Byť arteterapeutom teda znamená byť vzdelaný v oboch častiach výrazu arteterapia, **v umení aj v terapii**, ide najmä o (Šicková-Fabrici, 2006):

1. znalosti v umení, najmä v dejinách umenia, v teórii umenia, v estetike, v psychológii umenia a mal by sa orientovať v rôznych výtvarných technikách kresby, maľby a modelovania,
2. znalosti zo psychológie, z pedagogiky, prípadne zo špeciálnej alebo liečebnej pedagogiky.

ZÁVER

V príspevku sme sa snažili poukázať na možnosť skvalitnenia výchovnej a poradenskej práce s deťmi a mládežou prostredníctvom využitia arteterapie. Arteterapiu chápeme ako tvorivú činnosť s liečivým a preventívnym potenciálom a vymedzili sme aj vzťah arteterapie k iným vedným disciplínam a jej profesionálny štatút. Súvisí s tým aj aktuálna požiadavka na kvalitné osobnostné a znalostné predpoklady arteterapeuta na arteterapeutickú činnosť.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

ANDREASEN, N. C.: Creativity and mental illness: a conceptual and historical overview. In: SCHILDKRAUT, J. J., OTERO, A. (eds.): *Depression and the spiritual in modern art: Homage to Miró*. Chichester : John Wiley & Sons, 1996, s. 2-14.

-
- Arteterapie není samospasitelná. Rozhovor s arteterapeutkou z psychiatrické léčebny v Sadské Dagmar Pioreckou. In: *Arteterapie*. Časopis české arteterapeutické asociace, č. 29, 2012.
- BENJAMIN, W.: *Illuminácie*. Bratislava : Kalligram, 1999.
- Benz, A. E.: Lilian Rotter: Moc a bezmocnosť v spolužití mužov a žien. In: *Psychiatria*, 13, 2006, s. 133-135.
- DOSTÁLOVÁ, Š.: Kterou barvou hřeje slunce nejvíce. In: *Terapie ve speciální pedagogické praxi*, 2001, s. 105-106.
- GAJDOŠOVÁ, M.: *Walter Benjamin – prorok nové doby. 1999 – 2009 Projekt Infovek*. [cit. 2012-05-15, 15:00]. Dostupné na: „<http://www.infovek.sk/predmety/vytvarna/index.php?k=3>“
- GROHOL, M.: *Arteterapia v psychiatrii*. Bratislava : Lundbeck Slovensko, 2008.
- HANUS, R.: Estetická výchova v dětských domovech. In: *Pedagogika specialis XII*, zborník katedry špeciálnej a liečebnej pedagogiky. Trnava : PF UK, 1987.
- KOŘÍNKOVÁ-VINDUŠKOVÁ, K.: Pojem arteterapie. In: *Arteterapie*. Časopis české arteterapeutické asociace, č. 1, 2001.
- KŠAJT, F.: Maluji i proto, že chci, aby malovali moji pacienti a klienti. Rozhovor s Marií Lhotovou, předsedkyní České arteterapeutické asociace. In: *Arteterapie*. Časopis české arteterapeutické asociace, č. 24, 2010.
- KŠAJT, F.: Nabízím arteterapii od kosti, ne od klobouku. Rozhovor s Emilií Rudolfovou, arteterapeutkou v Psychiatrické léčebně Kroměříž. Jaká je historie arteterapie v Kroměříži? In: *Arteterapie*. Časopis české arteterapeutické asociace, č. 22 – 23, 2010b.
- KYZOUR, M.: *Vybraná psychoanalytická pojetí symbolu a vztah primárního procesu a snové práce*. [cit. 2012-05-14, 14:00]. Dostupné na: <http://www.arteterapie.wz.cz/4.html>.
- LIEBMANN, M.: *Skupinová arteterapia*. Praha : Portál, 2005.
- MICHALIDESOVÁ, E.: *Možnosti aplikácie arteterapie u onkologických det-ských pacientov*. Rigorózná práca, Univerzita Komenského Bratislava, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, 2008.
- OAKLANDER, V.: *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš : Mgr. Jiří Štěpo – Drvoštěp, 2003.
- OBIOLS, J. E.: Art and creativity: neuropsychological perspectives. In: Schildkraut, J. J., Otero, A. (eds.): *Depression and the spiritual in modern art: Homage to Miró*. Chichester : John Wiley & Sons, 1996, s. 33-47.
- ORNSTEIN, R.: *The Psychology of Consciousness*. New York : Penguin Books, 1975.
- POGÁDY, J., NOCIAR, A., MEČÍŘ, J., JANOTOVÁ, D.: *Dětská kresba v diagnostice a v léčbě*. Bratislava : SAP – Slovak Academic Press, 1993.

-
- RIEDEL, I.: *Obrazy v terapii, umění a náboženství*. Praha : Portál, 2002.
- SCHUSTER, M.: The concept of creativity – and everyday creativity. In: *Psychiatr. Hung*, 21, 2006, 4, s. 279-287.
- SLAVÍK, J.: Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. In: *Speciální pedagogika*, roč. 9, 1999, č. 1, s. 7-19.
- SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELIÁŠOVÁ, S.: *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha : Portál, 2007.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 2002.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Arteterapia – užitkové umenie*. Bratislava : Petrus, 2006.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol.: *Čítanka odborných textov z výtvarnej výchovy*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2001.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B.: *Detský výtvarný prejav*. Svätý Jur : Digit, 2000.
- VALENTA, M., MÜLLER, O.: *Psychopedie*. Praha : Parta, 2003.
- VRTĚLOVÁ, M.: *Využití prvků arteterapie při řešení problémů dětí a mládeže z dětských domovů*. Bakalárska práca. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 2007.
- WEISSGERBER, M.: Někdy nevím, jak dál... aneb Jak znovu nalézt svou červenou nit. Poznámky k arteterapii, jejím možnostem a limitům. In: *Arteterapie – časopis české Arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefilitiku, muzikoterapii a dramaterapii*, 33/2013, s. 49-55.

SUMMARY

Our aim was to show how art therapy can help to improve educational and counseling work with children and young people. Art therapy is understood as a creative activity with healing and prevention potential; we also sought to define the relation of art therapy with other scientific disciplines and its professional status. It also relates to the current demand for the quality personal and knowledge background of art therapist and art therapeutic techniques.

Doc. PhDr. Luboslava Sejčová, CSc.

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave,

Gondova 2, 814 99 Bratislava

luboslava.sejцова@uniba.sk

VÝZNAM ASERTIVITY V EDUKAČNÍM PROSTŘEDÍ (v kontextu současných pedagogických inovací)

Alena Vališová

Anotace: Asertivita je součástí komplexu sociálních dovedností, které jsou jako celek základem sociální kompetence učitele. Článek zdůrazňuje význam asertivity v pedagogické interakci. Popisuje model asertivních dovedností a jejich využití v edukačním prostředí. Analyzuje etické aspekty asertivního stylu jednání a vymezuje jeho pozitiva i limity.

Klíčová slova: asertivita, kázeň, morálka, svoboda, odpovědnost, chování, dovednosti

ÚVOD

Jednadvacáté století bývá často označováno za „*století komunikace*“, v němž mají mít místo sociálně zralí, vyrovnaní jedinci s dovednostmi efektivního jednání, schopní racionálně se rozhodovat v mezních a konfliktních situacích, přiměřeně se kontrolovat, řešit problémy, diskutovat, argumentovat, přesvědčovat a vyjednávat. Akcent je však v oblasti rozvoje osobnosti kladen i na rozvíjení emocionální inteligence, tolerance, respektu k sobě i druhým. Tyto tendence se odrážejí také v různých pedagogických směrech i při výchově v prostředí školy a rodiny.

AKTIVNÍ ŽIVOTNÍ POZICE V KONTEXTU ASERTIVNÍHO STYLU JEDNÁNÍ

V posledních letech slyšíme z mnoha stran o *nutnosti změnit školu zaměřenou převážně na intelekt* – či spíše hromadění znalostí - v *instituci respektující*

a rozvíjející osobnost dítěte, žáka, studenta, mladého člověka. Zdůrazňuje se význam prožitku, tvořivosti, samostatnosti, iniciativy a nezávislosti – někdy možná až příliš na úkor vnitřní ukázněnosti člověka, jeho přiměřeného sebeovládání, odpovědnosti i respektu řádu a autority. V řadě školských dokumentů (například z ministerstva školství, z odborných institucí, pedagogických asociací, sdružení rodičů a přátel školy) se reaguje na potřeby rozvíjení osobnostní a sociální dimenze mladého člověka a na nezbytnost spolupráce rodiny, školy a společnosti. Zajímavé širší kontexty – filozofické, sociologické, psychologické a pedagogické – se objevují i v mnohých odborných publikacích.

Pokusíme se zde *analyzovat a začlenit asertivitu z hlediska komplexnějšího teoretického rámce* - domníváme se totiž, že je tato alternativa efektivního jednání a komunikace v pedagogické literatuře spíše ojedinělá. Úvodem si lze však položit z *hlediska řešení sledovaného fenoménu asertivity i několik obecnějších otázek:*

- Jaké je postavení dětí a mladých lidí v současném světě?
- Co od nich očekáváme?
- Připravujeme mládež pro budoucnost – a známe vůbec sami jako dospělí lidé budoucí trendy ve společnosti (v kontextu evropském i celosvětovém)?
- Jaké podmínky pro rozvoj mladých lidí vytváříme a k jakým cílům je vedeme?
- Jaké hodnotové a morální vzory jim nabízíme?
- Víme, jaké pojetí svobody ve výchově je pro rozvoj osobnosti dítěte optimální? Jak je učitelovo vychovatelské a vzdělavatelské úsilí podporováno rodinou a školou?
- Jaké podmínky pro rozvoj mladého člověka vytváří rodina – je dnes skutečně základní molekulou pro zdravý osobnostní rozvoj dítěte?
- Vychováváme skutečně samostatné osobnosti, schopné řešit problémy a konstruktivně komunikovat, odolávat životním nejistotám, zvládající aktivní přístup k překonávání překážek či k případným neúspěchům?

V současnosti se však objevují *údaje, které hovoří i o opaku*. Vzrůstají počty dospívajících, kteří jsou závislí na alkoholu či drogách. Zvyšuje se výskyt duševních poruch a počet sebevražd. Nepříznivý trend vykazuje i protisociální chování části dnešní mládeže. Značná část dospívajících se cítí přetížena a současně omezována, bezmocná, izolovaná a osamělá. Postrádá emocionální blízkost, porozumění, vřelost a intimitu v mezilidských vztazích. Zázemí, kde by čerpala sílu v období pochyb, krizí a nejistot, spojených s přechodem k identitě dospělého, a bezpečí, ze kterého by se mohla odrazit vlastním směrem. Mladí lidé chtějí být přijímáni, chápáni a oceňováni, chtějí uplatnit vlastní myšlenky a názory, avšak své potřeby mnohdy neumějí sdělit přiměřeným způsobem. Jsou

tak často pro své nevhodné chování okolím odmítání, což opět ovlivňuje riziko maladaptace.

Domníváme se, že řadě krizí, problémů a rizikům psychosociální nepřizpůsobivosti mládeže by bylo možné předejít, nebo alespoň je zmírnit a konstruktivně řešit i *prostřednictvím rozvíjení asertivního stylu jednání, zařazeného promyšleně a systematicky do komplexu osobnostní a sociální výchovy*. Míra osvojení sociálních dovedností, sociální zdatnost a úspěšnost ovlivňují sebeúctu a podílí se na utváření adekvátního sebepojetí a sebejistoty. Vytvářejí příznivý prostor pro vývoj zdravé, sociálně adaptované a morálně vyspělé osobnosti. K jejím projevům, vzbuzujícím u okolí respekt a autoritu, patří bezesporu spontánní a přiměřené projevy emocí, vyjadřování vlastních názorů a postojů, efektivní komunikace a jednání, založená na sebeúctě a současně úctě a respektu k druhým, k jejich osobnosti, názorům i právům.

CO JE A CO NENÍ ASERTIVITA - SOUČASNÉ NÁZOROVÉ PROUDY

V souvislosti s objasňováním pojmů asertivita je nezbytné uvědomit si *potřebu vědecké interpretace*. V odborné literatuře neexistuje v pojetí tohoto pojmu shoda. Pojem je velmi komplikovaný, jeho používání je často volné a nepřesné, někdy až zkreslené. *Obsahová neujasněnost však bohužel patří k charakteristickým rysům moderní doby, nese s sebou zastření nebo překrytí významné řady ostatních pojmů s asertivitou souvisejících* (například manipulace, moc, svoboda, odpovědnost, demokracie, právo, povinnost, kázeň, vina, autorita). *Hlavním smyslem uvedeného komplexu problémů je zejména dlouhodobé rozpracovávání:*

- *historických aspektů a současného pojetí asertivity – u nás i v zahraničí;*
- *kritérií členění asertivity a její typologie;*
- *multidimenzionálního pojetí asertivity a mezioborových vztahů;*
- *zahraničních zkušeností z dílčích výzkumných šetření;*
- *komparace vybraných psychologických směrů z hlediska teorie asertivity – zejména teorie kognitivní, humanistické a behaviorální;*
- *dílčích kontextů pedagogické interakce (v triádě rodiny, školy a společnosti).*

Významné obecné kontexty, které z hlediska metodologických přístupů odrážení zmiňovaná *teoretická východiska, ale i obsahová zaměření výchovné praxe a výzkumů*, jsou především následující:

- a) *kontext společnosti, která přináší apel na změny rozvoje a růstu jedince i společnosti* (století komunikace si vyžaduje i člověka komunikace; je významné vycházet v současnosti z multidimenzionálního a multioborového přístupu; respektovat širší sociální, filozofické, psychologické a pedagogické konotace);

-
- b) *kontext pojetí osobnosti, vřazené do proudu změn* (jak například uvažovat o asertivitě ve vztazích k dimenzím osobnosti; jak utvářet prostředí pro formování osobnosti; jak v něm dát místo svobodě a odpovědnosti; proč a jak být sám sebou; analyzovat, do jaké míry jde o vlastnost osobnosti či do jaké míry jde o způsob komunikace a jednání);
- c) *kontext asertivity jako součásti sociálních dovedností* (její vřazení mezi ostatní dovednosti; různorodý výklad a v souvislosti s tím i různé možnosti jejího cvičení; je možné tento styl komunikace a jednání kvalifikovaně zjišťovat; jaké výzkumné strategie a metody by byly vhodné a podobně).

Teoretická východiska výkladu asertivity se dnes stále více vyznačují *různorodostí vnitřních názorových proudů – z hlediska etického, filozofického, psychologického, sociologického i pedagogického*. Původní představa, že se jedná o metodu, s jejíž pomocí dokážeme „převálcovat“ každého, kdo se nám postaví do cesty nebo projeví jiný názor, už dávno neplatí jako zobecněný argument odpůrců. *Asertivní jednání je interaktivní* a předpokládá možnost vyjádřit vlastní myšlenky, názory, pocity i potřeby, snaží se nemanipulovat bezohledně druhými, ale zároveň nenechat zbytečně manipulovat se sebou samým. Projevuje se v *různé intenzitě*, podle které se člení do čtyř skupin:

- základní,
- empatická,
- stupňovaná,
- konfrontativní.

Podle toho, zda jsou *naše projevy spontánní nebo reakcí na jednání jiné osoby*, rozlišujeme asertivitu na:

- *iniciační*,
- *reaktivní*.

Ti, kteří skutečně ovládají zásady a pravidla asertivního stylu jednání, vycházejí z *respektu lidské důstojnosti a úcty k sobě samému i druhému člověku*. Soudobá asertivita má výrazný *etický podtext*. V běžné praxi se však někdy obtížně odlišuje, *zda jde o jednání asertivní či o projev útočnosti, agresivity, hostility a arogance, nebo naopak o signály submisivního, pasivního, poddajného až servilního vystupování*. Mám jednat podle své představy nebo raději vyhovět druhému? Kolikrát se trápíme nerozhodností, plynoucí z pocitu viny, že druhému nesplním jeho očekávání. Dostává se zde do *rozporu naše vnější vystupování a vnitřní prožitky*. Častými reakcemi jsou pak různé varianty krajně nepřiměřených způsobů jednání - „*boje*“ (zlobíme se, mluvíme hlasitě, obviňujeme ostatní, útočíme) a na druhé straně „*úniku*“ (mlčíme, zbytečně ustoupíme).

Vyhraje - li boj, dochází mnohdy k pocitům viny vůči poraženému partnerovi, když zvítězí únik, trpíme pocity zlosti nad vlastní bezmocností.

Samotné *překlady pojmu asertivita* provázejí velmi často určité nepřesnosti či zavádějící chápání. Obvykle se setkáváme s termíny „zdravá sebejistota“, „přiměřené sebeprosazování“ či „zdravě sebevědomé“ jednání. Vzhledem k tomu, že *obsahově výstižný a přesný překlad je téměř nemožný*, je i v naší literatuře užíváno původního názvu (assertiveness). *Definovat lze asertivitu jako autentickou realizaci vlastní identity, ovlivňující jednání člověka a tvořící významnou součást jeho sociální kompetence*. Jde tedy o praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city a postoje. Při asertivním stylu jednání dominuje schopnost vycházet s druhými lidmi bez jednostranného sebeomezování či naopak neadekvátního sebeprosazování.

Nejednoznačnost ve vymezení definice asertivity se mnohdy odráží i v mnohdy *nespravedlivém, jednostranném, zjednodušeném a zkresleném pojetí*, a to nejen širší laickou veřejností, ale i částí odborníků z psychologie a pedagogiky. *Jednou je pojem chápán jako módní záležitost, hit, s tím, že kdo bude asertivní, bude dokonalý, úspěšný*. Asertivní jednání je v této souvislosti mnohdy hodnoceno jako *výrazně sebeprosazující, nepřátelské, suverénní až agresivní*. Jindy zase bývají na úkor asertivních dovedností *přečeňovány například oblasti spojené se zvládáním konfliktů či vyjednáváním*. Otevřené jednání však může například konfliktům předejít a pokud již nastaly, efektivněji a odpovědněji je řešit. *Nepřikládáme se ani k jednomu krajnímu vymezení*. Domníváme se, že *asertivitu je možné chápat jako významnou součást celého souhrnu vzájemně se prolínajících sociálních dovedností* – spolu s dovednostmi komunikativními, kooperativními, empatií, s poznáváním sebe sama a druhých, s řešením konfliktů, s vyjednáváním a řadou dalších. Děti, mládež i dospělí by měli mít základní teoretické znalosti o těchto dovednostech a podle vlastní úvahy by měli být schopni používat je promyšleně v běžném životě, ve školním, v pracovním i rodinném prostředí. *Znalosti a dovednosti asertivity však neznamenají povinnost je používat*.

JAKÉ JSOU VZTAHY MEZI ASERTIVITOU A VÝCHOVOU – HLEDÁNÍ VZÁJEMNÝCH SOUVISLOSTÍ

Proces hledání *vztahů mezi výchovou a asertivitou může být nahlížen a diskutován z hlediska tří úrovní*, které se vzájemně propojují, jsou na sobě závislé a obsahově se k sobě přibližují:

- *makrosociální* (zahrnuje především vztah asertivity a výchovy ve společnosti v tom nejširším kontextu – například problém norem, tradic, demokracie, svobody, odpovědnosti, kompetence);

- *mikrosociální čili interindividuální* (tematicky jde především o hodnoty, normy, jednání a pravidla, které jsou určovány například rodinným životem či interakčními vztahy ve škole);
- *intraindividuální* (směřuje ke zkoumání toho, jakým způsobem se člověk učí sociálními normám a hodnotovým orientacím od druhých, jakými prostředky je nejvíc ovlivňován).

Asertivita má široké uplatnění ve všech oblastech práce s normální, relativně neproblémovou populací. Opodstatnění nachází především v oblasti klinické psychologie, psychologie práce, v manželském a předmanželském poradenství, v individuální sebevýchově. Významné místo zaujímá i v oblasti kulturně výchovné práce a pedagogicko psychologickém poradenství. Může přispět například k lepšímu začlenění dětí do kolektivu, zejména u pasivnějších jedinců, usnadňuje zaujetí adekvátních postojů k některým jevům jako je šikanování, krytí přestupků a jiné nevhodné projevy solidarity. Některé asertivní postupy jsou použitelné v jednání učitelů se žáky, s jejich rodiči nebo naopak dospívající mládeže a jejich rodičů s učiteli. Může však *člověku pomoci i v naprosto běžných kontaktech osobního a profesního života.*

Rozvíjení asertivního stylu jednání vychází z určitých *psychologických teorií*. Současným dominujícím teoriím – *kognitivní, behaviorální a humanistické* – odpovídají i hlavní formy rozvíjení asertivních dovedností:

- v *kognitivní teorii* je jádrem nácviku učení se „univerzálním“ složkám asertivního jednání, důraz se klade na *změnu stylu uvažování*, člověk si osvojuje účinné způsoby vnímání, hodnocení a klasifikování různých situací;
- *behaviorální teorie* učení vychází z chápání asertivity jako situačně determinované dovednosti, při nácviku se klade hlavní důraz na *osvojení si jednotlivých komponentů asertivní reakce*;
- *humanistické pojetí* je zaměřené na *prožívání* nacvičených asertivních dovedností u jednotlivce.

Výsledek procesu rozvíjení asertivních dovedností by se měl projevit především:

- *ve zlepšení kontaktu s druhými lidmi* (obohacování mezilidských vztahů, budování důvěry, vzájemný respekt, schopnost spolupracovat a řešit případné konflikty, navazovat verbální kontakty aj.);
- *v prožívání sebe sama* (zvyšování sebedůvěry a sebeúcty, snižování zranitelnosti a zvyšování sebejistoty, tvořivosti);
- *v celkové strategii jednání* (získávání osobně důležitých cílů, zdravé sebeprosazování, umění jednat situačně a okamžitě, soustředění na současnost, zlepšování rozhodovacích procesů, neulpívání na minulých zkušenostech

i obavách z budoucnosti, pružné reagování na konkrétní situace, schopnost pracovat samostatně, iniciativně rozvíjet zdravé riskování aj.).

Asertivita může pomoci lidem zejména tam, kde se mohou *odvolat na jasnou a platnou normu* – předpis, pravidlo, zákon, zvyklost, dohodu. Člověk, který má potřebu, znalost, chuť i odvahu k rozvíjení asertivních dovedností, by měl být obeznámen i s tím, *kdy mu asertivita nepomůže či kdy není její použití vhodné*. Zvážit, kdy je asertivita na místě a kdy ne, je mnohem důležitější, než bez racionálního uvažování a notné dávky citu jen mechanicky kopírovat návody na asertivní styl jednání. *Dříve, než se rozhodneme chovat se asertivně, zvažme především:*

- „*Kdy*“ máme asertivitu používat?
- Vůči „*komu*“ ji máme použít?
- Jakou „*formu*“ využít?
- Jaké to pro nás může mít „*následky*“?

ROZVÍJENÍ ASERTIVNÍCH DOVEDNOSTÍ A TECHNIKY JEJICH NÁCVIKU

Nároky, které klade sociální prostředí na jedince, stále stoupají. Zvyšuje se počet sociálních vazeb, do kterých člověk vstupuje, zkracuje se čas, který má na rozhodnutí o svých aktivitách, přibývá odpovědnosti za jejich průběh a výsledky. Jedinec nemůže vystoupit ze sociálních vztahů, je do nich více či méně začleněn. Jak se v nich dokáže orientovat a jak je v nich sociálně zdatný, vymezuje z větší části i jeho *životní spokojenost, profesionální úspěšnost a sociální způsobilost* (social competence).

V odborné literatuře se můžeme setkat s *různorodým členěním asertivních dovedností*. Nejčastěji bývají uváděny následující – v závorce doplňujeme i *nejvhodnější techniky jejich nácviku*:

- požádat někoho o laskavost nebo ocenění (volná informace a sebeotevření);
- odmítnout nepřijatelný požadavek nebo návrh (asertivní ne, pokažená gramofonová deska, kompromis);
- prosadit oprávněný požadavek (asertivní ne, pokažená gramofonová deska, kompromis);
- sdělit svůj postoj a názor negativní i pozitivní povahy (sebeotevření a volná informace);
- vyjádřit přiměřeně pocity hněvu a zlosti (volná informace, selektivní ignorace);
- zvládat kritiku, tj. sdělení, přijetí i reakce na negativní hodnocení (otevřené dveře, negativní aserce, negativní dotazování);

-
- vyjádřit pozitivní pocity sympatie a lásky (volná informace);
 - začít, udržet a ukončit konverzaci (volná informace a sebeotevření).

Domníváme se, že by uvedené *asertivní dovednosti měly být přirozenou součástí celého komplexu sociálních dovedností* každého člověka. Nemusejí se však dostat do tohoto komplexu pouze prostými životními zkušenostmi, ale záměrným a cílevědomým předáváním. Výše uvedenou strukturu asertivních dovedností a technik nácviku je nezbytné chápat jako komplex nejen asertivních dovedností, ale i asertivních technik nácviku. U jednotlivých dovedností se techniky vzájemně prolínají, lze je využívat v různých variantách a kombinacích. Tohoto procesu lze využít nejen v prostředí rodiny, ale i školy.

Komplex sociálních dovedností, jejíž významnou součástí jsou i dovednosti asertivní, jsou *důležité i v oblasti pedagogické interakce – v sociálních kontaktech učitelů, rodičů i dětí a dospívajících*. Je možné rozvíjet je v rámci:

- *výuky společenskovědních předmětů* (především psychologie, pedagogiky, občanské nauky, etiky, rodinné výchovy, osobnostní a sociální výchovy a podobně);
- *formou samostatných krátkodobých kurzů sociálních dovedností* (na školách různého typu a stupně), uskutečňovaných přímo ve škole a zařazených do rozvrhu výuky či samostatných bloků.

Rozvíjení asertivity vychází z předpokladu, že *změna v chování* (vnějších projevech) *vyvolává změny v prožívání* (vnitřních pocitech) *i v uvažování* (racionálním rozboru situace). Osvojováním asertivního stylu jednání se jedinec postupně učí, že důsledky tohoto chování nemusejí být negativní (vyjádřené odmítavými postoji ostatních lidí), ale naopak mohou přispívat k *prosociálnímu chování* (sociálně vstřícnému nejen mezi dospělým a dítětem, ale i dospělými obecně). Toto vše jsou aspekty, které *utvářejí adekvátní pojmání sebe sama a rozvíjejí zdravé sebevědomí*.

ASERTIVITA JAKO SOUČÁST SOCIÁLNÍ KOMPETENCE A MOŽNOSTI EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Jako významná se nám ukazuje z hlediska perspektivy i potřeba *komparativního výzkumného šetření* (jsme si však vědomi, že sledování efektivity kurzů sociálně-psychologických kurzů, tedy i asertivity, je velmi obtížné z mnoha objektivních i subjektivních důvodů), při kterém lze *použít promyšleného komplexu výzkumných metod* (některé již využity zejména ze zahraničních výzkumů v rámci dílčích empirických sond i u nás):

- *Standardizované dotazníky* – například Dotazník způsobů výchovy v rodině; dotazník Big Five – sledování základních osobnostních dimenzí; dotazník FIRO-B (Fundamental Interpersonal Relations Orientation) a nestandardizované dotazníky již realizované v dílčích výzkumných šetřeních.
- *Ratingová metoda* – lze zvolit především pozorovací stupnice (numerické; škálu Likertova typu).
- *Rozhovory s učiteli, se studenty i s rodiči* (volné a polostrukturované rozhovory).
- *Sémantický diferenciál* – zvolen proto, že umožňuje ve sledované oblasti proniknout do individuálního významu pojmu asertivita, svoboda i odpovědnost (ve vzájemných souvislostech).
- *Analýza školních a školských dokumentů* – analýza školské dokumentace sleduje v obecné rovině školskou dokumentaci v rámci ministerstva školství a dalších odborných institucí; analýza školní dokumentace se zaměřuje na specifiku rozvíjení sociálních dovedností (například projekty škol, učební plány, učebnice a učební pomůcky).
- *VTI – videotrénink interakcí* (ve škole, v rodině, v rámci školského managementu a podobně).

Proč považujeme za důležité *rozvíjení sociální kompetence a asertivity jako její součásti*? Na čem všem záleží sociální kompetence pedagoga, učitele, vychovatele rodiče, studenta – obecně člověka? Co podmiňuje, že jsme druhými přijímáni, že nás respektují, že si nás váží? Kvalifikace, odborné znalosti, osobnostní rysy, výsledky práce, ba dokonce i celková vnější upravenost a vzhled jsou jistě důležitými předpoklady sociálního úspěchu. Ovšem *bez komplexu sociálních dovedností*, bez zvládnutí účinných taktik a strategií jednání v interpersonálních vztazích může člověk, vynikající přímo encyklopedickým vzděláním, i v běžných životních situacích sociálně selhat. Pomoc a inspirace stát se zdravě sebejistým a sociálně zdatným může každý nalézat i ve „*světě asertivity*“.

ZÁVĚR

Jak jsme již naznačili – žijeme v novém tisíciletí. „Století dítěte“ vysněné Ellen Keyovou už jsme měli. Ale Fróbelova výzva „žijme pro děti“ i Keyovův apel „nechme děti žít“ budou jistě platit i nadále. Možná, že by neškodilo k nim připojit ještě jedno předsevzetí: „*Budme nejen dětem, ale i sobě navzájem, pozitivním sociálním příkladem*“.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

- CAPONNI, V., NOVÁK, T.: *Asertivně do života*. Praha : Svoboda, 1992.
- ANDRES, P., VALIŠOVÁ, A.: *Institucionální vzdělávání učitelů – techniků*. Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání. Brno : Mendelova univerzita, Institut celoživotního vzdělávání, roč. 3, 2014,, č. 3, s. 8-23.
- CANTER, L., CANTER, M.: *Assertive discipline: a take charge approach for today's educator*. Santa Monica : CA Canter Associates, 1976.
- CANTER, L.: *Assertive discipline in the classroom*. Hollywood : CA – Media Five, 1978.
- KOLÁŘ, Z. a kol.: *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2012, s. 16.
- MEDZIHORSKÝ, Š.: *Asertivita*. Praha : Elfa, 1991.
- PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H.: *Asertivitou proti stresu*. Praha : Grada Publishing, 1996.
- PROCHÁZKA, M., VALIŠOVÁ, A.: Role firem v dalším vzdělávání. In: MATULČÍK, J. (ed.): *Acta andragogica 4*, 2014, s. 61-72.
- SMITH, M. J.: *When I say No, I feel guilty: how to cope-using the skills of systematic assertive therapy*. New York : Bantam Books, 1980.
- VALIŠOVÁ, A.: *Asertivita v prostředí rodiny a školy. Pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. Praha : ISV 2003. 340 s.
- VALIŠOVÁ, A.: *Jak získávat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010.
- WRÓBEL, A.: *Manipulace a výchova*. Praha : Grada Publishing, 2008.

SUMMARY

Assertiveness is part of the social skills that are the foundation of the whole social competence of the teacher. Article stresses the importance of assertiveness in the educational interaction. It describes a model of assertive skills and their use in educational environments. It analyzes the ethical aspects of assertive style of behavior and identifies its strengths and limitations.

Prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Gondova 2, 814 99 Bratislava

PRÍNOS PRÁCE ŠKOLSKÉHO PEDAGÓGA PRE ROZVOJ ŠKOLY V SRBSKEJ REPUBLIKE

Zuzana Huravik

Anotácia: Príspevok sa zaoberá rozvojom školy v Srbskej republike a prínosom práce školského pedagóga pre uvedený rozvoj. Obsahuje dve časti. V prvej časti analyzujeme rozvoj školy, jeho fázy, oblasti a strategické kroky. Tiež sa zaoberáme kritériami úspešných a neúspešných škôl. Ďalej uvádzame, ako práca školského pedagóga prispieva k súčasti a celkovému rozvoju školy. Druhú časť príspevku venujeme oblastiam práce školského pedagóga, dôsledným vykonávaním ktorých školský pedagóg výrazne prispieva k rozvoju školy. Súčasná moderná škola prechádza neustálymi zmenami a tým aj práca školského pedagóga nadobúda nový rozmer – ako pedagogického lídra v škole, ktorý sa zaoberá jej zdokonaľovaním.

Kľúčové slová: škola, rozvoj školy, úspešné a neúspešné školy, školský pedagóg, oblasti práce školského pedagóga.

V súčasnosti sú u nás aktuálne zmeny spojené s reformou školstva z roku 2008. Očakáva sa, že školy budú rozvíjať svoju činnosť na báze práce so školským vzdelávacím programom. Táto práca by mala byť demokratickým nástrojom rozvíjania školy. Na rozvíjaní školy by sa mali podieľať všetci pedagogickí a odborní zamestnanci školy. Napokon prispieť by mali i žiaci. Rozvoj školy je komplexná problematika, preto by sa jej mal ujať kompetentný pracovník. Oprieme sa o skúsenosti z práce školského pedagóga v Srbskej republike.

Podľa srbského Zákona o základoch systému výchovy a vzdelávania (článok 116), školský pedagóg je vnútroškolským odborným zamestnancom školy (predovšetkým základnej, ale aj materskej a strednej). Do života a práce školy je zaradený od 50. rokov 20. storočia, odvtedy sa jeho práca zdokonaľuje (Trnavac,

1993, s. 20). Úlohy školského pedagóga sa dotýkajú predovšetkým plánovania, programovania, sledovania a hodnotenia práce školy, ako aj pedagogicko-poradenskej práce s učiteľmi, žiakmi, rodičmi (Pravilník, s. 2-9). Vo vzťahu k riaditeľovi školy plní garanciu rozvoja školy. Riaditeľ školy, zaťažený organizačnými, materiálnymi a technickými povinnosťami, dostáva kvalifikovanú pomoc školského pedagóga (Jurić, 2004, s. 23). Od školského pedagóga sa očakáva, aby riaditeľovi predstavil možnosti a riešenia, ktoré budú zdokonaľovať prácu školy, zároveň úlohou riaditeľa je legitimovať žiadosti o zmenu, podieľať sa na každej fáze – od plánovania po evaluáciu zdokonaľovania, ako aj zabezpečiť všetky podmienky a podporu v procese ich implementácie (Sapundžić, 2012, s. 9; Kostović, Oljača, 2012, s. 96). Škola bude naplno prosperovať a rozvíjať sa najmä vtedy, keď spolupráca riaditeľa a školského pedagóga bude charakteristická komplementárnosťou, a nie konkurencieschopnosťou (Resman, 2000, s. 88).

Podrobnejšiu analýzu profesie školského pedagóga v systéme školstva v Srbskej republike sme spracovali v diplomovej práci (Huravik, 2014), pod vedením školiteľky M. Matulčíkovej.

1. ROZVOJ ŠKOLY A PROFESIA ŠKOLSKÉHO PEDAGÓGA

Rozvoj školy je nepretržitý, tvorivý a plánovitý proces, ktorý je založený na neustálom skúmaní a spoznávaní autentických potrieb škôl a následne na ich napĺňaní. Ide o komplexný pojem, ktorý v sebe zahŕňa:

- **rozvoj:** naznačuje pozitívne kvalitatívne zmeny v živote školy; tiež naznačuje aktivity, ktoré podporujú rast, zrenie alebo organizovanosť systémov (Kolektív autorov, 2002, s. 12; Švec, 2008, s. 80);
- **školy:** zdôrazňuje, že každá jednotlivá škola ako organizácia má kľúčovú úlohu vo svojom rozvoji – škola je iniciátor, nositeľ aktivít, promotér a evaluátor vlastného rozvoja. (Kolektív autorov, 2002, s. 12)

Rozvoj školy sa uskutočňuje v rozpätí súčasného stavu a želaných ideálov. Keďže je to komplexný proces, zahŕňa tieto fázy:

- **fáza artikulácie:** na základe rozhovoru o stave a podľa špecifik konkrétnej školy má táto fáza za cieľ evidovať oblasti, ktoré potrebujú zmenu; tiež sa spájajú všetky záujmové skupiny a vytvárajú sa podmienky na ich ďalšie pôsobenie;
- **fáza kontaktu a rokovania:** je kľúčová pre nadviazanie partnerských vzťahov medzi školou a poradcami pre rozvoj školy; realizuje sa rokovanie týchto dvoch strán a stanovia si konkrétne povinnosti a konkrétnu mieru zodpovedností;

- **fáza diagnózy:** predstavuje diagnózu stavu školy v jednotlivých oblastiach jej života a práce; dosahuje sa konsenzus o oblastiach, ktoré potrebujú zmeny, a určuje sa, čo treba urobiť;
- **fáza určenia ťažiska zmien:** znamená rozhodovanie o cieľoch a prioritách rozvoja školy;
- **fáza plánovania:** ide o artikuláciu úloh a tvorbu časového plánu, ktorý smeruje k realizácii stanoveného cieľa; stanovujú sa nositelia aktivít, kritéria úspechu, spôsoby hodnotenia procesu a výsledku;
- **fáza realizácie:** vzťahuje sa na uskutočňovanie plánovaných aktivít, so zapojením dostupného potenciálu v škole a v konkrétnom prostredí;
- **fáza evaluácie:** má za cieľ hodnotenie dosiahnutých efektov, súčasne predstavuje bod, z ktorého sa začína nový rozvojový cyklus. (Kolektív autorov, 2002, s. 13-14)

Oblasťami zmien, resp. rozvoja školy sú tieto sféry školského života, pre ktoré je nevyhnutné zabezpečiť kvalitu:

- **vyučovanie a učenie** (vzdelávacie obsahy, postavenie žiakov v procese výučby, sledovanie ich pokroku a poskytovanie podpory, rešpektovanie rodových špecifik, poskytovanie spätnej väzby a posudkov),
- **školská klíma** (atmosféra v jednotlivých triedach a v celej škole, riešenie konfliktov),
- **vnútorné a vonkajšie vzťahy** (vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, medzilidské vzťahy v školskom kolektíve, spolupráca s rodičmi a s miestnou komunitou),
- **vedenie školy** (riadenie školy, organizácia života a práce školy, prezentácia školy, administratívna práca, informačný tok a proces rozhodovania),
- **profesijný rozvoj učiteľov** (kontinuálne vzdelávanie, zvyšovanie spôsobilostí na plnenie úloh v škole). (Kolektív autorov, 2002, s. 33)

Rozvoj školy je predmetom dokumentu *Stratégie rozvoja vzdelávania v Srbsku do roku 2020 [Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine]*, kde sú strategické kroky rozvoja školy zhrnuté do 12. bodov:

1. Všetci zamestnanci školy sa spolu so žiakmi podieľajú na budovaní identity školy. Rozličné školské aktivity prispievajú k budovaniu špecifického, rozpoznateľného profilu školy aj vo výchovno-vzdelávacom, v kultúrnom, športovom, vedeckom, humanitárnom, ekologickom, technicko-technologickom zmysle.
2. Zapájanie fungovania školy ako inštitúcie do externej evaluácie školy.
3. Všetci zamestnanci školy, spolu so žiakmi, definujú jasné pravidlá správania sa v škole.

-
4. Rozvetvená spolupráca základnej školy s kultúrnymi, vzdelávacími, vedeckými, športovými, ekologickými a inými inštitúciami a organizáciami.
 5. Školy spolupracujú s miestnou komunitou, majú kultúrnu a verejnú činnosť, ktorá zodpovedá miestnym potrebám, infraštruktúre a sociálno-kultúrnemu kontextu.
 6. Profesionálne vedenie školy: voľba riaditeľa sa koná v škole; vyberá ho kolektív, na základe programu práce, ktorý ponúka a ktorý sa interne a externe overuje; riaditeľ absolvuje prípravu/odborné školenie, aby zvládol zložité úlohy; kontinuálne sa vzdeláva; jeho práca sa sleduje, meria a hodnotí.
 7. Školská rada, okrem kontrolnej úlohy, má mať aj rozvojovú úlohu, aby podporovala školu a pomáhala jej pri zvyšovaní kvality práce a budovaní profesionálnej identity.
 8. V školách sa uplatňuje nová koncepcia partnerstva školy a rodiča, resp. zákonného zástupcu. Realizuje sa to zapájaním rodičov, resp. zákonných zástupcov do školského života, do rozhodovania v škole, definovania cieľov, tvorby školskej kultúry a klímy.
 9. Program kariérneho poradenstva pre žiakov základnej školy zahŕňa informovanie o profesii a kariére a vzťahuje sa na: osobný rozvoj žiakov, skúmanie možností na učenie a zamestnávanie, plánovanie vlastnej kariéry a na jej riadenie.
 10. Škola sa spolu s rodičmi, s miestnou komunitou, miestnou samosprávou a s inými partnermi snaží zabezpečiť jedno jedlo žiakom v priebehu dňa.
 11. V školách sú definované pravidlá na prijímanie materiálnej podpory školy (sponzorstvo, donácie a pod.). Učitelia, odborní zamestnanci a školská správa spolu rozhodujú o použití finančných prostriedkov, s rešpektovaním želania darcu.
 12. V školách sa vytvárajú podmienky na kontrolu a zavedenie vzdelávacích iniciatív. Škola sa zapája do projektov a sama je spôsobilá realizovať malé výskumy, študovať a zdokonaľovať vlastnú prax. (Stratégia rozvoja vzdelávania v Srbsku do roku 2020, s. 44-47)

Úspešná stratégia zdokonaľovania a rozvoja školy podľa autoriek S. Kostović a M. Oljača (2012, s. 83-84) zahŕňa:

1. dobrú analýzu a porozumenie ekonomickému a spoločenskému rámcu, v ktorom škola pracuje,
2. dôkladné preštudovanie a definovanie problémov, s ktorými sa škola stretáva,
3. implementáciu stratégie efektívnym a citlivým spôsobom,
4. prípravu, edukovanie a rozvíjanie pripravenosti a spôsobilosti učiteľov, aby sa zapájali do zmien,
5. systémovú evaluáciu toho, čo sa pokúsili dosiahnuť a čo dosiahli,
6. úsilie mať potreby žiakov a kvalitu učenia v centre každej iniciatívy.

Všetky zmeny v rámci zdokonaľovania a rozvoja školy sú prijímané s cieľom dosiahnuť čo najvyššiu kvalitu a zabezpečiť efektívne fungovanie školy, ktoré je mierou úspešnosti školy. Kritériá úspešnosti či neúspešnosti škôl sú tieto (Kostovič, Oljača, 2012, s. 79-80):

Tabuľka č. 1:

Kritériá úspešnosti či neúspešnosti škôl

Úspešné školy	Neúspešné školy
<p><i>Riaditeľ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • stabilné vedenie – líderstvo, • pozitívna neformálna akademická štruktúra, • participatívne riadenie školy, • uplatňuje hodnotiaci prístup k vonkajším tlakom na školu, • vytvára korektné vzťahy medzi zamestnancami, • zabezpečuje dobré základy pre profesijný rozvoj zamestnancov. 	<p><i>Riaditeľ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • nestabilné, nedostatočné vedenie, • neadekvátna neformálna organizačná štruktúra, • v rozhodovaní chýba participácia, • prijíma vonkajšie požiadavky a zmeny, • disharmonické vzťahy medzi zamestnancami, • nesystematický prístup k profesijnému rozvoju zamestnancov.
<p><i>Zamestnanci školy:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vzťahy medzi nimi sú priateľské a srdečné, • silná kohézia v kolektíve, • absentujú viditeľné konflikty medzi zamestnancami, • integrácia v kolektíve, • spolupracujú pri zlepšovaní vyučovania, • vysoká viazanosť za školu, malá fluktuácia zamestnancov, 	<p><i>Zamestnanci školy:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vzťahy medzi jednotlivcami sú chladné a rezervované, • nedostatočná kohézia v kolektíve, • otvorené hádky a konflikty medzi zamestnancami, • nedostatočná integrácia v kolektíve: skupiny, páry, centrá moci, • zdokonaľovanie vyučovania zhora nadol, • výrazná fluktuácia medzi zamestnancami,
<ul style="list-style-type: none"> • pozitívna klíma v triedach, • pomerne jednotné akademické výsledky bez ohľadu na ročník a triedu, • systematická pomoc novým zamestnancom. 	<ul style="list-style-type: none"> • nedostatočná sociálno-emociálna klíma v triedach, • veľké rozdiely v akademických výsledkoch v rámci jednotlivých ročníkov a tried, • nedostatočná pomoc novým zamestnancom.
<p><i>Žiaci:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • akceptovanie pravidiel učenia a práce a pracovnej disciplíny, • podieľajú sa na rozhodovaní, • klíma orientovaná na žiakov, • rovnomerne vysoké akademické výsledky. 	<p><i>Žiaci:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • nedáva sa pozor na pravidlá práce a je slabšia disciplína, • nízka účasť na rozhodovaní, • klíma orientovaná na dospelých, • rovnomerne nízke akademické výsledky.

Na základe predchádzajúcich analýz vzniká otázka: Aké sú úlohy školského pedagóga a ako práca školského pedagóga prispieva k rozvoju súčastí i k celkovému rozvoju školy, a k dosiahnutiu pozície školy ako úspešnej?

Autorky S. Kostović a M. Oljača (2012, s. 77-78) uvádzajú, že jednou z najpodstatnejších podmienok na zdokonaľovanie práce školy a jej rozvoj je existencia a pôsobenie odborných zamestnancov, a to predovšetkým **školských pedagógov**, ako najširšie profilovaných odborných zamestnancov. Podľa nich je školský pedagóg jediným činiteľom v škole, ktorý môže zjednotiť, odborne a kvalitne uskutočňovať komplexné úlohy späté s aktívnym pedagogickým manažmentom, lebo on môže kompetentne projektovať a iniciovať, ale aj usmerňovať a udržiavať procesy späté so zdokonaľovaním a s rozvojom školy.

Školský pedagóg má nielen zhromažďovať poznatky o charakteristikách efektívnych a úspešných škôl, ale aj vplyvať na rozvoj hodnôt a pozitívnych postojov k zapájaniu každého jednotlivca do tohto procesu. Môže sa to diať prostredníctvom **tvorivých dielní** (workshopov) a **prednášok** pre zamestnancov školy, ktoré školský pedagóg uskutoční na témy, ako sú: Rozvoj školy, Efektívne fungovanie školy, Porozumenie procesu zmien, Identifikácia prekážok v zdokonaľovaní práce školy a v jej rozvoji, Komplexnosť zmien a ich implementácia a pod. (Kostović, Oljača, 2012, s. 85, 101-112).

Jeho úlohou v procese rozvoja školy je okrem uvedenej **edukácie** aj aplikácia svojich špecifických vedomostí a skúseností, **iniciovanie** tohto procesu, jeho **sledovanie a evaluácia** výsledkov. Sú to veľmi významné súčasti procesu rozvoja školy. Týmto procesom si školský pedagóg posilňuje svoju úlohu a postavenie v škole, zvyšuje profesijné spôsobilosti, uzatvára nové formy spolupráce, získava nové skúsenosti, tímovo pracuje a rozhoduje (Kolektív autorov, 2002, s. 14, 17). Vo vzťahu k jednotlivým fázam rozvoja školy školský pedagóg týmto spôsobom spolupôsobí na fáze artikulácie, plánovania a realizácie a naplňa fázu evaluácie.

Aby všetky procesy rozvoja školy prebiehali účinne, je dôležité, aby vládlo porozumenie a priateľské vzťahy a aby absentovali konfliktné vzťahy. Preto jednou z ďalších úloh školského pedagóga je **sprostredkovanie**, v rámci ktorého sa usiluje o zvýšenie porozumenia a kvality vzťahov medzi zamestnancami. Školský pedagóg svojou odbornosťou, empatiou, námetmi, príjemným a priateľským postojom môže dospieť k tomu, aby jeho rady, inštrukcie a odporúčania boli akceptované, čo tvorí prvý krok k ich aplikácii. (Sapundžić, 2012, s. 4-5). Touto úlohou naplňa aj kritéria pozitívnych vzťahov v rámci úspešnej školy a pôsobí i vo fáze kontaktu a rokovania.

Vo vzťahu k účastníkom výchovno-vzdelávacieho procesu a k uvedeným oblastiam zmien, resp. rozvoja školy školský pedagóg prispieva najmä takto:

-
- Prínosom pre riaditeľa sú **nápady a projekty**, možnosti a riešenia školského pedagóga, ktoré zdokonaľujú prácu školy a mohli by sa realizovať v škole (oblasť zmeny: vedenie školy).
 - Prínosom pre učiteľov je pomoc školského pedagóga pri **odbornom zdokonaľovaní** učiteľov, ktoré smeruje k zdokonaľovaniu výchovno-vzdelávacej práce školy a k jej rozvoju – v tomto ohľade, školský pedagóg iniciuje organizovanie modelových a inovačných hodín na výmenu skúseností, odporúča a predstavuje odbornú pedagogickú a didaktickú literatúru, odporúča rôzne semináre, konferencie a pod. (oblasť zmeny: profesijný rozvoj učiteľov). Školský pedagóg poskytuje aj pomoc učiteľom a spoluúčinkuje v procese **analýzy a evaluácie práce** učiteľa. Údaje, ktoré školský pedagóg získa, majú podľa obsahu, spôsobu zberu a prezentovania poskytovať dostatočné množstvo informácií pre učiteľov, aby ich motivovali na realizovanie potrebných korekcií vo vyučovacom procese a vo vlastnej práci, ktoré budú viesť k celkovému rozvoju výučby a učenia sa. Školský pedagóg je tiež **spolupracovníkom** učiteľa vo všetkých fázach výučby (oblasť zmeny, resp. rozvoja: výučba a učenie sa). Okrem uvedeného školský pedagóg poskytuje pomoc učiteľovi pri výchovnej práci so žiakmi a pri práci s rodičmi (oblasť zmeny: školská klíma, vnútorné a vonkajšie vzťahy).
 - Prínosom pre žiakov sú najmä **tvorivé dielne, prednášky a rovesnícke tréningy**, ktoré školský pedagóg uskutočňuje so žiakmi na rôzne témy, ako je riešenie konfliktov, morálne správanie sa, stratégie učenia, profesijná orientácia a pod. Školský pedagóg podporuje aktívnych žiakov, ktorí sú členmi žiackeho parlamentu a iných organizácií, aby svojím pôsobením prispievali k tomu, aby škola bola lepším prostredím pre učenie a rozvoj. Tiež im pomáha, aby sa zapojili do rôznych projektov a aktivít, ktoré sú organizované odbornými a mimovládnyimi organizáciami. Vplýva tým na tieto oblasti zmien: výučba a učenie, školská klíma, vnútorné a vonkajšie vzťahy a podporuje tým aj napĺňanie kritérií úspešnej školy z aspektu žiakov.
 - Prínosom pre rodičov sú školským pedagógom ponúkané primerané **formy a obsah spoločnej práce**, ktoré sú v súlade s potrebami, možnosťami a so záujmami rodičov. Môže sa to vzťahovať na ponuku pedagogicko-psychologického vzdelania rodičov. Pripravuje a realizuje **tvorivé dielne a prednášky** pre rodičov s odbornými témami. Poskytuje im podporu pri práci s deťmi a zapája ich do projektov a do práce školy. Prispieva tak k týmto oblastiam zmien: vnútorné a vonkajšie vzťahy, vedenie školy a okrem toho napĺňa strategický krok rozvoja školy pod číslom 8. (Sapundžić, 2012, s. 9, 130-132; Trnavac, 2008, s. 151-152, 253; Pravilnik, s. 6-7)

Svojou prácou školský pedagóg prispieva k rozvoju školy v rámci všetkých uvedených oblastí zmien, ďalej prispieva k napĺňaniu jednotlivých kritérií úspešnej školy a strategických krokov rozvoja. Ďalší prínos školského pedagóga k rozvoju školy budeme charakterizovať v rámci jednotlivých oblastí jeho práce.

2. OBLASTI PRÁCE ŠKOLSKÉHO PEDAGÓGA SO ZAMERANÍM NA ROZVOJ ŠKOLY

V tejto časti príspevku sa budeme venovať oblastiam práce školského pedagóga a tým činnostiam v rámci týchto oblastí, ktoré buď priamo, alebo nepriamo vplyvajú na zdokonalenie a rozvoj školy. Poradensko-pedagogickej práci s učiteľmi, so žiakmi a s rodičmi sa nebudeme venovať (pre bližšie informácie pozri Huravik, 2014)

Plánovanie, programovanie, sledovanie a hodnotenie výchovno-vzdelávacej práce

Viacročné a ročné plánovanie a programovanie práce školy v celku, ako i jej všetkých častí považujeme za základnú a počiatočnú fázu vo všeobecnej starostlivosti školského pedagóga o školu, v ktorej pracuje. Prostredníctvom plánov a programov sa predovšetkým stará o jej **chod a rozvoj**. V predchádzajúcom období zamestnanci v školách, zaneprázdnení svojimi parciálnymi prácami, často nerozmýšľali o všeobecných a spoločných otázkach, t. j. **o škole ako celku**. Školský pedagóg teraz prichádza ako odborne pripravená osoba, ktorá môže získať vhl'ad a vplyv na koreláciu jednotlivých častí a na harmonický celok. (Trnavac, 1993, s. 63)

Školský pedagóg má pri plánovaní veľmi dôležitú úlohu, v prvom rade tým, že:

- spolupracuje pri tvorbe predškolského, resp. školského programu, programu výchovnej práce, plánu sebahodnotenia a rozvojového plánu inštitúcie,
- pôsobí pri tvorbe ročného plánu práce inštitúcie a jeho určitých častí,
- pripravuje ročné a mesačné plány svojej práce,
- spolupracuje na príprave individuálneho vzdelávacieho plánu pre deti, resp. žiakov. (Pravilník, s. 3)

Príprava vlastného **ročného plánu** je pre školského pedagóga komplexná:
– najprv si pripomenie základy programu práce odborných zamestnancov, schválené ministerstvom,

-
- posúdi školský rozvojový plán, aby prepojil svoje aktivity na zdokonalení výchovno-vzdelávacej práce s tými aktivitami, ktoré sú dané týmto plánom, ako aj s ročným plánom školy,
 - prezrie plány a programy odborných orgánov a školských tímov,
 - berie do úvahy existujúcu problematiku v škole, napr. pokles školskej úspešnosti žiakov,
 - zosúladi plán a program práce so školským psychológom, alebo plánujú prácu spoločne,
 - berie do úvahy reálnu možnosť uskutočnenia plánu (počet predpokladaných činností a aktivít, čas potrebný na ich zrealizovanie, možnosť spolupráce s ostatnými),
 - nakoniec, vytvorí ročný a mesačný plán a program pre nasledujúci školský rok, podľa školského kalendára, zmysel ktorých spočíva v podpore rozvoja školy. (Sapundžić, 2012, s. 17)

Plány školského pedagóga obsahujú plánované aktivity podľa oblastí práce, čas realizácie, dynamiku práce a predpokladaných spolupracovníkov (Pravilnik, s. 8-9). V rámci jednotlivých oblastí práce pedagóg uvažuje o tom, čo má a môže urobiť vo svojej škole v danom školskom roku. Dôležité je, aby bral do úvahy okolnosti a aktivity iných pracovníkov v škole, ako i odchýlky, ktoré môžu vzniknúť pri realizácii plánov, t. j. stará sa o reálnosť plánovania. Aby školský pedagóg prispieval k zdokonaľovaniu a rozvoju práce školy, musí kvalifikovane posúdiť, čo, ako a s kým bude robiť.

Ako sme uviedli, školský pedagóg participuje aj na tvorbe **ročného plánu práce školy**. Z aspektu rozvoja školy je podstatné, že v rámci neho uvádza a vytvára tieto tabuľky, prehľady a programy: tabuľku počtov žiakov, tabuľku učebnej úspešnosti žiakov, prehľady sociálne vzdelanostného statusu rodiny – tieto údaje slúžia na priblíženie podmienok, ktoré vplývajú na výchovno-vzdelávaciu prácu, program profesijnej orientácie, program zdokonaľovania výchovno-vzdelávacej práce, ročný plán vlastnej práce, ako i program sledovania realizácie ročného plánu práce školy (Sapundžić, 2012, s. 12).

Program profesijnej orientácie by školský pedagóg mal vytvárať spolu so školským psychológom. Tvoria ho: obsah, metódy a formy práce, aktivity a osoby, ktoré ich majú na starosti, tiež i časová dynamika realizácie určitých aktivít na úrovni školy (Sapundžić, 2012, s. 22). Pri tvorbe uvedeného programu treba zohľadniť nástroje a materiály pre prácu v profesijnej orientácii. Ďalej treba predstaviť a vysvetliť dôležitosť práce všetkých učiteľov v profesijnej orientácii a v súlade s tým aj oddelenie obsahov, ktoré sa týkajú konkrétnych profesií. Tiež treba zohľadniť možnosť spolupráce s ľuďmi určitých profesií, inštitúcie, ktoré by mohli navštíviť, a možnosť zapájania rodičov do profesijnej orientácie (roz-

hovor, návšteva). Týmto programom školský pedagóg naplňa strategický krok rozvoja školy č. 9.

Program zdokonalenia výučby alebo celkovej výchovno-vzdelávacej práce školský pedagóg vytvára s ohľadom na plánované aktivity v školskom rozvojom pláne pre daný školský rok, na plány odborných rád, ďalej s ohľadom na určené didakticko-metodické riešenia vo výučbe, ktorú bude pedagóg sledovať v nasledujúcom školskom roku, plánované odborné témy na úrovni odborných rád a učiteľských rád, zohľadňujúc program mimovyučovacích aktivít a ďalších foriem výchovno-vzdelávacej práce (Sapundžić, 2012, s. 20).

Plánovaniu výchovno-vzdelávacích cieľov, úloh, aktivít žiakov a učiteľov je nevyhnutné venovať osobitnú pozornosť. Preto školský pedagóg pomáha pri tvorbe a koncipovaní **školských programov** pre jednotlivé triedy, pri konkretizácii cieľov a úloh vyučovacích predmetov. Pomáha aj pri riadnom plánovaní podľa vyučovacích tém, vhodne časovo rozvrhnutých, a sleduje zastúpenie vyučovacích jednotiek podľa plánu a programu schváleného ministerstvom. Ďalej spolupôsobí pri plánovaní práce školských tímov (tím pre sebahodnotenie práce školy, školský rozvojový tím, tím pre bezpečnosť žiakov v škole). Čo sa týka učiteľov, pomáha im pri dennom plánovaní práce (najmä tým mladším), ale aj pri tvorbe denných príprav na vyučovacie hodiny. Zhromažďuje a kontroluje ich mesačné časovo-tematické plány. Keď je to potrebné, pomáha im aj pri mesačnom plánovaní práce, najmä pri dodržiavaní didaktických prvkov plánu, sleduje zastúpenie všetkých metód a foriem výchovno-vzdelávacej práce, priebežne kontroluje a aktualizuje plány (Sapundžić, 2012, s. 45-46).

Školský pedagóg **sleduje realizáciu všetkých druhov výchovno-vzdelávacej práce**, kvôli získaniu prehľadu, možnosti analyzovať a poskytovať rady, nápravné či tie, ktoré zdokonaľujú prácu a prispievajú k rozvoju školy. Sledovanie výučby sa koná najmä kvôli zoznamovaniu sa so spôsobom práce učiteľa (najmä nových), s didakticko-metodickým základom a zdokonaľovaním výučby, s možnými problémami pri výučbe (známkovanie, vzťah medzi učiteľom a žiakmi). Sledovanie ostatných druhov výchovno-vzdelávacej práce (doplnkové, dodatkové hodiny, krúžky) uskutočňuje z dôvodu získania prehľadu o diferenciacii vzdelávacích prístupov učiteľov k žiakom, so zámerom rešpektovať a povzbudzovať záujmy žiakov a prispôbiť rôzne metódy a formy práce individuálnym potrebám žiakov. Sledovanie úspechu, resp. neúspechu žiakov, jeho príčin, disciplíny žiakov, postupov a efektov známkovania umožňuje pedagógovi navrhovať riešenia na zlepšenie a odstránenie určitých problémov. Na sledovanie výchovno-vzdelávacej práce môže pedagóg používať hotové nástroje, alebo si ich môže vytvárať sám. (Pravilník, s. 4-5, Sapundžić, 2012, s. 45-46)

Hodnotenie umožňuje získať spätnú informáciu, ktorá je dôležitou charakteristikou moderných systémov práce. Ak je systém na získavanie spätných infor-

mácii dobre rozvinutý (sledovanie, meranie, hodnotenie), vyvolá pozitívne zmeny v správaní všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacej práce. Angažovanie sa školského pedagóga pri hodnotení práce školy má mnohé výhody, najmä vo vzťahu k vonkajšej kontrole: je to súčasť procesu výchovno-vzdelávacej práce; obraz je objektívnejší a nie je „režirovaný“ pre inšpektorov; cieľom nie je kontrola, ale zdokonaľovanie a rozvoj spoločnej práce; školský pedagóg už pozná podmienky, v ktorých škola pracuje a ktoré v takejto hĺbke nástroje nepreukážu; sebahodnotenie a sebakontrola sú základ pre motiváciu zmien; nástroje sú adaptované na špecifické podmienky danej školy a konkrétnej žiackej populácie; výsledky a ponaučenia sú pre učiteľov, žiakov a rodičov rozoznateľné a jasné, takže sú aj akceptovateľnejšie (Trnavac, 1993, s. 73-75). Program hodnotenia práce školy môže byť štruktúrovaný takto: sledovanie a hodnotenie efektívnosti organizácie práce v škole, výsledkov práce žiakov, ďalej sledovanie a hodnotenie práce pedagogických a odborných zamestnancov, tiež administratívnych, technických a ostatných zamestnancov (Trnavac, 1993, s. 82).

Inšpirujúcim a sprievodným materiálom školského pedagóga pri tvorbe vlastných procedúr pre hodnotenie je **Príručka pre sebahodnotenie a hodnotenie práce školy** [*Príručník za samovrednovanje i vrednovanje rada škole*], vydaná Ministerstvom osvetly, vedy a technologického rozvoja Srbskej republiky. Vznik tejto príručky by bol ťažko predstaviteľný bez pomoci British Council a pána Harvey Stalkera, konzultanta zo Švédska, ktorý pomáhal, podporoval a odborne zaškoľoval srbský tím. Cieľom tohto projektu a príručky bolo zlepšiť kvalitu vzdelávacieho systému a zachovať najlepšiu tradíciu srbského vzdelávania vybudovanú na odbornosti národného systému školstva a najlepšej medzinárodnej praxe (Bojanić, 2005, s. 4). V centre pozornosti sebahodnotenia sú tri otázky: Ako dobrá je naša škola? Ako to vieme? Čo máme urobiť, aby bola ešte lepšia? Odpovede na tieto otázky môže dať: učiteľ, žiak, riaditeľ a rodič. Pre nich sú v príručke vypracované nástroje na hodnotenie 7 kľúčových oblastí:

1. školský program a ročný plán (na vysvetlenie: pri ročnom pláne ide o organizačný plán práce školy),
2. výučba (plánovanie a realizácia výučby, učenie, sledovanie pokroku žiakov),
3. vzdelávacie výsledky žiakov (kvalita výsledkov),
4. podpora žiakom (starostlivosť o žiakov, podpora pri učení, osobný a sociálny rozvoj),
5. étos (povešť školy, atmosféra a medziľudské vzťahy, partnerstvo s rodičmi),
6. zdroje (ľudské, materiálno-technické, finančné),
7. riadenie, organizácia a zabezpečovanie kvality. (Kolektív autorov, 2005, s. 26)

Z aspektu rozvoja školy je táto príručka veľmi prínosná, lebo hodnotí kľúčové oblasti školy a je vzájomne prepojená s rozvojom školy a s jeho plánovaním.

Práca v odborných orgánoch, spolupráca s odbornými inštitúciami a odborné zdokonaľovanie

Školský pedagóg sa podieľa na práci odborných rád [stručno veće] a školských tímov (Sapundžić, 2012, s. 173).¹³⁰

Tabuľka č. 2:

Odborné rady a školské tímy

Rada	Pedagogické kolégium	Tímy
Odborná [stručno veće]		Školský rozvojový [školski razvojni]
Triedna [odeljensko veće]		Sebahodnotenie [samovrednovanje]
Ročníková [razredno veće]		Bezpečie žiakov [bezbednost učenika]
Pedagogická [nastavničko veće]		Inklúzia [inkluzija]

Z aspektu rozvoja školy a napĺňania strategických krokov rozvoja školy sú významné tieto činnosti školského pedagóga:

- Spolupráca školského pedagóga s **odbornými radami** sa uskutočňuje najmä pri tvorbe plánu a programu výchovno-vzdelávacej práce rady, ako i pri tvorbe plánov a programov výchovno-vzdelávacej práce školy, ktoré smerujú k zvyšovaniu kvality práce školy (strategický krok rozvoja školy č. 7). Ďalej spolupracuje pri tvorbe vzdelávacích štandardov. Vyjadruje sa tiež k známkovaniu a testovaniu (ročníkovému) a pracuje na opatreniach zameraných na zlepšenie školského prospechu.
- Pôsobenie školského pedagóga v práci **triednych a ročníkových rád** mu pomáha pri zbere údajov pre jeho prácu (úspech žiakov, absencie, odmeny, diplomy, ťažkosti v práci a pod.), na základe ktorých môže iniciovať zmeny.

¹³⁰ Odborné rady (stručno veće) – na Slovensku v tejto pozícii pracujú predmetové komisie a metodické združenia.

Triednu radu (odeljensko veće) – tvoria všetci vyučujúci danej školskej triedy, napr. 6 A.

Ročníkovú radu (razredno veće) – tvoria všetci učitelia vyučujúci v danom ročníku, napr. 6 A, B, C.

Pedagogická rada (nastavničko veće) – plní úlohy a funkcie, ktoré v slovenskom školstve zodpovedajú pedagogickej rade a rade školy.

Pedagogické kolégium – tvoria predstavitelia odborných rád, odborných aktívov a predstaviteľ odborných zamestnancov (podľa Zákona o základoch systému výchovy a vzdelávania, článok 66).

Špecifické tímy zamerané na rozvoj školy, sebahodnotenie, inklúziu, bezpečnosť žiakov (Sapundžić, 2012, s. 173) nie sú v súčasnosti v základných školách na Slovensku zavedenou praxou.

- Práca školského pedagóga v **pedagogickej rade** je veľmi dôležitá. Zoznamuje členov rady s koncepciou a plánom tvorby ročného plánu práce školy. Prezентuje výsledky analýz (úspechu, realizácie hodín, absencii žiakov a opatrení a pod.) a prezentuje výsledky analýz kvalifikačných skúšok, malých výskumov alebo projektov (strategický krok rozvoja školy č. 12). Podáva analýzu odborného vzdelávania učiteľov – návštevy seminárov, modelové hodiny. Ďalej informuje o analýzách ročníkových testovaní, predstavuje prácu školských tímov v určitých aktivitách (strategický krok rozvoja školy č. 1) a podáva stanovisko o efektoch výchovných opatrení v škole.
- V **školskom rozvojovom tíme**, ktorý sa priamo zaoberá rozvojom školy, sa školský pedagóg spolupodieľa na plánovaní a tvorbe školského rozvojového plánu, na tvorbe správy o práci a projektoch tímu, ako aj na skúmaní potrieb záujmových skupín (strategický krok rozvoja školy č. 7).
- V **tíme pre sebahodnotenie** školský pedagóg spolupracuje na výbere oblastí a segmentov, ktoré sa hodnotia, a vytvára nástroje pre sebahodnotenie (strategický krok rozvoja školy č. 12). Tiež sa podieľa na interpretovaní získaných výsledkov a na ich prepájaní so školským rozvojovým plánom.
- V **tíme pre bezpečnosť žiakov** školský pedagóg sa spolupodieľa na tvorbe pravidiel [*pravilníka*] a na aplikácii protokolu o bezpečnosti. Tiež spolupracuje so školským policajtom, s policajným inšpektorom a s disciplinárnou komisiou (strategický krok rozvoja školy č. 3, 5).
- V poslednom uvedenom tíme – v **tíme pre inklúziu** školský pedagóg participuje na tvorbe vzdelávacieho plánu a programu podpory. Ďalej zoznamuje rodičov s možnosťami školy pri práci s týmito žiakmi a zisťuje ich názory, tiež získava súhlas a podporu rodičov (strategický krok rozvoja školy č. 8). Spolupracuje tiež s rodičmi detí v otázkach týkajúcich sa vzdelávacích výsledkov v škole a podpory v domácom prostredí. (Sapundžić, 2012, s. 173-175)

Keď máme na mysli **spoluprácu s odbornými inštitúciami**, jeho úloha je tiež dôležitá. Spolupracuje so vzdelávacími, zdravotnými, sociálnymi, odbornými, kultúrnymi a inými inštitúciami, ktoré prispievajú k dosahovaniu cieľov a úloh výchovno-vzdelávacej práce školy (Pravilník, s. 8; strategický krok rozvoja školy č. 4, 5). Tak napr. spolupracuje s ministerstvom školstva, Výborom pre vzdelávanie [*Sekretarijat za obrazovanje*], Detským kultúrnym centrom [*Dečiji kulturni centar*], ale i s Úradom sociálnej práce [*Centar za socijalni rad*], najmä pri sledovaní detí, ktoré žijú v rodinách s narušenými vzťahmi alebo sú zanedbávané a zneužívané (Sapundžić, 2012, s. 203-205). Spolupracuje aj so svojimi kolegami, s ktorými si na odborných stretnutiach vymieňa skúsenosti z oblasti rozvoja školy.

Školský pedagóg môže zdokonaľovať výchovno-vzdelávaciu prácu a prispievať k rozvoju školy iba vtedy, ak sa aj on osobne **odborne zdokonaľuje**. Je to imperatív jeho profesie. Preto je nevyhnutné, aby sledoval a študoval odbornú literatúru, aby sa zúčastňoval a aby aj sám tvoril a realizoval rôzne tréningy a odborné stretnutia, ktoré sa zaoberajú problematikou zdokonaľovania práce školy a rozvojom školy (Sapundžić, 2012, s. 203; Pravidník s. 8). Pedagogické združenie Srbska [*Pedagoško društvo Srbije*] umožňuje školským pedagógom odborné vzdelávanie prostredníctvom seminárov pre pedagógov, vydáva odborné knihy a časopisy a organizuje odborné výmeny medzi pedagógmi. Pedagógovia si obohacujú teoretické vedomosti, zoznamujú sa s výsledkami pedagogických výskumov a informujú sa o aktualitách pedagogickej praxe a možnostiach jej zdokonalenia.

Analyticko-výskumná práca

Keďže základným cieľom práce školského pedagóga v škole je zdokonaľovanie výchovno-vzdelávacej praxe a jej rozvoj (ako je to definované v programových dokumentoch), jedným z kľúčových predpokladov dosahovania tohto cieľa je skúmanie školskej praxe. Analýza všetkých segmentov školskej práce je cesta k zmenám, k zdokonaľovaniu, resp. rozvoju školskej praxe – používanie výsledkov všetkých uskutočnených analýz a výskumov je východiskom pre plánovanie a realizáciu krokov, ktoré vedú k zmene a k lepšiemu fungovaniu práce školy (Hebib, 2012, s. 69; Pravidník, s. 2-4). Na základe toho môžeme konštatovať, že analyticko-výskumná práca školského pedagóga tvorí jednu z kľúčových úloh, od ktorej sa odvíja rozvoj školy. Dôsledným vykonávaním tejto práce školský pedagóg naplňa strategický krok rozvoja školy č. 12.

Školský pedagóg vykonáva deskriptívne a štatistické analýzy, uskutočňuje výskumy alebo koordinuje výskumy v škole, ktoré uskutočňujú iné inštitúcie, a participuje aj na tvorbe správ z výskumov. **Deskriptívne analýzy** sa vzťahujú na analýzu navštívených hodín a na analýzu prípadov (udalostí, správania). Správy o vykonaných aktivitách, o spôsobe práce alebo o určitých žiakoch tvorí pre iné inštitúcie (úrad sociálnej práce, ministerstvo školstva, inšpekcia). **Štatistické analýzy** a správy predstavujú analýzy vzdelávacej úspešnosti žiakov, absencií žiakov, počtu žiakov, prehľady žiakov zapojených do výberových a mimovyučovacích aktivít, analýzy realizácie vyučovacích hodín a organizácie práce školy, ktoré škola vykonáva na žiadosť ministerstva školstva alebo inej inštitúcie. Všetky uvedené deskriptívne a štatistické analýzy vykonáva školský pedagóg aj pre potreby školy. Okrem týchto analýz, vykonáva ešte analýzu prospechu žiakov ôsmeho ročníka na záverečných skúškach, podáva správu o výsledkoch ročníkových testovaní, o sociálnej štruktúre rodiny žiakov, o určitých

disciplinárnych opatreniach pre žiakov, ako aj o vykonaných „minivýskumoch“, ktoré sám realizoval (Sapundžić, 2012, s. 179).

Školský pedagóg obyčajne vykonáva menšie výskumy a prieskumy vo svojej škole, ktoré sa vzťahujú na rôzne výchovno-vzdelávacie činnosti. Z aspektu rozvoja školy sa skúmajú postoje žiakov, učiteľov a rodičov týkajúce sa práce školy, školskej klímy, vyučovania a učenia, vzťahov medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu a pod. Nástroje, ktoré sa najčastejšie používajú, sú dotazníky, škály a percentuálny podiel ako štatistický spôsob spracovania údajov, ako i deskriptívne analýzy pedagóga. Školský pedagóg môže používať hotové nástroje, ale môže ich aj sám tvoriť podľa vlastných potrieb a potrieb konkrétnej školy. Výsledky výskumov a prieskumov prezentuje pedagogickej rade, ale aj iným odborným orgánom, v závislosti od predmetu výskumu a programu práce daného orgánu. Ako sme už uviedli, výsledky slúžia na prezentovanie súčasného stavu v určitých oblastiach výchovno-vzdelávacej práce v škole a tiež umožňujú vplývať na zdokonalenie práce v tých oblastiach. Analýzy a výskumy školského pedagóga musia byť odborne a vedecky založené, aj keď sú uskutočňované v relatívne skromných školských podmienkach. (Trnavac, 1993, s. 197; Sapundžić, 2012, s. 182)

Vedenie dokumentácie a príprava na prácu

Školský pedagóg sa na prácu pripravuje tak, že vytvára rôzne protokoly, dotazníky, správy, škály, tabuľky, číta odborné texty, vytvára dohody s inými ľuďmi, organizuje a plánuje určité aktivity, zhromažďuje údaje, tvorí didaktické riešenia, vymieňa si skúsenosti s inými, sleduje právne normy (Sapundžić, 2012, s. 60). Vedenie dokumentácie a systematická príprava umožňujú efektívnejšiu prácu školského pedagóga a jeho dobrú orientáciu v konkrétnej škole, v jej pozitívnych i negatívnych stránkach, čo mu umožňuje, aby inicioval vhodné zmeny.

Evidenciu o svojej práci vedie na dennej, mesačnej a ročnej úrovni. Vykonáva to prostredníctvom:

- **denníka práce pedagóga** (obsahuje všetky aktivity z daného dňa, dôvod práce, kto inicioval prácu, odporúčania a pod.),
- **nástrojov pre výchovnú prácu so žiakmi, rodičmi a učiteľmi,**
- **protokolov pre sledovanie výchovno-vzdelávacej práce** (Pravilník, s. 8-9).

Dôležitou súčasťou práce školského pedagóga sebahodnotenie svojej práce, ktoré vykonáva na konci školského roka a periodicky po realizovaných plánovaných aktivitách (Pravilník, s. 9). Umožňuje mu to zdokonaľovanie vlastnej práce, čím ovplyvňuje aj zdokonaľovanie práce školy.

ZÁVER

Ako ukázala naša analýza, rozvoj školy a jeho manažovanie je komplexná, odborná činnosť. Ťažiskom práce riaditeľa je zodpovednosť za chod školy. Práca učiteľov je náročná a špecifická, preto sa z nášho pohľadu javí ako potrebné, aby pri rozvoji školy pomáhal odborník špecialista. Školský pedagóg je vybavený odbornými znalosťami a spôsobilosťami, ktoré môže zúročiť pri rozvoji školy. Jeho prínos vidíme najmä v tom, že môže odborne a kompetentne iniciovať a projektovať procesy zdokonaľovania a rozvoja školy. Tiež v tom, že môže edukovať účastníkov rozvoja školy a uvedené procesy sledovať a evaluovať. Nesmierne dôležité je, aby táto činnosť prebiehala v pozitívnej nálade a bezkonfliktných vzťahoch, v tom tiež pomáha školský pedagóg v role sprostredkovateľa. Svojimi prednáškami a tvorivými dielňami, ktoré organizuje pre všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu, môže priamo povzbudiť a motivovať všetkých, aby sa zapojili do procesu rozvoja školy. Oblasti práce školského pedagóga priamo či nepriamo ovplyvňujú rozvoj školy. Za najprínosnejšiu v tomto ohľade považujeme oblasť plánovania, programovania, sledovania a hodnotenia výchovno-vzdelávacej práce, ktorej zmysel spočíva najmä v zdokonaľovaní práce školy a v jej rozvoji, ako i oblasť analyticko-výskumnej práce, ktorej náplňou je skúmanie školskej praxe so zámerom ďalej ju zdokonaľovať a rozvíjať. Z analýzy odborných prameňov nám vyplýva, že školský pedagóg je podstatným článkom v procese rozvoja školy.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

- HEBIB, E.: Výskumná práca školského pedagóga [Istraživački rad školskog pedagoga]. In: *Nastava i vaspitanje*, roč. 61, 2012, č. 1, s. 67-82.
- HURAVIK, Z.: *Školský pedagóg v systéme školstva v Srbskej republike* : diplomová práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, 2014. 180 s.
- HURAVIK, Z.: Pôsobenie školského pedagóga a jeho význam z hľadiska potrieb škôl v Srbskej republike (výskumné zistenia). In: *Pedagogica Actualis VII*. Edukačné prostredie a kultúra. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2015. ISBN 978-80-8105-709-0
- JURIĆ, V.: *Metodika rada školskog pedagoga* [Metodika práce školského pedagóga]. Zagreb : Školska knjiga, 2004. 355 s. ISBN 953-0-50373-3
- KOLEKTÍV AUTOROV: *Školsko razvojno planiranje – put ka školi kakvu želimo* [Školské rozvojové plánovanie – cesta do školy akú chceme]. Beograd : Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2002. 36 s.
- KOLEKTÍV AUTOROV: 2005. *Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada ško-*

-
- le [Príručka pre sebahodnotenie a hodnotenie práce školy]. Beograd : Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2005. 126 s.
- KOSTOVIĆ, S., OLJAČA, M.: 2012. *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta* [Pedagóg a pedagogické dimenzie manažmentu]. Novi Sad : Filozofski fakultet, 2012. 172 s. ISBN 978-86-6065-131-2
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* [Pracovný poriadok pre odborných zamestnancov] [online]. [cit. 2. 2. 2015]. Dostupné na: <<http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi>>
- RESMAN, M.: *Savjetodavni rad u vrtiću i školi* [Poradenská práca v materskej, základnej a strednej škole]. Zagreb : Hrvatsko pedagoško-književni zbor, 2000. 235 s. ISBN 953-6134-33-0
- SAPUNDŽIĆ, L. J.: *Iz prakse školskog pedagoga* [Z praxe školského pedagóga]. Beograd : Pedagoško društvo Srbije, 2012. 207 s.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* [Stratégia rozvoja vzdelávania v Srbsku do roku 2020]. [online]. [cit. 23.4.2015]. Dostupné na: <<http://www.vtsnis.edu.rs/StrategijaObrazovanja.pdf>>.
- ŠVEC, Š.: *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava : Iris, 2008. 326 s. ISBN 978-80-89256-21-1
- TRNAVAC, N.: *Pedagog u školi : prilog metodici rada školskog pedagoga sa programima rada školskih pedagoga u osnovnoj i srednjoj školi* [Pedagóg v škole : metodika práce školského pedagóga s programami práce školských pedagógov na základnej a strednej škole]. Beograd : Učiteljski fakultet, 1993. 228 s.
- TRNAVAC, N. a kol.: *Instrumenti za rad školskog pedagoga* [Nástroje pre prácu školského pedagóga]. Beograd : Pedagoško društvo Srbije, 2008. 302 s. ISBN 978-86-82551-08-9
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* [Zákon o základoch systému výchovy a vzdelávania]. Službeni glasnik Republike Srbije, broj 72/09. YUISSN 0033-1651

SUMMARY

The study deals with the school development in the Republic of Serbia and the contribution of the work of school pedagogue for that development. It contains two parts. The first part analyzes the school development, stages of development and its strategic steps. Moreover, it mentions the criteria of successful and unsuccessful schools. Next, it indicates how the work of school pedagogue contributes to the components and whole school development. The second part is dedicated to fields of the work of school pedagogue, that significantly contribute to the school development. As our analysis shows, the school development and its management is a complex and specialistic activity.

The focus of the work of school director is responsibility for the operation of school and the work of teachers is demanding and specific, so from our perspective, it appears necessary to engage the specialist to help with the school development. School pedagogue is equipped with the specialistic knowledge and capabilities that can use for the school development. He can professionally and competently initiate and project processes of improvement and school development. Moreover, he can educate the participants of the school development, also can monitor and evaluate these processes. The fields of the work of school pedagogue directly or indirectly impact on the school development. The analysis of specialistic sources indicate that the school pedagogue is significant member in the process of school development.

Mgr. Zuzana Huravik

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Gondova 2, 814 99 Bratislava

ZBORNÍK
FILOZOFICKEJ FAKULTY
UNIVERZITY KOMENSKÉHO

PAEDAGOGICA 27

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 978-80-223-4051-9