ZBORNÍK
FILOZOFICKEJ FAKULTY
UNIVERZITY KOMENSKÉHO

PAEDAGOGICA
28

2016
UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Editorka: PhDr. Bibiána Timková, CSc.
Recenzenti: doc. PhDr. Zita Baďuríková, CSc., PhDr. Pavol Kompolt, CSc.

© Univerzita Komenského v Bratislave, 2016

ISBN 978-80-223-4274-2

OBSAH

Kľúčové kompetencie žiakov vo všeobecnom vzdelávaní – súčasné trendy vo vybranom zahraničí
Mária MATULČÍKOVÁ 5

Profil školského pedagóga v Srbskej republike
Zuzana HURAVIK 21

Jazykové vzdelávanie žiakov v Španielsku
Zuzana RENČÍKOVÁ 37

Škola z pohľadu kritickej teórie
Bibiána TIMKOVÁ 53

Výchova v chaose ako jedna z príčin hysterickej štruktúry osobnosti
Lucia KUBINOVÁ 62

Arteterapeutické techniky s deťmi a dospievajúcimi
Ľuboslava SEJČOVÁ 75

Úsilie o akademickú autonómiu na Slovenskej univerzite a jej obhajovanie v období Slovenského štátu 1939 – 1945
Janka ŠTULRAJTEROVÁ 97

ZBORNÍK FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO
Ročník 28 PAEDAGOGICA Bratislava 2016

KĽÚČOVÉ KOMPETENCIE ŽIAKOV VO VŠEOBECNOM VZDELÁVANÍ – SÚČASNÉ TRENDY VO VYBRANOM ZAHRANIČÍ

Mária Matulčíková

Anotácia: Príspevok sa sústreďuje na analýzu aktuálnych otázok a zmien v ponímaní kľúčových kompetencií žiakov ako dôležitej súčasti kurikula. Predmetom záujmu je význam a postavenie kľúčových kompetencií v kurikulárnych dokumentoch pre vzdelávanie vo vybraných štátoch (Európska únia, USA, Kanada, Fínsko). Pozornosť je venovaná aj otázkam implementácie hodnotenia dosiahnutia kľúčových kompetencií žiakov. Závery analýz môžu byť využité pre potreby školskej politiky v oblasti projektovania povinného školského vzdelávania.

Kľúčové slová: kompetencia, spôsobilosť, schopnosť, kľúčové a transverzálne kompetencie, kurikulum, rámec kurikula, vzťah kľúčových kompetencií k obsahu vzdelávania. Zavádzanie kľúčových kompetencií prostredníctvom pedagogických inovácií.

VÝZNAM, PÔVOD A PODSTATA KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ

Na význam kľúčových kompetencií začali poukazovať európske a medzinárodné dokumenty o vzdelávaní už od roku 1990, a to hlavne v kontexte úvah o podobe vzdelávania pre 21. storočie. Dokumenty vychádzali z potreby pripravovať žiakov pre reálny život v rýchlo sa meniacej spoločnosti, nielen na úspešné profesijné uplatnenie, ale aj na občiansky život v demokratickej spoločnosti. V dokumente OECD (1994) sa hovorí o jadre kurikula, určenom pre každého žiaka, a tiež o poznatkoch, kompetenciách a hodnotách. Veľmi často je citované všeobecné ponímanie kľúčových kompetencií učiacich sa z dokumentu

UNESCO z roku 1996 (J. Delors): učiť sa poznávať, učiť sa konať, učiť sa žiť spolu, učiť sa byť (J. Delors, 1996). Kľúčové kompetencie spomína aj Biela kniha (1995), aj keď iba v kontexte spoločenských zmien pri konkretizácii potrebných zmien vo vzdelávaní, bez uvedenia ich sústavy. Až neskôr sa objavili sústavy kľúčových kompetencií, označované ako rámce (Frameworks), a potom komplexnejšie, systémové poňatia školského vzdelávania, často vyjadrené v obrazcoch, naznačujúcich vzťahy medzi kľúčovými kompetenciami, povinným obsahom, metodikou vyučovania a ďalšími súčasťami systému školského vzdelávania (vybrané komplexné modely budeme analyzovať neskôr).

Dôležitým krokom v reflexii kľúčových kompetencií boli dokumenty OECD, najmä dokument DeSeCo (Definition nad Selection of Competencies (OECD, 2001, 2005) a potom Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie (2006), ktorého uplatnenie možno sledovať v kurikulárnych reformách viacerých európskych štátov (vrátane SR a ČR).

Od roku 2012 sa začali rozvíjať aktivity **európskej siete školskej politiky** (KeyCoNet), sústredné na identifikáciu a analýzu iniciatív implementácie kľúčových kompetencií žiakov v primárnom a sekundárnom vzdelávaní. V dokumente z roku 2014 (A. Harper) sa hovorí o 100 členoch európskej siete z 30 krajín a uvádza sa, že zastupujúcimi subjektmi sú príslušné ministerstvá, univerzity, výskumné inštitúcie, iné európske organizácie a partneri z praxe. Podľa najnovších údajov je do týchto aktivít zapojená aj Slovenská republika, v dostupnej správe sa konštatuje napĺňanie kľúčových a transverzálnych kompetencií v procese vzdelávania v SR (Country Overview Slovakia, 2016).

Problematika kľúčových kompetencií sa do širšieho povedomia dostala vďaka medzinárodným meraniam PISA a ďalším, ktorých konštitučným znakom je orientácia nie na knižné vedomosti, ale na schopnosti uplatnenia poznania v situáciách imitujúcich reálny život. Preto je len logické, že preferencia kľúčových kompetencií žiaka, ako východisko projektovania a orientácia vedenia vyučovania implikujú zmenu v metodike vyučovania v prospech učebných stratégií aktívneho učenia sa, projektového vyučovania a rôznych foriem sebaorganizovaného učenia.

Koncept kľúčových kompetencií sa stal súčasťou reformných zmien v školstve mnohých krajín, avšak nie všetky európske krajiny zaradili kľúčové kompetencie do svojho kurikula. V SR je problematika kľúčových kompetencií súčasťou výchovno-vzdelávacieho programu (kurikula) a zaradená je do kapitoly „Profil absolventa“. Kľúčové kompetencie boli formulované pre všetky stupne školského vzdelávania s uvedením vysvetľujúceho označenia „spôsobilosti“ – ISCED 1, ISCED 2, ISCED 3. Kľúčové kompetencie sa dostali aj do kurikula predprimárneho vzdelávania, čo vzhľadom na podstatu pojmu a vek vzdelávajúcich sa detí môže pôsobiť neprirodzene.

Pojem **kompetencia a kľúčová kompetencia** sa v zahraničnej odbornej literatúre začal používať oveľa skôr a mimo kontextu programových dokumentov vzdelávania (kurikula). H. Belz a M. Siegrist uvádzajú, že sa stali témou reflexie v nemeckej pedagogike ešte v 70. rokoch (bližšie H. Belt, M. Siegrist, 2001).

Samotný pojem kompetencia sa odvodzuje (tu sa oprieme o vymedzenie J. Vetešku, 2012, s. 18) od anglického výrazu „comeptency" a najčastejšie sa prekladá ako súbor kvalít človeka (predispozícií a výsledkov učenia sa), ktorý vedie k požadovanému, vynikajúcemu, alebo kompetentnému výkonu. Ak sme použili výraz „kompetentný výkon", potom nadväzujeme za anglický termín „competence", ktorý znamená neformálnu kvalifikáciu, spôsobilosť, kompetenčnosť (tamže). Kompetencia je fenomén, ktorý má komplexnú povahu, okrem *poznatkov, zručností a spôsobilostí* patria do ich profilu aj *emócie, motívy, postoje, etické normy*. Z dynamického hľadiska sa tento komplex psychických znakov viaže na životné situácie, vystupuje simultánne a prejavuje sa v špecifických alebo bežných činnostiach.

Kvôli úplnosti treba dodať, že kompetencia sa chápe ako súčasť kvalifikácie. Kvalifikáciu okrem kompetencií tvoria poznatky a zručnosti. J. Veteška a M. Tureckiová zaraďujú kľúčové kompetencie do formálnej kvalifikácie spolu s profesijnými kompetenciami (tamže, s. 27). Zároveň však J. Veteška v citovanej práci upozorňuje na ďalší znak kompetencie. „kompetencia je na rozdiel od kvalifikácie, chápaná širšie – ako dynamická kombinácia kognitívnych a metakognitívnych zručností, znalostí a porozumení, medziosobných, intelektuálnych a praktických zručnosti a etických hodnôt..." (tamže, s. 26).

O tom, že je ťažké vedecky uchopiť podstatu kompetencie, hovorí aj skutočnosť, že sa kompetencie v priebehu vzdelávania a učenia rozvíjajú. Určitá komplexná schopnosť môže byť rozvinutá na rôznych úrovniach dokonalosti, okruh riešených úloh na báze nadobudnutej komplexnej spôsobilosti môže mať rôznu šírku. Tak ako nemožno predvídať profil životných a pracovných situácií, ktoré si vyžadujú „kompetentný" spôsob správania, tak nemožno vopred stanoviť ani všeobecne platný model kompetencií (v zmysle vykombinovania miery, výšky úrovne daných spôsobilostí, kompetencií). Táto „nemohúcnosť" podľa nášho názoru platí ešte viac pre tie kľúčové, ktoré nie sú profesijné a týkajú sa duševného života (vzťahy k iným, vzťah k sebe).

Čo sa týka prenosnosti kompetencií vzájomným učením sa pracovníkov (známe pod heslom „výmena skúseností"), aj tu podľa nášho názoru môžeme hovoriť iba o čiastočnej platnosti. Profesijné kompetencie možno skôr preniesť, teda naučiť spolupracovníka, kľúčové kompetencie možno preniesť iba do takej miery, do akej sa psychické založenie učiaceho s zhoduje učebným vzorom. J. Veteška ešte upozorňuje na fenomén konkurenčnej výhody, ktorú stráca ten, kto učí, sprostredkováva kompetencie, ktorými sám disponoval (tamže, s. 27).

Ak sa na pojem kompetencia pozrieme z obsahového hľadiska, zistíme, že **je významovo neutrálny**. Vznikol ako sociologický a psychologický konštrukt, ktorý má význam spoločenský (a ekonomický) a individuálny. Možno predpokladať, že obsahové vymedzenie kompetencií, usporiadaných do určitých celkov, modelov – je spoločensky (historicky) podmienené a ovplyvňuje ich aj typ situácií, pre ktoré vzdelávanie prebieha a v ktorých vzdelávanie prebieha. Ak konkrétny obsah určitej kompetencie bude na jednej strane ovplyvňovať súbor požiadaviek na výkon konkrétnej činnosti (skupiny činností), na strane druhej ho bude ovplyvňovať aj osobný profil činností človeka.

Ak hovoríme o školskom vzdelávaní a uvažujeme o kompetenciách ako očakávaných komplexných spôsobilostiach žiakov, mali by sme tento termín uvádzať v úplnosti, teda v slovnom spojení: „**kľúčové kompetencie žiakov**".

Z terminologického hľadiska zaujme nielen definičné vymedzenie tohto pojmu pre oblasť školského vzdelávania, ale aj jeho používanie v odborných prekladoch. G. Halász a A. Michel (2011, s. 291-292) upozorňujú na vágnosť v používaní terminológie, súvisiacej s kľúčovými kompetenciami. Variabilita termínov, ktoré sú používané vo významoch kompetencie, je určovaná obsahovým kontextom a zvyklosťami autora textu. Podľa G. Halásza a A. Michela (2011) sa okrem termínu „competence" používajú aj termíny: „competency, „skill", „ability", know-how", „capacity", capability" a ďalšie. Vo vzťahu k francúzskemu jazyku citovaní autori uvádzajú, že sa v oblasti všeobecného vzdelávania pojmy kompetencia a spôsobilosti používajú voľne: anglické „competence" a „skill" sa do francúzštiny prekladajú ako „compétence". Na porovnanie: v českom preklade európskeho dokumentu: Európsky referenční rámec sa nehovorí o kľúčových kompetenciách, ale má v názve: „*Klíčové schopnosti pro celoživotní učení"*. Tu sa uvádza sústava schopností (komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matematické schopnosti a základné schopnosti v oblasti vedy a technológií, schopnosti práce s digitálnymi technológiami, schopnosť učiť sa, sociálne a občianske schopnosti, zmysel pre iniciatívu a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrenie) (dostupné na: http:// eur-lex.europa.eu)

V prípadoch, že sa rozlišuje medzi termínom „competence" a „skill", ponúka sa aspekt hierarchického postavenia. Pojem spôsobilosť (dovednost, skill) a schopnosť (ability) sa používajú v kontextoch konkretizácie jednotlivých kompetencií. Aký je teda vzťah medzi kľúčovou kompetenciou a schopnosťou všeobecne? Máme k dispozícii niekoľko názorov.

Marylin N. Norman a Joy C. Jordan z Floridskej univerzity uvádzajú, že spôsobnosť (dovednosť) je osvojená schopnosť (*A skill is a learned ability*). Životné (teda kľúčové) spôsobilosti (dovednosti) sú takými kompetenciami, ktoré ľuďom pomáhajú dobre fungovať v tých prostrediach, v ktorých žijú. (dostupné na: www.csrees.usda.gov)

Logicky vzaté, schopnosť môžeme chápať ako predpoklad a psychologický základ pre učením sa získavané a získané spôsobilosti (dovednosti), ktoré sa v životných situáciách prejavujú ako kompetencie.

3. EURÓPSKE PONÍMANIE KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV

Inšpiračným zdrojom pre tvorbu kurikulárnej reformy pre školstvo v Maďarsku, ČR a aj v SR sa stal Európsky referenčný rámec (European Commision, 30. 12. 2006).

Sústava kľúčových kompetencií je v tomto dokumente uvádzaná pod označením skills (spôsobilosti), a zaujme aj skutočnosť, že sa v našich kurikulárnych dokumentoch obe označenia vyskytujú spoločne: „kompetencie“ a „spôsobilosti“. Európsky referenčný rámec uvádza 8 kľúčových kompetencií (spôsobilostí):

1/ komunikácia v materinskom jazyku, 2/ komunikácia v cudzích jazykoch, 3/ matematické schopností a základné schopnosti v oblasti vedy a technológií, 4/ schopnosť práce s digitálnymi technológiami, 5/ schopnosť učiť sa, 6/ sociálne a občianske schopnosti, 7/zmysel pre iniciatívu a podnikavosť, 8/ kultúrne povedomie a vyjadrovanie (Europská komisia, 2007).

Je zaujímavé, že v prílohe odporúčania Európskeho parlamentu a Európskej rady sa nachádza vymedzenie tzv. **prierezových kľúčových kompetencií** (cross-curricular Key Competences). Sú akoby vyňaté z rámca kľúčových, ktorý sa tým delí na prierezové a obsahové, prepojené s klasickými gramotnosťami. Ako prierezové kompetencie sú vymedzené: digitálne kompetencie, kompetencie učiť sa učiť sociálne a občianske komptencie, zmysel pre iniciatívu a podnikateľstvo, vnímanie kultúry a jej vyjadrenie (Annex for Recomendation of the European parliament and of the Council, 18. 12. 2006).

K pôvodnej sústave kompetencií (spôsobilostí) neskôr pribudli tzv. transverzálne kompetencie, akými sú: kritické myslenie, kreativita, iniciatíva, schopnosť riešiť problémy, schopnosť hodnotiť a prijímať riziko, schopnosť rozhodovať sa a konštruktívny manažment cítenia (Loney, Michael, 2014). Tieto kompetencie sú aktuálne predovšetkým v podmienkach úvah o strategických zámeroch rozvoja školského vzdelávania do roku 2020 – 2025.

K pôvodnej sústave kľúčových kompetencií z roku 2006 sa neskôr pričlenili **transverzálne** kompetencie, ktoré obohatili európsky koncept kľúčových kompetencií o**:**

kritické myslenie, kreativitu, iniciatívu, schopnosť riešiť problémy, schopnosť hodnotiť a prijímať riziko, schopnosť prijímať rozhodnutia a konštruktívny manažment cítenia (Looney, J., Michael, A.: *KeyCoNet´s conclusions and recommendations***...,** 2014**).**

Sústava kľúčových a transverzálnych komptencií žiakov.
http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=78469b98-b49c-4e9a-a1ce-501199f7e8b3&groupId=11028

Samotná formulácia kľúčových kompetencií a ich špecifikácia v kurikulárnych dokumentoch ešte nezaručujú to, že ich žiaci v procesoch vzdelávania a učenia sa nadobudnú. Odborné pramene sa zhodujú v tom, že rozhodujúcu úlohu pri ich dosahovaní zohrávajú učitelia a ich schopnosť prispôsobiť novo formulovaným cieľom vzdelávania aj pedagogické prístupy a metodické postupy. Skúsenosti ukazujú, že treba nielen formulovať metodické odporúčania, ale aj poskytnúť podporu a povzbudenie. Neuralgickým bodom, v ktorom sa preukáže, či boli kľúčové kompetencie rozvinuté, je **diagnostika a hodnotenie**. Aj v tejto oblasti sú potrebné inovatívne pedagogické postupy. Preto pre európskych používateľov školskej siete (Schoolnet) bruselské centrum publikovalo metodický materiál, ktorý dopĺňa sériu príručiek Siete európskej politiky v oblasti kľúčových kompetencií v školskom vzdelávaní (SARGENT, C.: Teacher Guide. Assessment of key Competences.). (Ďalšie relevantné pramene, vydané v rokoch 2012, 2013, príručka uvádza na s. 6.)

Pri hodnotení kľúčových kompetencií treba brať do úvahy základné metodologické princípy: validitu, reliabilitu, spravodlivosť. V **metodike hodnotenia** sa vychádza zo sústavy metód formatívneho a sumatívneho hodnotenia: projekt, vystúpenie, rozhovor, experiment, skupinková práca, prezentácia, hry, rolové hry v reálnom alebo realistickom kontexte, portfólio. Vo viacerých zdrojoch sa upozorňuje na význam **sebahodnotenia a partnerského (žiackeho) vzájomného hodnotenia.** Zdôvodnenie týchto pedagogických inovácií sa odvoláva na kľúčovú kompetenciu učiť sa, ktoré je neodmysliteľnou súčasťou moderného poňatia celoživotného vzdelávania. Zvláštna pozornosť je venovaná hodnoteniu prostredníctvom moderných technológií.

Často sa tiež zdôrazňuje, že je potrebná podpora celého vyučovania prostredníctvom nových technológií, kde môžu práve starší učitelia pociťovať značné

ťažkosti a bariéry. V tejto súvislosti sa spomína fenomén psychologických bariér pri zavádzaní pedagogických inovácií, čo v konečnom dôsledku patrí – ako práca so zmenou – do oblasti školského manažmentu, prsnejšie manažmentu školy.

Hlbšie rozpracovanie otázok zavádzania vyučovania s cieľovým zameraním na kľúčové kompetencie (spôsobilosti) prinieslo model učebného cyklu, ktorý obsahuje päť krokov, ktoré vznikli na báze integrácie troch zdrojov:

1/ edukačný obsah, učebnú látku,
2/ ľudské zdroje a sociálne vzťahy,
3/ technologické zdroje

Tieto zdroje majú facilitovať rozvoj osobnosti žiakov v dimenzii kľúčových kompetencií pre život v 21. storočí. (AGUADO, G., COLAD, J-F., GARETTA, M.: Five Key Elements, 2015).

Sústava krokov práce učiteľa je vyjadrená takto:

1/ Dizajn, návrh učiteľského myslenia
2/ Predstava konkrétneho: definovanie učebných zmien
3/ Empatia: vžitie sa do myslenia žiakov
4/ Komunikovanie s ostatnými učiteľmi
5/ Kontinuálna evaluácia

Podľa autorov rozmýšľanie o podobe procesov mení celé učiteľské myslenie**.** Aj tu sa do centra metodiky výchovno-vzdelávacej práce dostáva spolupráca medzi učiteľmi, ktorí spoločne vyučujú ročníky, prípadne jednotlivé školské triedy. Aktuálnou inováciou zostáva **tímové vyučovanie a pedagogické stretnutia (konferencie**), zamerané na podporu vzdelávacieho vývinu každého jednotlivého žiaka.

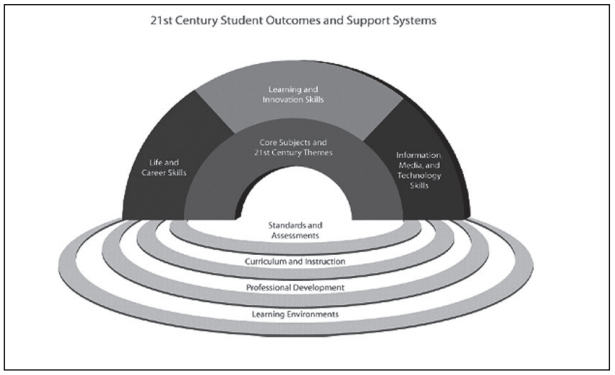
P 21 Framework

Do amerického kultúrneho kontextu patrí koncept kľúčových kompetencií, ktorý je zasadený do širšieho rámca vzdelávacieho obsahu, vzdelávacích cieľov, metodiky vyučovania a hodnotenia výchovno-vzdeleávacích výsledkov žiakov (Project for 21st CenturySkills (P21) framework.

Tento model prezentuje moderné poňatia školského vzdelávania: spája základné prvky kurikula: Kľúčové učebné predmety a (prierezové, aktuálne) témy pre 21 storočie, ktoré zastrešuje sústava kľúčových kompetencií.

Kľúčové kompetencie (spôsobilosti) sa delia do troch skupín:

1. Spôsobilosti učiť sa a inovovať,
2. Spôsobilosti na život a kariéru
3. Spôsobilosti na prácu s informáciami, médiami a technológiami



Obr. 1:
21st Century Student Outcomes and Support System
Zdroj: http://www.p21.org/our-work/p21-framework

Na ilustráciu kompetencie pre učenie sa a inovácie zahŕňajú kreativitu a inovácie, kritické myslenie a riešenie problémov, komunikáciu a spoluprácu – teda 4C).

Súčasťou modelu je podporný systém, ktorý má napomáhať pri dosiahnutí majstrovstva v učení sa (dokonalé osvojenie). Podporný systém zahŕňa vzdelávacie štandardy, stratégie hodnotenia vzdelávacích výsledkov žiakov, všíma si organizáciu vzdelávacieho prostredia, profesionalitu učiteľov a v neposlednom rade aj vyučovanie. Kladie dôraz na **interdisciplinárny prístup**, sústreďuje sa na utváranie kľúčových kompetencií v rámci všetkých učebných predmetov. Upozorňuje na význam **inovatívnych vyučovacích metód**, ktoré majú viesť k rozvoju kognitívnych vlastností, osobitne myslenia. Tie na jednej strane integrujú podporné vzdelávacie prístupy a zároveň zdôrazňujú význam **objavného a problémového vyučovania** (einquiry and problem based approaches).

Za dôležitú súčasť vzdelávania model považuje integráciu zdrojov poznania, ktoré sa nachádzajú mimo priestorov školy. **Aj v oblasti profesionality učiteľa model vyzdvihuje schopnosti učiteľa vytvárať príležitosti na rozvoj kľúčových kompetencií, schopnosti viesť žiakov k hlbšiemu porozumeniu učebnej látke, využívať vyučovacie stratégie riešenia problémov, kritického myslenia a ďalších zručností, potrebných v 21. storočí.**

Osobitnú pozornosť model venuje schopnostiam priebežného a záverečného hodnotenia žiakov a napokon schopnosti spolupracovať v profesionálnych komunitách v regionálnych, národných a medzinárodných kontextoch.

Z oficiálnej vzdelávacej politiky treba uviesť, že prezident Obama dňa 10.12. 2015 podpísal dokument s názvom: Každý študent je úspešný („Every Student Succeeds“). V správe Ministerstva školstva (U.S. Department of Education) s názvom „Pokrok v našich školách (Progress in Our Schools) sa plánované zmeny vo vzdelávaní a v školstve zdôvodňujú potrebami ekonomiky budúcnosti a vzhľadom na tradície v realizácii reformných zmien sú tieto zmeny

vymedzované v reláciách federálnej finančnej podpory (http://www.ed.gov/k-12reforms?src%=rn).

K najdôležitejším zmenám patria (tamže, s. 2).

1/ **Kvalita predškolského vzdelávania -** je finančne podporená z federálnych zdrojov a očakáva sa tiež dramatický nárast podpory a investícií do tejto oblasti vzdelávania zo štátnych a miestnych zdrojov.
2/ **Prístup k vysokým štandardom vzdelávania** – v tomto bode sa zdôrazňuje, že v súčasnosti majú prístup k vysokým vzdelávacím štandardom aj skupiny študentov, ktoré takéto príležitosti nemali (afroamerickí, hispánsku študenti, žiaci so znevýhodnením).
3/ **Užitočnejšie merania a dáta** – Obamova administratíva investuje do konzorcií, ktoré vyvíjajú nové diagnostické hodnotiace nástroje, ktoré sa budú orientovať na meranie rozvoja kritického myslenia, riešenia problémov a písania.
4/ **Kompetentný** (v origináli doslova „silný“) učiteľ pre každú školskú triedu – je zámer, ktorý je zdôvodnený demokratickou požiadavkou, že každý žiak potrebuje a má právo na dobrého učiteľa. Ministerstvo bude vyvíjať podnety na podporu pedagogického majstrovstva učiteľov.
5/ **Občianske práva a disciplína -** Ministerstvo školstva (US Department of Education) vydalo v roku 2014 metodický materiál pre školy pre oblasť zvládanie disciplinárnych problémov v školách, ktorý bol včlenený do tohto dokumentu, v centre záujmu ministerstva, ale aj Bieleho domu stojí problematika vytvárania pozitívnej školskej klímy.
6/ **Prístupnosť vysokoškolského štúdia** (college) – tu sa formulujú ambície viesť v medzinárodných porovnaniach, predovšetkým v oblasti investovania do prístupnosti tohto stupňa vzdelávania.

Aktuálna vzdelávacia politika v USA je podľa týchto dokumentov súladná trendmi, ktoré sú preferované v európskom kultúrnom priestore. Zaujať môže adresnosť a presné pomenovanie problémov, ktoré treba riešiť. Neprekvapí ani dôraz na vyčísľovanie federálnych finančných investícií, keďže finančná stimulácia bola dôležitým nástrojom dosiahnutia želaných zmien aj v Zákone: No Child Left Behid (NCLB). Reformné zmeny nadväzujú na zámer Obamovej administratívy posilniť strednú vrstvu obyvateľstva. Neprekvapí ani pomerne vysoké číselné zastúpenie afroamerických hispánskych žiakov a žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktorí sú adresátmi želaných zmien vo vzdelávaní.

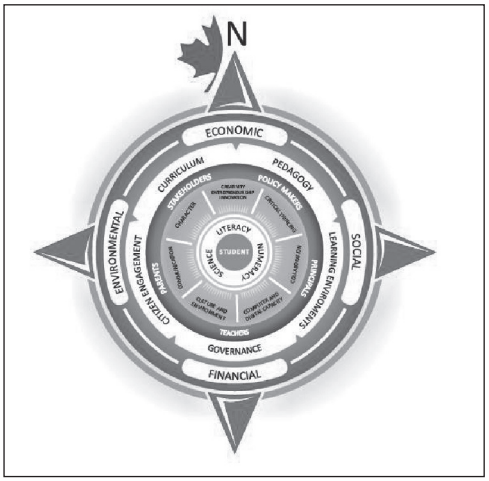
C 21 Kanada

Zaujímavý koncept modelu školského vzdelávania pre 21. storočie podáva dokument, aktuálna vízia pre rozvoj verejného školstva v Kanade (Canadians for

21st Century learning & Innovation, 2015), ktorý si získal podporu mimovládnych organizácii a jednotlivcov z oblasti školstva.

Na porovnanie, federálna Rada ministrov pre edukáciu má vlastnú predstavu o kľúčových kompetenciách a uvádza 6 generálnych kompetencií: kritické myslenie a riešenie problémov, inovácia, kreativita a podnikavosť, učiť sa učiť, sebaúcta a sebariadenie, spolupráca, komunikácia a globálne občianstvo a trvaloudržateľný rozvoj (CMC, 8. 7. 2016). Rada ministrov venuje pozornosť aj hodnoteniu kľúčových kompetencií a vyslovila sa za dialóg s organizáciami OECD, UNESCO v otázkach ich najlepšieho merania a hodnotenia (tamže). Okrem toho sa možno stretnúť aj s vlastnými konceptmi kľúčových kompetencií v provinciách (napr. Ontário).

Dokument o novom poňatí školského vzdelávania pre Kanadu a Kanaďanov uvádza zaujímavú schému.



Obr. 2:
„21st Century Learning Framework and How They Inter-Relate“.
Zdroj: http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/Shifting-Minds-Revised.pdf

V predloženej schéme je zahrnutá sústava 7 kľúčových kompetencií (7C), ktoré citovaný dokument špecifikuje takto:

1. kreativita, inovácie a podnikavosť,
2. kritické myslenie,
3. spolupráca,
4. komunikácia,
5. charakter,
6. kultúra a etické občianstvo,
7. počítačové a digitálne technológie.

Kľúčové kompetencie sú vymedzené vo vzťahu k cieľovým výstupom a sú racionálne zdôvodnené.

Inovačné metodické postupy, ktoré dokument v súvislosti s rozvíjaním kľúčových kompetencií žiakov uvádza, sú definované ako: moderné vyučovacie postupy, ktoré obsahujú rozvíjanie kľúčových kompetencií pre 21. storočie. Očakáva sa integrácia moderných technológií a využitie ich možností na posilnenie sociálnych foriem učenia. Zdôrazňuje sa význam skúseností, výberu a príležitostí (tamže, s.17-18). Premyslená učiteľská práca má viesť k výraznejšej učebnej motivácii žiakov (zaangažovanosti do vlastného učenia sa). Dokument jasne deklaruje zámer posilnenia sebaorganizovaného učenia (sebaplánované, sebariadené učenie sa), požaduje individualizované a technológiami podporované učenie sa . Okrem on-line učenia popri virtuálnych a dištančných formách získavania učebných skúseností sa dôraz kladie na autentické učenie a zapojenie komunít do procesov školského vzdelávania. Podobne ako v konceptoch zmien v školskom vzdelávaní, aj tu sa veľká pozornosť venuje učebnej motivácii v kontexte pohody a pozitívnej sociálnej klímy v škole.

KĽÚČOVÉ KOMPETENCIE V SÚČASNÝCH REFORMNÝCH ZMENÁCH VO FÍNSKOM ŠKOLSTVE

K aktuálnym strategickým reformám vo fínskom školstve možno nájsť dva zásadné dokumenty, publikované v anglickom jazyku: Learning and Competence 2020 (FNBE, 2011) a Learning and Cometpence 2025 (Aulis Pitkälä,, 2015). Aj keď sa v názvoch oboch dokumentov používa pojem „kompetencia“, dokumenty túto problematiku neanalyzujú a neprognózujú, problematika zostáva v deklaratívnej rovine – Posilnenie kompetencií a renovácia učebnej kultúry (2015, s. 5). Pod týmto názvom sa oveľa viac pozornosti venuje otázkam pohody na vyučovaní z aspektu žiakov – well-ebeing (2015, s. 6, 14.). Vyplýva logická otázka: Prečo je to tak? Dôvody sú historicko-pedagogické a dotýkajú sa ponímania významu a projektovania obsahu vzdelávania vo Fínsku. Fínske Kurikulum (Core Curriculum) problematiku kľúčových kompetencií neobsahuje. Riaditeľka oddelenia pre vývoj kurikula, Irmeli Halinen upozorňuje, že jadro kurikula pre jednotlivé učebné predmety bolo napísané tak, že jeho ciele obsahujú aj ciele kompetencií, vyjadrujú ich. Hodnotenie kompetencií je teda súčasťou hodnotenia predmetov.

Ak sa pozrieme na staršie kurikulum z roku 2004 (k novým reformných zmenám sa ešte vrátime), zistíme, že určité kľúčové kompetencie žiakov sú v kurikule vyjadrené implicitne, už v kapitole venovanej poslaniu vzdelávania. Ide o celoživotné učenie, kritické hodnotenie, zdravé sebavedomie. Podobne integračne je obsah kľúčových kompetencií zahrnutý aj do vymedzenia vzdelávacích odborov v 7. bode kurikula. Ak sa pozrieme na cieľové vymedzenie

učiva, napríklad v predmete matematika zistíme, že mnohé vzdelávacie ciele sú kompetenčne zamerané. Napríklad:

„Žiaci sa učia sústrediť sa, počúvať, komunikovať a rozvíjať svoje myslenie, z pochopenia a vyriešenia problémov budú pociťovať radosť a uspokojenie“. (Srovnávací analýza, 2011, s. 13).

Problematika kľúčových kompetencií žiakov je pravdepodobne vo fínskom školstve (Národná rada pre vzdelávanie) sledovaná, nakoľko existuje ďalší dokument z roku 2009, venovaný kľúčovým kompetenciám: Key Competences for lifelong learnin in Finland. Education 2010 (2009). Odborníci, ktorí analyzovali fínske kurikulum (Core curriculum), konštatovali, že takéto vymedzenie kľúčových kompetencií nie je pre jednotlivé vzdelávacie obsahy a učebné predmety vymedzené jednotne. V niektorých prípadoch ide o formulácie opisu činností a výkonov, inde zasa prostredníctvom názvov učiva (Srovnávací analýza, 2011, tamže). Úroveň vymedzenia kľúčových kompetencií žiakov teda zásadným spôsobom závisí od úrovne vymedzenia vzdelávacích cieľov, prístupov k obsahu vzdelania.

Uviesť tiež treba, že pre každý vzdelávací odbor pre príslušné ročníky sú spracované popisy dobrého výkonu (description of a good performance) alebo kritériá pre záverečné hodnotenie (final-assesment criteria). Ako konštatujú autori porovnávacej analýzy, sú vo fínskom kurikule „špecifikované úrovne znalostí a zručností, ktoré predstavujú základ aj pre slovné, aj pre číselné hodnotenie žiakov“ (tamže, s. 14).

Zaujímavo je riešená aj výchovná časť komplexne poňatého vzdelávania. Predmetom hodnotenia sú prejavy, ktoré sa dotýkajú učebnej práce a správania sa žiaka. Úroveň pracovných návykov a zručností je súčasťou odborného hodnotenia (v rámci učebných predmetov a vzdelávacích oblastí). Učitelia sledujú a hodnotia konkrétne prejavy žiakov v oblasti plánovania, realizácie a hodnotenia vlastnej práce. Správanie sa žiaka a jeho hodnotenie je záležitosťou všetkých učiteľov, ktorí daného žiaka vyučujú. Odborné pramene poukazujú na to, že kritériá hodnotenia, a teda aj ciele (pre oblasť výchovy) sú súčasťou školského vzdelávacieho programu a zrejme korešpondujú s podobným dokumentom, ako sú naše školské poriadky.

Čo sa týka nových zmien vo fínskom školstve, boli publikované v marci 2015 a podľa vyjadrenia I. Halinen (25. 3. 2015) v tomto školskom roku školy začínajú pracovať podľa inovovaného kurikula. Práce na inováciách celoštátneho kurikula boli ukončené v roku 2014, potom nasledovala práca s kurikulom na lokálnej úrovni. Národná rada pre vzdelávanie sa odvoláva na podporu verejnosti a dôveruje regionálnym úradom v ich aktivitách vývoja inovatívnych prístupov pri zavádzaní kurikula.

Čo sa týka kľúčových cieľov súčasnej reformy, autorka ich formulovala ako utváranie školských a učebných komunít, navodenie radosti z učenia, navodenie spolupracujúcej atmosféry, podporu autonómie žiakov v štúdiu a v školskom živote. Vo vzťahu k obsahu vzdelávania reforma kladie dôraz na transverzálne (generické) kompetencie a medzipredmetové vzdelávanie. Povinné predmety štátneho kurikula boli určené príslušným predpisom a rámcový učebný plán bol schválený vládnym dekrétom v roku 2012.

V otázkach hodnotenia kompetencií sa základné smerovanie nemení. Jadro kurikula učebných predmetov obsahuje aj ciele kľúčových a transverzálnych kompetencií. Dosiahnutie úrovne kompetencií je hodnotené ako súčasť hodnotenia v rámci učebných predmetov. Autorka hovorí o novej ceste kombinácie kompetenčne založeného a predmetovo založeného vyučovania a učenia sa. **Vo Fínsku teda zostávajú tradičné učebné predmety s dôrazom na medzipredmetové vzťahy a s orientáciou na praktické využitie ich obsahu. Vo vzťahu k metodike vyučovania sa vo Fínsku budú orientovať na bádateľské a projektové metódy vyučovania (štúdium objektov a javov, riešenie projektov), s možnosťou simultánnej participácie viacerých učiteľov. Dôležitou súčasťou zmien v plánovaní a v metodike vyučovania je tematická integrácia a vyučovanie tém, ktoré vychádzajú zo záujmu žiakov. V súlade s tým, že zreteľná orientácia na vťahovanie žiakov do procesov riadenia a hodnotenia vlastného učenia sa.**

Dôležitou súčasťou reformných zmien sú úpravy v hodnotení. Vo Fínsku majú ambície vyvinúť hodnotenie pre (podporu) učeniu sa a hodnotenie ako spôsob učenia sa. Hodnotenie má povzbudiť žiakov a podporiť učebné procesy. Vo svojej podstate má viesť k porozumeniu a k analýze vlastných o učebných procesov. Pretože schopnosť učiť sa a spôsobilosť učiť sa musí byť systematicky podporovaná, keďže je veľmi potrebná pre život.

AKTUÁLNE OTÁZKY KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ A ODPORÚČANÝCH PEDAGOGICKÝCH POSTUPOV V MEDZINÁRODNOM POROVNANÍ

Ak sa pozrieme na kľúčové kompetencie ako súčasť reformných zmien v školskom vzdelávaní z hľadiska medzinárodného porovnania – v opore o analytické práce odborníkov na prvý pohľad zaujme terminologická rôznorodosť a rôznosť pri zaraďovaní kľúčových kompetencií (competence, skills) do štátneho kurikula.

Rozmanitosť je príznačná pre spôsoby usústavňovania kľúčových kompetencií (spôsobilostí) v kurikule, a teda ich vzťahu k jadrovým učebným predmetom a k ich výsledkom, prierezovým témam, metodike vyučovania, ako aj ku spôsobom hodnotenia rozvíjania kľúčových kompetencií (spôsobilostí).

Ako ukázala naša stručná analýza, v posledných rokoch je aktuálne systémové ponímanie kľúčových kompetencií (vyjadrenie v grafike) a tendencia pomôcť školskej praxi prostredníctvom metodických príručiek a materiálov, spravidla dostupných on-line. Veľmi živá je otázka vzťahu kľúčových kompetencií (competence, skills) a obsahu vzdelania (core subjects), o ktorých píše S. Štech, T. Janík a kol.. (2009, s. 74) ako o probléme rizika odklonenia sa od učiva.

Hlbší pohľad na európske dokumenty ukazuje, že existuje určitá opatrnosť pri orientovaní sa na kľúčové kompetencie a že je ešte stále živé predmetovo založené poňatie kurikula (veľmi jasne sa k tejto otázke stavia teória kurikula vo Fínsku). Pozoruhodná je orientácia na ciele učebných predmetov, na základy poznania a praktického využitia poznatkov daného učebného predmetu. Z toho pohľadu sú zaujímavé poznatky o anglickom kurikule, kde je sústava kľúčových spôsobilosti pre nižšie ročníky základnej školy spracovaná v perspektíve podpory vzdelávacieho vývinu žiakov a v nadväznosti na učebné predmety. V primárnom vzdelávaní majú učitelia k dispozícii aj opis žiakovho pokroku v danom predmete a s ohľadom na kľúčové spôsobilosti. Kľúčové spôsobilosti sa delia na dve základné skupiny: **kľúčové spôsobilosti a spôsobilosti myslieť**.

Kľúčové spôsobilosti sa týkajú: komunikácie, aplikácie, čísel, informačných technológií, spolupráce s inými, zdokonaľovania vlastného učenia sa a výkonov, riešenia problémov.

Spôsobilosti myslieť obsahujú: spôsobilosti spracovať informácie, spôsobilosti argumentovať, spôsobilosti bádať, spôsobilosti kreatívne myslieť a spôsobilosti hodnotiť (Srovnávací analýza, 2011, s. 17). Pre sekundárny stupeň vzdelávania je formulácia kľúčových spôsobilostí odlišná. Spôsobilosti sa delia na **funkčné** (zahŕňajú vlastne základné gramotnosti, ako matematika, angličtina, ICT) a spôsobilosti **osobnostné, učiť sa a myslieť** (tamže, s. 21). Aktuálne reformné zmeny v Anglicku, realizované postupne od roku 2015 sa dotýkajú cieľov edukácie a hodnotenia vzdelávacích výsledkov, z obsahových aspektov stojí v centre záujmu učebný predmet matematika.

Vo všetkých nami analyzovaných modeloch badať výrazný posun k orientácii na žiaka ako na subjekt riadenia vlastných učebných procesov. Veľká pozornosť je venovaná otázkam sociálnej klímy a v mnohých prípadoch je tento záujem pomenovaný ako pohoda na vyučovaní (well-being) (Learning and competence, 2025).

Na rozdiel od kurikulárnych dokumentov v SR, je tu väčšia pozornosť venovaná diferencovanému prístupu k žiakom, ak to berieme iba z pohľadu kurikulárnych dokumentov, dokumentuje ju fenomén kľúčových stupňov (Key Stages v anglickom školstve), ktoré majú do 10 roku veku dieťaťa dvoj- až trojročné rozpätie. Inšpiratívne sú diagnostické pomôcky pre učiteľov vo forme praktických príkladov opisu výkonu alebo presnejších kritérií hodnotenia, naviazané na konkrétne učivo predmetu.

Univerzálnou inovačnou stratégiou v kurikulárnych zmenách je orientácia na tematickú integráciou. Najčastejšie odporúčanými zmenami v pedagogických prístupoch sú projektové vyučovanie, veľký dôraz sa kladie na spôsobilosti na riešenie problémov, na učebné postupy založené na spolupráci a na stratégie sebariadeného (sebazodpovedného učenia sa), vrátane stratégií hodnotenia vlastného učebného procesu.

LITERATÚRA

BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-8

BIELA KINHA. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society. Dostupné na: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.

Country overview Slovakia. Dostupné na:
http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=0e22d558-605c-45d8-b941-649cbb6e6ee8&groupId=11028 (cit. 25. 8. 2016)

DEDE, CH. *Comparing Frameworks for "21st Century Skills"*.(Cit. 12. 7. 2016). Dostupné na: http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf

DELORS, J. 2007. *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* Paris : UNESCO.

Evropská komise: *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení*. Evropský referenční rámec. Lucembursko : Úřad pro úřední tisky ES,. 12 s.

EVERY STUDENT SUCCEEDS ACT (ESSA). Dostupné na: http://www.ed.gov/essa?src=rn cit: 11.7. 2016

HALINEN, I. *What is going on in Finland? – Curriculum Reform 2016*. Dostupné na: http://www.oph.fi/english/current_issues/101/what_is_going_on_in_finland_curriculum Citované 4.7.2016

HALÁSZ, G. MICHEL, A.: Key Competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. In: *European Journal of Education*, Vol 46, No. 3, 2011, .s. 289-306.

JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P.: *Cíle a obsahy školního vzdělávaní a metodologie jejich utváření.* Brno : Paido, 2009. 181 s. ISBN 978-80-7315-194-2

Learning and Competence 2020. Strategy of the Finish National Board of Education (FNBE).

Dostupné na: http://www.oph.fi/download/135542_learning_and_competence_2020.pdf. Cit: 11.7. 2016

Learning and Competence 2025. Dostupné na: www.oph.fi/download/164907_learning_and_competence_2025_finish_national_board_of_education. pdf. Cit. 11.7. 2016.

OECD Defining and Selecting Key Competences. Paris : OECD, 2001..
OECD Executive summary of the DeSeCo study. Dostupné na: www.oecd.org/data-oecd/47/61/35070367.pdf.
ŠTECH, S.: Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. In: *Pedagogika,* roč. 59, 2009, č. 2, s. 105-115.
KOCOUROVÁ, Š., PASTOROVÁ, M.: Srovnávací analýza.: *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 66 s. 11 príloh. ISBN 978-80-87000-71-7.
The European Parliament and the Council of the European Union. Recommendations of the European parliament and of the Council of 18. December. 2006 of key Competences for Lifelong Learning. 2006/962/EC.
THE National Curriculum in England. Key stages 3 and 4 framework document. Department of Education 2014. Dostupné na:
http://www.gov.uk/goverment/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_natioanl_curriculum.pdf.
VETEŠKA, J. a kol.: *Nové paradigma v kurikulu vzdělávaní dospělých*. Praha : Educa Service. 2009. 340 s. ISBN 978-80-87306-04-8
VETEŠKA, J.: *Proměny školního vzděláváni v biodromálním kontextu*. Praha : Verlag Dashoefer, 2011. ISBN 978-80-86897-39-4
VETEŠKA, J.: Vývoj kompetenčního paradigmatu v edukačních vědách. In: *Perspektivy učení v evropském kontextu.* (ed. J. Veteška a kol.)Praha : Univerzita J. A. Komenského, 2012,.s. 17-40. ISBN 978-80-7452-022-8.

SUMMARY

This study focused on identifying and analyzing theories, frameworks and partial questions on the implementation of key competences (skills) in general education. On the basis of the evidence collected trough literature reviews (on-line reviews), case studies (EU, USA, Canada) is produce recommendations for (school) policy and practice in the Slovak Republic.

Doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc.
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

ZBORNÍK FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO
Ročník 28 PAEDAGOGICA Bratislava 2016

PROFIL ŠKOLSKÉHO PEDAGÓGA V SRBSKEJ REPUBLIKE

Zuzana Huravik

Anotácia: Príspevok sa zaoberá profilom školského pedagóga v Srbskej republike, resp. odpovedá na otázku „Kto sú školskí pedagógovia v Srbskej republike?“ Zaoberá sa osobnostnými a profesijnými vlastnosťami školských pedagógov v kontexte profilu ich práce. Ďalej prezentuje výsledky výskumu profilu školského pedagóga (Huravik, 2014) v porovnaní s podobným výskumom N. Trnavca (2006).

Kľúčové slová: školský pedagóg, osobnostné a profesijné vlastnosti školského pedagóga, profil práce školského pedagóga, úspešný a neúspešný školský pedagóg, výskum profilu školského pedagóga

ÚVOD

Aj v podmienkach Slovenskej republiky je mimoriadne aktuálna otázka kvality vzdelávacích výsledkov žiakov základných a stredných škôl. Hľadajú sa spôsoby ako zabezpečiť a zvýšiť úroveň vzdelávania žiakov s rozličnými výchovno-vzdelávacími potrebami. Jedným z riešení, ktoré prichádzajú do úvahy je posilnenie poradenských služieb školy. Z tohto dôvodu bolo pre nás zaujímavé analyzovať skúsenosti v krajinách (my budeme vychádzať zo skúseností školstva v Srbskej republike), v ktorých na školách pracujú školskí pedagógovia vo funkcii poradenských pracovníkov.

Cieľom tohto príspevku je priblížiť teoretickú reflexiu profilu osobnosti školského pedagóga, ako aj zhodnotiť vybrané výsledky výskumu, ktoré sa dotýkajú profilu školského pedagóga.[1]

V rámci teoretickej reflexie stručne načrtneme profesijné a osobnostné vlastnosti školského pedagóga, ktoré sú nesmierne dôležité preto, lebo školský pedagóg preniká do svojej práce celou osobnosťou. Mohli by sme súhlasiť s N. Trnavcom (1993, s. 37), že ak je cieľ výchovy osobnosť, tak je aj na počiatku tejto výchovy osobnosť, osobnosť školského pedagóga – okolo ktorého sa točí všetko, čo sa deje v dynamickom organizme školy. Ide o koncept školského pedagóga, ktorého vlastnosti majú označovať modernú a tzv. „otvorenú školu".

Ďalej sa budeme zaoberať profilom práce školského pedagóga, a pozornosť budeme venovať aj charakteristikám úspešného, resp. neúspešného školského pedagóga. V empirickej časti štúdie priblížime vybrané výsledky výskumu profilu školského pedagóga.

Profesia školského pedagóga je v Srbskej republike (ako aj v Chorvátsku a Slovinsku) veľmi oceňovaná a v súčasnosti sa považuje za pedagogický štandard modernej školy (Trnavac, 1993, s. 8; Resman, 2000, s. 28). Uvedením tejto profesie do činnosti školy je umožnené včasné zachytenie a riešenie problémov žiakov, bez ich vytrhnutia zo školského života a výchovno-vzdelávacieho procesu, resp. žiaci získavajú okamžitú pomoc v prirodzenom prostredí. Okrem žiakov, školskí pedagógovia sú nápomocní aj rodičom, resp. zákonným zástupcom žiakov, učiteľom a vedeniu školy.

OSOBNOSTNÉ A PROFESIJNÉ VLASTNOSTI ŠKOLSKÉHO PEDAGÓGA

Školský pedagóg do svojej práce vstupuje komplexne, celou osobnosťou, preto je nevyhnutné aby sme sa v rámci profilu školského pedagóga zmienili aj o jeho osobnostných a profesijných vlastnostiach.

Autori, zaoberajúci sa touto problematikou (Sapundžić, 2012, s. 6; Trnavac, 1993, s. 40; Jurić, 1989, s. 17) uvádzajú požadované **osobnostné vlastnosti** takto:

- intelektuálne spôsobilosti – verbálne, logické,
- komunikatívnosť a umenie komunikácie, ako aj kooperatívny vzťah s kolegami,
- vyvinutá emocionalita a kontrola emócií, ako aj oduševnenie svojou prácou,
- morálno-autonómna a stabilná osobnosť,
- vysoký stupeň tolerancie voči iným a tolerancie na frustráciu,

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

- odvážnosť a otvorenosť v odhalení pravdy a vyrovnaní sa s problémami (v kolektíve a spoločnosti),
- slušné správanie a rečová kultúra,
- všeobecná pedagogická kultúra a pedagogický takt,
- trpezlivosť, vytrvalosť, pracovitosť a presnosť,
- úprimnosť a objektívnosť,
- zmysel pre humor a veselý výraz tváre.

Podľa Lj. Sapundžić (2012, s. 6) uvedené osobnostné vlastnosti sú náležité preto, lebo sa od školského pedagóga očakáva dobrá spolupráca so všetkými aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Majú primárnu dôležitosť aj preto, lebo on predovšetkým pôsobí osobným príkladom. Tiež zohrávajú podstatnú úlohu pri tvorbe jeho profesijnej autority.

Citovaní autori sa podrobnejšie vyjadrujú aj k **profesijným vlastnostiam** školského pedagóga. Uvádzajú toto:

- vysoká odbornosť,
- špeciálna znalosť školskej pedagogiky, metód práce školského pedagóga a metodológie,
- potreba neustáleho odborného zdokonaľovania a sebavzdelávania,
- kritické a tvorivé myslenie v práci,
- dobré plánovanie a organizovanie svojej práce a práce iných,
- zručnosti a návyky, vycvičenosť postupov (používanie nástrojov, vedenie rozhovoru v poradenstve, vedenie stretnutí, štatistické spracovanie údajov a výsledkov výskumu a i.),
- úspešná mediácia pri riešení konfliktov,
- analytickosť a sebahodnotenie,
- práca v tíme alebo vedenie tímu,
- profesijná etickosť. (Sapundžić, 2012, s. 6; Trnavac, 1993, s. 40)

K niektorým profesijným vlastnostiam podáme podrobnejší opis.

Vysoká odbornosť. Poskytuje nám istotu v práci a reálnu možnosť na zdokonaľovanie kvality výchovno-vzdelávacej práce v škole. Aby ju školský pedagóg dosiahol, potrebné je neustále prehlbovať a rozširovať vedomosti nadobudnuté štúdiom a prácou, ako aj teoretické vedomosti aplikovať v praxi. Tiež, nadobudnuté skúsenosti komunikovať so svojimi kolegami a so školskými pedagógmi iných škôl.

Potreba neustáleho odborného zdokonaľovania. Zdôrazňuje sa kvôli faktu, že školský pedagóg je odborník, ktorý je medzi prvými v styku so zmenami vo výchovno-vzdelávacej práci školy. Keďže je aj iniciátorom odborného zdokonaľovania učiteľov, má byť príkladom a vlastné zdokonaľovanie považovať za im-

peratív v práci. Školský pedagóg má byť aj sprostredkovateľom, a to iniciovaním a odporúčaním pedagogickej literatúry učiteľom prostredníctvom rozličných metód, ako je rozhovor, videoprojekcia, prednes fragmentov, názvov alebo analýza textov. Školský pedagóg, spolu so psychológom a s vedúcimi odborných tímov, iniciuje aj odborné zdokonaľovanie v škole prostredníctvom modelových, vzorových hodín *[ugledni časovi]*, diskusiou o pedagogických otázkach (didaktickometodických, výchovných). Tiež sa podieľa na výbere akreditovaných seminárov z pedagogicko-psychologickej oblasti pre učiteľov a odborných zamestnancov.

Kritické a tvorivé myslenie v práci. Prostredníctvom kritického zhodnotenia súčasného stavu školy a na základe tvorivých riešení školský pedagóg sa môže podieľať na zdokonaľovaní výchovno-vzdelávacej práce školy. Samozrejme, musí brať do úvahy početné okolnosti, v ktorých škola pracuje, ako je organizácia práce, kvalifikácia pedagogických zamestnancov, klíma školy, spolupráca s rodičmi, rodinná situácia žiakov a podobne. V neposlednom rade netreba zabudnúť na to, že mnohé zmeny, školský pedagóg nedokáže ovplyvniť, lebo priamo závisia od spoločenských faktorov, ako aj od vedenia školy.

Dobré plánovanie a organizovanie práce. Primárne sa vzťahuje na plánovanie práce školského pedagóga, ale keďže je úzko prepojený s prácou ostatných účastníkov výchovno-vzdelávacej práce, táto vlastnosť sa nepriamo vzťahuje aj na plánovanie a organizáciu práce školy. Dobrým plánovaním a uskutočňovaním svojho plánu školský pedagóg dosahuje svoju profesijnú identitu a profesijné možnosti a vyhýba sa nebezpečenstvu zapojenia sa do mnohých školských aktivít, ktoré mu bezpochyby pridávajú na profesijnej dôležitosti a zodpovednosti, ale zároveň ho odďaľujú od esenciálnych dôvodov jeho profesijného pôsobenia v škole. Školský pedagóg sa pri plánovaní svojej práce najčastejšie a najviac zosúlaďuje so školským psychológom. Zároveň musíme pripomenúť, že školský pedagóg má významné miesto v plánovaní a organizovaní práce ostatných pracovníkov v škole.

Úspešné sprostredkovanie pri riešení konfliktov. Školský pedagóg je sprostredkovateľ pri konfliktných situáciách, ku ktorým prichádza vo vzťahu žiak – žiak, žiak – učiteľ, učiteľ – učiteľ, rodič – žiak, rodič – učiteľ. Podieľa sa aj na vycvičovaní žiakov a učiteľov umeniu komunikácie, lebo je to dôležitá sociálna zručnosť pri riešení konfliktov a ich minimalizovaní.

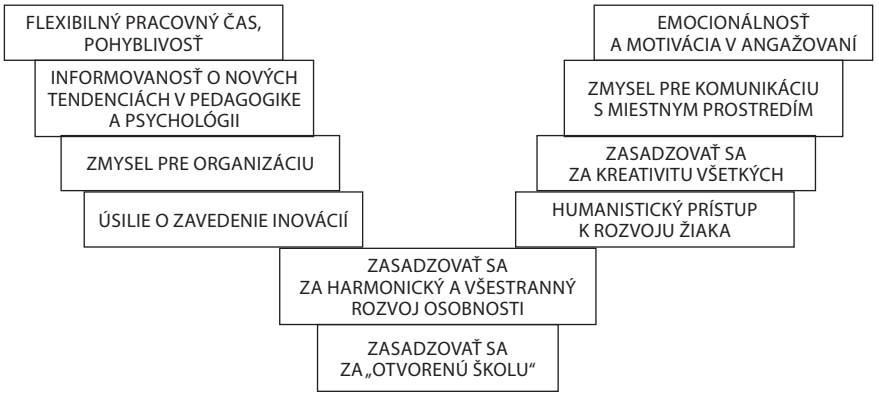
Analytickosť a (seba)hodnotenie. Analytický a hodnotiaci prístup je v práci školského pedagóga nevyhnutný. Vykonáva ho deskriptívne (kvalitatívne), alebo štatisticky (kvantitatívne). Zhotovuje správu o svojej práci alebo práci iných, uskutočňuje analyticko-výskumné práce v škole, ako sú analýzy úspechov, realizácia výchovno-vzdelávacích aktivít, výskumy a prieskumy, analýza úspechu na kvalifikačných skúškach. Tiež sa podieľa na tvorbe rôznych projektov a činný je aj v oblasti sebahodnotenia práce školy.

Práca v tíme alebo vedenie tímu. Mnohé práce v škole sa uskutočňujú v tíme a v nich pracuje aj školský pedagóg. Je to plánovanie práce, práca odborných orgánov, odborné zdokonaľovanie, tvorba a realizácia rozličných projektov, sebahodnotenie práce a podobne. Školský pedagóg v školských tímoch preberá dôležitú úlohu iniciátora, vizionára, organizátora, plánovača a občas aj vodcu. Preto je dôležité vedieť spolupracovať, prispieť k spoločným aktivitám, rozvrhovať zodpovednosti. Pri vedení tímom je podstatné rozvíjať toleranciu a rešpektovať jedinečnosť ostatných.

Profesijná etickosť. V neposlednom rade treba mať na mysli, že práca má byť uskutočňovaná v súlade s morálnymi zásadami a to vo vzťahu ku všetkým účastníkom výchovno-vzdelávacieho procesu. (Sapundžić, 2012, s. 7-8; Trnavac, 1993, s. 40-42, Jurić, 1989, s. 17-20)

Školský pedagóg má podľa N. Trnavca (1993, s. 39) rozličné **pracovné funkcie**, ktoré sú v podstate osobnostnými črtami. Ako príklad uvádza komunikatívnosť a iniciatívnosť, ktoré považuje za podstatné črty moderného človeka, ktorý žije v urbanizovanom prostredí, ale pre školského pedagóga sú to zároveň aj pracovné funkcie (iniciátor, koordinátor, organizátor). Medzi takéto pracovné funkcie zaraďuje aj tieto: observátor, informátor, konzultant, poradca, realizátor, výskumník a analytik, inovátor, diseminátor, dokumentarista.

Ďalej uvedený autor zdôrazňuje, že školský pedagóg nevnáša do školy len svoje odborné vedomosti a spôsobilosti na výkon svojej profesie, ale predovšetkým vnáša svoju dušu a otvorenosť voči všetkým oblastiam vzdelávania. Preto sa má vyznačovať takými vlastnosťami a ambíciami, ktoré sa zriedka môžu očakávať od iných odborníkov alebo učiteľov aprobačných predmetov, ktorí mali predovšetkým úzko-odborové zameranie na jednu oblasť alebo vedu. Tie vlastnosti hovoria o modernej a tzv. „otvorenej škole“ a majú aktivistickú konotáciu. (Trnavac, 1993, s. 40)



Obr. 1:
Sústava vlastností školského pedagóga symbolizujúcich tzv. otvorenú školu podľa N. Trnavca (1993, s. 40)

K profilu školského pedagóga nevyhnutne patrí aj reflexia profilu jeho prác. Nami analyzovaný model práce školského pedagóga zahŕňa oblasti práce, ktoré sú uvedené v **Pravidlách o programe všetkých druhov práce odborných zamestnancov** (5/2012, s. 3-8) nasledovne:

1) plánovanie a programovanie vzdelávaco-výchovnej, resp. výchovno-vzdelávacej práce,
2) sledovanie a hodnotenie výchovno-vzdelávacej práce,
3) práca s učiteľmi,
4) práca s deťmi, resp. so žiakmi,
5) práca s rodičmi, resp. so zákonnými zástupcami,
6) práca s riaditeľom, odbornými zamestnancami, pedagogickým asistentom a so zástupcom dieťaťa, resp. žiaka,
7) práca v odborných orgánoch a tímoch,
8) spolupráca s príslušnými inštitúciami, organizáciami, združeniami a s miestnou samosprávou,
9) vedenie dokumentácie, príprava na prácu a odborné zdokonaľovanie.

Školský pedagóg v rámci uvedených oblastí práce poskytuje svoju poradenskú pomoc najmä učiteľom, žiakom, rodičom a vedeniu školy. S učiteľmi má spoločný cieľ – zdokonalenie výchovno-vzdelávacej práce, preto je spolupracovníkom učiteľa vo všetkých fázach výučby, vo výchovnej práci so žiakmi a v práci s rodičmi. Žiak má v ňom vidieť osobu, ktorej môže dôverovať, ktorá mu rozumie a poskytuje istotu. Školský pedagóg pomáha žiakom v rozvoji socializácie, učenia, záujmov, profesijnej orientácie. Základom jeho prístupu je rešpekt k osobnosti dieťaťa a k jeho blahu v škole. Rodičia od neho očakávajú pomoc v súvislosti s učením alebo so správaním sa svojho dieťaťa. Okrem toho sa školský pedagóg snaží aj edukovať rodičov v oblasti pedagogicko-psychologických disciplín. Riaditeľ od školského pedagóga očakáva predstavenie možností a riešení, ktoré zdokonaľujú prácu, ako i rôzne nápady na projekty, ktoré by sa mohli realizovať v škole. Okrem uvedených osôb školský pedagóg úzko spolupracuje s ďalšími odbornými zamestnancami – so školským psychológom a školským špeciálnym pedagógom. So školským psychológom spolu tvoria jeden tím, môžu si spolu utvárať jeden ročný plán a program práce s označenými zvláštnymi činnosťami pre každého. Školský pedagóg, na rozdiel od školského psychológa, je viac angažovaný v plánovaní práce školy a v metodicko-didaktických otázkach výučby. Školský pedagóg so špeciálnym pedagógom spolupracuje vo vzťahu k požiadavkám vzdelávacieho programu, v preverovaní vedomostí, pri záverečnom známkovaní, zapojení žiakov do práce a pod. (Sapundžić, 2012, s. 9-10; Jurić, 1989, s. 15-16)

Ako vyplýva z analýzy odborných prameňov, v popredí činností školského pedagóga je kreatívna práca plánovača a stratéga celkového toku vyučovacieho

procesu a výchovnej práce v škole, a obzvlášť dôležitá je jeho výchovná úloha v priamom kontakte so žiakmi. Význam jeho práce je daný aktívnou participáciou v plánovaní práce školy, a najmä v rozvojovom plánovaní, ktoré často vyúsťuje do reformných zmien, ktorých je nositeľom. Pôsobí v rôznych školských tímoch, v ktorých je iniciátorom pedagogických inovácií. Neraz tvorí „spojku" vo vzťahoch učiteľ – žiak, žiak – žiak, učiteľ – rodič, učiteľ – učiteľ, medzi ktorými ho občasné konfliktné vzťahy predurčujú na úlohu sprostredkovateľa, mediátora. Školský pedagóg má pred sebou základný smer a konečný cieľ všetkých aktivít, a to je **žiak**. (Trnavac, 1993, s. 41; Sapundžić, 2012, s. 4-5)

Funkcia školského pedagóga je charakterizovaná dynamickosťou a povinnosťou neustále zdokonaľovať tú výchovno-vzdelávaciu prax, ktorá ho determinuje. Takže podstata, štruktúra, obsah a metodika práce školského pedagóga musia byť vždy o krok pred situáciou, ktorá ho obklopuje a v ktorej sa nachádza, aby sa jeho pôsobenie nestalo statickým. (Trnavac, 1993, s. 37-38)

Ak uvažujeme o osobnostných a profesijných vlastnostiach školského pedagóga v kontexte profilu jeho práce, logicky sa dostaneme k fenoménu úspešného, resp. neúspešného školského pedagóga. Profil školského pedagóga ako úspešného/neúspešného spolupracovníka a organizátora činností školy spracoval Trnavac (1993, s. 43) do tejto schémy.

Tabuľka č. 1:
Školský pedagóg vo funkcii úspešného a neúspešného spolupracovníka a organizátora

Úspešný	**Neúspešný**
Prichádza načas do práce.	Často mešká do práce.
Do práce prichádza oddýchnutý a pripravený.	Do práce prichádza unavený, mrzutý a nedostatočne pripravený.
Najprv skontroluje denný plán práce, následne si urobí rozvrh.	Bezhlavo, bez plánu a jasného zámeru „sa naháňa po škole", robí to, čo ho momentálne napadne.
S klientmi sa stretáva podľa dohody a rozvrhu.	V pracovnej miestnosti má rušno a dav.
Selektuje problémy a rieši ich podľa priorít.	Z množstva problémov „nevie kam sa má otočiť".
Na pracovnom stole má to, na čom momentálne pracuje.	Pracovný stôl mu je preplnený rôznymi papiermi a materiálmi.
Stretnutia, prácu pracovných skupín a rozhovory zvoláva včas.	Zvoláva súrne stretnutia, na ktoré sa dostatočne nepripravil, často ich ruší.

Pravidelne analyzuje efektívnosť svojej práce, stretnutí, rozhovorov.	Nemá čas na analýzu vlastnej práce a radí iným.
Vždy sa odborne zdokonaľuje, skúma problém, ktorý rieši s inými.	Nič nečíta, príliš sa spolieha na „svoje bohaté pracovné skúsenosti“.
Má zmysel pre tímovú prácu, ale aj osobnú zodpovednosť.	Všetko chce a myslí si, že to môže urobiť sám, a zodpovednosť poľahky prenáša na iných.
Rešpektuje a motivuje spolupracovníkov, podporuje ich iniciatívnosť.	Toleruje ľahostajnosť spolupracovníkov, vyzdvihuje seba.
Predkladá vyargumentovanú kritiku.	Je namyslený a nemá rád kritiku.
Dlhodobému záujmu školy dáva prednosť pred momentálnym.	Nemá koncepciu, rozhoduje sa od okamihu do okamihu.
Rovnako korektne spolupracuje aj s riaditeľom školy, aj s učiteľom stážistom.	Znevažuje spolupracovníkov, od ktorých nezávisí.
Udržiava zdravý rodinný život, užíva dovolenku.	Vždycky je „zavalený prácou“, kvôli svojim rodinným problémom posúva agresiu na kolegov a spolupracovníkov.

Môžeme len súhlasiť s názorom O. Knežević-Florićovej (2008, s. 84), ktorá uvádza, že školský pedagóg sa môže úspešne realizovať aj ako osoba, aj ako profesionál v pedagogickom procese vtedy, keď pedagogický proces zažije ako tvorivý akt, v ktorom významnú úlohu hrajú aj iracionálne chvíle, vedomosti a intuícia, intelekt a pocity. V tom zmysle byť dobrý školský pedagóg podľa uvedenej autorky znamená disponovať pedagogickými spôsobilosťami, v ktorých vedomosti tvoria iba jeden segment. Byť dobrým školským pedagógom znamená pedagogicky pôsobiť celým svojím bytím. Byť tým čo je, aby bol schopný akceptovať iných takými akí sú. Podporovanie individuálneho rozvoja každého jednotlivca – je múdrosťou jeho pedagogického pôsobenia.

PROFIL ŠKOLSKÉHO PEDAGÓGA - VÝSKUMNÉ ZISTENIA[2]

Prvým čiastkovým cieľom nášho výskumu bolo zistiť základné charakteristiky vykonávanej profesie školského pedagóga („občiansky preukaz“): pohlavie, vek, dosiahnuté vzdelanie, dĺžka odbornej praxe, typ školy a druh školy. Tiež vy-

[2] V tomto texte uvedieme vybrané výsledky širšie koncipovaného výskumu z roku 2014 (Huravik, 2014).

brané výsledky porovnať s podobným výskumom N. Trnavca (2006).[3] Uvedené základné charakteristiky tvorili prvú oblasť položiek v dotazníku pre školských pedagógov.

Dotazník pre školských pedagógov sme rozdelili do štyroch tematických oblastí. Spolu obsahoval 26 dotazníkových položiek. Prvá oblasť zisťovala, kto sú školskí pedagógovia v Srbskej republike, resp. ich „občiansky preukaz", a tvorilo ju šesť dotazníkových položiek. Druhá oblasť dotazníka sa týkala aktuálnych a ideálnych podmienok práce školského pedagóga a tvorili ju dve dotazníkové položky. Tretia oblasť sa týkala práce školského pedagóga a obsahovala jedenásť dotazníkových položiek. Štvrtá oblasť dotazníka sa týkala spolupráce s učiteľmi a obsahovala sedem dotazníkových položiek. Dotazníkové položky boli otvoreného polootvoreného a zatvoreného typu – dychotomické, polytomické, škálované.

Dotazníky sme spracovali elektronicky prostredníctvom Dokumentov Google a dvojjazyčne sme ich predložili našim respondentom v Srbskej republike – školským pedagógom a učiteľom, pracujúcim v školách, ktoré majú odborného zamestnanca školského pedagóga. Pri zbere údajov nám pomohlo aj Pedagogické združenie Srbska *[Pedagoško udruženje Srbije]*.

Náš výskumný súbor tvorili školskí pedagógovia *(n_1 = 51 respondentov školských pedagógov)* a učitelia materských, základných a stredných škôl v Srbskej republike, ktoré majú odborného zamestnanca školského pedagóga *(n_2 = 100 respondentov učiteľov)*.

Po vyhodnotení dotazníkov pre školských pedagógov sme prišli k týmto výsledkom: Náš výskumný súbor školských pedagógov tvorili prevažne respondenti ženského pohlavia (n_1 = 47). Väčšina respondentov bola vo veku od 25 do 44 rokov (n_1 = 40). Vo veku 45 – 54 rokov bolo 7 respondentov a vo veku 55 – 64 rokov boli iba 4 respondenti . Prevahu výskumnej vzorky tvorili školskí pedagó-

[3] V súvislosti s 50. výročím začiatku práce prvej skupiny školských pedagógov v Srbskej republiky (1958 – 2008), **Nedeljko Trnavac** vykonal obsiahly výskum, ktorý zahrnul tri témy: a) *Kto sú školskí pedagógovia v Srbsku?* (ich „občiansky preukaz"); b) *Aké sú podmienky* (prostredie) *v ktorých pracujú školskí pedagógovia?*; c) *Čo* (programy) *a ako* (metodologické problémy) *robia školskí pedagógovia?* Predmetom skúmania bol profil školských pedagógov v základnom školstve v Srbsku a spoznávanie ich základných osobných, rodinných a pracovných charakteristík. Cieľom výskumu bolo zriadiť obsiahlu bázu údajov na vykonávanie kvalitatívnej analýzy práce školských pedagógov. Vo výskume bol použitý obsiahly dotazník, ktorý mal 16 strán. Respondentmi bolo 259 školských pedagógov zo všetkých oblastí Srbska. Keď stručne zosumarizujeme výsledky uvedených výskumov, môžeme skonštatovať, že školským pedagógom v Srbsku je v priemere osoba, ktorá má 41 rokov, 15 rokov pracovnej praxe, prevažne ženského pohlavia (82 %). Medzi oblasti, ktoré ich najviac tešia, patrí práca so žiakmi (výrazne na prvom mieste), ako i práca s učiteľmi a rodičmi. Pozoruhodné je, že v uvedenej vzorke, ktorú tvorí 259 škôl, pracuje až 571 odborných zamestnancov, čiže priemerne 2,2 odborných zamestnancov na jednu školu.

govia s ukončeným základným (bakalárskym) štúdiom a získaným titulom diplomovaný pedagóg ($n_1 = 42$). Respondentov, ktorí ukončili magisterské štúdium, bolo 9. Z hľadiska dĺžky odbornej praxe väčšina respondentov pracuje v školách od 1 do 19 rokov ($n_1 = 42$). Od 20 do 39 rokov pracuje iba 9 respondentov. Naši respondenti prevažne pracujú v základných školách ($n_1 = 29$). V materských školách pracuje 6 respondentov a v stredných školách 16 respondentov – školských pedagógov. Naši respondenti pracujú prevažne v mestských školách ($n_1 = 39$).

Po vypočítaní aritmetického priemeru pre vek a dĺžku odbornej praxe, ako aj percentuálneho zastúpenia pohlavia, konštatujeme, že náš priemerný respondent – školský pedagóg má 38 rokov, vykonáva svoju odbornú prácu 12 rokov a je ženského pohlavia (92 %). Na porovnanie vo výskume N. Trnavca (2006) „občiansky preukaz" školského pedagóga vyzerá takto: priemerný respondent školský pedagóg mal 41 rokov, 15 rokov pracovnej praxe a prevažne išlo o osobu ženského pohlavia (82 %). Môžeme skonštatovať, že naša vzorka školských pedagógov je s odstupom ôsmich rokov v priemere o tri roky mladšia, čo koreš-ponduje aj s dĺžkou odbornej praxe. Zároveň podľa výsledkov nášho výskumu stúpol počet osôb ženského pohlavia vykonávajúcich profesiu školského pedagóga (o 10 %).

Ďalším čiastkovým cieľom bolo zistiť profil práce školského pedagóga, a teda aké je percentuálne zastúpenie oblastí práce a aký je prevládajúci typ poradenskej činnosti so žiakom, s učiteľom a s rodičom.

Percentuálne zastúpenie oblastí práce školského pedagóga sme zisťovali otvorenou položkou, kde naši respondenti – školskí pedagógovia mali doplniť, koľko časového priestoru ročne zo 100 % venujú uvedeným oblastiam. Najfrekventovanejšie odpovede zhrnieme do tabuľky.

a 1 Plánovanie, programovanie, sledovanie a hodnotenie výchovno-vzdelávacej práce
a 2 Poradenská práca s učiteľmi, žiakmi, rodičmi
a 3 Práca v odborných orgánoch, spolupráca s inštitúciami, odborné zdokonaľovanie
a 4 Analyticko-výskumná práca
a 5 Vedenie dokumentácie a príprava na prácu

Tabuľka č. 2:
Percentuálne zastúpenie oblastí práce školského pedagóga

Oblasti práce	**Percentuálne zastúpenie (%)**								**Spolu**
a 1	20	30	20	30	20	2	15	10	147
a 2	50	30	40	40	40	80	40	70	390

a 3	10	20	15	10	10	10	30	5	110
a 4	10	10	15	15	10	3	10	5	78
a 5	10	10	10	5	20	5	5	10	75
Σ	100	100	100	100	100	100	100	100	

V rámci uvedenej vzorky respondentov dominujú predovšetkým oblasti poradenskej práce so žiakmi, s rodičmi a s učiteľmi, ktorým respondenti venovali takmer polovicu svojho časového priestoru (spolu 390, resp. 49 %). Tiež sú výrazne zastúpené oblasti plánovania, programovania, sledovania a hodnotenia výchovno-vzdelávacej práce (spolu 147, resp. 18 %), ako aj práca v odborných orgánoch, spolupráca s inštitúciami a odborné zdokonaľovanie (spolu 110, resp. 14 %). Potom nasleduje oblasť analyticko-výskumnej práce (spolu 78, resp. 10 %) a na záver oblasť vedenia dokumentácie a prípravy na prácu (spolu 75, resp. 9 %).

Ďalšou otvorenou položkou sme zisťovali, koľko časového priestoru ročne zo 100 % venujú poradenskej práci s učiteľmi, so žiakmi, s rodičmi. Najfrekventovanejšie zistenia uvádzame v tabuľke.

Tabuľka č. 3:
Percentuálne zastúpenie poradenskej práce školského pedagóga

Poradenská práca.	**Percentuálne zastúpenie (%)**								**Spolu**
S učiteľmi	30	50	20	50	40	25	30	40	285
So žiakmi	50	40	60	30	40	50	60	50	380
S rodičmi	20	10	20	20	20	25	10	10	135
Σ	100	100	100	100	100	100	100	100	

Z odpovedí našich respondentov – školských pedagógov vyplýva, že prevahu má poradenská práca so žiakmi (spolu 380, resp. 47 %). Respondenti ďalej dosť času venovali poradenskej práci s učiteľmi (spolu 285, resp. 36 %). Na poradenskú prácu s rodičmi vyčlenili 17 % (spolu 135).

Ďalej sme zisťovali prevládajúci typ poradenskej činnosti školských pedagógov so žiakom, s učiteľom a s rodičom prostredníctvom sledovania častosti poskytovania poradenskej pomoci v rámci vybraných činností. Respondenti – školskí pedagógovia mali možnosť zakrúžkovať stupne posudzovacej škály od 1 (nikdy) do 4 (stále) pre každú činnosť v rámci poradenskej pomoci.

Najprv uvedieme častosť poradenskej pomoci, ktorú respondenti školskí pedagógovia poskytovali žiakom.

Tabuľka č. 4:
Častosť poradenskej pomoci žiakom (n_1)

Častosť poradenskej pomoci žiakom.	**nikdy (1)**	**zriedka (2)**	**často (3)**	**stále (4)**	**Spolu** (n_1)
Učebné ťažkosti žiakov, stratégie učenia	0	5	30	16	51
Záujmy žiakov a zmysluplné trávenie voľného času	3	28	9	11	51
Citové ťažkosti žiakov	0	11	25	15	51
Vzťahy žiakov so spolužiakmi	0	0	21	30	51
Vzťahy žiakov s učiteľmi	0	5	22	24	51
Rodinné pomery žiakov	0	13	26	12	51
Profesijná orientácia	1	7	27	16	51
Dielne, tréningy, prednášky pre žiakov	0	8	29	14	51
Σ	4	77	189	138	

Z uvedených údajov respondentov – školských pedagógov vyplýva, že takmer stále poskytovali poradenskú pomocou vo vzťahoch žiakov so spolužiakmi (n_1 = 30), ako aj vo vzťahoch žiakov s učiteľmi (n_1 = 24). Často poskytovanou pomocou bola predovšetkým pomoc v oblasti učebných ťažkostí a stratégii učenia (n_1 = 30), ďalej to boli dielne, tréningy a prednášky pre žiakov (n_1 = 29), profesijná orientácia (n_1 = 27), ale aj rodinné pomery žiakov (n_1 = 26) a ich citové ťažkosti (n_1 = 25). V zriedka poskytovanej pomoci sa vyskytovala pomoc v rámci záujmov a voľného času žiakov (n_1 = 28). Poradenská pomoc v rámci uvedených činností, ktorú neposkytovali žiakom nikdy, sa vyskytla len u štyroch respondentov v oblasti záujmu žiakov a ich profesijnej orientácie.

Ďalej sa budeme zaoberať poradenskou pomocou poskytovanou učiteľom.

Tabuľka č. 5:
Častosť poradenskej pomoci učiteľom (n_1)

Častosť poradenskej pomoci učiteľom.	**nikdy (1)**	**zriedka (2)**	**často (3)**	**stále (4)**	**Spolu** (n_1)
Plánovanie práce	0	13	25	13	51
Didakticko-metodické riešenia	0	6	30	15	51
Učenie sa žiakov	0	7	26	18	51

Úspech žiakov a známkovanie	0	8	25	18	51
Spolupráca s rodičmi	0	9	26	16	51
Profesijný rozvoj, odborné zdokonaľovanie učiteľov	0	6	30	15	51
Pedagogická dokumentácia	0	3	23	25	51
Evaluácia vyučovacej práce a sebaevaluácia	0	7	29	15	51
Σ	0	59	214	135	

Naši respondenti školskí pedagógovia poskytovali poradenskú pomoc učiteľom takmer stále vo vedení pedagogickej dokumentácie (n_1 = 25), v oblastiach učenia sa žiakov (n_1 = 18), úspechu žiakov a známkovania (n_1 = 18), ako aj v spolupráci s rodičmi (n_1 = 16). Často poskytovali pomoc predovšetkým v didakticko-metodických riešeniach (n_1 = 30), v profesijnom rozvoji a odbornom zdokonaľovaní učiteľov (n_1 = 30), v evaluácii vyučovacej práce a sebaevaluácii (n_1 = 29). Zriedka poskytovali pomoc najmä v plánovaní (n_1 = 13). Najnižšie hodnoty poskytovanej pomoci učiteľom, resp. úroveň nikdy sa u našich respondentov nevyskytovala.

V ďalšej časti si uvedieme častosť poradenskej pomoci, ktorú respondenti školskí pedagógovia poskytovali rodičom.

Tabuľka č. 6:
Častosť poradenskej pomoci rodičom (n_1)

Častosť poradenskej pomoci rodičom.	**nikdy (1)**	**zriedka (2)**	**často (3)**	**stále (4)**	**Spolu (n_1)**
Učebné ťažkosti žiakov, stratégie učenia	0	10	29	12	51
Záujmy žiakov a zmysluplné trávenie voľného času	1	27	16	7	51
Citové ťažkosti žiakov	2	11	27	11	51
Vzťahy žiakov so spolužiakmi	0	11	20	20	51
Vzťahy žiakov s učiteľmi	0	8	27	16	51
Rodinné pomery žiakov	2	10	30	9	51
Profesijná orientácia	2	21	23	5	51
Odporúčania pre aplikáciu výchovných postupov	0	8	27	16	51
Dielne a prednášky pre rodičov	4	23	19	5	51
Σ	7	129	218	101	

Respondenti školskí pedagógovia uviedli, že takmer stále poskytovali pomoc rodičom vo vzťahoch ich detí so spolužiakmi (n_1 = 20), ako aj vo vzťahoch ich detí s učiteľmi (n_1 = 16). Často pomáhali v oblasti rodinných pomerov (n_1 = 30), v učebných ťažkostiach ich detí (n_1 = 29), ako aj v citových ťažkostiach ich detí (n_1 = 27). Tiež im často podávali odporúčania na aplikáciu rôznych výchovných postupov (n_1 = 27) a venovali sa profesijnej orientácii (n_1 = 23). Zriedka sa venovali záujmom a voľnému času ich detí (n_1 = 27) a uskutočňovali prednášky a dielne pre rodičov (n_1 = 23). Nižšie hodnoty, vyjadrujúce, že danú činnosť nikdy neuskutočňovali, sa vyskytujú predovšetkým v oblasti dielní a prednášok pre rodičov (n_1 = 4).

Okrem uvedených zistení nás zaujímalo aj to, kto podľa skúseností školských pedagógov ich poradenskú pomoc iniciuje. Zisťovali sme to otvorenou položkou v dotazníku pre školských pedagógov. Väčšina respondentov školských pedagógov uviedla, že poradenskú pomoc najčastejšie iniciovali oni sami. Tiež často túto pomoc iniciovali učitelia a triedni učitelia, najmä v otázkach poskytovania poradenskej pomoci žiakom, ale aj v otázkach zdokonaľovania práce učiteľov. Podľa výpovedí našich respondentov v menšej miere túto pomoc začínajú iniciovať aj sami žiaci a ich rodičia.

ZÁVER

V profesii školského pedagóga sa prekrývajú a zlučujú samotná profesia a osobnosť. Keďže školský pedagóg do svojej práci vstupuje komplexne, očakáva sa od neho komunikatívnosť, stabilnosť osobnosti, kooperatívne vzťahy s kolegami, vysoký stupeň tolerancie na frustráciu, vysoká odbornosť a znalosť školskej pedagogiky, potreba neustáleho odborného zdokonaľovania a sebavzdelávania. Jeho príchodom do škôl sa mení pozícia riaditeľa, učiteľov, žiakov a rodičov – dostávajú kompetentnú osobu, s ktorou bezprostrednejšie spolupracujú, ktorá ich podporuje a pomáha riešiť rôzne ťažkosti. Významné sú najmä jeho oblasti práce týkajúce sa plánovania, programovania, sledovania a hodnotenia výchovno-vzdelávacej práce, ako aj poradensko-pedagogická práca s učiteľmi, žiakmi a s ich rodičmi, resp. zákonnými zástupcami. Do kategórie úspešného školského pedagóga – spolupracovníka možno zaradiť takého, ktorý prichádza oddýchnutý do práce, dodržiava rozvrh, selektuje problémy a rieši ich podľa priority, ktorý má zmysel pre tímovú prácu, motivuje spolupracovníkov, analyzuje efektívnosť svojej práce a vždy sa odborne zdokonaľuje. Výsledky nášho výskumu ukázali, že priemerný vek respondenta – školského pedagóga je 38 rokov, vykonáva svoju prácu 12 rokov a je ženského pohlavia (92 %). V rámci uvedenej vzorky respondentov dominujú predovšetkým oblasti poradenskej práce so žiak-

mi, s rodičmi a s učiteľmi, ktorým respondenti venovali takmer polovicu svojho časového priestoru (spolu 390, resp. 49 %).

Respondenti – školskí pedagógovia takmer stále poskytovali poradenskú pomoc žiakom vo vzťahoch žiakov so spolužiakmi (n_1 = 30), ako aj vzťahoch žiakov s učiteľmi (n_1 = 24). Často poskytovanou pomocou bola predovšetkým pomoc v oblasti učebných ťažkostí a stratégii učenia (n_1 = 30), ďalej to boli dielne, tréningy a prednášky pre žiakov (n_1 = 29). Naši respondenti poskytovali poradenskú pomoc učiteľom takmer stále vo vedení pedagogickej dokumentácie (n_1 = 25), v oblastiach učenia sa žiakov (n_1 = 18), úspechu žiakov a známkovania (n_1 = 18), ako aj v spolupráci s rodičmi (n_1 = 16). Rodičom poskytovali pomoc vo vzťahoch ich detí so spolužiakmi (n_1 = 20), ako aj vo vzťahoch ich detí s učiteľmi (n_1 = 16). Často pomáhali v oblasti rodinných pomerov (n_1 = 30), v učebných ťažkostiach ich detí (n_1 = 29), ako aj v citových ťažkostiach ich detí (n_1 = 27). Väčšina respondentov – školských pedagógov uviedla, že poradenskú pomoc najčastejšie iniciovali oni sami, alebo triedni učitelia. V menšej miere túto pomoc začínajú vyhľadávať aj sami žiaci a ich rodičia.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

HURAVIK, Z.:: *Školský pedagóg v systéme školstva v Srbskej republike* : diplomová práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Filozofická fakulta, 2014. 180 s.

HURAVIK, Z. 2015a. 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, s.163-178. ISBN 978-80-8105-709-0

HURAVIK, Z. 2015b. Prínos práce školského pedagóga pre rozvoj školy v Srbskej republike. In *Paedagogica 27,* Bratislava : Univerzita Komenského, 2015, s. 111-128. ISBN 978-80-223-4051-9

JURIĆ, V.: *Metodika rada školskog pedagoga* [Metodika práce školského pedagóga]. Zagreb : Školska knjiga, 2004. 355 s. ISBN 953-0-50373-3

KNEŽEVIĆ-FLORIĆ, O. *Pedagog u društvu znanja* [Pedagóg v znalostnej spoločnosti]. Novi Sad : Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 2008. 128 s. ISBN 978-86-80271-64-4

KOSTOVIĆ, S. – OLJAČA, M.:. *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 br. 5/2012 [Pracovný poriadok pre odborných zamestnancov č. 5/2012] [online]. [cit. 7.09.2016]. 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.

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.:2006[a]. Ko su školski pedagozi u Srbiji? [Kto sú školskí pedagógovia v Srbsku?]. In *Nastava i vaspitanje*. 2006, č. 2, s. 199-209. ISSN 0547-3330

TRNAVAC, N. 2006[b]. Uslovi rada školskih pedagoga u Srbiji. [Podmienky práce školských pedagógov v Srbsku]. In *Nastava i vaspitanje*. 2006, č. 3, s. 330-336. ISSN 0547-3330.

TRNAVAC, N.: Šta i kako rade školski pedagozi u Srbiji? [Čo a ako robia školskí pedagógovia v Srbsku?]. In *Nastava i vaspitanje*. 2007, č. 1, s. 88-103. ISSN 0547-3330.

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 profile of school pedagogue in the Republic of Serbia, respectively answers the question „Who are school pedagogues in the Republic of Serbia?“ It contains two parts. The first part analyzes the personal and professional characteristics of school pedagogues in the context of the profile of their work. The second part presents the results of the research of the profile of school pedagogue (Huravik, 2014) in comparison to similar research of N. Trnavac (2006).

Mgr. Zuzana Huravik
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského
Šoltésovej 4
811 08 Bratislava

ZBORNÍK FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO
Ročník 28 PAEDAGOGICA Bratislava 2016

JAZYKOVÉ VZDELÁVANIE ŽIAKOV V ŠPANIELSKU

Zuzana Pérez Renčíková

Anotácia: Príspevok sa zaoberá skúmaním možností jazykového vzdelávania žiakov v Španielsku v rámci súčasného školského systému. V prvej časti analyzujeme jazykové vzdelávanie žiakov žijúcich v bilingválnych autonómnych spoločenstvách. Napriek tomu, že dôraz kladieme najmä na zaužívané lingvistické modely výučby dvoch úradných jazykov, venujeme sa aj hlavným tendenciám implementácie cudzích jazykov do vyučovania. V druhej časti jazykové vzdelávanie žiakov rozoberáme na príkladoch dvoch autonómnych spoločenstiev (Madrid, Andalúzia) s jedným úradným jazykom.

Kľúčové slová: jazykové vzdelávanie, bilingválne vzdelávanie, viacjazyčné vzdelávanie, lingvistický model, Španielsko.

Vďaka jazykovej rôznorodosti Európy problematika vzdelávania žiakov v cudzích jazykoch bola a je pre nás veľmi aktuálna aj dnes. Svoj podiel na tom má aj Európska únia (EÚ) a jej postupné rozširovanie priberaním nových členských štátov, čo so sebou prinieslo zvyšovanie počtu oficiálnych jazykov. EÚ poňala svoju lingvistickú a kultúrnu diverzitu ako príležitosť a rozhodla sa ju využiť ako dôležitý prvok konkurencieschopnosti Európy. Preto jedným z cieľov jazykovej politiky EÚ je dosiahnuť, aby každý európsky občan ovládal okrem svojho materinského jazyka ešte ďalšie dva jazyky. Jednotlivé členské krajiny museli na danú situáciu reagovať a zabezpečiť kvalitné vyučovanie jazykov v školách, aby boli stanovené ciele dosiahnuté. Význam danej problematiky úzko súvisí aj s procesmi globalizácie, ktoré nás stále viac nútia byť v kontakte a komunikovať s ľuďmi žijúcimi v najrozmanitejších krajinách sveta, a preto sa poznanie

a najmä ovládanie cudzích jazykov stáva pre nás každodennou nevyhnutnosťou.

Už Ján Amos Komenský sa v 17. storočí zaoberal problematikou vyučovania cudzích jazykov a snažil sa odpovedať na otázku, ktoré cudzie jazyky majú byť súčasťou vzdelávania a podľa akého kritéria. V podstate rovnaký problém riešia vzdelávacie politiky štátov aj dnes. Avšak v súčasnosti sa okrem otázky, ktoré jazyky a podľa akých kritérií, venuje pozornosť aj ďalším aspektom, ako napríklad v ktorom ročníku školy (resp. veku žiakov) zaviesť povinné vyučovanie prvého cudzieho jazyka, kedy zaradiť do obsahu vzdelávania druhý cudzí jazyk, či voľbu konkrétneho cudzieho jazyka ponechať na rozhodnutí samotných žiakov (resp. ich rodičov), alebo jednotne stanoviť určitý cudzí jazyk ako povinný či otázke týkajúcej sa časovej dotácie výučby cudzieho jazyka.

V tomto príspevku sme sa zamerali na jazykové vzdelávanie žiakov v Španielsku. Konkrétne analyzujeme praktickú realizáciu jazykového vzdelávania žiakov, ako aj aktuálne smerovanie vo vyučovaní cudzích jazykov na príklade vybraných autonómnych spoločenstiev. Vďaka bilingválnym autonómnym spoločenstvám je jazykové vzdelávanie nevyhnutnou a prirodzenou súčasťou vzdelávania v Španielsku, ktoré nám tak poskytuje inšpiratívne príklady toho, ako sa dá pristupovať k vyučovaniu dvoch jazykov. Okrem toho nám ponúka skúsenosti nielen s bilingválnym, ale aj s viacjazyčným vzdelávaním. To by sa dalo využiť u nás najmä v školách na národnostne zmiešaných územiach, kde sa žiaci učia štátny jazyk, jazyk národnostnej menšiny a aj cudzí jazyk.

Úradným jazykom na celom území Španielska je španielčina (*español*), nazývaná aj kastílčina (*castellano*) a podľa tretieho článku Španielskej ústavy „*majú všetci Španieli povinnosť poznať ju a právo používať ju*“ (Constitución, 1978, s. 2). Nie je to jediný úradný jazyk v Španielsku. K ďalším úradným jazykom v príslušných autonómnych spoločenstvách okrem španielčiny patrí katalánčina (*catalán*) v Katalánsku a na Baleárskych ostrovoch, valenciančina (*valenciano*) vo Valencii, galícijčina (*gallego*) v Galícii a baskičtina (*vasco*) v Baskicku a v oficiálne uznaných baskicky hovoriacich zónach Navarry. Preto obyvatelia žijúci v týchto oblastiach majú právo na to, aby ovládali ktorýkoľvek z dvoch úradných jazykov a aby sa v ňom vyjadrovali. V týchto oblastiach žiaci na konci povinnej školskej dochádzky musia ovládať obidva úradné jazyky na rovnakej úrovni. Preto je hlavným predmetom nášho záujmu v nasledujúcej časti jazykové vzdelávanie žiakov v bilingválnych autonómnych spoločenstvách, s dôrazom na výučbu úradných jazykov. Okrem toho v druhej časti nášho príspevku poukážeme aj na aktuálne smerovanie vo vyučovaní cudzích jazykov vo vybraných autonómnych spoločenstvách.

Každé bilingválne autonómne spoločenstvo má v rámci svojich kompetencií na starosti aj rozhodovanie a prijímanie legislatívnych opatrení, ktoré upravujú spôsob používania a vyučovania obidvoch úradných jazykov na svojom území.

Vzhľadom na rozmanité sociolingvistické, kultúrne a historické aspekty, migráciu, ako aj politické záujmy sa vytvorili odlišné modely vyučovania španielčiny a druhého úradného jazyka v bilingválnych autonómnych spoločenstvách. V súčasnosti sa v týchto autonómnych spoločenstvách stále častejšie stretávame s pojmom viacjazyčnosť, keďže sa popri vyučovaní dvoch úradných jazykov kladie stále väčší dôraz aj na vyučovanie aspoň jedného cudzieho jazyka, najčastejšie angličtiny. V prípade ostatných autonómnych spoločenstiev sa hovorí o bilingválnych modeloch, projektoch alebo o bilingválnom vzdelávaní.

1 JAZYKOVÉ VZDELÁVANIE ŽIAKOV V BILINGVÁLNYCH AUTONÓMNYCH SPOLOČENSTVÁCH

V **Katalánsku** existuje jednotný lingvistický model, v ktorom sa katalánčina používa ako vyučovací jazyk v školách a vyučujú sa v ňom všetky predmety okrem španielčiny a cudzieho jazyka (Ley de educación, 2009). Existencia jednotného lingvistického modelu s dominantným postavením katalánskeho jazyka úzko súvisí so snahou katalánskych nacionalistických strán podporovať katalánsky nacionalizmus volajúci po nezávislosti Katalánska od Španielska.

Počas šiestich ročníkov základnej školy na jazykové predmety je vyhradený tento počet hodín: 420 hodín katalánskeho jazyka a literatúry, 420 hodín španielskeho jazyka a literatúry a 420 hodín cudzieho jazyka. Podľa pôvodného delenia základnej školy do troch dvojročných cyklov na každý dvojročný cyklus 140 hodín katalánskeho jazyka a literatúry pripadalo 140 hodín španielskeho jazyka a literatúry a 140 hodín cudzieho jazyka (Decreto 142, 2007, s. 21870). V prvých troch ročníkoch nižšej strednej školy je časová dotácia takáto: 315 hodín katalánsky jazyk a literatúra, 315 hodín španielsky jazyk a literatúra a 315 hodín cudzí jazyk. V štvrtom ročníku nižšej strednej školy je časová dotácia predmetov takáto: 105 hodín katalánsky jazyk a literatúra, 105 hodín španielsky jazyk a literatúra a 90 hodín cudzí jazyk (Decreto 143, 2007). To znamená, že druhý úradný jazyk je vo vyučovaní jazykových predmetov zastúpený rovnakým množstvom hodín ako katalánčina a cudzí jazyk, s výnimkou štvrtého ročníka nižšej strednej školy. Okrem skutočnosti, že všetky ostatné predmety sú vyučované v katalánčine, treba zdôrazniť aj fakt, že mnohé deti pochádzajúce z katalánsky hovoriacich rodín spravidla prichádzajú do kontaktu so španielskym jazykom len v rámci vyučovacích hodín tohto jazyka.

Vychádzajúc z jazykovej a kultúrnej rozmanitosti Európy, v apríli 2013 schválili na **Baleárskych ostrovoch** jazykový projekt s názvom *Integrovaná jazyková starostlivosť* (*Tratamiento Integrado de Lenguas* TIL). Cieľom projektu bolo zabezpečiť vyvážené vyučovanie španielčiny, katalánčiny a angličtiny, a to

nielen v rámci jazykových predmetov, ale aj v rámci nejazykových predmetov. Začiatok projektu bol stanovený na školský rok 2013/2014 a do školského roku 2017/2018 v ňom mali byť zapojené všetky základné a stredné školy vrátane prvých ročníkov druhého stupňa materských škôl (deti od 3 rokov) (Contexto del TIL, 2014). Od septembra 2014 však bola realizácia tohto projektu v školskom roku 2014/2015 pozastavená. Projekt bol od začiatku sprevádzaný nesúhlasom, a to tak zo strany učiteľov, ktorí sa so znalosťou angličtiny na úrovni B2 *Spoločného európskeho referenčného rámca* (*Common European Framework of Reference for Languages*) necítili byť dostatočne kompetentní na vyučovanie svojho predmetu v angličtine, ako aj zo strany rodičov, ktorí vnímali zavedenie tohto jazykového projektu ako urýchlené a zároveň nesúhlasili s tým, aby sa na úkor vyučovania katalánčiny a španielčiny zvýšilo vyučovanie angličtiny. Opäť sa na túto problematiku treba pozrieť v širšom spoločensko-politickom kontexte, aby sme porozumeli nesúhlasu rodičov s jazykovým projektom. Na Baleárskych ostrovoch majú totiž od roku 1986 *Zákon o jazykovej normalizácii* (Ley de normalización lingüística, 1986), ktorý za vyučovací jazyk stanovuje katalánčinu. Zároveň však dáva žiakom právo na to, aby prvé vzdelanie získali v materinskom jazyku (katalánčina alebo španielčina), pričom vyučovací jazyk pre svoje dieťa volia rodičia. Treba tiež uviesť, že v tomto autonómnom spoločenstve existujú tendencie ku katalánskemu nacionalizmu, aj keď nie sú také silné ako v Katalánsku. Prijatie jazykového projektu by v podstate znamenalo zrušenie možnosti voľby vyučovacieho jazyka zo strany rodičov a zníženie počtu predmetov vyučovaných v katalánčine alebo v španielčine. Nakoniec bol projekt rozhodnutím najvyššieho súdu anulovaný. V apríli 2016 ľavicová vláda schválila nový dekrét týkajúci sa vyučovania cudzích jazykov. Ten na rozdiel od pôvodného z roku 2013 už výučbu nejazykového predmetu v cudzom jazyku neprikazuje, ale ju ponúka školám ako možnosť. K ďalším pozitívam nového jazykového projektu patrí aj skutočnosť, že sa zvýšila požiadavka na minimálnu úroveň ovládania cudzieho jazyka pre učiteľov vyučujúcich na druhom stupni základnej školy a na stredných školách, a to konkrétne z B2 na C1. Učitelia, ktorí v súčasnosti ovládajú cudzí jazyk na úrovni B2, majú 5-ročné obdobie na to, aby nadobudli úroveň C1. Od učiteľov pôsobiacich v materských školách a na prvom stupni základnej školy, v prípade, že budú svoj nejazykový predmet vyučovať v cudzom jazyku, sa požiadavka nezmenila a ostala na úrovni B2. Okrem ovládania cudzieho jazyka na predpísanej úrovni učitelia musia absolvovať predmet metodika výučby v cudzom jazyku. Toto ďalšie vzdelávanie učiteľov zabezpečí miestny odbor školstva. Podľa novej legislatívy v škole musí byť koordinátor, ktorého úlohou bude zabezpečiť spoluprácu medzi učiteľmi nejazykového predmetu, ktorí ho však budú vyučovať v cudzom jazyku, a samotnými učiteľmi cudzích jazykov. Nový jazykový projekt kladie dôraz aj na podporu a rozvíjanie konverzačných

schopností, ktoré majú byť podporované lektormi cudzích jazykov prítomnými v školách, ako aj prostredníctvom účasti na medzinárodných projektoch. Ako máme možnosť vidieť, nový jazykový projekt z apríla 2016 je menej direktívny, ako bol pôvodný jazykový projekt z apríla 2013. Ponecháva školám väčšiu možnosť voľby a zároveň im okrem už spomenutých možností poskytuje pomoc napríklad aj vo forme programov bezplatného vzdelávania učiteľov v cudzích jazykoch.

V **Galícii** sa používal bilingválny model s rovnakou časovou dotáciou vyučovania galícijského jazyka a španielskeho jazyka. Oficiálne dokumenty presne vymedzovali, ktoré nejazykové predmety sa vyučovali v galícijčine – s cieľom, aby aspoň 50 % nejazykových predmetov bolo vyučovaných v tomto jazyku. Výnimku tvorili materské školy, kde sa rešpektoval materinský jazyk väčšiny detí (Decreto 124, 2007). Tento bilingválny model bol v roku 2010 čiastočne modifikovaný tak, aby otvoril cestu viacjazyčnému vzdelávaniu. Nová legislatíva umožňuje školám, aby postupne, podľa svojich možností, zavádzali vyučovanie nejazykových predmetov v cudzom jazyku, najmä v angličtine. Až tretina celkového vyučovacieho času môže prebiehať v cudzom jazyku (Decreto 79/2010..., 2010).

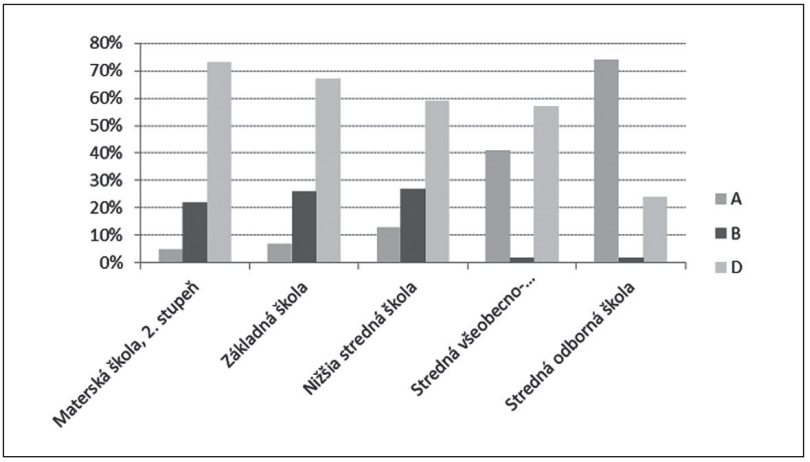
V prípade **Baskicka** sa tradične uvádzajú tri lingvistické modely: A, B a D[4]. V modeli A sa všetky predmety okrem baskičtiny a cudzieho jazyka vyučujú v španielčine. V bilingválnom modeli B sa na vyučovaní vyvážene používa tak španielčina, ako aj baskičtina. V modeli D sa všetky predmety okrem španielčiny a cudzieho jazyka vyučujú v baskičtine (Eustat, 2014).

Voľba konkrétneho lingvistického modelu je v kompetencii rodičov. Aj napriek tomu, že existuje možnosť zmeny vybraného lingvistického modelu pri prechode z materskej školy na základnú školu a zo základnej školy na nižšiu strednú školu, zvyčajne platí, že žiaci pokračujú až do ukončenia povinnej školskej dochádzky v modeli zvolenom pri nástupe do materskej školy. V grafe č. 1 zobrazujeme rozdelenie žiakov do jednotlivých lingvistických modelov podľa stupňa školy v školskom roku 2012/2013.

Ako vidíme v grafe, vo všetkých školách, okrem stredných odborných škôl, má dominantné zastúpenie lingvistický model D. Na stredných školách (s výnimkou nižšej strednej školy) nie je k dispozícií bilingválny model B, ale niektoré školy ponúkajú výučbu v španielčine s niektorými predmetmi v baskičtine, čo sa v štatistikách zahŕňa do modelu B. To vysvetľuje výrazný pokles žiakov stredných škôl v modeli B.

Pokusom o prekonanie tradičných lingvistických modelov používaných v Baskicku bol trojročný experimentálny projekt jednotného trojjazyčného vzde-

[4] Neexistuje jazykový model C, pretože toto písmeno nie je súčasťou baskickej abecedy.



Graf č. 1:
Rozdelenie žiakov do jednotlivých lingvistických modelov podľa stupňa školy v školskom roku 2012/2013
Zdroj: La educación en Euskadi, 2012 – 2013

lávania v španielčine, baskičtine a angličtine, ktorý pripravila miestna ľavicová vláda. Od školského roku 2010/2011 sa realizoval vo vybraných základných a nižších stredných školách. V tomto projekte sa 20 % predmetov vyučovalo v španielčine, 20 % predmetov v baskičtine a 20 % predmetov v angličtine. Zostávajúcich 40 % predmetov si školy mohli rozdeliť podľa vlastných možností a potrieb (Proceso de Experimentación del Marco de Educación Trilingüe, 2010). V závere štúdie sa sumarizuje, že výsledky experimentálneho overovania preukázali, že aj „*napriek tomu, že nie všetky školy prísne dodržali podmienku vyučovania aspoň 20 % predmetov v každom jazyku, nedošlo k zhoršeniu matematických kompetencií, prírodovedných kompetencií ani porozumeniu textu v španielčine a baskičtine a došlo k významnému zlepšeniu jazykových kompetencií v angličtine*“ (Evaluación del proceso..., 2014, s. 71). Napriek pozitívnym výsledkom, ktoré tento experimentálny projekt priniesol, sa nebude aplikovať. Medzi dôvodmi jeho zamietnutia nová miestna pravicová vláda uvádza, že potláča lingvistický model D, negarantuje rodinám slobodu výberu a že školy nedisponujú dostatočným počtom učiteľov pripravených na to, aby vyučovali svoj predmet v angličtine. V školskom roku 2015/2016 je rozloženie žiakov v jednotlivých jazykových modeloch takéto: 65,5 % model D (baskický), 18,8 % model B (bilingválny) a 15,7 % model A (španielsky) (El 65,5 % de los 3710.000 alumnos..., 2015). To znamená, že baskičtina má významné miesto aj v súčasnej spoločnosti.

Územie autonómneho spoločenstva **Navarra** sa podľa dominancie používaného jazyka delí na tri zóny: baskickú, zmiešanú a španielsku. Baskičtina je

popri španielčine úradným jazykom v baskicky hovoriacej zóne Navarry. Preto je tu povinné vyučovanie obidvoch jazykov vo všetkých materských, základných a stredných školách. Na jazykovo zmiešanom území vyučujú baskičtinu len tých žiakov, ktorí o to požiadajú. Vyučovanie baskičtiny sa v prípade záujmu podporuje aj v čisto španielskej zóne (Ley Foral, 1986). V Navarre existujú štyri lingvistické modely. V modeli A sa vyučuje v španielčine a baskičtina sa učí len ako učebný predmet. Model B predstavuje bilingválny model, pretože výučba sa realizuje v obidvoch jazykoch. V modeli D sa všetky predmety vyučujú v baskičtine, okrem predmetu španielsky jazyk. V modeli G sa baskičtina nevyučuje vôbec. V baskickej zóne s povinným vyučovaním baskičtiny sú schválené modely A, B a D. Pre jazykovo zmiešanú zónu sú schválené všetky štyri modely a pre španielsku zónu sú schválené modely A a G (Modelos lingüísticos, 2014).

Vo vybraných školách poskytujúcich predprimárne a primárne vzdelávanie sa realizujú programy vyučovania v angličtine, ktorá sa inkorporuje do jednotlivých lingvistických modelov. V závislosti od konkrétneho modelu a stupňa školy sa 18 až 35 % predmetov vyučuje v anglickom jazyku, pričom sa využíva metóda obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania (*Content and Language Integrated Learning* CLIL).

V niektorých nižších stredných školách v Navarre existujú programy bilingválnych sekcií anglického alebo francúzskeho jazyka. V prípade anglickej bilingválnej sekcie žiaci študujú jeden alebo viac nejazykových predmetov v tomto jazyku vo všetkých štyroch ročníkoch nižšej strednej školy. Vo francúzskej bilingválnej sekcii, vzhľadom na to, že francúzština je druhým cudzím jazykom, ide o posilnenie vyučovania predmetu francúzsky jazyk v prvom a druhom ročníku v rámci mimoškolského vyučovania a v treťom a štvrtom ročníku sa vo francúzštine vyučuje jeden alebo viac nejazykových predmetov.

Vzhľadom na geografickú blízkosť Francúzska žiaci v Navarre od školského roku 2010/2011 v rámci programu s názvom „*Bachibac*“ majú možnosť získať dvojitú španielsku a francúzsku maturitu, ktorá ich oprávňuje na vysokoškolské štúdium v obidvoch krajinách.

Od učiteľov vyučujúcich nejazykový predmet v cudzom jazyku sa požaduje, aby mali v tomto cudzom jazyku minimálne úroveň C1.

Podľa štatútu **Autonómneho spoločenstva Valencia** (Estatuto de ..., 2006) je valenciančina úradným jazykom na tomto území. Spolu so španielčinou sú dvomi úradnými jazykmi, a preto nemožno nikoho diskriminovať v prípade používania jedného alebo druhého jazyka. V súlade s článkom tri, bodom tri Španielskej ústavy (Constitución, 1978, s. 2) – „*jazykové bohatstvo a rozmanitosť Španielska je kultúrnym dedičstvom, ktoré bude predmetom osobitnej úcty a ochrany*“ – sa osobitná pozornosť venuje valenciančine.

Preto používanie valenciančiny v súkromnom a verejnom styku, ako aj jej vyučovanie v materských, základných a stredných školách upravuje *Zákon o používaní a vyučovaní valenciančiny* z roku 1983 (*Ley de uso y enseñanza de valenciano*, 1983). Podľa tohto zákona učitelia musia ovládať obidva úradné jazyky. Na začiatku povinnej školskej dochádzky sa rešpektuje jazyk, ktorým žiak komunikuje v rodine (španielčina alebo valenciančina), avšak na konci povinnej školskej dochádzky žiak musí ovládať písomnú aj ústnu formu obidvoch jazykov na rovnakej úrovni. Keďže valenciančina sa nepoužíva homogénne na celom území Valencie, v zákone sú vymedzené teritóriá s dominanciou valenciančiny a teritóriá, v ktorých má dominantné postavenie španielčina. Toto rozdelenie je dôležité, pretože na území s prevahou španielčiny sa valenciančina zavádza do vyučovania progresívne. Zákon umožňuje rodičom a zákonným zástupcom žiakov, ktorí majú vo Valencii len prechodný pobyt, aby mohli pri zápise požiadať o to, aby ich dieťa bolo oslobodené od vyučovania valenciančiny.

S cieľom rozvinúť u žiakov rovnako dobrú znalosť obidvoch úradných jazykov boli vo Valencii vytvorené tri jazykové programy určené pre materské a základné školy. Rodičia majú pri zápise svojho dieťaťa do školy možnosť zvoliť si:

- valenciansku líniu, kde si môžu vybrať z dvoch programov:
  Valenciansky vzdelávací program (*Programa de Enseñanza en Valenciano*, PEV) *Program postupného osvojovania si valenciančiny* (*Programa de Inmersión Lingüística*, PIL)
- španielsku líniu, kde je k dispozícií jeden program:
  Španielsky vzdelávací program (*Programa de Incorporación Progresiva*, PIP).

Na stredných školách sa realizujú len dva programy, a to *Valenciansky vzdelávací program* alebo *Španielsky vzdelávací program.*

Valenciansky vzdelávací program (*Programa de Enseñanza en Valenciano*, PEV) je určený predovšetkým pre deti a žiakov, ktorých materinský jazyk je valenciančina alebo žijú na území, kde má tento jazyk dominantné postavenie. V materských školách sa ako vyučovací jazyk používa valenciančina, popri ktorej sa od začiatku postupne zavádza španielčina. Základné školy majú možnosť postupne zvyšovať počet predmetov vyučovaných v španielčine tak, aby sa u žiakov dosiahlo vyvážené ovládanie a používanie obidvoch úradných jazykov.

Program postupného osvojovania si valenciančiny (*Programa de Inmersión Lingüística*, PIL) je primárne vytvorený pre deti a žiakov, ktorí nehovoria valenciansky alebo nežijú na území, kde má tento jazyk dominantné postavenie. Ten-

to program je navrhnutý tak, aby žiakom pomohol nadobudnúť jazykové kompetencie vo valenciančine. Vychádza sa z princípu rešpektovania materinského jazyka a spontánneho vyjadrovania sa žiakov, avšak od nástupu do materskej školy sa s nimi komunikuje valenciansky a španielčina sa zavádza až v základnej škole.

Španielsky vzdelávací program (*Programa de Incorporación Progresiva*, PIP) je vo svojej podstate opakom *Valencianskeho vzdelávacieho programu*. To znamená, že v *Španielskom vzdelávacom programe* sa používa v materských školách ako vyučovací jazyk španielčina, popri ktorej sa od začiatku postupne zavádza valenciančina. Základné školy postupne zvyšujú počet predmetov vyučovaných vo valenciančine tak, aby sa u žiakov dosiahlo vyvážené ovládanie a používanie obidvoch úradných jazykov.

V prípade Valencie sa budeme podrobnejšie venovať aj vyučovaniu cudzích jazykov, pretože tu patria k priekopníkom vo vzdelávaní cudzích jazykov v rámci Španielska. Už v roku 1998 umožnili základným školám participovať na *Programe rozšíreného bilingválneho vzdelávania* (*Programa de Educación Bilingüe Enriquecido*), vďaka ktorému sa okrem španielčiny a valenciančiny zaviedol ako tretí vyučovací jazyk cudzí jazyk už od prvého ročníka základnej školy. Ďalším krokom smerujúcim k podpore výučby cudzích jazykov bolo experimentálne zavedenie používania cudzieho jazyka ako vyučovacieho jazyka na vyučovaní nejazykových predmetov v stredných školách.

Rešpektujúc odporúčania OECD a EÚ na zlepšenie kľúčových kompetencií sa aj naďalej kladie stále väčší dôraz na zlepšenie komunikácie v cudzom jazyku. Z tohto dôvodu boli vytvorené programy viacjazyčného vzdelávania, podporujúce vyučovanie španielčiny, valenciančiny a spravidla angličtiny. Aj pôvodne bilingválne programy sa postupne transformujú na viacjazyčné programy. Od školského roku 2008/2009 materské školy majú možnosť zaviesť vyučovanie angličtiny pre deti od štyroch rokov v celkovom rozsahu 1 až 1 a pol hodiny týždenne rozdelených do 30-minútových celkov. V školskom roku 2009/2010 bol experimentálne vyskúšaný viacjazyčný program vzdelávania v materských školách, kde sa 80 % vyučovalo anglicky, 10 % španielsky a 10 % valenciansky, a tiež v základných školách, kde sa okrem španielčiny a valenciančiny všetky ostatné predmety vyučovali v angličtine. V školskom roku 2014/2015 bolo otvorených 6 takýchto škôl. Od školského roku 2010/2011 bol do obsahu vzdelávania medzi voliteľné predmety nižšej strednej školy zaradený predmet čínsky jazyk a kultúra. V súčasnosti majú školy možnosť zapísať sa do *Siete viacjazyčných škôl* (*Red de Centros Docentes Plurilingües*), ktorá má za úlohu verejne oceniť úsilie učiteľov a škôl za rozvoj viacjazyčnosti. Podmienkou na zápis do siete je,

aby sa v škole vyučovalo v španielčine, valenciančine a aspoň jeden nejazykový predmet v cudzom jazyku, prioritne v angličtine.

Ako vidíme, vo vyučovaní úradných jazykov v bilingválnych autonómnych spoločenstvách existuje značná rozmanitosť, ktorá sa manifestuje existenciou rôznych lingvistických modelov, mierou možnosti rodičov, resp. samotných žiakov zasahovať do voľby vyučovacieho jazyka alebo mierou jeho formálnej určenosti. Miera možnosti voľby vyučovacieho jazyka závisí od toho, či sú nositeľmi práv občania, ktorí majú právo voľby, alebo sa práva pripisujú jazykom, čo redukuje možnosť voľby občanom. Zároveň na príkladoch Katalánska a Baleárskych ostrovoch vidíme silnú politickú podmienenosť pri rozhodovaní v otázkach jazykovej politiky, ktorá sa v konečnom dôsledku prejavuje v jazykovom vzdelávaní žiakov.

2 JAZYKOVÉ VZDELÁVANIE ŽIAKOV NA PRÍKLADE VYBRANÝCH AUTONÓMNYCH SPOLOČENSTIEV S JEDNÝM ÚRADNÝM JAZYKOM

Aj autonómne spoločenstvá s jedným úradným jazykom v rámci svojej vzdelávacej politiky kladú dôraz na vyučovanie cudzích jazykov. Konkrétne príklady uvedieme z Autonómneho spoločenstva Madrid a z Anadalúzie.

V **Madride** od školského roku 2004/2005 rozvíjajú bilingválny program vyučovania v španielčine a angličtine. Na začiatku bolo do tohto programu zapojených 26 škôl, v školskom roku 2014/2015 bolo v programe zapojených 432 škôl (Portal de educación..., 2014). V týchto školách sa minimálne 30 % predmetov okrem matematiky a španielskeho jazyka vyučuje v angličtine, pričom sa využíva metóda obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania (CLIL). Dôležitou súčasťou tohto bilingválneho programu sú zahraniční lektori, ktorí podporujú konverzáciu. (Los programas de enseñanza..., 2010).

Anghel, Cabrales a Carro (2013) realizovali výskum zameraný na evaluáciu programu bilingválneho vzdelávania v základných školách v Madride. Špecifickosť tohto výskumu spočíva v tom, že na rozdiel od iných výskumov nezisťuje úroveň osvojenia si anglického jazyka, ale zameriava sa na to, aký dopad má vyučovanie nejazykového predmetu v angličtine na úroveň osvojenia si poznatkov z tohto predmetu. Dospeli k záveru, že „*výsledkom mimoriadneho úsilia vynaloženého na zvýšenie úrovne ovládania anglického jazyka prostredníctvom vyučovania nejazykové predmetu v angličtine má za následok zníženie úrovne osvojenia si vedomostí v tomto predmete*“ (Anghel, Cabrales, Carro 2013, s. 89). Zároveň zistili, že tento efekt sa znižuje so zvyšujúcou sa vzdelanostnou úrovňou rodičov. Výsledky výskumu ďalej ukázali, že signifikantne horšie výsledky dosiahli žiaci, ktorí začali s bilingválnym vzdelávaním v roku 2004, než žiaci,

ktorí začali v roku 2005. Od roku 2005 sa od učiteľov, ktorých školy chceli participovať v programe bilingválneho vzdelávania, začala požadovať vyššia úroveň ovládania anglického jazyka.

Prvé bilingválne školy začali v **Andalúzii** fungovať v roku 1998 a až do roku 2004 išlo o experimentálnu fázu. V bilingválnych školách sa ako prvý cudzí jazyk vyučovala francúzština alebo nemčina. Ich masívny rozvoj nastal v roku 2005, keď bol prijatý *Plán podporujúci viacjazyčnosť v Andalúzii* (*Plan de Fomento del Plrilingüismo en Andalucía*). Zároveň sa vo väčšine bilingválnych škôl začala vyučovať angličtina ako prvý cudzí jazyk. Žiaci bilingválnych škôl majú možnosť študovať druhý cudzí jazyk, ktorým v závislosti od ponuky konkrétnej školy môže byť okrem angličtiny, francúzštiny a nemčiny aj taliančina, arabčina a portugalčina.

Program „José Saramago" umožňuje žiakom nižšej strednej školy v Andalúzii zvoliť si portugalský jazyk ako druhý cudzí jazyk z ponuky voliteľných predmetov. Od školského roku 2011/2012 ponúkajú už spomínaný program „*Bachibac*", ktorý umožňuje získať španielsku aj francúzsku maturitu.

Ďalšou tendenciou, ktorú sme si všimli, je vyučovanie čínskeho jazyka ako cudzieho jazyka. Zatiaľ ide o experimentálny projekt, ktorý sa vo vybraných andalúzskych školách realizuje od školského roku 2011/2012. Vtedy sa možnosť štúdia čínskeho jazyka ponúkala žiakom len ako súčasť mimoškolských aktivít. V školskom roku 2014/2015 sa čínsky jazyk stal učebným predmetom, ktorý je ako druhý cudzí jazyk súčasťou obsahu vzdelávania nižšej strednej školy. Stále ide o experimentálne overovanie, do ktorého je v tomto školskom roku zapojených takmer 3 500 žiakov (Cerca de 3.500 alumnos estudian..., 2016).

Z iných jazykových programov spomenieme program s dlhoročnou tradíciou zameraný na podporu vyučovania materinského jazyka a kultúry detí imigrantov s názvom *Program portugalského jazyka a kultúry* (*Programa de Lengua y Cultura Portuguesa*). Prvýkrát sa realizoval v školskom roku 1987/1988 a úzko súvisel so zaškolením detí portugalských imigrantov v španielskych školách. V súčasnosti sú do tohto programu zapojené školy z 9 autonómnych spoločenstiev vrátane Andalúzie a realizuje sa najmä v materských školách a základných školách, ktoré navštevujú vo vyššej miere potomkovia portugalských imigrantov. Výnimočne sa môže rozvíjať aj v nižších stredných školách. Portugalskí učitelia prostredníctvom školských aj mimoškolských aktivít podporujú vyučovanie portugalského jazyka a kultúry, čím u potomkov portugalských imigrantov pomáhajú zachovávať ich jazyk a kultúru a u španielskych žiakov posilňujú záujem, rešpekt a poznanie tohto jazyka a kultúry. Organizujú sa vzájomné výmeny žiakov, portugalský kultúrny týždeň, dni Portugalska a iné (Programa de lengua..., 2014).

Ramos (2007) realizoval výskum, v ktorom skúmal názory andalúzskych žiakov na programy bilingválneho vzdelávania, do ktorých sú zapojení. Výsledky

výskumu preukázali pozitívne názory žiakov nielen na bilingvizmus, ale aj na program bilingválneho vzdelávania. Avšak najmä žiaci 5. a 6. ročníka základnej školy vyjadrili aj určité pochybnosti, ktoré sa týkali intelektuálnej a kognitívnej užitočnosti učenia sa jazyka. Podľa autora výskumu to môže súvisieť s tým, že „*so stúpajúcim ročníkom sa zvyšuje náročnosť obsahu učiva preberaného v cudzom jazyku a vyžaduje si lepšie ovládanie jazyka na dosiahnutie dobrých výsledkov. To sa môže odraziť v negatívnych postojoch žiakov, pretože na dosiahnutie rovnako dobrých výsledkov musia vynaložiť viac úsilia ako ich spolužiaci, ktorí sú v tradičných programoch*“ (Ramos, 2007, s. 11).

Vo vzdelávaní žiakov v cudzích jazykoch vidíme, že dominujú jednoznačne tieto tendencie: presadzovanie anglického jazyka, zvyšovanie počtu hodín cudzích jazykov, zavádzanie cudzieho jazyka ako vyučovacieho jazyka nejazykových predmetov spravidla v minimálnom rozsahu jeden učebný predmet a využívanie metódy obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania (CLIL). Dôraz kladú na učenie sa v cudzom jazyku namiesto učenia sa cudzieho jazyka. Samozrejme, za dôležité považujeme spomenúť aj zavádzanie čínskeho jazyka, i keď sa nachádza zatiaľ v počiatočnom štádiu a vo fáze experimentálneho overovania.

Prvý cudzí jazyk sa povinne vyučuje od prvého ročníka základnej školy. Keďže rámcové učebné plány nie sú stanovené centrálne, ale určujú ich jednotlivé autonómne spoločenstvá, tie sa líšia počtom hodín, ktoré venujú výučbe cudzieho jazyka. Aj napriek skutočnosti, že cieľom jazykovej politiky EÚ je, aby každý európsky občan ovládal okrem svojho materinského jazyka ešte ďalšie dva jazyky, v španielskych školách všetkých stupňov je druhý cudzí jazyk zaradený do kategórie povinne voliteľných predmetov, čo v praxi znamená, že žiak si ho nemusí zvoliť. Kým u nás sa cudzí jazyk povinne vyučuje aj na stredných odborných školách, v Španielsku je povinná výučba cudzieho jazyka na základnej škole (*colegio de educación primaria*), ktorá má šesť ročníkov, poskytuje stupeň vzdelania ISCED 1 a podobá sa nášmu prvému stupňu základných škôl, a na inštitútoch sekundárneho vzdelávania (*institutos de educación secundaria*) v rámci nižšieho stredného vzdelania ISCED 2, ktoré má štyri ročníky, dá sa prirovnať k nášmu druhému stupňu základných škôl a končí sa ním etapa povinnej školskej dochádzky. Ďalej je výučba cudzieho jazyka povinná už len v rámci úplného stredného všeobecného vzdelania s maturitou ISCED 3A, ktoré sa podobá štúdiu na našom gymnáziu, ale v Španielsku je toto štúdium len dvojročné. V rámci stredného odborného vzdelania bez maturity ISCED 3C sa cudzí jazyk vyučuje povinne len vo vybraných študijných odboroch, kde sa jeho ovládanie považuje za nevyhnutnosť a úzko súvisí s druhom povolania, na ktoré je žiak pripravovaný (napr. hotelierstvo). To však súvisí s celkovou organizáciou výučby na tomto stupni vzdelania, ktoré sa realizuje formou rôzne dlhých

modulov, kde obsah vzdelávania je tvorený len odbornými predmetmi a praxou. To znamená, že žiaci nemajú všeobecnovzdelávacie predmety tak, ako je to u nás.

ZÁVER

V prípade zavádzania vyučovania niektorých nejazykových učebných predmetov v cudzom jazyku by sme sa mali poučiť z chýb Španielska. V prvom rade by nemalo ísť len o rýchle politické rozhodnutie uskutočnené na základe preberania zahraničných tendencií, ale samotnej implementácii by malo predchádzať dôsledné plánovanie, adekvátna príprava a vhodným by bolo aj experimentálne overenie. Mal by sa klásť dôraz na dôkladnú jazykovú prípravu učiteľov, aby sa sami cítili byť dostatočne kompetentní na vyučovanie svojho predmetu v cudzom jazyku. Okrem dôkladnej prípravy učiteľov treba mať na zreteli aj prípravu samotných žiakov, pretože úroveň ovládania vyučovacieho jazyka je rozhodujúcim faktorom pre úspech v ďalšom učení sa. To znamená, aby sa predišlo tomu, že mimoriadne úsilie vynaložené na zvýšenie úrovne ovládania cudzieho jazyka prostredníctvom vyučovania nejazykového predmetu v cudzom jazyku bude mať za následok zníženie úrovne osvojenia si vedomostí v tomto predmete. Rovnako treba zvážiť, či z takéhoto vyučovania budú mať úžitok nielen žiaci s výborným prospechom, ale aj to, či a ako ho budú zvládať žiaci s priemerným a slabým prospechom. V neposlednom rade netreba zabudnúť ani na prípravu učebníc, učebných pomôcok a didaktickej techniky.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ANGHEL, B., CABRALES, A., CARRO, J. M.: Evaluación de un programa de educación bilingüe en España : El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. In: CABRALES, A., CICCONE, A.: *La educación en España : Una visión académica* [online]. 2013. [cit. 2. apríla 2016]. Dotupné na: <http://www.fedea.net/educacion/monografia-2013/web-monografia-educacion-2013.pdf>.

Cerca de 3.500 alumnos estudian chino este curso en centros educativos públicos de las ocho provincias. 2016. [online]. [cit. 16. apríla 2016]. Dostupné na: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/noticias/-/noticia/detalle/cerca-de-3-500-alumnos-estudian-chino-este-curso-en-centros-educativos-publicos-de-las-ocho-2>.

Constitución española. 1978. [online]. [cit. 5. marca 2016]. Dostupné na: <http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.t1.html#a27>.

Contexto del TIL. 2014. [online]. [cit. 10. marca 2016]. Dostupné na: <http://til.caib.es/www/castellano/introduccion.html>.

Decreto 124/2007, de 28 de junio, por el que se regula el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo. 2007. [online]. [cit. 15. marca 2016]. Dostupné na: <http://www.xunta.es/dog/Publicados/2007/20070629/Anuncio22C56_es.html>.

Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. 2007. [online]. [cit. 6. marca 2016]. Dostupné na: <http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/4915/914190.pdf >.

Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. 2007. [online]. [cit. 8. marca 2016]. Dostupné na: <http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ca-d143-2007.html>.

Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. 2010. [online]. [cit. 15. marca 2016]. Dostupné na: <http://www.xunta.es/dog/Publicados/2010/20100525/Anuncio17BE6_es.html>.

El 65,5 % de los 370.000 alumnos matriculados en Euskadi estudiarán en modelo D. 2015. [online]. [cit. 15. apríla 2016]. Dostupné na: <http://www.deia.com/2015/09/09/sociedad/euskadi/el-655-de-los-370000-alumnos-matriculados-en-euskadi-estudiaran-en-modelo-d->.

Estatuto de autonomía de la Comunitat Valenciana. 2006. [online]. Valencia : Les Corts, 2006 [cit. 27. marca 2016]. Dostupné na: < http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/estatutos/e_79_espa.pdf >. ISBN 84-89684-21-9

Eustat. 2014. *Modelo de enseñanza bilingüe*. [online]. [cit. 17. marca 2016]. Dostupné na: <http://www.eustat.es/documentos/opt_0/tema_279/elem_1521/definicion.html#axzz3GJjyRR6C>.

Evaluación del proceso de experimentación del marco de educación trilingüe : Informe ejecutivo 2011 – 2013. 2014. [online]. [cit. 26. marca 2016]. Dostupné na: <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/MET/MET_2014_informe_ejecutivo.pdf >.

La educación en Euskadi, 2012-2013. [online]. [cit. 17. marec 2016]. Dostupné na: <http://www.consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=896eda63-a851-44f3-bbb4-f2fdcd0dda8b&groupId=17937>.

Ley de educación. 2009. [online]. [cit. 6. marca 2016]. Dostupné na: <http://www20.gencat.cat/portal/site/portaldogc/menuitem.c973d2fc58aa0083e4492d92b0c0e1a0/?vgnextoid=485946a6e5dfe210VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&appInstanceName=default&action=fitxa&documentId=480169&language=ca_ES&newLang=es_ES>.

Ley de normalización lingüística. 1986. [online]. [cit. 10. marca 2016]. Dostupné na: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1986-19091>.

Ley de uso y enseñanza de valenciano. 1983. [online]. [cit. 28. marca 2016]. Dostupné na: <http://www.docv.gva.es/datos/1983/12/01/pdf/1983_802514.pdf>.

Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del vascuence. 1986. [online]. [cit. 26. marca

2016]. Dostupné na: <http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/na-l18-1986.t2.html#c2>.

Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid : Un estudio comparado. 2010. [online]. [cit. 29. marca 2016]. Dostupné na: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DProgramasEBiling%C3%BCe_Madrid_Publicacion_web.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271811481322&ssbinary=true>.

Modelos lingüísticos. 2014. [online]. [cit. 27. marca 2016]. <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/modelos-linguisticos>.

Portal de educación de la Comunidad de Madrid. 2014. [online]. [cit. 29. marca 2016]. Dostupné na: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1354274775145&language=es&pagename=PortalEducacion%2FCM_Actuaciones_FA%2FEDUC_Actuaciones>.

Proceso de Experimentación del Marco de Educación Trilingüe. 2010. [online]. [cit. 25. marca 2016]. Dostupné na: <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_dig_publ/adjuntos/19_hizkuntzak_500/500013c_Pub_EJ_experimentacion_MET_c.pdf>.

Programa de lengua y cultura portuguesa. 2014. [online]. [cit. 6. apríla 2016]. Dostupné na: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/programas-educativos/lengua-cultura-portuguesa.html>.

RAMOS, F. Opiniones de alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo. In: *Revista electrónica de investigación educativa* [online]. 2007, č. 2 [cit. 5. apríla 2016], s. 1-15. Dostupné na: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15590203.pdf >. ISSN 1607-4041

SUMMARY

Language learning of students in Spain

In this paper we study the possibilities of language learning of students in Spain within the current school system. In the first part we analyze language learning of students living in bilingual autonomous communities. Despite we pay close attention to traditional linguistic models of teaching two official languages we also deal with the main tendencies within the teaching of foreign languages and its implementation through curriculum into the education process. The observed differences between the bilingual autonomous communities are based mainly on the fact whether the rights holders are the people or the languages. The first case extends the freedom to choose for the people, the second case limits this freedom. The second part of the paper is based on examples of foreign

language teaching in monolingual autonomous communities of Madrid and Andalusia. The main tendencies that we have identified are the following: the enforcement of teaching of English instead of other foreign languages, increasing the number of lessons of foreign language, implementation of foreign language instead of mother tongue into the teaching of at least one non-linguistic subject and the use of the CLIL (Content and Language Integrated Learning). The attention is paid to the learning in the foreign language instead of the learning the foreign language.

Mgr. Zuzana Pérez Renčíková, PhD.
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

ZBORNÍK FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO
Ročník 28 PAEDAGOGICA Bratislava 2016

ŠKOLA Z POHĽADU KRITICKEJ TEÓRIE

Bibiána Timková

Anotácia: Príspevok sa venuje dlhodobo podceňovanému a nerozpracovanému komplexu problémov školy, sústreďuje sa na analýzu rôznorodých prístupov k inštitúcii škola, pričom reflektuje tak zdôvodnenú kritiku, ako aj preceňovanie niektorých radikálnych prístupov.

Kľúčové slová: škola ako inštitúcia**,** funkcie školy, kritika školy

Škola je už od svojho vzniku predmetom častej kritiky. V rozličných etapách rozvoja sa jej vyčítalo raz jedno, inokedy druhé. Nezriedka sa kritika zamerala na tie javy, ktoré boli výsledkom reformných snáh predchádzajúceho obdobia a návrhy na riešenie kritizovaných javov boli často odtrhnuté od reality.

Od minulého storočia kritika školy nadobúda aj politický kontext. Školu kritizuje ľavica i pravica, konzervatívci i radikáli. Objavujú sa návrhy na jej zdokonalenie i zrušenie. Popri tradičných javoch súvisiacich s vnútorným životom školy sa začína výrazne prejavovať orientácia kritiky na školu ako inštitúciu a na jej spätosť so spoločenským systémom. Súvisí to s tým, že v podmienkach postindustriálnej spoločnosti v dôsledku mohutného technického rozvoja vyžadujúceho si nové prístupy v riadení sociálnych, ekonomických a výrobno-technických procesov vzniká mnoho problémov. Vytváranie, zavádzanie a využívanie technologických postupov nie je mysliteľné bez náležitej pripravenosti a racionálneho využívania ľudských zdrojov. Význam školy preto narastá nielen z hľadiska riešenia mnohých spoločensko-politických problémov. Škole tak pribudli nové funkcie sociálno-politického charakteru, ale na úkor pôvodných pedagogických funkcií.

Výhrady proti novému postaveniu školy a funkciám, ktoré v rozvinutej spoločnosti plní, sa začali výraznejšie prejavovať po roku 1967, keď P. H. Combs označil na konferencii vo Williamsburgu (Virgínia) krízové javy vo vzdelávaní ako javy „zoškolnenia“. Od tohto obdobia sa stále častejšie zdôrazňovalo, že škola prestala uspokojivo plniť očakávané funkcie a úlohy v rýchlo sa meniacej spoločnosti.

Spolu s kritikou školy sa stále viac kritizuje aj spoločnosť, ktorá školy zriaďuje, financuje, riadi a využíva. Zdôrazňuje sa, že školy sú sociálnymi organizáciami, ktorých funkciou je spoločenská, ekonomická a kultúrna reprodukcia. H. Giroux (1985) zdôrazňuje, že je to predovšetkým reprodukcia kultúrna, lebo v škole sú vládnucou triedou vnucované ostatným jej kultúrne pravidlá. Kritizuje vlády, že sa vo financovaní vzdelávania nesprávajú neutrálne, že utvrdzujú privilégiá najbohatších a vylučujú alebo urážajú kultúru menšinových skupín, ich skúsenosti, dejiny, túžby a sny. Základný problém vidí v tom, že škola je v službách vládnucich spoločenských tried a plní úlohu legitimizácie sociálnych a kultúrnych nerovností, „je jednou z inštancií v rozsiahlej politickej, kultúrnej a sociálnej operácii uskutočňovanej vládnucimi spoločenskými triedami“ (podľa Bertarnd, 1998, s.174).

Ostrej kritike je podrobená socializačná funkcia školy. Podľa H. Girouxa (1992) a I. Shora (1992) tu ide o problém výkonu moci, ktorý určité skupiny uplatňujú voči iným skupinám prostredníctvom školských inštitúcií.

Tvrdí sa, že škola nikdy nie je neutrálna, lebo je činiteľom spoločenskej zmeny (Apple, 1988; Shor, 1992). Jej úlohou je vytvárať subjektivitu ľudí, ich percepcie i sociálne vzťahy. Preto socializuje jednotlivca tak, že ho mení podľa želania spoločnosti. Okrem toho sa zdôrazňuje, že školy slúžia na to, aby dávali veciam zmysel, ktorý nesmie smerovať proti dynamike spoločenského pohybu, že slúži hodnotám skupín, ktoré kontrolujú spoločnosť, a preto sú jedným z politických nástrojov na odvrátenie myslenia ľudí od skutočných problémov a na ich orientovanie na pseudoproblémy. Myslenie ľudí je tak ustavične niečím zamestnávané s nádejou, že si vládnuce skupiny udržia moc aj naďalej (Giroux, 1992)

Pomocou mystifikácie sa podarilo premeniť autentickú kultúru na masovú produkciu, charakterizovanú štandardizáciou, kopírovaním, priemernosťou a konformizmom. Vzdelávanie tak možno interpretovať ako kultúrny priemysel v službách vládnucich spoločenských síl a ako ideologický manéver, rovnako tak aj iné odvetvia kultúrneho priemyslu (film, televízia, rozhlas a reklama). (Pozri Giroux, 1992)

Najostrejšiu kritiku školy vzniesol I. Illich vo svojej knihe Odškolnenie spoločnosti, v ktorej vychádza z hodnotenia smerovania súčasnej civilizácie a jej axiologických predpokladov.

Kritizuje spoločnosť a jej inštitucionalizáciu a za základný mechanizmus novodobého chaosu považuje živelný rozvoj inštitúcií (medzi ktoré patrí aj škola),

pre ktoré je príznačná predovšetkým inklinácia k postindustriálnej byrokracii a ku kontraproduktívnosti (k protizmyselnému vytváraniu hodnôt).

Škola ako inštitúcia podľa I. Illicha tiež pôsobí kontraproduktívne. Svojím obsahovým zameraním, ale najmä skrytým kurikulom má za cieľ formovať predobraz človeka v realite, regulovať jeho inštitucionálnu manipuláciu. Tým, že robí poznávanie jednotlivca závislým od vopred stanoveného postupu, systematicky ho zotročuje, čím plní úlohu ochrancu spoločenských mýtov, inštitucionalizácie, ich rozporov a úlohu dejiska rituálov. Presadzovaním rituálov, najmä zasväcovacích, škola reprodukuje konzumnú spoločnosť bez ohľadu na to, čo sa v nej učí.

Za najväčší nedostatok školy považuje jej skrytú štruktúru, prejavujúcu sa ako skrytý učebný plán, ktorý je v každej škole rovnaký a mení učenie z činnosti na tovar, hodnota ktorého sa meria trvaním a nákladnosťou vyučovania. Skrytý učebný plán plní úlohu oficiálneho zasväcovania do modernej spoločnosti a zastierania rozporov medzi mýtom egalistickej spoločnosti a triednou realitou (Illich, 2001, s. 98).

Na dôveryhodnosti školy spočíva legitimita celej spoločnosti bez ohľadu na to, či je pri moci pravicová, alebo ľavicová strana. V chudobných krajinách tretieho sveta okrem toho škola racionalizuje hospodársku zaostalosť a hierarchiu privilégií zdôrazňuje úrovňou vzdelania.

V súčasnej škole prevláda snaha správne vycvičiť človeka na disciplinovanú spotrebu, pripraviť ho na život, a preto sa vzdelávanie odtrháva od reality, práce a kreativity. Preto I. Illich usudzuje, že škola nepotrebuje reformu, ale „odškolnenie“ t. j odstránenie skrytého zmyslu školského vzdelávania. (Bližšie pozri Illich, 2001)

V súvislosti s kritickými výsledkami rozsiahlych analýz sú popierané schopnosti školy plniť úlohy v nových spoločensko-ekonomických podmienkach a nastoľuje sa požiadavka prehodnotiť školu ako vzdelávaciu inštitúciu.

Najčastejšie sa škola kritizuje za jej „zoškolnenie“. „Zoškolnenie“ školy súvisí so „zoškolnením“ spoločnosti a prejavuje sa ako „zoškolnenie“ učenia v dôsledku nedoceňovania obsahovej preukázateľnosti školského výkonu a preceňovania jeho formálnej kvitancie pre školský a pracovný postup. „Zoškolnenie“ dôležitých tém ich zbavuje pôvodného významu. Transformáciou na učebné témy strácajú význam, ktorý pôvodne mali. Mnohé obsahy školského vzdelávania sa tak stali neutrálnymi. Tým, že v škole prevládajú tzv. „školské vedomosti“ nad „subjektívne významnými vedomosťami“, vznikla priepasť medzi školou a životom. Život v škole sa rozvíja mimo reálneho života, mimo spoločenskej praxe a stáva sa „getom“, obchádzkou života (Einsiedler, 1974).

Namiesto toho, aby škola pomáhala žiakom zvládnuť životné situácie, obchádza sprostredkovanie obsahov, ktoré sú zužitkovateľné v budúcom praktickom živote, a tým aj svoju základnú všeobecnovzdelávaciu úlohu. V dôsledku toho sa

uskutočňuje jednostranná technizácia života, „zvecňovanie“ človeka a jeho jednostranný rozvoj, vytváranie spotrebiteľského spôsobu života a ochudobňovanie ľudskej kvality života. Žiaci sú stále viac manipulovateľní rôznymi byrokratickými štruktúrami (H. Gintis, S. Bowles, M. Carnoy, I. Illich).

Škola ako inštitúcia je bezprostredne spätá so spoločenským systémom, preto javy v nej prebiehajúce nemožno posudzovať izolovane, ale vo vzťahu k javom spoločnosti a javy „zoškolnenia“ majú nielen vnútorné, ale aj vonkajšie príčiny.

Medzi vonkajšie príčiny „zoškolnenia“ školy patrí napríklad jej nedoceňovanie ako pedagogickej inštancie, ale najmä je podriadenosť (subordinácia) štátnej administratíve, čo sa prejavuje v tom, že škola je postavená na úroveň štátnych inštitúcií, ako je daňový úrad, miestna polícia, úrad práce a pod.

Učitelia sa tak menia na štátnych úradníkov a škole hrozí nebezpečenstvo, že bude vychovávať viac úradníkov než aktívnych slobodných občanov, a výsledkom pôsobenia modernej školy bude poddajný, konformný človek bez tvorivosti, nápadov, s mnohostrannými ale málo hodnotnými vedomosťami. Škola tak vystupuje ako odraz autoritatívneho administratívneho štátu, pričom to „autoritatívne“ tu spočíva v šikovne vymyslenom nátlaku na učenie sa bez nadšenia (Becker, 1954; Sauer, 1981).

Typickým príkladom vnútorných príčin „zoškolnenia“ školy je redukcia úloh školy na úlohy vyučovania, kde je cieľom jeho skvalitnenie za každú cenu, čo sa prejavuje v mnohostrannom sociálnom pôsobení, v preťažení školy, ustavičnom tlaku na perfektnosť a následne v intenzívnom stresovaní žiakov i učiteľov. Škola tak zaostáva za požiadavkami pedagogickej teórie, vzniká napätie vo vzťahu medzi pedagogickou teóriou a praxou (učitelia sú preťažení požiadavkami vychádzajúcimi zo školských predpisov, žiaci sa nemôžu realizovať v subjektívne významných činnostiach). Škola sa tak javí ako „rituálmi“ charakterizovaný systém interakcií, kde sa všetko musí podriadiť byrokraticky sprostredkovaným štruktúram, princípom a normám (pozri tiež: Krappmann, 1971; Welendorf, 1973; Sauer, 1981).

Pôsobenie zákona administratívy je v súčasnej škole intenzívnejšie než pôsobenie pedagogických požiadaviek a potrieb. Škola je pozbavená „pedagogickej autonómie a stále viac sa stáva provinciou ovládanou „cudzími“, to znamená, nepedagogickými silami. Často je chápaná ako svojrázna oblasť spoločenského systému so špecifickými funkciami pre ostatné spoločenské systémy a len „sprostredkovane“ pre žiakov a ich rodičov. Neprebieha v nej len vyučovanie, ale aj mnoho ďalších javov a skrytých spoločenských procesov. Preto sa tvrdí, že škola nie je dostatočne politicky ochraňovaná, aby mohla plniť svoje pedagogické funkcie, ale je politicky bezohľadne využívaná.

Pri kritike školy sa často zdôrazňuje, že je odlúčená od života, že sa plánovanie vyučovania oddelilo od každodennej skúsenosti, že sa uskutočňuje dife-

renciácia detí podľa veku a sociálneho stavu, že škola sa stáva akýmsi druhom triediaceho stroja (pozri Mollenhauer, 1985). Poukazuje sa na prevládajúcu tendenciu oddeľovať svet mladých od sveta dospelých a zdôrazňuje sa, že prechod zo školy bohatej na informácie, ale chudobnej na činnosť do pracovného života je často traumatizujúci, že sa prejavujú príznaky zaťaženého, v pedagogickom a sociálnom napätí sa nachádzajúceho školského systému, v ktorom je príznačný stres, nátlak na školské výkony a prospech, preťaženosť žiakov, učiteľov aj rodičov, demotivácia učiacich sa a nechuť ku škole, obmedzená schopnosť podrobiť sa námahe, ale aj tendencia k agresivite, neurotizácii správania, nezriedka aj k zúrivosti a vandalizmu a k iným negatívnym prejavom správania sa.

Často sa stretávame s názorom, že škola, ktorá bola vytvorená ako prostriedok na zabezpečenie životných a sociálnych šancí, robí deti chorými, stáva sa faktorom zlyhávania (Husén, 1980). Škola sa stáva distribútorom vzdelania patrične „zaškatuľkovaného". Súčasný človek nie je vzdelaný v pravom zmysle slova, ale je len vlastníkom vzdelania potvrdeného oficiálnym dokladom, preto sa nenamáha, aby získal vzdelanie, ale usiluje sa, aby získal vysvedčenie alebo diplom (Illich, 2001). Žiaci dnes majú k dispozícii viacej poznatkov, ale menej interakčných schém. Rýchly rozvoj poznania v rôznych oblastiach sťažuje pohľad na celok, preto sú rozhodujúce jednotlivé špecializácie (Bertrand, 1988).

Na základe uvedených, ale aj ďalších kritických názorov na „zoškolnenie" a potrebu odškolnenia dospievajú niektorí kritici k radikálnym záverom, že súčasné školské systémy nie sú vhodným miestom na získavanie spôsobností, rovnako tak ani na získavanie vzdelania. Ešte menej sú vhodné na podporu tvorivého typu učenia sa, pri ktorom ide o nápadité uplatňovanie získaných spôsobilostí a preto navrhujú drastické riešenie – zrušiť monopol školy, t. j. odstrániť systém, ktorý spája predsudok s diskrimináciou, odstrániť skrytý zmysel školského vzdelávania, ktorý sa prejavuje v ritualizácii vyučovania, a zabezpečiť, aby občania neboli nútení podrobovať sa povinnému kurikulu, ale vytvoriť nové vzdelávacie inštitúcie prístupné všetkým. Inými slovami: školu treba zrušiť a vzdelávanie vrátiť späť do života (pozri Illich, 2001).

Načrtnuté kritické názory a námietky voči súčasnej verejnej škole dokazujú, že v politickom, spoločenskom a kultúrnom riadení škôl i v ich bezprostrednom plnení základných pedagogických funkcií je veľa ťažkostí a problémov. Kritické výhrady voči „zoškolneniu" spoločnosti a jeho bezprostrednej spätosti so „zoškolnením" školy nie sú celkom neopodstatnené, preto by bolo nesprávne odmietať ich „en bloc".

Kritický pohľad na školu a jej politické a spoločenské ovplyvňovanie zostáva dôležitý a diskusie z rozmanitých pozícií a argumentov kritikov môžu byť pre teóriu a prax školy užitočné. Pravdou je, že vo svojej rozmanitosti nemôžu nahradiť triezvy a empiricky zdôvodnený pohľad na realitu školy, ale môžu špecificky

prispieť k naplneniu očakávaní a nádejí, ktoré sú so školou späté. Okrem toho núti školu hľadať argumenty a spôsoby obhajoby pred negatívnymi náladami a obavami verejnosti (pozri tiež Dietrich – Tenorth, 1997).

Nesporné je, že význam školy v spoločnosti je vždy objektívne podmienený a že školské vzdelávanie má svoje spoločenské opodstatnenie. Škola a jej rôzne organizačné podoby sú podmienené dejinne a v každom jej členení a organizovaní sa prejavuje politický, spoločenský a kultúrny stav danej epochy (Spranger). Preto čím viac pokračuje kultúrny, ekonomický a technický rozvoj spoločnosti, tým menej vzdelávanie možno ponechať životu, ktorý je rozptýlený, chaotický, a nie vzdelávajúci. V rozvinutej spoločnosti musí byť vzdelávanie systematické, ale nesmie byť izolované od sociálneho života, nemožno ho oddeliť od všedného dňa, kultúry, civilizácie. Každá spoločnosť má svoju centrálnu spoločenskú štruktúru hodnôt, ktorá musí byť reprodukovaná. Znovu musia byť obnovené aj vládnuce vzťahy v novej generácii. Prostriedkom tejto reprodukcie je platný výchovný systém, ktorý štát vytvára, riadi a financuje.

V každej generácii musí byť znovu obnovený základný morálny konsenzus, ktorého podstatnou súčasťou je aj rešpektovanie mravnej autority, ale i lojality voči štátu. Toto znovuutvorenie je schopný realizovať iba štát prostredníctvom výchovného systému (Durkheim).

Vo vzťahu ku škole štátu prislúcha aktívna úloha, lebo je inštanciou, v ktorej sa prirodzené vzťahy prostredníctvom rastúceho procesu normovania prevádzajú na legitimizované vzťahy. Patrí sem regulácia sociálnych vzťahov, súkromného „slobodného“ priestoru, individuálneho práva a práv spoločnosti. Politika štátu sa preto nemôže obmedzovať iba na hospodársku politiku (Fend, 1980). Legitimizačná funkcia školy preto nemôže byť odstránená spod kontroly štátu, rovnako ako ani všetky ostatné spoločenské funkcie, ktoré súčasná škola plní. Preto vylúčenie možnosti vplyvu štátu na školu je nemysliteľné a určitá úroveň „zoškolnenia“ spoločnosti je zrejme nevyhnutná. Niektorí autori preto nepovažujú posilňovanie inštitucionalizácie verejnej výchovy za chybu, ale za jasný dôsledok teórie, podľa ktorej školstvu prináleží rozhodujúca funkcia pri dosahovaní politických cieľov. Zdôrazňuje sa, že štát má výrazné právo poskytovať vzdelávanie. Dôležité však je, aby boli jasne vymedzené hranice medzi službou štátu a verejným porušovaním práva jednotlivca na stanovenie si svojich vlastných výchovno-vzdelávacích cieľov (pozri tiež Husén, 1980).

Za jedno z východísk opatrení zameraných na odškolnenie spoločnosti sa považuje zabezpečenie predpokladov na vzájomné porozumenie a na zabezpečenie atmosféry uvoľnenia, čo si vyžaduje predovšetkým odstrániť disproporcie medzi nadbytkom moci riadiacich štruktúr a bezmocnosťou podriadených zložiek.

Odškolnenie školy znamená predovšetkým nadviazanie na individuálne významy a skúsenosti, ale najmä elimináciu odlúčenosti školy od života, kvalitatív-

nu premenu doterajšieho školského učenia sa na učenie sa, orientované na žiaka, aby v škole nevládla obava a bezmocnosť vo vzťahu k moci a ku kompetenciám, ale aby bola súčasťou uvoľnenia a slobodného bytia bez nátlaku a stresu (pozri tiež Sauer, 1981).

Odškolnenie školy znamená elimináciu príznakov anonymity, uniformity, byrokracie, ktoré sú typické pre inštitucionalizovanú výchovu, vyznačujúcu sa trendom k technologickej perfektnosti vyučovania, produkciou množstva organizačných a administratívnych úloh, kde učiteľ pôsobí ako špecialista na vyučovanie a žiak je v roli učiaceho sa objektu, a preto trpí nedostatkom orientácie a pedagogickej náklonnosti. Okrem toho odškolnenie školy znamená poskytnutie priestoru na kooperatívne správanie, vytvorenie prostredia, v ktorom by sa učitelia cítili dobre a v ktorom by žiaci mali svoju školu radi, aby v nej prebiehali učebné procesy, ktoré sprostredkovávajú fakty i kritické a kreatívne učebné procesy, ktoré slúžia rovnako na sebarealizáciu jednotlivca i pre potreby spoločnosti a na jej rozvoj.

Odškolnenie školy znamená tiež prehĺbenie jej spojenia s vedou, lebo terajšia závislosť školy od štátnej byrokracie je taká veľká, že každý iný než štátom povolený vplyv na ňu nie je možný. Veda má pri riešení problémov školy svoje opodstatnenie, ale škola stále predstavuje politikum základného stupňa a proces jej zmien preto primárne podlieha politickým silám spoločnosti (Sauer, 1981).

Aj keď sú niektoré požiadavky na odškolnenie opodstatnené, samy sa neuplatnia. Školu preto treba chrániť pred nežiaducimi vplyvmi, pred každodennými politickými mocenskými bojmi, ale nesmie sa zabúdať ani na to, že škola svojou vnútornou a vonkajšou štruktúrou nemôže byť len výsledkom vedeckých postupov.

Požiadavka odstránenia školy je však z mnohých hľadísk nereálna až nebezpečná. Presunutie výchovy a vzdelávania naspäť do života by znamenalo koniec všetkých možností zmien a vývinu. Preto je realistickejšie odhaľovať a odstraňovať príčiny, ktoré „zoškolnenie“ školy spôsobujú a ktoré jej bránia v plnení pedagogických funkcií, lebo mnohé kritizované javy úzko súvisia so spoločenskými funkciami školy a len vnútornými opatreniami alebo premenami sa odstrániť nedajú.

V závere treba zdôrazniť, že kritické požiadavky, aj tie, ktoré sa javia ako nereálne, treba brať vážne, lebo súčasné vzdelávanie je industrializované a uzavreté do seba. Škola trpí redukcionizmom, preto treba zabezpečiť, aby sa stala inštitúciou poskytujúcou kvalifikáciu potrebnú na ďalší život spoločnosti. Očakávať však, že škola by mohla odstrániť kritizované ťažkosti izolovaním od ich sociálneho kontextu, je nereálne. S určitosťou však možno očakávať, že bude plniť svoju pedagogickú úlohu voči mladým ľuďom a umožní im, aby sa stali kompetentnými čeliť ťažkostiam v spoločnosti podľa vlastného uváženia, a nie

na základe „drilom“ osvojených vzorcov konania. K otázkam vzdelávania však treba pristupovať zodpovedne a premyslieť ich, a to nie na základe jednostranných požiadaviek industriálnej civilizácie, ale na základe globálneho pohľadu na svet v celej jeho zložitosti.

POUŽITÁ LITERATÚRA

APPLE, M.: *Teachers and Texts.* New York : Routledge and Kegan Paul, 1988.

BECKER, H.: Die verwaltete Schule. In *Kulturpolitik und Schule.* Stuttgart, 1956.

BERNFELD, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.* Frankfurt and M., 1967.

BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha : Portál, 1998.

BOURDIEU, P. – PASSERON, J. C.: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, 1977.

BOURDIE, P.: *Teorie jednání*. Praha : Karolinum, 1998.

BOWLES, S. – GINTIS, H.: *Schooling in Capitalist America*. New York : Basic Books, 1976.

CARNOY, M.: *Education as Cultural Imperialism*. New York , London : Longmann, 1974.

DIEDERICH, J. – TENORTH, H. E.: *Theorie der Schule*. Berlin : Cornelson Scriptor, 1997. 256 s.

DURKHEIM, E.: *Sociology and Education*. Glencoe Ill.: Free Press, 1956.

EINSIEDLER, W.: *Schulpädagogischer Grundkurs*. Donauwörth : Auer, 1974.

EINSIEDLER, W. – HÄRLE, H. (Hrsg.): *Schülerorientierter Unterricht.* Donauwörth : Auer, 1976.

GIROUX, H.: „Introduction“. In Freire : *Politics of Education*. New York : Routledge, 1992.

FEND, H.: *Theorie der Schule*. München – Wien – Baltimore : Urban und Schwarzenberg, 1980.

HUSEN, T.: *The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Society.* New York : Oxford University Press, 1976.

KELLER, J., TVRDÝ, J.: *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha : SLON, 2008.

KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart, 1971.

ILLICH, I.: *Odškolnení společnosti*. Praha : SLON, 2001. 109 s.

MOLLENHAUER, K.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*. München, 1971.

PROKOP, J.: *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha : Karolinum, 2005.

RUMPF, Z. B.: *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. München, 1981.
SAUER, K.: *Einführung die Theorie der Schule*. Darmstadt, 1981. 169 s.
SHOR, I.: *Culture Wars : School and Society in the Conservative restauration 1969 – 1991.* Chicago : University of Chicago press, 1992.
WELENDORF, F.: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim, 1973.

SUMMARY

This contribution is focused on the long-time underestimated and unsolved complex of problems of school. It brings the analysis to many different approaches to the institution of the school while at the same time it reflects valid criticism as well as overestimation of some radical approaches.

PhDr. Bibiána Timková, CSc.
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

ZBORNÍK FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO
Ročník 28 PAEDAGOGICA Bratislava 2016

VÝCHOVA V CHAOSE AKO PRÍČINA VZNIKU HYSTERICKEJ ŠTRUKTÚRY OSOBNOSTI

Lucia Kubinová

Anotácia: V prepojenosti psychológie, pedagogiky, psychoterapie a každodennej starostlivosti o dušu sa v príspevku pokúšame nájsť odpovede na otázky, ako vplýva nesúrodá a chaotická výchova na vznik hysterickej štruktúry osobnosti, a tiež sa zaoberáme možnosťami skvalitnenia procesu vlastnej sebavýchovy a následne aj výchovy a sebavýchovy budúcich generácií. Deficit v charakterovej oblasti je deficitom autentického a osobného v človeku, preto hľadáme riešenie charakterových neuróz, štýlov ale aj porúch osobnosti v prieniku spomínaných disciplín a prístupov, ktoré sa intenzívne zaoberajú otázkami utvárania seba, autentického a zmysluplného žitia, vlastnou hodnotou samého seba. Opisujeme zložitú cestu odkrytia a aktivizácie osoby v prípade hystericky štruktúrovanej osobnosti, aby sme tak prispeli k prevencii hystérie ako sociálno-patologického javu na individuálnej i spoločenskej úrovni.

Kľúčové slová: existenciálne – analytický prístup, hystéria, výchova, sebavýchova, psychodynamika, psychoterapia, prevencia

ÚVOD

Situácia, v akej sa ako jednotlivci, ale aj ako ľudstvo nachádzame, je náročná z hľadiska zachovania vlastnej hodnoty a autentickosti. Zatiaľ čo v minulom článku sme sa podrobnejšie pozreli na fenomén narcizmu (vytvorenie falošného grandiózneho self), považujeme za dôležité priblížiť si aj obraz hystérie, resp. hystericky štruktúrovanej osobnosti. Narcizmus aj hystéria sa vyskytujú v rôznych štrukturálnych úrovniach – môže ísť o vážnu poruchu osobnosti, keď človek len veľmi ťažko zaobchádza s realitou, až po charakterové neurózy a cha-

rakterové štýly, keď je osobnosť viac kompenzovaná a vo vonkajšom svete môže pomerne dobre fungovať. Spoločnou podstatou obidvoch štruktúr osobnosti je vzdialenie sa od samého seba a tvorenie idealistického „self", ktoré je prezentované svetu ako obrana pred zahanbením, vinou, odmietnutím a opustením. Okrem genetických dispozícií a tiež vzorov z primárnej rodiny, ktoré dávajú základ na vznik týchto štruktúr osobnosti, nemalou mierou prispieva k ich tvorbe aj celý politicko-ekonomický systém, ktorý priamo alebo nepriamo vyžaduje od jednotlivca prispôsobenie až do takej miery, že autentická osoba zostáva ukrytá pod vrstvami obrán (môže ísť napr. o prispôsobenie sa z dôvodu masívneho strachu zo straty zamestnania, pozície, osobnej dôležitosti, z obavy zo zlyhania, spoločenského zavrhnutia a pod.). Dôsledkom života odtrhnutého od vlastnej jedinečnej osoby je dlhotrvajúca nespokojnosť, prázdnota, depresívnosť, obavy a frustrácia. Typickým prejavom hystérie v súčasnosti je demonštrovanie idealistického, sexuálne prezentovaného obrazu seba v profiloch sociálnych sietí, konkurenčný boj o pozornosť a zisk, alebo aj neriadené konzumovanie komerčne propagovaných produktov a zážitkov. Hystéria ako fenomén je priamo i nepriamo vyzdvihovaná ako niečo zvláštne a zaujímavé, hodné preslávenia a napodobňovania. Nečudo, veď hystericky štruktúrovaná osobnosť potrebuje byť niečím tajomná, vyčnievajúca a obdivuhodná. Príkladmi sú súčasné celebrity – v očiach mnohých detí a mládeže „stoja na piedestále" ako predstavitelia štýlu, ktorý je „in" (Lady Ga Ga, Britney Spears, Madonna, Michael Jackson, Marilyn Manson, Macaulay Culkin a mnohé ďalšie „hviezdy" šoubiznisu"). Nejde nám však o stroho konštatované morálne zlyhanie súčasnej mládeže, ale o reálny psychický problém, ktorému treba porozumieť, aby sme mohli profesionálne (poradensky, pedagogicky, terapeuticky) ale aj laicky pôsobiť v bežnom živote v zmysle primárnej prevencie.

Nešťastná existencia jednotlivca sa takmer vždy prenáša na jeho potomkov a v medzigeneračnom prenose sa neutíchajúco reťazia deštruktívne schémy myslenia, prežívania a správania. Kľúč k prerušeniu týchto bludných kruhov spočíva buď v dlhodobej psychoterapii, kde jednotlivec objavuje svoju vlastnú hodnotu, alebo možno preventívne zabrániť vzniku poruchy osobnosti výchovným pôsobením, ktoré podporuje autonómnu, celistvú a reálnu individuálnu osobu – schopnú cítiť svet ako bezpečný (úroveň 1. základnej osobnej motivácie), schopnú chcieť žiť život radostne (úroveň 2. základnej osobnej motivácie), schopnú byť sama sebou (úroveň 3. základnej osobnej motivácie) a schopnú žiť zmysluplne, v súlade so svedomím (úroveň 4. základnej osobnej motivácie). Žiť osobný život znamená žiť plnohodnotne, byť vo vzťahu k realite z pozície samého seba, a nie z pozície predstáv niekoho iného. Taký jednotlivec môže zaujímať postoj, voliť, ostávať slobodný k voľbe a vie uniesť zodpovednosť vyplývajúcu z jeho voľby. O dôležitosti výchovy v procese zrenia autentickej osoby niet po-

chýb. Na tomto mieste si viac priblížime príčiny vzniku hysterickej štruktúry osobnosti vyplývajúce z rodinnej výchovy a pokúsime sa vyvodiť závery potrebné pre pedagogickú prax v zmysle prevencie hystérie ako poruchy osobnosti, ale aj hystérie ako fenoménu súčasnosti.

OBRAZ HYSTERICKY ŠTRUKTÚROVANEJ OSOBNOSTI

Pomerne dlhý čas je v našej spoločnosti pojem hystéria vnímaný negatívne a často sa používa v pejoratívnom zmysle na označenie neriadeného prežívania a impulzívneho správania sa žien. Zrejme sa toto poňatie spája s pôvodným významom slova. „Passio hysterica“ (lat.) znamená v preklade maternicové utrpenie a „hystera“ (lat.) je označenie pre maternicu. Hystéria v starom Egypte a Grécku bola považovaná za zvláštny a mimoriadny stav vnútra prevažne osamelých žien a vdov. Stredoveké cirkevné autority považovali ženy s hysterickými prejavmi za posadnuté diablom a tie boli upaľované ako čarodejnice. V 19. storočí sa uvažovalo o hystérii ako o duševnej chorobe. „*Až Sigmund Freud spoločne s J. Breuerom dospeli k pochopeniu hysterických symptómov ako toho, čím skutočne sú – totiž ako neurotického spracovania vnútorného konfliktu*“ (Rohr, 2009, s. 9).

V psychiatrickej a psychologickej odbornej literatúre sa môžeme stretnúť aj s pojmom „histriónsky“. Zatiaľ čo niektorí autori hovoria o histriónskej osobnosti ako o synonymnom pomenovaní hysterickej osobnosti, iní autori zreteľne tieto pojmy odlišujú. Pôvodne „histrion“ (lat.) označoval etruského míma, komedianta a tanečníka. Neskôr sa tento pojem používal na označenie rímskeho herca. Napríklad Kaščáková (2007) rozlišuje obranný mechanizmus *histriónskej* osobnosti, ktorým je prevažne disociácia a psychosomatická somatizácia, od obranného mechanizmu *hysterickej* osobnosti, ktorá ako obranu používa hlavne konverziu, vytesnenie a neurotické popretie. Zjednodušene teda možno povedať, že vnútorný konflikt histriónskej osobnosti sa viaže na vývinovo skoršie obdobia, mechanizmy obrán sa u nich tvorili v ranejších fázach a ostávajú nezrelými (disociácia ako porucha vedomia a porucha pamäti v podobe amnézie, tranzu alebo fúgy). U hysterických osobností hovoríme o vývinovo zrelších obranných mechanizmoch (konverzia ako manifestácia nežiaducej duševnej energie v telesnom symptóme, ako napr. brnenie ruky a pod.).

Každý jednotlivec je geneticky disponovaný reagovať na situácie určitou psychodynamikou. To znamená, že hystericky dynamizovaná osobnosť ešte neznamená poruchu. O tej hovoríme až v prípade, ak sa vyskytuje „*plytká a labilná emotivita, dramatizácia, teatrálnosť, nadmerné vyjadrovanie emócií, sugestibilita, koketéria, egocentrickosť, neustála túžba po ocenení, vzrušení a po pozornosti*“ (Smolík, 1996, s. 368). Títo jednotlivci často trpia somatizačnými

a konverznými poruchami, premenlivosťou nálad, nezriedka aj sexuálnymi poruchami. Konajú impulzívne, bez dostatočného logického uváženia, sú tvoriví, intuitívni a často veľmi vnímaví i sugestibilní. Mieru svojho sebaocenenia často zakladajú na vonkajšom vzhľade a na vonkajšom vystupovaní, ktoré je nápadné (Smolík, 1996).

Rohr (2009, s. 30) hovorí o týchto znakoch hysterických osobností:

- sklon k dramatizovaniu a teatrálnemu správaniu,
- silné reakcie na vonkajšie zmeny, a to buď mocnou úzkosťou či hnevom, alebo i veľkou radosťou,
- egocentrizmus a bezprostredné uspokojovanie vlastných potrieb,
- sklon k detinskému vytváraniu vlastnej závislosti od iných,
- emocionálna labilita, povrchnosť emócií a náladovosť,
- sexualizované správanie, aby ich iní obdivovali a mali radi,
- neustála starosť o to, aby sa mali dobre,
- nedostatok empatie voči iným, alebo prílišná falošne prezentovaná empatia,
- sugestibilita, ľahká manipulovateľnosť.

Johnson opisuje vlastnosti hysterickej osobnosti ako dôsledok *„neadekvátnej materskej starostlivosti, pohlavného a fyzického zneužívania a deprivácie v detstve, má za následok chaotické a labilné správanie plné extrémnych výkyvov v dospelosti. ... Zrelšia hysterická organizácia človeka, ktorý bol v ranných fázach vývoja menej deprivovaný, má intaktnejšie objektové vzťahy, dosahuje lepšie vzdelanie, je profesijne a sociálne úspešnejšia...“* (2007, s. 184).

Ak vychádzame z Längleho teórie základných osobných motivácií, chápeme hystériu ako prejav blokácie osoby na tretej motivačnej úrovni (smieť byť sám sebou). Zranenie sa týka najmä vlastnej hodnoty osoby, jej dôstojnosti, originality a individuality. Podobne ako narcisticky štruktúrovaná osobnosť trpí nedostatkom prežívania vlastnej hodnoty, aj pri hystérii ide o otázku: „Kým som?“ Zatiaľ čo narcistická osobnosť buduje okolo zdevastovaného zraneného „self“ falošné nedotknuteľné grandiózne „self“, hysterická psychodynamika sa vyznačuje odstredivým pohybom od centra seba na periférium, aby sa nedotkla hĺbky vnútornej bolesti, pričom neuvedomený konflikt manifestuje v zástupnom symptóme. „*Z neistoty, kto som, vyplýva neschopnosť zaujať adekvátne postoje k samému sebe a tým i ku svetu – to sa prejavuje nedodržiavaním hraníc, rýchlou adaptivitou, odosobneným vzťahovaním (vnútornou prázdnotou, necitlivosťou, odštiepením sa alebo, naopak, sústredenosťou na seba). Tento vnútorný neobsadený stred vzniká z tlaku vonkajšieho okolia - pohŕdaním, prekračovaním intímneho priestoru, znevažovaním osoby, zranením*.“ (Wagenknecht, 2011, s. 44).

Existencia hysterickej osobnosti je plná neistoty o sebe, preto je také ťažké byť vo vzťahu k sebe (Ako sa o seba oprieť, keď seba necítim?). Jednotlivec

sa obracia na vonkajší svet, od ktorého vyžaduje pozornosť a obdiv. Zážitky nepodrží u seba, hovorí o nich iným ľuďom a má tendencie svoje okolie zaplavovať neustálym vysvetľovaním a opisovaním príbehov a historiek. Vyžadovanie pozornosti je často pre okolie veľmi únavné, preto sa od hysterickej osobnosti odvráti, a tým sa spustí opätovné prežívanie odmietania a prázdnoty a následné opakujúce sa vyhľadávanie zážitkov a pozornosti zvonka. Emocionalita je plytká, nedotýka sa jadra osoby, len „skĺzne" po periférii samého seba, dotvorená teatrálnym výstupom s cieľom zapáčiť sa. Okolie cíti umelosť takto prejavovaných emócií, preto hysterikovi neverí a neberie jeho vyjadrenia vážne. Napriek tomu, že hysterická osobnosť sa snaží vzbudiť sympatie, zavďačiť sa, pomáhať do vyčerpania a plniť najrôznejšie úlohy, nepriťahuje pozornosť a vďaku okolia práve kvôli svojej nedôveryhodnosti a neuchopiteľnosti. To najvnútornejšie „self", ktorým je osoba v človeku, totiž hysterik nepoužíva. Na prežívanie samého seba používa iných ľudí: „povedzte mi, kto som a čo mám robiť!" V prípade odmietnutia sa takto štruktúrovaná osobnosť nestiahne do seba a neuráža sa, ako je to v prípade narcizmu, ale teatrálne žiada uznanie, vkladá sa do roly obete a ľutuje sa. Zjednodušene možno zhrnúť, že narcistická osobnosť má vzťah extrémne len ku svojmu grandióznemu „ja", zatiaľ čo diferencovaného iného má tendencie devalvovať a závidieť mu; hysterická osobnosť seba vníma len cez iných ľudí, bojí sa, že bude vymenená, menej závidí, ale viac žiarli (Krausová, 2011).

V prípade, že sa zranenia diali v ranejších obdobiach, môžu sa odštiepené neintegrované afekty a pudy manifestovať v somatoformných poruchách, závislostiach a v podobe ťažkých porúch osobnosti, keď jednotlivec veľmi impulzívne a skratovo koná – až v podobe sebapoškodenia a suicidiality (napr. škandály a samovražda Ivety Bartošovej).

ETIOLÓGIA

Ako sme spomenuli vyššie, hysterická psychodynamika má základy položené v genetike, preto cieľom terapie nie je hystériu úplne odstrániť – tým by bolo ublížené samotnej podstate človeka. Ide o postupné a systematické vzťahovanie sa na ubolené „ja", na realitu svojej minulosti a akceptáciu samého seba bez teatrálnej nadsádzky. Hystéria v zdravej forme môže byť veľmi obohacujúca (v hraniciach fungujúci herci, speváci, výtvarníci, tanečníci a pod.). Ak teda oddelíme zdravú geneticky položenú základňu pre hysterickú psychodynamiku, môžeme uvidieť vonkajšie faktory prispievajúce k vytvoreniu hysterickej štruktúry osobnosti.

Odborná literatúra uvádza rôzne príčiny. Napríklad Johnson (2007) zdôrazňuje **zneužitie detských potrieb** a **prirodzenej sexuálnej zvedavosti**. Keďže sa zneužitie deje prevažne v patriarchálne riadených rodinách, týka sa najmä

dievčat (preto je hystéria spájaná najmä so ženským pohlavím). Autor vidí ako hlavnú príčinu vzniku takto štruktúrovanej osobnosti rôzne druhy sexuálne motivovaného zneužívania a prekračovania hraníc zo strany otca (nevhodné otázky, dvorenie vlastnej dcére, opisovanie sexuálnych praktík, ukazovanie pornografických materiálov, obdarovávanie dcér drahými šperkmi a oblečením a i.). Rodinný model je tvorený dominantným a fyzicky zneužívajúcim otcom a prispôsobenou submisívnou matkou, s ktorou je zaobchádzané ako s ďalším dieťaťom. V niektorých prípadoch môže ísť o obrátený model, kde matka je dominantná a hostilná, zatiaľ čo otec je manipulovaný a ovládaný. *„Základná téma spoločná obom týmto typickým obrázkom je nedostatočná pripravenosť oboch rodičov uchopiť svoju rodičovskú rolu...“* (Johnson, 2007, s. 189).

Nejasnosť rolí a z toho vyplývajúci chaos a neprehľadnosť hraníc môže byť podľa Johnsona podporená:

- **fyzickou či psychickou neprítomnosťou matky** (choroba, psychické oslabenie, preťaženosť a i.),
- **výmenou rol** (parentifikácia, dieťa prevzalo úlohu rodiča),
- **silný stres**,
- **zmenou sexuálnej klímy** (rigidná puritánska klíma alebo, naopak, príliš silno stimulovaná sexualita v rodine),
- **sociálnou izoláciou** (rodiny, v ktorých sa udial incest, sú často od society izolované).

Dieťa, ktorého potreby boli takýmto spôsobom zneužité, má zdevastovanú rozštiepenú identitu, od ktorej potrebuje odísť do sveta zástupných emócií, neprehľadných a protikladných vzťahov. Somatické prejavy ventilujú silné afekty, ktoré si jednotlivec nemôže pustiť do vedomia, a tak opakovane inscenuje drámu, v ktorej zažíva odmietanie a snahu o získanie uznania a pozornosti.

Rodinné pozadie hystericky štruktúrovanej osobnosti opisuje aj H. P. Rohr (2009). Podľa neho zásadným problémom vo výchove dieťaťa je **nesúlad rodičovských rol** a nejasne stanovené hranice v každodennom fungovaní v rodine. Môže ísť o model autoritatívneho otca a rozmaznávajúcej matky alebo naopak. Ďalším variantom je **presúvanie dieťaťa do nových prostredí** k pestúnkam a príbuzným, **používanie dieťaťa ako nástroja trestania partnera**, prípadne môže ísť o prežitú **traumu zo sexuálneho zneužívania**. Dieťa necíti pevne stanovené hranice zo strany rodičov, nevie preto cítiť ani svoje vlastné hranice (obzvlášť v prípade fyzického a sexuálneho zneužívania) a naučí sa manévrovať vo svete výhod a nevýhod. Zmätok a svojvôľa rodičov, neohraničené a nejasné vzory, nepredvídateľné a rozporuplné reakcie na detské potreby, dlhodobá atmosféra neistoty a náhodnosti spôsobujú postupné prekrytie vlastnej autentickej osoby dieťaťa. To sa musí v takomto prostredí naučiť stáť na výhodách namies-

to pravidiel a hodnôt, musí získať pozornosť vždy a za každú cenu, pretože si nie je isté, kedy a kto si ho opäť všimne. Taktické používanie výbuchov zlosti, citového vydierania a premyslenej manipulácie sa postupne stávajú jedinými nástrojmi v rukách dieťaťa, ktoré vyrastá v chaotickom prostredí. Nezriedka si inscenovaním hry na milé usmievavé dieťa, ktoré je „slniečkom" rodiny, získava uznanie. Postupne sa „presunie" od seba do roly, od reality do fantázií a drám. Masívny strach z odmietnutia dynamizuje dieťa k snahe upútať pozornosť svojím vonkajškom. Častým príkladom je práve predčasne sexualizované správanie dievčat, motivované strachom z toho, že sa zopakuje odmietnutie, ktoré zažili zo strany rodiča. *„Hysterické a narcistné osobnosti nemajú žiadnu solídnu vnútornú nádobu, v ktorej by mohli s istotou zhromažďovať a uchovávať úspechy a potvrdenie seba. Tie by im pomáhali ku stabilnému pocitu vlastnej hodnoty, ktorý by bol neotrasiteľný aj v dobách kríz a porážok. Pozitívne výkony akoby sa prepadli sitom a uznanie, súhlas a významnosť je potrebné získavať vždy nanovo. To je namáhavé a vedie k mnohým ťažkostiam"* (Rohr, 2009, s. 38).

Existenciálna analýza ako možnú dominantnú príčinu vzniku hystérie vidí (Krausová, 2011):

- **Traumu (jednorazovú či opakovanú)**, keď dieťa neunesie násilný náraz do jeho integrity a masívne porušenie hraníc vníma ako svoju chybu a nedostatočnosť. S týmto prežívaním viny si vytvára vzťah k okoliu, ochotné prispôsobiť obraz seba momentálnym okolnostiam.
- **Nie je obsadené „moje vlastné",** pretože dieťa je používané na účely niekoho iného (rola rodinného šaša, rola spovedníka rodičov, rola rozumného staršieho súrodenca a pod.). Prirodzené prejavy sú odmietané a dieťa získava presvedčenie, že jeho vlastné „ja" je zlé.
- **Nespoľahlivosť vzťahu**, ktorá spôsobuje neukotvenie, neusadenie sa v rodinných väzbách. Dieťa nevie, čoho sa môže pevne chopiť. „Stále je niečo zle".
- **Tabu v rodine**. Rodičia sa spoliehajú, že „dieťa ešte tomu nerozumie". Zakrývaná pravda je ale tušená a dieťa je nútené hrať s rodičmi zákulisnú hru. Realita sa postupne skreslí, autentické prestane byť viditeľné (tabuizovaný alkoholizmus rodiča, sex, nevera, psychické problémy, fyzické ochorenie alebo niečo „malé", čo ale nesmie vyjsť najavo, aby bol zachovaný ideálny obraz rodiny).
- **Sociálne prostredie**, v ktorom sa striktne udržiava pozitívny obraz. Jednotlivec obetuje samého seba, pretože sa obáva toho, „čo by na to povedali ostatní".
- **Vrodené genetické predpoklady, konštitúcia,** ktorá je krehká a vytvára „terén" na vznik hystérie.

  Príčina vzniku hystérie podľa Robinsona (2002, s. 55) je biologická, keďže

jej prevalencia je zvýšená u prvostupňových príbuzných. „Oralita“ a „apetenčná túžba“ sú u takto štruktúrovaných osobností zvýšené, výrazné je dožadovanie sa lásky, pozornosti a obdivu, no zároveň obmedzená schopnosť vydržať blízkosť.

Riemann (2013) okrem vyššie spomínaných príčin zdôrazňuje tiež **výchovné prostredie jedináčikov**, ktorých si jeden z rodičov má tendenciu privlastňovať ako svojho náhradného partnera. I v tomto prípade je dieťa používané a neprimerane zaťažené. Syn, ktorý je tlačený do pozície matkinho náhradného partnera, nemôže seba stotožniť so zdravým mužským vzorom bez pocitu viny. Rovnako je to v prípade dcér používaných na tento účel otcom. Zástupné hľadanie vlastnej mužskej či ženskej identity sa následne deje vo vonkajšom svete, v honbe za stále novými známosťami, za podnetmi, za novými intenzívnymi zážitkami a nezriedka v závislom správaní.

PROCES UZDRAVOVANIA A PREVENCIA HYSTÉRIE

Ako sme načrtli už v predchádzajúcom článku o narcisticky štruktúrovanej osobnosti, aj v prípade hystérie sa možno ubrať tou cestou riešenia, ktorá je adekvátna sile patológie. Človek s ťažšou histriónskou poruchou osobnosti (kde je jeho obranný mechanizmus veľmi primitívny) bude nutne potrebovať dlhodobú psychoterapeutickú starostlivosť a nezriedka aj psychofarmaká na stabilizáciu. Ľudia s ľahšími charakterovými neurózami a charakterovými štýlmi budú potrebovať psychoterapeutickú pomoc, alebo ak sú schopní hlbšej sebareflexie a majú dostatočnú motiváciu, môžu pracovať vedome na vlastnej transformácii. Jedine vedomým a hlbokým spracovaním vnútorných konfliktov možno „vyjsť z bludných kruhov“ obranných mechanizmov psychiky a zastaviť tak „sociálnu dedičnosť“. Vo vedomí sa postupne odkryje osoba, ktorá je schopná zaobchádzať s vnútornou a vonkajšou realitou. V tomto nie úplne jednoznačne definovanom prieniku terapie a sebavýchovy sa nachádza veľmi silný potenciál na znovuobjavenie zmysluplného a autentického v človeku, prebúdza sa mocná a reálna láska k sebe s, rodí sa vlastná hodnota osoby. Proces vnútorného uzdravenia v terapeutickom kontexte či proces uzdravenia vo svetle sebareflexie a dennej starostlivosti o dušu vnímame ako nutný predpoklad na prevenciu patologických javov. Bez posunu vo vedomí jednotlivcov, čo so sebou nesie spracovanie emocionálnych zranení, nemožno očakávať žiaduce spoločenské napredovanie, a to ani pri výraznom intelektuálnom raste či poznaním morálky.

Príklad

Anna chodieva výstredne oblečená a veľmi výrazne namaľovaná. Hovorí rýchlo a veľa, sotva pustí iného ku slovu, rýchlo aj dýcha, akoby sa stále náhlila

a bola zadýchaná. Obsah jej prejavu je nesúrodý, sotva uchopiteľný. Sťažuje si na opakované problémy vo vzťahoch, neustále zlyhávanie partnerstiev s mužmi, problémy v práci, konflikty s autoritami, opakované zdravotné problémy bez zjavnej príčiny. Doslova zaplavuje príbehmi, najmä o tom, ako jej šéf v práci ubližuje, ako jej je tam zle a nikto jej nerozumie. Rodina je k nej kritická, najmä otec jej od čias, kedy prišla do puberty, už len nadával. Predtým bola miláčik rodičov, obdivovaná malá modelka, maznáčik a uprednostnené dieťa spomedzi súrodencov. Niečo sa ale zlomilo, keď dospela. Akoby na ňu rodina zanevrela. Tri roky trpela bulímiou, snažila sa byť štíhla, postupne sa však vzdala sna robiť profesionálnu modelku. Teraz má len jedinú blízku priateľku.. Je to vraj jediná bytosť na svete, ktorá Annu prijíma a ľúbi. Keďže je tá priateľka homosexuálna, Anna zvažuje, že by s ňou žila v partnerskom vzťahu a mala konečne pokoj od „hrozných chlapov". Nepovažuje za problém, že sama nie je homosexuálna, dôležité je skôr to, že by mala konečne niekoho, kto sa o ňu postará a bude jej vždy blízko.

V Anninom príbehu môžeme vidieť, ako veľmi je zranený človek schopný odísť od samého seba. Stále udýchaná, na úteku od seba, na úteku od vlastnej zranenej ženskej identity. Anna v podstate nedospela, lebo jej to nebolo prirodzene umožnené. V období dospievania sa atmosféra v rodine zmenila a dovtedy obdivovanú Annu uvrhla do neistoty. Puberta totiž so sebou prináša vzdor, ktorý sa rodičom nepáčil. Chceli mať stále malé milé dievčatko, vždy pekne obliekané s dvoma vrkôčikmi, poslušné a usmievavé. „Čo je zrazu na mne zlé?" Chaos a nevyspytateľnosť Annu vydesili. Začala bojovať o pozornosť a priazeň v podobe alkoholových a promiskuitných excesov, aby aspoň dočasne zapadla do partií rovesníkov. Anna roky žila v zahmlenom a nejasnom svete manévrov a taktizovania, ako si „pritiahnuť chlapa". Po niekoľkých neúspešných pokusoch o vzťah sa Annin strach z odmietnutia ešte viac prehĺbil, takže začala byť ochotná vzdať sa svojej heterosexuality, aby nestratila jedinú osobu, u ktorej sa cítila bezpečne a prijatá.

Proces uzdravovania je dlhodobý a má symbolickú podobu špirály. Ku zranenému stredu samého seba sa jednotlivec musí pomaly a dôsledne približovať, s čím súvisí prežívanie reálnych autentických emócií miesto zástupných dramatických prejavov. Ak ostávame na poli výchovy, resp. sebavýchovy v hlbokej sebareflexii a ťažšie poruchy osobnosti prenecháme v kompetenciách psychoterapie, dostaneme sa ku každodennej starostlivosti o dušu, o ktorej hovorí T. Moore*: „O dušu sa staráme jedine tak, že berieme vážne jej prejavy, venujeme im čas a dávame im príležitosť, aby sa prejavili a žili takým spôsobom, ktorý sýti hĺbku, vnútornosť a kvalitu. Duša je sama sebe účelom a cieľom"* (2007, s. 302). Starostlivosť o dušu v tomto zmysle spočíva v ochote uvedomovať si seba a svoje reakcie bez hodnotenia a súdenia a postupne sa z tejto pozície za-

čať „brať do náruče“, ako keby sme pestovali malé zmätené dieťa. V prípade hystérie sa transformácia začína **videním** ako prvým krokom k odkrytiu osoby. Jednotlivec má možnosť začať dešifrovať svoj veľký strach z odmietnutia, ktorý ho dynamizuje k teatrálnemu výstupu a obviňovaniu okolia. Naučiť sa vidieť samého seba z bezpečnej vzdialenosti od impulzov a afektov si vyžaduje určitý čas a systematickosť. Obranné mechanizmy totiž majú tendenciu „strhnúť“ a prekryť tak ono uvedomenie. Práve vytrvalé a vnútorne motivované opakovanie sebadištancie prinesie značnú úľavu. Osoba sa nabudí schopnosťou uvidieť psychodynamiku, stáva sa od nej nezávislá, oslobodzuje sa od afektov.

Druhým krokom je ďalšie prehlbovanie sebapercepcie a sebareflexie, ktorá v dlhodobom procese napomáha **pri redukcii a odbúravaní sklonu k teatrálnosti a k dramatizovaniu**. Nápomocné môžu byť otázky typu:

– „Čo mi táto reakcia vlastne prináša?“
– „Čo týmto správaním sledujem, čo chcem dosiahnuť?“
– „Ako moje správanie vníma okolie?“
– „Ako celá situácia zvykne dopadnúť, keď sa správam práve takto?“
– „Ako inak by bolo možné reagovať na túto situáciu?“
– „Akými ďalšími spôsobmi by sa dal tento problém riešiť?“

Špirála po určitom čase môže pokračovať ďalej a jednotlivec rozpozná vo svojich prehnaných reakciách svoj **dávny príbeh**. Spomienky, pred ktorými tak dlho unikal, sa pri dôslednej sebapercepcii a po prijatí samého seba začnú vynárať. Psychika si sama určí, koľko človek unesie, a v prípade hroziacej dekompenzácie zapojí obranné mechanizmy. Preto proces nie je lineárny, ale špirálovitý – obsahuje fázy vynárania spomienok a fázy integrácie uvedomeného obsahu. Za hysterickými impulzívnymi závermi sa postupne otvoria reálne emócie. Táto fáza môže nastať až po niekoľkých mesiacoch alebo rokoch transformačného procesu, aj to len v prípade, ak je jednotlivec dobre držaný zdrojmi (hmotné zázemie, blízki ľudia, záľuby, hodnoty...). Povrchné prudké afekty, ktoré viedli k rýchlym záverom o sebe („som bezmocný“, „som veľmi sexy“, „som najmúdrejší človek“, „som zúfalý“, „som hrozná“ ... atď.) jednotlivec rozozná ako automaticky používané roly, ktoré ho odvádzali od oveľa hlbšej bolesti. *„Keď niekto dramatizuje, má zmysel pýtať sa: Čo sa za tým skrýva? O čo vlastne ide? Môže sa za tým skrývať zámer odviesť pozornosť od niečoho iného“* (Rohr, 2009, s. 112). Dotyk s reálnou bolesťou má úplne inú kvalitu ako prežívanie zástupného afektu. Opäť je dôležité špirálovite postupovať hlbšie k vlastnej bolesti, zmätenosti a prázdnote, pridržiavať sa jej bez prudkého úniku. Nápomocné je napr. ísť sa sám prejsť, vydržať cez víkend aspoň pár hodín len so samým sebou, vystaviť sa samému sebe bez snahy o vyvolávanie pozornosti. Stúpa tak miera tolerovania svojej úzkosti, prázdnoty a skľúčenosti, ono autentické v človeku do-

stane priestor, môže byť prežité a prijaté. S rozkrytím biografie následne súvisí **rozvíjanie schopnosti sa sám upokojiť a postarať sa o seba.** Osoba už nie je natoľko prekrytá osobnosťou s hysterickými prejavmi. Osoba je najvnútornejším hlasom v nás a umožňuje zaujímať postoj a rozhodnúť sa.

– „Ak budem ďalej konať impulzívne, čo to prinesie?"
– „Môžem prijať konflikt ako príležitosť na zrenie?"
– „Aké je reálne riešenie tejto situácie?"
– „Ako môžem žiadať o pomoc bez toho, aby som upadol do roly bezmocného?"
– „Ako sa môžem upokojiť v tejto situácii?"

Aktivácia osoby je pre proces sebavýchovy aj pre proces terapie kľúčová, človek sa dostáva k jadru seba. Slovami Längleho*: „Osoba je neoddeliteľná sprievodkyňa vlastným životom. Nahliada na to, čo je podstatné. ... Človek s ňou môže byť v harmónii alebo v disharmónii a nemusí ju počuť. I tak môže fungovať – ale potom nie je sám sebou, neovláda moc vnútorného slova, nepozná onen autentický tvorivý akt, ´intima locutio´. Osoba nám hovorí, čo je pre nás práve teraz správne"* (2015, s. 17). Osoba sa rozhoduje, zaujíma postoj k sebe i k vonkajšej realite a má schopnosť sa orientovať v hodnotách.

Podľa Frankla osoba disponuje troma zásadnými spôsobilosťami, z ktorých vyrastajú tzv. tri existenciálie.

1. **Sebaprijatie** – v prípade hysterickej osobnosti pôjde o prijatie seba vo svojej hlbokej zranenosti a zmätenosti. Zo sebaprijatia vyrastá prvá existenciália – **schopnosť milovať**.
2. **Odstup od seba** – umožňuje z odstupu nahliadnuť únikové stratégie, manévre a manipulácie a postupne sa ich vzdať. Z odstupu od seba vyrastá druhá existenciália – **schopnosť rozhodovať**.
3. **Sebatranscendencia** – robí človeka schopným zodpovedať, byť schopným odovzdať sa svojmu poslaniu, úlohe. U hystericky štruktúrovanej osobnosti sa v procese transformácie posilňuje vzťah k realite a schopnosť zodpovedne plniť úlohy patriace zrelému človeku. Zo sebatranscendencie vyrastá tretia existenciália – **schopnosť niesť zodpovednosť, zodpovedať**.

Dlhé obdobie spojené s prežívaním autentického zármutku a sklamania z premrhaného doterajšieho života je nutné na spracovanie bolestnej minulosti. Anna z nášho príbehu si po rokoch uvedomila nesmiernu stratu času, keď jej život otupoval alkohol a povrchné známosti, s čím súvisel jej obrovský smútok. Ten je však onou autentickou emóciou zneužitého dieťaťa a musí byť plne precítený, aby sa uskutočnilo jeho potrebné spracovanie.

Z emocionálneho dna povstáva **vlastná hodnota**. Špirála končí žitou blízkosťou so samým sebou, aj napriek ťažkej minulosti.

– „Môžem si seba vážiť aj v tej bolesti?“
– „Môžem pri sebe vydržať, i keď je tam toľko rozporuplného a ťažkého?“
– „Som pre seba v poriadku?“
– „Čo poviem samému sebe, napriek tomu, že ma najbližšie okolie odmietalo?“
– „Ako budem ďalej žiť svoj vlastný život?“

Práve táto bezpodmienečnosť, prijatie a láska k samému sebe umožňujú redukciu strachu z odmietnutia a zbavenie sa pocitov viny a hanby. Jednotlivec tak začína brať zodpovednosť za svoj život do vlastných rúk, prestáva obviňovať iných a závisieť od ich pozornosti. Krivdy minulosti v tejto fáze možno opustiť a prijať nedokonalosť seba aj sveta. Aktivizovaná osoba je dialogická a volí si vzhľadom na potreby svojho vnútra i vzhľadom na iných ľudí a na situáciu. Je schopná „usadiť“ svoj život do hraníc, do sebaúcty a stability. Osobu vnímame ako kľúč k prevencii patológie – či už na úrovni individuálneho bytia, alebo na celospoločenskej úrovni. Veď koho najviac sa boja predstavitelia ziskuchtivého priemyslu? Vedomých bytostí, ktoré sa vedia rozhodovať za seba – v súlade so zmysluplným, a nielen príjemným.

POUŽITÁ LITERATÚRA

FRANKL, V.- E.: *Lékařská péče o duši.* Brno : Cesta, 2006. 236 s.

JOHNSON, S.: *Charakterová proměna člověka, terapeutický přístup k raným poruchám.* Brno: Computer Press,, 2006. 230 s.

JOHNSON, S.: *Charakterové typy člověka, terapeutická léčba raných poruch*. Brno: Computer Press, 2007. 268 s.

KAŠČÁKOVÁ, N.: *Obranné mechanizmy*. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2007. 137 s.

KRAUSOVÁ, D.:. Společnost pro logoterapii a existenciální analýzu SLEA, o. s. Praha. Psychoterapeutický výcvik v logoterapii a existenciální analýze v Sedlci u Prahy 8. 9. 2011. (Hysterie a etiologie hysterie).

LANGLE, A.: Nalézáme to správné? Autentičnost a svědomí. In *Dialogos: sborník přednášek SLEA*. Praha : Společnost pro logoterapii a existenciální analýzu, o. s., 2015,. s. 5-31.

MOORE, T.: *Kniha o duši*. Praha: Portál, 2007. 304 s.

RIEMANN, F.: *Základní formy strachu*. Praha: Portál, 2013. 200 s.

ROHR, H.- P.: *Hysterie – strach z odmítnutí*. Praha: Portál, 2009. 160 s.

ROBINSON, D.- J.: *Poruchy osobnosti podľa DSM – IV*. Trenčín: Vydavateľstvo F, 2002. 138 s.

SMOLÍK, P.: *Duševní a behaviorální poruchy*. Praha: MAXDORF,. 1996. 503 s.

VRÁNOVÁ, J.: Denný psychiatrický stacionár Spirare, s. r. o. V Bratislave. Supervízny

seminár a prednáška v Bratislave 11. 11. 2015. (Prednáška o hysterickej a histriónskej štruktúre osobnosti).
WAGENKNECHT, M.: *Současné rozpracování a metody existenciální analýzy a logoterapie* /online/. Odborné texty SLEA. Edited in 2011. /cit. 2016-01-12/. Dostupné na: (http://www.slea.cz/files/odbornetexty/ealt-rozpracovani%20GLE.pdf).

SUMMARY

In the interconnection of psychology, pedagogy, psychotherapy, and daily care of soul, we are trying, in the article, to find answers to questions about how a chaotic and scratchy upbringing affects the creation of a hysterical structure of personality, and we also deal with options to improve the process of our own self-education, followed by education and self-education of the next generations. The deficit in the area of character is a deficit of the authentic and personal in human, thus we are searching for a solution to character neurosis, styles, and also disorders in the penetrance of aforementioned disciplines and approaches which deal intesively with questions of self-forming, authentic and meaningful living, and one's self value. We are desribing a complicated path of revelation and activating of a person in the case of a hysterically structured personality, to contribute to the prevention of hysteria as a social-pathological phenomenon on an individual and also social level.

Mgr. Lucia Kubinová, PhD.
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

ZBORNÍK FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO
Ročník 28 PAEDAGOGICA Bratislava 2016

ARTETERAPEUTICKÉ TECHNIKY S DEŤMI A DOSPIEVAJÚCIMI

Ľuboslava Sejčová

Anotácia: V príspevku autorka charakterizuje spôsoby realizácie arteterapeutických techník s deťmi a mládežou. Zameriava sa jednak na aktivity a námety určené intaktnej mládeži a deťom a mládeži s handicapom. Každá z týchto špecifických kategórií klientov má svoje špecifické potreby a špecifické budú aj ciele arteterapie. Keďže sú prejavy problémov i jednotlivých diagnóz pomerne pestré, kladie to veľký dôraz na vzdelanie a pripravenosť arteterapeuta porozumieť potrebám klientov a stanoviť si reálne terapeutické ciele i zvoliť vhodné arteterapeutické techniky.

Kľúčové slová: arteterapia, arteterapia s intaktnými deťmi a dospievajúcimi, arteterapia s duševne a telesne handicapovanými deťmi, poruchy učenia, mentálna retardácia, poruchy správania, autizmus, zneužívanie, odmietané deti, sociálne znevýhodnenie

Arteterapia je efektívnou liečbou jedincov s vývinovým, telesným, mentálnym, sociálnym postihnutím, s telesnou alebo duševnou chorobou. Realizuje sa na psychiatrických pracoviskách a v nemocniciach, v rehabilitačných strediskách, vo výchovných a vzdelávacích zariadeniach, v domovoch dôchodcov, vo forenzných inštitúciách (Šicková-Fabrici, 2002).

Podľa Krasulovej (2006) je arteterapia metódou voľby (hlavnou psychoterapeutickou intervenciou) pri náprave, liečbe a resocializácii psychických porúch. Pri práci s neurotickými, narcistickými, psychosomatickými pacientmi, deťmi a závislými plní doplnkovú, pomocnú funkciu spolu s psychogymnastikou, psychodrámou, muzikoterapiou, ergoterapiou s relaxačnými technikami.

S rastúcimi nárokmi dnešnej doby arteterapia nadobúda značný význam aj ako relaxačná činnosť, uvoľňujúca stres. Slúži na ventiláciu pocitov hnevu, dep-

resie a úzkosti. Arteterapia umožňuje uvoľnenie týchto pocitov, a tak napomáha zvládať ich a načerpať novú energiu. Je významným prostriedkom na rozvoj vnímania a na prípadné uzdravenie sa vlastnými silami. Ako motivujúci prvok podnecuje samotný výtvarný proces, vyvoláva fantazijné predstavy a núti hľadať aj ďalšie súvislosti. Vedie k celkovému citovému, intelektuálnemu a duchovnému rozvoju osobnosti (Dostálová, 2001). Podobné možnosti arteterapia ponúka vo forme tzv. „kitchen art". Ide o malé skupiny detí a dospelých, ktorí sa stretávajú s cieľom nájsť spoločné záujmy vo voľnej výtvarnej tvorbe. Arteterapia v tejto forme poskytuje maximálnu slobodu v rámci kohezívnej skupiny. Takéto jednoduché stretávanie sa jednotlivcov pri tvorivej činnosti má pozitívny vplyv na duševné zdravie. Uvoľňuje napätie, stres a uspokojuje potrebu zmysluplnej činnosti (Simon, 1997, in Michalidesová, 2008).

Mnohí autori zdôrazňujú význam detskej kresby pre psychický život dieťaťa už v jeho najútlejšom veku. Len čo dieťa vkročí do obdobia, v ktorom stvárňuje objekty a pripisuje im emočný a fantazijný význam, arteterapia sa popri terapii hrou stáva jednou z najdôležitejších terapeutických techník (Michalidesová, 2008).

Uplatnenie arteterapie a arteterapeutických techník s deťmi a s dospievajúcimi sa zameriavajú na rôzne okruhy klientov. Zameriava sa jednak na aktivity a námety určené intaktnej mládeži a deťom a mládeži s handicapom. Každá z týchto špecifických kategórií klientov má svoje špecifické potreby a špecifické budú aj ciele a námety arteterapie.

1. ARTETERAPIA S INTAKTNÝMI DEŤMI A DOSPIEVAJÚCIMI

Deti bývajú najviac prístupné a nadšené z tvorivej činnosti v období **predškolského a školského veku.** L. Capacchione (1982) napísala *Tvorivý denník pre deti*, ktorý je praktickým sprievodcom pre rodičov, výchovných poradcov a učiteľov. Obsahuje 72 kreatívnych cvičení a techník pre deti predškolského veku a pre deti zo základných škôl. Cvičenia majú deťom pomôcť vyjadriť svoje pocity a myšlienky, posilniť pozitívne sebapoznávanie, precvičiť si obrazotvornosť a nadanie a obohatiť svoje jazykové a umelecké schopnosti. Cvičenia sú usporiadané do viacerých oblastí:

a) O sebe – dieťa tu skúma vnútorný svet svojich pocitov a postojov. Napríklad *Pocity*: požiadajte dieťa, aby nakreslilo, ako sa práve teraz cíti. Navrhnite mu, aby si vybralo farby, ktoré jeho pocity vyjadrujú. Toto cvičenie je vhodné u detí, ktoré ťažko zvládajú svoje emócie. *Moje meno*: požiadajte dieťa, aby vytvorilo určitý obrazec, v ktorom použije svoje meno a vyjadrí, kto je. Rôznym typom písmen a farieb môže vyjadriť rôzne emócie.

b) **Ako sa cítim, čo si myslím** – dieťa sa učí vyjadriť svoje pocity, čo mu môže uľahčiť komunikáciu s ostatnými ľuďmi. Napríklad *Šťastie je...*: navrhnite dieťaťu, aby nakreslilo obrázok toho, čo si predstavuje pod pojmom „byť šťastný“. Ak dieťa vie písať, môže napísať o všetkých veciach, ktoré v ňom vyvolávajú pocit šťastia. Táto činnosť deťom pomáha naučiť sa vyjadrovať svoje pocity verbálne a nonverbálne. *Mám strach*: požiadajte dieťa, aby nakreslilo obrázok niečoho, čoho sa bojí. Potom ho požiadajte, aby nakreslilo ďalší obrázok so šťastným koncom, napríklad ako nejakým spôsobom prekonáva svoj strach, spriatelí sa s vecou, ktorej sa bojí.

c) **Ty a ja** – cvičenia, ktoré dieťaťu umožňujú preskúmať svoje vzťahy s inými ľuďmi. *Veľmi dôležitá osoba*: navrhnite dieťaťu, aby nakreslilo najdôležitejšiu osobu, ktorú vo svojom živote práve teraz má. Potom dieťa vyzvite, aby tomuto človeku povedalo všetko, čo „má na srdci“, nech si to napíše. Toto cvičenie je zvlášť užitočné vtedy, keď sa dieťa stretáva s problémami v medziľudských vzťahoch. *Rodokmeň*: požiadajte dieťa, aby nakreslilo schému rodokmeňa a aby do nej napísalo mená všetkých členov rodiny. Táto činnosť rozvíja zmysel pre vlastné korene a pôvod, podporuje schopnosť oceniť rodinné putá a vzťahy.

d) **Svet okolo mňa** – cvičenia zamerané na uvedomovanie si sveta okolo nás. *Môj dom*: požiadajte dieťa, aby nakreslilo obrázok domu, kde žije. Nech začne obrázkom vonkajšieho vzhľadu domu, na druhý obrázok nech nakreslí vnútrajšok domu. Dieťa sa tak učí zobrazovať veci, ktoré sú súčasťou jeho každodennej skúsenosti. *Moja školská trieda*: navrhnite dieťaťu, aby nakreslilo obrázok seba vo svojej triede. Potom ho požiadajte, aby niečo napísalo o ostatných v triede a nech napíše, čo sa mu páči a, naopak, čo sa mu nepáči. Podporuje to v dieťati schopnosť tlmočiť iným ľuďom svoje názory a postoje.

e) **Rozprávky a príbehy** – cvičenia zamerané na rozvoj fantázie dieťaťa. *Moja obľúbená rozprávka*: požiadajte dieťa, aby si pripomenulo svoju obľúbenú rozprávku. A nech nakreslí nejaký výjav z tejto rozprávky. Potom ho požiadame, aby si spomenulo, či sa niekedy necítilo ako hrdina príbehu. Toto cvičenie deťom pomáha objavovať v rozprávkach všeobecne platné témy a problémy. *Moja vlastná rozprávka*: požiadajte dieťa, aby si vytvorilo svoj vlastný rozprávkový príbeh, v ktorom bude hlavnou postavou, a aby svoju rozprávku doplnilo ilustráciami.

f) **Sny a priania** – cvičenia zamerané na rozvoj svojich snov a na ich napĺňanie. *Môj dom snov*: požiadajte dieťa, aby nakreslilo svoj vysnený dom. Potom nech povie, kde dom stojí, čo tam bude robiť, kto tam bude s ním. *Až vyrastiem*: požiadajte dieťa, aby sa zamyslelo nad tým, čím by sa všetkým chcelo stať, keď vyrastie. Nech si potom zvolí jednu obľúbenú predstavu samého

seba, ktorá sa mu zdá najvhodnejšia. Toto cvičenie vedie k preskúmaniu rôznych možností voľby, k rozvoju osobných túžob.

Ďalšou možnosťou je zaradenie prvkov arteterapie do hodín výtvarnej výchovy, čo môže byť nenásilným a pre deti zábavným spôsobom riešenia problémov, posilňovania súdržnosti triedneho kolektívu a nadväzovania pozitívnych vzťahov v triede. Mnohí z problémových žiakov dostanú príležitosť vyniknúť a zažiť pocit úspechu a spolunáležitosti, ktorý im často chýba a je jednou z príčin ich ťažkostí. Prostredníctvom tvorivej výtvarnej činnosti detí sa žiaci ľahšie dostávajú k vystihnutiu podstaty svojich problémov, uvedomia si ich a pomenujú ich, a tým sa s nimi môžu ľahšie vyrovnať (Ratajová, 2009). Nie je nutné, aby bolo zachované „klasické" usporiadanie školskej triedy. Možno nechať deti, aby si sami zvolili spôsob usporiadania učebne, aby si zvolili miesto, kde chcú pracovať.

Obdobie dospievania je ďalším momentom pri použití arteterapie. Kríza identity, hľadanie seba, kritické postoje voči autoritám a ďalšie prvky tohto obdobia často zužujú verbálny kontakt s terapeutom. Skupinové arteterapeutické techniky nadobúdajú silný sociálny význam napr. aj v kontakte chlapcov s dievčatami, obľúbenca s neobľúbeným dieťaťom a pod. Arteterapiu možno použiť prakticky pri všetkých diagnostických skupinách detského veku. Inhibovaným deťom s anxiozitou je výtvarný prejav bližší ako priamy kontakt s dospelým, deti s psychózou niekedy komunikujú iba graficky. Použitie vhodných techník a kresbových materiálov navyše aj dieťaťu, ktoré je graficky menej obratné, prináša nový pohľad na možnosti grafického vyjadrenia a estetickú satisfakciu (Pogády, J. a kol., 1993).

Sh. Rileyová (1999) na prácu s teenagermi odporúča využiť tieto témy:

- Ako sa vidím.
- Ako ma vidia rodičia.
- Ako ma rodičia trestajú.
- Ako trestám rodičov.
- Ako by som sa potrestal, keby som bol svojím rodičom.

2. ARTETERAPIA S DEŤMI S PORUCHAMI UČENIA

Väčšina porúch učenia súvisí s pomalým pracovným tempom, spôsobeným najmä poruchami percepcie. Tempo práce možno čiastočne zrýchliť odstránením grafomotorických ťažkostí – grafomotorika sa zautomatizuje a dieťa sa môže viac sústrediť na obsah. Problém, ktorý nastáva pri práci s deťmi s poruchami učenia v rámci štandardných učebných osnov, často spočíva v tom, že učiteľ

i žiak majú na zvládnutie učebnej látky rovnaké množstvo času, ako je to v bežných triedach. Navyše však učiteľ musí pracovať na odstránení tých porúch, ktoré sú odstrániteľné, a to s deťmi, ktoré vďaka svojmu špecifickému komplexu porúch (prakticky neexistuje dieťa majúce len jednu špecifickú poruchu učenia, spravidla u nich ide o celý komplex vzájomne previazaných postihnutí) vždy pracujú pomalšie a s ťažkosťami. Deti je nutné individuálne viesť, aby sa vyhli preťažovaniu a aby nestratili motiváciu. Napriek tomu sa nemožno vyhnúť riziku prehlbovania typických ťažkostí dyslektických detí, ako sú poruchy koncentrácie pozornosti a z toho vychádzajúci nepokoj, nadmerná a neadekvátna hravosť, nesústredenosť a ľahká unaviteľnosť. Najmä pri necitlivom prístupe sa pridáva ešte znížená sebadôvera, pocity chronickej neúspešnosti a strata motivácie (Uhlíř, 2004).

Cieľom arteterapie u týchto detí je najmä posilnenie kladného hodnotenia sa žiakov, posilnenie sebavedomia a tým aj vzťahov s rovesníkmi a následne sa bude dať očakávať aj ústup ostatných ťažkostí, ako sú neurotické prejavy, psychomotorický nepokoj a problémy s disciplínou. Možno očakávať aj určité zlepšenia v rečovom i grafickom prejave. Práve arteterapia umožňuje deťom rozvoj ich kreativity, uvoľňovanie psychických blokov, podporu ich sebadôvery, rozvoj komunikačných schopností i schopností vytvárať si funkčné stereotypy na zvládanie rôznych situácií (a tým sa často zrýchli aj ich pracovné tempo) (Uhlíř, 2004).

Na to, aby bola terapia úspešná, treba urobiť aj vhodný výber arteterapeutických techník, ktoré sa používajú pri odstraňovaní alebo pri zmierňovaní emocionálnych problémov, na zlepšovanie sociálnej interakcie a rozvoj konkrétnych schopností (Probstová, 2002):

a) **Prstomaľba** – je jednou z najefektívnejších a najviac používaných techník v arteterapii. Maľuje sa prstami, a to buď špeciálnymi farbami určenými na tento účel, alebo aj vodovými či temperovými farbami. Hmatová percepcia pri maľovaní navodzuje proces uvoľňovania najmä afektívnej tenzie, preto sa táto technika využíva u detí s problémovým správaním a s neurózami (Synder, 1997).
b) **Tematická výtvarná tvorba** – pre deti so špecifickými poruchami učenia je vhodná preto, lebo poskytuje možnosť vyjadriť sa neverbálnym spôsobom. Môže napríklad znázorniť strach, zlosť, radosť alebo iné emócie. Ich výtvarné znázornenie uľahčuje komunikáciu medzi dieťaťom a terapeutom a napomáha terapeutovi lepšie porozumieť dieťaťu.
c) **Práca s hlinou** – výtvarné aktivity s hlinou sú nezastupiteľným fenoménom pri odbúravaní agresívneho i autoagresívneho správania. V procese tvarovania, hnetenia, modelovania je ukrytá možnosť korigovať svoj výtvor, ale aj vlastný život a vzťahy. Nesie možnosť zmien, dynamiku, ako protipól static-

kých nemenných konštelácií ich života. Hlina je materiál schopný „vziať na seba“ pocity zúfalstva, strachu, bolesti, depresie.

d) **Spoločná kresba** – deti so špecifickými poruchami učenia často majú problémy v sociálnych interakciách, bývajú odmietané ostatnými deťmi, majú málo kamarátov a cítia sa osamelé. Arteterapia môže byť vhodným prostriedkom, ako naučiť tieto deti orientovať sa v sociálnych interakciách a ako zlepšiť ich komunikáciu s ostatnými (Pogády a kol., 1993). Spoločná kresba zdôrazňuje a uvoľňuje skupinovú dynamiku. Deti si zvykajú na vzájomnú prítomnosť ostatných detí, učia sa ohľaduplnosti, prispôsobivosti, rešpektovať názory iných.

e) **Rozhovor kresbou**, kde si dve deti sadnú oproti sebe a každé z nich kreslí na spoločný papier jednou pastelkou odlišnej farby. Téma môže, ale aj nemusí byť zadaná. Kresba jasne ukazuje, ktoré z detí sa viac presadzuje, pričom často odhalí aj skrytú agresivitu.

f) **Techniky na rozvoj schopností dieťaťa** – Dieťa sa prostredníctvom výtvarnej aktivity učí všímať si skutočnosť z iného aspektu vnímania, svoj záujem sústreďuje na tvar, farbu, štruktúru materiálu. Vhodnými technikami sú:
   - *Modelovanie, aktivity s hlinou* – aktivuje a rozvíja sa schopnosť trojrozmerného videnia a uvedomovania si predmetov v priestore, umožňuje rozlišovať rôzne štruktúry a tvary. Zbystruje zmysel pre proporcionalitu, cvičí tvarovú predstavivosť a pamäť.
   - *Spoločné kreslenie s arteterapeutom*, ktoré prebieha individuálne – len s jedným dieťaťom. Pri tejto technike je úlohou terapeuta dieťa zaujať, aby sa čo najdlhšie sústredilo, aby podľa možností kreslilo pokojne, sústredene a aby podalo čo najlepší výkon.

g) **Iné** – v dnešnej dobe je dostupné veľké množstvo rozmanitých materiálov na tvorivú činnosť (farby na sklo, keramiku, benzínový papier a podobne). Ich prednosťou je technická jednoduchosť a vďaka nim možno tvoriť zaujímavé diela, na ktoré netreba mať mimoriadnu zručnosť. Zvýšenie sebadôvery pri hodnotení sa dieťaťa v tejto oblasti sa potom premietne aj do školskej oblasti.

3. ARTETERAPIA S DETSKÝMI ONKOLOGICKÝMI PACIENTMI

Arteterapeutické projekty v paliatívnej starostlivosti nachádzajú svoje využitie v troch hlavných oblastiach (Michalidesová, 2008):

- v projektoch s cieľom skrášliť prostredie príslušného zariadenia,
- v samotnej arteterapii na vytvorenie vzťahu medzi pacientom a terapeutom a na facilitáciu explorácie pocitov pacienta,
- v projektoch zameraných na rozvoj tvorivosti.

Deti liečené na onkologické ochorenie „bojujú“ o svoj život. Ich pobyt v nemocnici je spojený s mnohými nepríjemnými vyšetreniami i so stavmi zlepšenia či zhoršenia zdravotného stavu, prípadne i leukopénie. Technikami arteterapie možno odbúrať stresové faktory. U detí je dôležité rozvíjať tvorivosť, schopnosť pracovať s farbou (miešanie farieb), rozvoj jemnej motoriky – práca s drobným materiálom. E. Michalidesová (2008) realizovala výskum a viedla niekoľko arteterapeutických kurzov na Detskej onkologickej klinike v Bratislave. Pracovala s deťmi od 6 rokov do 19 rokov a s ich rodičmi či rodinnými príslušníkmi. Realizované aktivity:

1. mesiac: aktivity zamerané na maľovanie hodvábnych šatiek, šálov a obrazov, s cieľom vzájomne sa spoznávať – arteterapeut, dieťa a jeho rodinní príslušníci,

2. mesiac: aktivity zamerané na maľovanie kahancov zo skla a sklenených vitráží (obrazov) so samotvrdnúcimi farbami na sklo, s cieľom znovu vybudovať prirodzené danosti detí a dospievajúcich – byť kreatívnym,

3. mesiac : aktivity s farbami na textil (maľovanie tričiek s ľubovoľnou témou – podľa vlastnej fantázie, ako aj s námetom Cowparade – propagácia projektu),

4. mesiac: práca s moduritom a so samotvrdnúcou hlinou – darčeky (komunikácia so svojou bývalou triedou, so svojím prirodzeným prostredím),

5. mesiac: servítková technika – zameraná na zlepšenie kvality života na DOK a na skrášlenie prostredia,

6. mesiac: Window Art a sklenené okná a dvere (byť kreatívny a byť sám sebou),

7. mesiac: pieskovanie hlinených črepníkov a šperkov z plexiskla, s cieľom potešiť svojich blízkych na DOK, ako i v širšom prostredí,

8. mesiac: jemná motorika s drôtikom a výroba náramkov, rozvoj jemnej motoriky a uvoľnenie napätia pri komunikácii so zdravými vrstovníkmi, ako i so zdravotníckym personálom,

9. mesiac: výroba farebných sviečok rôznych tvarov, neformálne posedenie a rozhovor o najkrajších zážitkoch pri sviečke,

10. mesiac: vyšívanie na panamu a kanavu – obrúsky, obrázky (stretnutia sú zamerané na pomoc menej šikovným partnerom pri práci + na rozlúčkové stretnutia o tom, ako sa arteterapia osvedčila v praxi).

4. ARTETERAPIA S DEŤMI S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Témy vytvorené ***pre oligofrénne deti*** sú menej abstraktné a niekedy spĺňajú edukatívnu funkciu. Terapeut učí dieťa používať materiál na kreslenie, podporuje rozvíjanie senzorických a motorických schopností mentálne retardovaného dieťaťa. Kresby sú väčšinou pod úrovňou veku dieťaťa, odráža sa v nich jeho emocionálny svet a ohraničená percepcia reality (Pogády a kol., 1993).

Gregušová (2004) z hľadiska špecifickosti výberu témy a jej výtvarného spracovania rozlišuje dve skupiny detí s mentálnym postihnutím:

– Prvú skupinu tvoria tí, ktorí sa nechcú vzdať svojho obľúbeného námetu alebo obľúbenej témy. Preto ich vedieme k realizácii námetu rôznymi výtvarnými technikami a k pestrému využívaniu rôznych výtvarných materiálov.
– Druhú skupinu tvoria deti s dokonalejšou obrazotvornosťou a s bujnou fantáziou, u ktorých však môže byť narušená jemná i hrubá motorika, čo u nich spôsobuje problémy s používaním rôznych výtvarných materiálov. V takom prípade im umožníme realizáciu rôznych tém technikami, ktoré si dokážu osvojiť.

Deti často okrem ceruzky a pasteliek nepoznajú iný materiál, preto im treba umožniť poznať a využívať rôzne techniky. Pri výbere techník a materiálov na tvorbu pre mentálne postihnuté deti najmä v predškolskom veku však treba dodržiavať určité zásady. Razáková (1982) uvádza, že materiál, s ktorým dieťa prichádza do styku, musí byť bezpečný a hygienicky nezávadný, mal by sa dobre zmývať z rúk a ľahko sa dá vyčistiť zo šiat i z nábytku. Deťom pritom nedovolíme krčiť a ničiť papier. U postihnutých detí predškolského veku musí byť používaný mäkký výtvarný materiál, aby pri prvom ľahkom dotyku s papierom zanechal za sebou viditeľnú stopu, musí byť výrazný, aby bola čiara dobre viditeľná a aby „provokovala“ dieťa k ďalším pokusom.

Gregušová (2004) uvádza, že takýmto požiadavkám najviac vyhovuje ***rudka, mastné kriedy a voskové pastely, maľovanie farbami***. Pri maľovaní sa používajú štetce, ale obľúbené sú najmä prstové farby, ktoré im umožnia tvoriť bodky, kolieska, malé plôšky. Keď umožníme deťom maľovať na mokrý podklad, farby sa na výkrese rozpíjajú a vznikajú zaujímavé útvary. Ďalší materiál, ktorý deťom prináša radosť, je ***modelovací materiál*** – hlina, plastelína, cesto, modurit, hmoty DAS A JOVI a i. Na vytváranie dekoratívnej kompozície môžeme uplatniť aj rôzne ďalšie výtvarné techniky:

– **Koláž** – táto technika umožňuje aj menej zručným deťom prežiť pocit úspechu. Obrázky z papiera deti vystrihujú alebo vytrhávajú, zostavujú z nich kompozíciu a nalepujú ju na podložku.
– **Mozaika** – používa sa papierová, kamienková mozaika i mozaika z prírodnín, napomáha to pri rozvoji jemnej motoriky.
– **Jednoduché grafické techniky** – pri použití hustejšej farby je vhodné odtláčať rôzne pečiatky, prírodniny (listy), využiť odtlačky prstov, stopy štetcov na výkrese.
– **Kombinovaná technika** – umožňuje experimentovanie s rôznym materiálom, osvedčená je kombinácia voskového pastelu s akvarelom alebo tušom, alebo aj experimentovanie s priehľadným lepidlom (klovatina).

5. ARTETERAPIA S DEŤMI S DUŠEVNÝM OCHORENÍM

Arteterapia s deťmi so schizofréniou je náročná na schopnosť empatie terapeuta a na jeho klinické skúsenosti. Kresbový prejav detí so schizofréniou je špecifický svojím obsahom, svojou formou, je bizarný a počas jednotlivých fáz ochorenia sa mení. V prvých fázach ochorenia dieťa niekedy vôbec nie je schopné kresliť, ďalšie kresby sú chaotické a objekty sa len ťažko dajú rozoznať. Neskôr dieťa kreslí objekty vytrhnuté z okolitého sveta. Obdobie uzdravovania je už charakteristické ľudskými postavami zaradenými do kontextu s okolitým svetom (Pogády a kol., 1993).

Pri individuálnej arteterapii má dieťa terapeuta len pre seba, nadväzuje s ním úzky kontakt. Prvú kresbu dieťaťa získavame najmä v poradenskom zariadení pri prvom rozhovore s matkou alebo s oboma rodičmi. Prvá kresba nemá mať zadanú nijakú tému, dieťa si vyberie samo, čo bude kresliť. Prvou témou individuálnej arteterapie je teda *spontánna kresba*. Ak je dieťa veľmi inhibované, možno použiť *hry, „čmáranice"* (Pogády a kol., 1993).

Pri skupinovej arteterapii neurotických a psychotických pacientov môžeme zadať tému spontánnej kresby na nadviazanie kontaktu. Tému zvyčajne zadáva terapeut sám, alebo sa na téme s deťmi dohodne. Témy by mali byť dostatočne široké, aby sa mohla uplatniť osobná charakteristika detí, napr. (Pogády a kol., 1993): *Naša rodina. Začarovaná rodina. Dobro a zlo. Šťastie a nešťastie. Pekný sen a zlý sen. Na čo sa teším. Čoho sa bojím. Moja najväčšia nepríjemnosť. Môj najväčší problém. Môj najväčší úspech. Čo by ma prekvapilo. Nuda. Budúcnosť. Minulosť. Čo mi bolo trápne. Dobré a zlé v živote. Veselý chlapec. Smutný chlapec. Veselé dievča. Smutné dievča. Ako vyzerám. Ako by som chcel(a) vyzerať. Príjemná fantázia. Nepríjemná fantázia. Pocit pri mojej obľúbenej hudbe. Šťastná a zlá chvíľa.*

Na zdôraznenie skupinovej dynamiky možno použiť témy, ktoré stvárňuje celá skupina spoločne, napr. téma: *Znázornenie celej skupiny*. Na veľký kus baliaceho papiera terapeut nakreslí jednoduché schematické postavy s menami členov skupiny. Skupina potom k jednotlivým postavám dokresľuje charakteristické znaky a dopisuje, čo by mohli hovoriť. Napokon každý člen skupiny hovorí o svojom portréte. Konfrontuje vnímanie samého seba s jeho vnímaním skupinou (Pogády a kol., 1993).

U neurotických detí a detí s poruchami správania na zmapovanie situácie dobre poslúži téma *Moja rodina.* Inštrukcia znie: Nakresli, aké je to u vás doma, keď niečo spolu robíte v nedeľu alebo večer po práci a po škole. Tieto kresby bývajú veľmi informatívne, naplnené emocionálnymi zážitkami. Od všeobecných tém prechádzame k témam, ktoré sú upriamené na osobitnú charakteristiku dieťaťa, napríklad pátrame po úzkosti u neurotických detí, balbutikov, detí s enure-

sis nocturna, u detí v rozvodovej situácii rodičov i u detí s poruchami správania. Témy „vyplavujúce“ na povrch úzkostné zážitky sú napr. tieto:

– *Namaľuj svoj strach, aký má tvar, farbu, daj mu meno.*
– *Sníva sa ti v noci o strašidlách? Namaľuj sen, ktorý ti bol nepríjemný.*

Kresbové stvárnenie úzkostných fantázií pomáha dieťaťu skonkretizovať úzkosť, jej funkciu a mechanizmus jej utvárania, pôvod úzkostných stavov. Raz stvárnené úzkosti sú prístupné posúdeniu, sú riešiteľné a strácajú svoj emocionálny náboj. Emocionálne bohatá je aj téma *Moja mama*. Väčšinou sú matky nakreslené starostlivo, farebne a s mnohými detailmi, čo poukazuje na ich významnú úlohu. Ďalšou emocionálne obsadenou témou sú *Zvieratká.* Deti, ktoré majú problémy v škole, často stvárňujú školské prostredie pri téme: *Moja najväčšia nepríjemnosť*. Deti kreslia konfliktné situácie v škole a nepríjemnosti doma, ktoré často vznikajú ako následok neúspechu v škole (Pogády a kol., 1993).

6. ARTETERAPIA S DEŤMI S PORUCHAMI SPRÁVANIA

Agresivita je jedným z najčastejších fenoménov v rámci problémového správania. Na to, aby sme mohli účinne intervenovať a zmierňovať agresívne prejavy, treba im porozumieť. Treba rozlišovať agresívne dieťa od dieťaťa, ktoré iba prejaví svoj hnev, čo je v podstate v poriadku. V. Oaklander (2010) tvrdí, že *pravé agresívne prejavy nemajú vyjadriť hnev, ale ide o vyhýbanie sa skutočným pocitom, resp. vnútornému neuvedomovanému hnevu.* V tejto chvíli sú takéto prejavy pre psychickú integritu jedinca deštruktívne a treba s nimi začať pracovať. Príčiny nespočívajú vždy len v akomsi vnútornom pretlaku, často súvisia s bezprostredným okolím dieťaťa. Na základe výskumov boli definované výchovné faktory, ktoré majú vplyv na rozvoj agresívnych tendencií dieťaťa. Tkač (2008) medzi ne zaraďuje:

- nedostatok tepla, lásky zo strany rodičov,
- nezáujem, ľahostajný prístup,
- neprijatie, demonštrácia zlých vzťahov,
- absencia dohľadu, ľahostajný prístup k prejavom agresívneho správania,
- nedôslednosť pri kontrole dodržiavania príkazov,
- príliš veľa fyzických trestov.

Preto je na začiatku veľmi ťažké diagnostikovať zdroj agresívneho správania. Často zisťujeme, že dieťa nevníma počiatočné prejavy agresivity, často je prekvapené svojim „agresívnym výbuchom“ a bezprostredne pred ním nie je schopné

uvedomiť si svoje napätie. Často potom prežíva pocity viny, ktorý často „sýti“ vnútorný neuvedomovaný hnev, a tak sa dostáva do „bludného kruhu“. Jedným z účinných prístupov v rámci práce s agresivitou je tzv. zvyšovanie vnímania a následné uvedomenie si v zmysle gestalt prístupu. To sa však musí diať citlivo, aby nebol „sýtený“ pocit viny. Jednou z veľmi účinných metód, pôsobiacich na základe metaforického odstupu, je práca s rozprávkou v rámci skazkoterapie, keď klientov na základe vnímania rozprávok privádzame k uvedomeniu si vlastného zdroja agresivity v nich samotných (Černjaeva, 2007), (Polínek, 2013).

P. Slašťanová (2014) uvádza, ako spolu so Z. Krnáčovou v spolupráci s OZ Artea realizovali na základnej škole Medzilaborecká v Bratislave 8-týždňový arteterapeutický štruktúrovaný psychoedukačný program, zameraný na to, ako pracovať s deťmi s poruchou aktivity a pozornosti (ADHD), prípadne s deťmi s poruchou pozornosti bez hyperaktivity (ADD). Uskutočnili sa terapeutické stretnutia 2. skupín, jednej pre mladšie deti (2. – 3. ročník), druhej pre staršie deti (5. – 6. ročník). Arte-psychoedukačný program pozostával z týchto krokov:

1. stretnutie: Spoznávanie seba a ostatných – Deti kreslili na tému: *Toto som ja.* Niektoré z nich svoju kresbu často prekresľovali, nakreslili niekoho iného, alebo gumovali. Jedno dievčatko nakreslilo seba ako draka. Pri ďalšom cvičení mali deti napísať, *čo zvládajú.* Takéto deti sú často podceňované signifikantnými dospelými, rodičmi, učiteľmi a prevzali na seba tento negatívny obraz o sebe, mnohé nevedeli uviesť žiadnu oblasť, kde by so sebou boli spokojné, pričom mali pocit, že vôbec nič nedokážu.

2. stretnutie: Emocionálne prežívanie – Deti hovorili hlavne o negatívnych emóciách. V kresbách sa vyskytla sopka, bunker pred výbuchom, čmáranice. Počas diskusie deti často neboli schopné pomenovať svoje emócie, venovali sa len obrázkom, hovorili o tom, ako sa cítia s obrázkom.

3. stretnutie: Užívanie medikácie a navštevovanie psychiatra – počas stretnutia s rodičmi terapeutky hovorili o možnostiach špecifickej liečby, o pozitívach užívania liekov, ale aj o ich nežiaducich účinkoch, na ktoré sa treba pripraviť.

4. stretnutie: Školské prostredie – Počas kresby na túto tému sa u detí vyskytlo prekresľovanie, škrtanie, deti kreslili aj obrázky s agresívnym obsahom: kresba draka, bombardovanie školy, čo súvisí s ich ťažkosťami v školskom prostredí. Pre problémy so správaním môžu byť vylúčené zo školy, v novej škole sa však problémy opäť zopakujú. Zistenie diagnózy a vedomosti o nej v konečnom dôsledku predstavujú úľavu pre rodičov aj pre samotných žiakov a je to niečo, na čom možno začať budovať.

5. stretnutie: Domáce prostredie, rodina, priatelia – Primárnou úlohou tohto stretnutia je ukázať deťom, ako ADHD postihuje a zasahuje ich rodinu, ale aj ponúknuť im stratégie na zlepšenie rodinných vzťahov. Rodičia často ne-

dokážu svojim deťom dostatočne pomôcť a sú starostlivosťou o takéto dieťa vyčerpaní. Niektorí rodičia už nenachádzali na svojom dieťati nič pozitívne, takže stretnutie sa venovalo hlavne budovaniu empatie k dieťaťu a hľadaniu pozitív.

6. stretnutie: Zvládanie a hľadanie nových riešení a modelov správania – Učili sa účinné stratégie na potlačenie agresivity, napr.: *Zastav sa, porozmýšľaj, choď preč*. Znamená to, že dieťa má najskôr zastať, počítať do 10 a popremýšľať o dôsledkoch svojho konania. Druhá stratégia má odviesť dieťa od situácie, ktorá je nebezpečná. Fokusom terapie by malo byť to, aby deti videli, aký veľký vplyv má ADHD na každú časť ich života.

7. stretnutie: Vyhadzovanie toho, čo z ADHD by som už nechcel mať – Deti mali napísať, *čo by chceli zmeniť, čoho z ADHD by sa chceli vzdať*, aj keď to nie je úplne možné. Deti napísali na papieriky to, čo už nechcú. Išlo o zlosť, hnev, krik, nových partnerov rodičov, ale aj o prípravu do školy, alergiu, chceli zmeniť neúhľadné písmo, vzdať sa hanby, trápnosti, nezabúdať, netráviť čas pri počítačových hrách.

8. stretnutie: Most na druhú stranu, lúčenie sa, zopakovanie – Deti modelovali *most na druhú stranu*, následne sa rozprávali o tom, čo by si chceli na druhú stranu preniesť, čo je dobré a čo je zlé na tom, že majú poruchu pozornosti, čoho by sa už chceli vzdať a zanechať to za sebou.

Tieto aktivity deťom umožňujú vhľad do svojej situácie, porozumieť svojim problémom, zvýšiť svoje stratené sebavedomie a motivovať ich, aby prekonávali svoje problémy. Zároveň takéto programy plnia edukačnú funkciu voči rodičom, ktorí neraz výchovu detí s ADHD nezvládajú a potrebujú poradenskú pomoc.

7. ARTETERAPIA S DEŤMI S AUTIZMOM

Problémy pri komunikácii sa u detí s autizmom vyskytujú pomerne často. Prejavujú sa abnormalitami v reči, a to od totálneho mutizmu až po stav, keď komunikujú bez prerušenia, s bohatou slovnou zásobou, ale obsahu ich reči chýba zmysel, časté sú aj echolálie, t. j. opakujú počuté v rovnakej gramatickej forme. Tieto deti majú problémy pochopiť význam vzájomnej komunikácie, teda majú problém s chápaním významu reči. Niektorí dokonca majú tendenciu doslovne chápať hovorenú i písomnú reč. S týmto problémom je spojené aj vnímanie okolia – jedinci s autizmom sú hyperrealistickí a dyssymbolickí – čiže majú problém s porozumením reality a súvislostí, napr. „utri si nohy o rohožku“ znamená pre autistu doslovne sa vyzuť a utrieť si nohy o rohožku. Autista tiež máva konflikty v medziľudských vzťahoch, pretože sa nevie vcítiť do pocitov a myslenia druhého človeka a nevie čítať emócie z jeho tváre. Vie si však zapamätať množstvo izolovaných informácii (Jelínková, 2008).

Dieťa s autizmom sa prejavuje svojim nerovnomerným kognitívnym profilom, preto je každé dieťa jedinečné a pri akejkoľvek práci s nimi treba dodržať individuálny prístup. Význam arteterapeutickej činnosti pri tejto skupine ľudí je nepopierateľný. Priebeh arteterapeutického sedenia je rovnaký ako u zdravého klienta, iba obsah jednotlivých fáz musí byť individuálne prispôsobený tak, aby rešpektoval špecifické prejavy spôsobené pervazívnou vývojovou poruchou. Keďže autistický klient má problém s predstavivosťou, so symbolmi a s generalizáciou, treba dodržať zásadu názornosti. To znamená, každá činnosť má svoju vizuálnu oporu (predmety, obrázky, fotky, piktogramy a pod.), takýmto spôsobom sa klient zoznamuje aj s technikami a s postupom pri práci. Po dôkladne pripravenom prostredí a oboznámení sa s obsahom tvorby na danom sedení nastáva samotná tvorivá činnosť a po nej relaxačná časť.

Arteterapeutické ciele u detí s autizmom (Bošňáková, 2013):

- pomáhať pri nadviazaní kontaktu s dieťaťom,
- umožniť nahliadnuť do jeho nevedomého života,
- znižovať jeho agresívne tendencie,
- vytvárať priestor na vyjadrenie impulzívne motorickej aktivity dieťaťa,
- pomáhať mu socializovať sa,
- podporovať integráciu jeho osobnosti,
- formulovať hodnotnú klinickú správu o dieťati.

Metód a techník, ktoré sa dajú využiť vo výtvarnej činnosti s autistickým klientom, je niekoľko. Najčastejšie je to ***maľba, kresba, hlina a koláž***. Treba však mať na zreteli, že nie každý materiál môže byť klientom prijatý. Stáva sa, že niektoré netradičné materiály vyvolajú u detí odpor. Rozvoj fantázie je u nich do značnej miery obmedzený, teda skôr ide o ich špecifický spôsob tvorby, ktorý je ovplyvnený autistickým postihnutím. Preto sú odkázaní na názornú inštrukciu od terapeuta, poprípade terapeut zasiahne do tvorby, čo im buď napomáha pri objavovaní a pri učení sa pracovať s novým materiálom, s novou technikou alebo s obsahom témy, alebo nevhodným zásahom terapeuta môže byť vyvolaná aj neprimeraná reakcia klienta. Zvláštnu pozornosť treba venovať trojdimenzionálnym mäkkým materiálom, ako je napr. hlina. U autistického klienta je tento materiál veľmi obľúbený, pretože v sebe nesie arteterapeutický silný potenciál, práve na odbúravanie agresivity, hnevu, ale aj na prekonanie odporu k tomuto mazľavému, špinavému materiálu (Roeselová, 1996, s. 148) (in Bošňáková, 2013).

M. Jirousek (2009) opisuje výtvarné aktivity detí s mentálnym handicapom a s poruchami autistického spektra v rámci vyučovania a výtvarného krúžku v špeciálnej škole s deťmi so širokým spektrom postihnutia vo veku od 9 do 20 rokov (od spodnej hranice strednej mentálnej retardácie po ľahkú mentálnu re-

tardáciu a pod.) – od autistických čŕt až po vysokofunkčný autizmus. Vhodnými technikami (Jirousek, 2009) sú:

- ***Vymývaná klovatina:*** klovatinou kreslíme rovno z nádobky pomocou štetca, striekačky, potom sa obrázok vyfarbuje a po jej dôkladnom zaschnutí sa klovatina vymýva vodou.
- ***Sadrový reliéf:*** vytvárame odtlačok či zakomponovávame drobné predmety, alebo reliéf môže byť aj vyškrabávaný. Na reliéf sa dá maľovať alebo farbu priamo zamiešame do sadry (tempera).
- ***Reliéf z papierovej hmoty:*** výhoda tejto techniky spočíva v tom, že netreba mať pec a papierová hmota pri spracovaní nekladie taký odpor ako hlina. Autistom vyhovuje v prípade, ak nemajú neprekonateľný strach z ušpinenia sa.
- ***Keramické misky:*** ide už o pracovnú výchovu – remeslo, keďže samotné spracovanie hliny a vyváľanie je už náročnejšie, môže sa pritom využiť aj odtlačok vzoru (napr. záclony). Zámerom pri použití tejto techniky je aj uvedomenie si spojitosti medzi vlastnou aktivitou a konkrétnym využitím vytvoreného diela, podpora haptického vnímania.
- ***Keramika – masky:*** tvorbu masky môžeme využiť na uvedomovanie si vlastných telesných tvarov.
- ***Vyškrabávaný tuš:*** na vrstvu nakreslenú voskovými farbami nanesieme tuš a vyškrabávame rôzne námety. Ide o odkrývanie zakrytého – zničené (čierna plocha) je znovu stvorené (odkryté) a zužitkované (v novom vlastnom vzore).
- ***Frotáž + koláž:*** využitie dvoch techník, frotáž spočíva v priložení papiera (alebo iného vhodného materiálu) na reliéf a prechádzaním mäkkej ceruzy (alebo kresliaceho uhlíka, voskovej ceruzy a pod.) po celej ploche zakrytého reliéfu získame jeho odtlačok. Cvičí sa prítlak, jemná motorika a presnosť.
- ***Škrobový papier:*** prstové maľovanie do zapúšťaných farieb, je pastóznejšou technikou, umožňujúcou väčšiu korekciu namaľovaného.
- ***Pečiatky + tlač z pokrčeného igelitu:*** podkladom je pokrčený igelit natretý hustou temperou, ktorým následne odtláčame vzory. Túto techniku zvládnu i veľmi handicapovaní klienti.

8. ARTETERAPIA S TELESNE A ZMYSLOVO HANDICAPOVANÝMI DEŤMI

Arteterapia má potenciál rehabilitácie jemnej motoriky (kreslením, maľovaním, modelovaním) a umožňuje aj kompenzovať pocity menejcennosti, má mobilizovať kreativitu, fantáziu a poskytnúť zážitok úspešnosti. Pri skupinových formách môže dieťa konfrontovať svoje podobné zážitky a pocity s inými postihnutými deťmi, má možnosť nadviazať priateľstvo a zmysluplne naplniť svoj voľný čas. Arteterapeuti pomáhajú deťom s handicapom akceptovať svoje

postihnutie, eliminovať emočné napätie a vytyčovať si reálne ciele. Často deti v kresbách ignorujú tú časť tela, ktorá je postihnutá (Šicková-Fabrici, 2002).

M. Liebmannová (2005) uvádza, že ľudia s telesným postihnutím musia prekonávať celý rad praktických problémov, ako je doprava na miesto sedenia, používanie vhodných štetcov a pod. „Vozíčkari" sú však schopní zapojiť sa aj do skupinového maľovania, ak upevníme štetce na paličky a papier položíme na zem. Vhodné sú cvičenia – skúmanie výtvarných médií, sebapercepcie i skupinové obrazy.

U nevidomých a slabozrakých je chýbajúca funkcia zraku kompenzovaná sluchom a hmatom. Modelovanie z hliny je pre nich jedným z možných spôsobov sebavyjadrenia. Nevidomí môžu vnímať predmety väčšie, ako je ich dlaň tak, že po nich pohybujú rukami. Tieto vnemy potom musia zjednotiť do celku. Hmatové modelovanie vyvinuli Axman a Perout. Terapeut učí modelovať nevidomého tak, že sa nevidomý dotýka jeho rúk a tak spolu vytvoria sochu. Hmatové modelovanie sa realizuje výlučne s prstami bez použitia špachtlí. Predstavy zrakovo postihnutých sú často zúžené, zlomkovité, na nízkom stupni zovšeobecnenia. Pomocou arteterapeutických techník sa integrujú a stávajú sa jasnejšími (Šicková-Fabrici, 2002).

Pri nevidomých sa treba sústrediť na taktilné výtvarné médiá, ako je hlina, textílie, používanie koláží a ostatných trojrozmerných materiálov (Liebmannová, 2005).

Výber techník by mal byť zvolený veľmi starostlivo a citlivo nielen vzhľadom na postihnutie dieťaťa, ale aj na momentálny zdravotný stav klientov, napr. bolesti, rýchle vyčerpanie, únava. Je nutná istá dávka improvizácie, kým zistíme, aký materiál a ktorá technika je vhodná pre toho-ktorého klienta na umožnenie mu kreatívne pracovať.

9. ARTETERAPIA SO SEXUÁLNE ZNEUŽÍVANÝMI DEŤMI

Jediný prípad pohlavného zneužitia stačí, aby sa človeku zrútil potenciálny vzor na vzťah k sebe i k svetu. Ak je zneužívaný opakovane od raného detstva, je nepochybné, že celý vývin takejto osobnosti bude vlastne reakciou na zneužívanie. Akoby celé svoje životy prežili v nejakej hre. Stále žijú s pocitom, že po celý život klamú. To všetko ovplyvní väčšinu ich rozhodovania v dospelosti a predurčí ich kapacitu vo všetkých aspektoch života – intelektuálnom, emocionálnom i sexuálnom. Celú mladosť akoby strávili skrývaním bolesti, nenávisti, lásky či zloby. Pri vyšetrovaní takéhoto prípadu zneužívané dieťa pravdepodobne bude požiadané, aby o tom, čo sa stalo, povedalo rodičom, policajtke, sociálnej pracovníčke a zrejme aj terapeutke (Caseová, Dalleyová a kol., 1995). Pri

rozhovore s dieťaťom, ktoré hovorí o zneužívaní, treba byť k dieťaťu úprimní, treba ho pochváliť za to, že sa zdôveruje a ako celú vec hrdinsky zvládlo. ***Kresba dieťaťa i práca s hlinou*** môže byť samotným diagnostickým materiálom, ale aj „odrazovým mostíkom" na to, aby dieťa o zneužívaní prehovorilo. Mladšie i staršie deti sú málokedy ochotné začať rozprávať o tom, čo sa u nich doma deje. Pomôcť môže klasická ***kresba rodiny,*** rozšírená o rozhovor, čo sa dieťaťu na tej-ktorej postave konkrétneho člena rodiny páči a čo nie. Diagnostické možnosti nám môže poskytnúť i ***kresba začarovanej rodiny***, keď si dieťa vyberie zo širokej ponuky zvieratiek a zo zvieratiek si utvorí svoju rodinu (Bartová, 2006).

Niekedy arteterapeutický proces obsahuje kresby a maľby, ktoré explicitne zobrazujú situáciu zneužitia. Generačné a vzťahové hranice sa pohlavným zneužitím narušia. Pocity opovrhovania, zlosti a nenávisti voči dospelým autoritám, zvlášť voči rodičovi, ktorý dieťa neochránil alebo nemohol ochrániť, nás tiež nemôžu prekvapovať.

Ak dieťa pôjde do ústavnej starostlivosti, rodina sa môže rozpadnúť. Dieťa však môže prežívať stavy obáv, zloby, studu, sebaobviňovania aj vtedy, keď už nie je zneužívané. Preto sexuálne zneužívané dieťa prichádzajúce na terapiu sa často bráni pocitom, ktoré ho zaplavujú. Aj keď sa dieťa potrebuje o tieto pocity podeliť v bezpečnom terapeutickom prostredí, nemusí sa tak stať, lebo prežíva obavy, pocity viny a všeobecný zmätok. Preto je v týchto prípadoch zvlášť vhodná arteterapia a hrová terapia, ktorá im umožní pracovať s vlastnými pocitmi, nájsť cestu k náprave, ku zmene a k novému vykročeniu. Tam, kde deti v dôsledku zneužívania stratili rodičov alebo boli prijaté do ústavnej starostlivosti, im bude treba pomôcť, aby novú situáciu pochopili. „*Kto vlastne som? Čo sa stalo vo mne a čo okolo mňa?*" Aj takéto otázky sa môžu objaviť pri arteterapii. Najväčší terapeutický účinok býva dosiahnutý pri správnej voľbe výtvarných materiálov. Sexuálne zneužívané dieťa používa výtvarný materiál symbolicky na vyjadrenie svojich pocitov. Vhodná je ***hra s farbami, pieskom, hlinou a vodou*** (Caseova, Dalleyová, 1995).

10. ARTETERAPIA PRE ODMIETANÉ DETI A DETI Z DETSKÝCH DOMOVOV

Bion (1962) opísal funkciu matky v ranom vývine dieťaťa. Matka potrebuje byť schopná prijať chaotické informácie a vnemy, musí byť schopná pochopiť príčiny nespokojnosti dieťaťa a starať sa o jeho potreby. Kým matka cíti a premýšľa za dieťa, vytvára preň pocit psychologickej pohody a tým, že napĺňa jeho potreby, umožňuje rozvoj jeho klamného pocitu všemohúcnosti. Akákoľvek dobrá je materinská starostlivosť, každé dieťa niekedy musí zažiť frustráciu z toho, že jeho potreby nie sú naplnené, a vymaniť sa z počiatočného tesného

zväzku s matkou. Matka však nemusí byť schopná dostatočne dobre plniť pre dieťa tieto funkcie, ak ona sama bola ako malá deprivovaná. Nie je schopná citlivo vnímať a chápať najranejšie obavy a úzkosti dieťaťa. Úzkosti jej dieťaťa môže matka pociťovať ako prenasledovanie a požiadavky dieťatka ju niekedy vedú k túžbe opustiť ho. Takéto matky sa neraz cítia „*neschopné milovať svoje deti*“. Deti, ktoré prežili rozporuplnú a neprimeranú rodičovskú starostlivosť, pravdepodobne majú matky, ktoré trpeli nedostatkom rodičovskej starostlivosti a citovej „výživy“ vo svojom vlastnom živote. Často ide o samoživiteľky, ktoré sú ekonomicky a sociálne deprivované (Caseová, Dalleyová a kol., 1995).

Deťom, ktoré často prežívali odmietanie (a nakoniec boli umiestnené do detských domovov či do pestúnskej starostlivosti) a sú vážne citovo deprivované, pravdepodobne chýba raná skúsenosť stálej materinskej starostlivosti a lásky, takže ich vývin bol narušený a rozvinula sa u nich aj extrémna forma *obrany proti závislosti*. Tieto deti sú pravdepodobne ovplyvnené nielen v schopnosti vytvoriť si vzťahy dôvery a istoty, ale aj v schopnosti premýšľať a učiť sa. Tí, ktorí pracujú s takýmito deťmi, pravdepodobne silne chápu, aké je to byť vyradený, „odložený“ a opustený. Také deti svoje pocity nevraživosti a nenávisti voči rodičom v plnom rozsahu prenášajú na personál, ktorý sa o ne stará. Akoby sa mstili a akoby si potvrdzovali, že sú „zlé“. Chlapcov často vidíme skôr ako viditeľne sa brániace deti, ktoré pri obrane „vybuchnú“ do agresívneho telesného a slovného násilia. Takéto deti zvyknú opakovane kresliť hrady alebo opevnené budovy, futbalových hrdinov alebo agresívne mužské postavy z filmu či televízie. Na rozdiel od nich dievčatá bývajú skôr zakríknuté. Počas dospievania sa u nich môžu objaviť problémy s včasným tehotenstvom (aby mali niekoho, kto ich bude mať rád) alebo majú niektoré prejavy narušeného správania (Caseová, Dalleyová a kol., 1995).

P. Bachtjan (2011) uvádza takúto charakteristiku detí z detského domova:

- chovanci DD trpia deficitom skôr v emočnej než v behaviorálnej oblasti (raná detská deprivácia, nezahojené traumy z rodiny, absencia dôvery, ktorú možno zabezpečiť najmä bezpečnou symbiózou malého dieťaťa s matkou...),
- deti v rámci vzťahov v DD nemôžu „dorásť“ do roly dospelej osoby, nemôžu adekvátne prejsť obdobím individualizácie a spoluvytvárania pravidiel,
- chýba im model komunikácie, „dospelého“ riešenia konfliktov,
- v ranom detstve neprešli adekvátne sociálno-psychologickým vývojom (chýba u nich fáza vytvárania autonómie i adekvátnej iniciatívy, pozri E. H. Erikson),
- ústavným deťom chýba skúsenosť so zdravou rodinnou triádou – matka, otec, dieťa, ktorá je podstatná pre identifikovanie sa s mužskou či ženskou rolou. Rovnako im chýba postava otca, nevyhnutná pre poslednú fázu dospievania; následkom čoho sa takýto jedinec môže stať neschopným prevziať rolu dospelého, zodpovednosť za seba i za druhých.

Občianske združenie Letný dom bolo v Čechách, založené v roku 1997. Od tej doby ponúka deťom z detských domovov (deti s nariadenou ústavnou výchovou) svoje programy najmä formou pravidelných sociálno-terapeutických pobytov a návštev v detských domovoch. L. Hajdušková (2009) opisuje jeden z programov na tému „**maska“**, ktorý bol realizovaný v lete roku 2008 a je typický pre činnosť združenia. Cieľom pobytu bolo ponúknuť deťom z detských domovov tvorbu masky ako metaforu „práce na samom sebe“. Pri modelovaní vyšli z techniky, ktorú používa Beate Albrichová. Pri tejto technike je maska modelovaná z hlinenej misky nebo na nej, miska tvorí základ, akúsi kostru. Tvar zároveň odkazuje na koncepciu „vo vnútri a vonku“, spájajúcu sa s nasadzovaním a snímaním masky, s vnútornými a vonkajšími vlastnosťami človeka – *aký si vo vnútri*, čo nie je vidieť, *aký si navonok* a čo možno vidieť. Nasledujúcich päť dní sa venovali tvorbe konkrétnych masiek, ktoré zhotovovali kašírovaním. Potom ich začali domaľovávať, dotvárali tam jej črty, zdobili ich a vyrábali kostýmy (Hajdušková, 2009).

P. Bachtjan (2011) pracoval ako lektor **psychosociálneho výcviku** pre deti a dospievajúcich zo severočeských detských domovov. Zúčastnilo sa ho 70 mladých ľudí z detských domovov vo veku 12 až 25 rokov. Arteterapia bola jednou z metód, pri ktorej používali rôzne techniky a témy, napr.:

- **„Vlastná vizitka“:** V rámci zoznamovania sa deti kreslili vlastné vizitky. Na to použili pastelky, kriedy a fixky. Hlavne u chlapcov sa vyskytovali prevažne tmavé, „špinavé“ farby (modrá, hnedá, čierna), veľa nevyplnenej plochy – biele diery, snaha realisticky zachytiť atribúty ich sveta, obsahovo však chudobné. U dievčat sa často vyskytovali dúhové, „princeznovské“ farby, kvetinky. Jedni pochopili zadanie vo voľnejšom význame, napísali svoje meno a okolo kreslili atribúty, ktoré ich vystihujú (počítač, futbal, noty); druhí nakreslili „vysnenú“ vizitku s menom, adresou a s „vysneným“ povolaním či vedeckým titulom.
- Ďalej použili tému **„erby“,** kde namiesto vizitiek deti kreslili erby; **„znak skupiny“**: deti tu vymýšľali názov skupiny. Zvíťazil názov „diablici“ a podarilo sa im ho aj uspokojivo stvárniť na veľký papier.
- **„Koláž“**: Vytvárali koláže na témy: „Dieťa z rodiny“, „Rodičia“, „Vychovávateľ“, „Dieťa z decáku“. Obsahovo najbohatšia je téma „Dieťa z decáku“. Pri téme „Rodičia“ prevažovala červená farba citu, lásky, ale tiež agresivity. Ako vyplynulo z rozhovorov, deti často majú k biologickým rodičom ambivalentný vzťah, milujú ich, obracajú sa na nich s nádejou, ale zároveň si uvedomujú, že ich rodičia odložili, prípadne majú i rôzne negatívne skúsenosti z ich návštev a nechcú žiť ako oni (alkohol, nezamestnanosť, dlhy a pod.). V napísaných komentároch sa objavuje téma sexuálneho zneužívania, s ktorou asi niektoré deti tiež majú skúsenosť.

11. ARTETERAPIA S RÓMSKYMI DEŤMI

Sociálno-ekonomický štatút má preukázateľne najvyšší vplyv na úspešnosť žiaka. Dieťaťu vyrastajúcemu v sociálno-ekonomicky podpriemerných pomeroch chýba bežná sociálna skúsenosť, a tak sa ocitá v nepriaznivej situácii, keďže nezvláda nároky, ktoré sú na dieťa v danom veku bežne kladené. Sociálne znevýhodnenie môže okrem sociálneho statusu a s ním často spojenej ekonomickej situácie prinášať už aj samotná príslušnosť k národnostnej či etnickej menšine. Pre etnickú menšinu (napríklad rómsku) je charakteristická spoločná skúsenosť a pocit odlišnosti od majority. Rómovia majú pocit, že medzi bielymi strácajú svoju hrdosť, keď majú prijímať ich sociálny štandard a napríklad mnoho bielych učiteliek, vychovávateliek či sociálnych pracovníčok má takú skúsenosť, že cez rómsku hrdosť sa nedostanú, že Rómovia sa a priori bránia začleneniu sa do spoločnosti a nechcú prijať žiadnu normu, ktorá by ich nejakým spôsobom obmedzovala. Rómovia sú hrdí na svoje tradície, aj keď ich často už sami nedodržiavajú, na svoju rodinu s potomkami, aj keď ich sotva uživia (Šoubová, 2012).

Švarcová (1998) poukazuje na nutné predpoklady, ktorých uplatnenie je nevyhnuté na efektívne vzdelávanie rómskych detí: zabezpečenie dostatočne dlhej a pravidelnej školskej dochádzky, odstránenie jazykovej bariéry, adekvátny prístup škôl a školských zariadení ku špecifickým hodnotám, záujmom a potrebám rómskych rodín a ich detí, využívanie alternatívnych prístupov vo vzdelávaní, vzájomné rešpektovanie kultúrnych odlišností a hodnôt rómskych a ostatných žiakov v rámci multikultúrnej výchovy. Realizovať výučbu inak, možno trochu netradične, s väčším zapojením tvorivých aktivít, s dôrazom na hudobné a pohybové aktivity, ktoré by sa mohli prelínať aj s klasickou výučbou, pri ktorej deti majú vstrebávať informácie (Šoubová, 2012).

A. Šoubová (2012) opisuje prácu sociálneho a pedagogického pracovníka v **rómskom komunitnom centre**, kde v dopoludňajších hodinách prebiehali programy predškolskej výchovy pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, popoludní tam potom bol klub pre školské deti. Spočiatku sa stretávala s problémom, ako malé deti s takmer neskrotným temperamentom a s minimálnymi spoločenskými návykmi niečo naučiť a ako ich primäť ku chvíľke sústredenia. Len čo sa otočila, všetky deti s hlasným krikom behali všetkými smermi, jedno odháňala od okna, medzitým sa ďalšie dve škrtili švihadlom a iný chlapček skákal po stole… To kladie veľké nároky na ktoréhokoľvek pedagóga, ktorý by sa chcel prispôsobiť živému temperamentu, nepotláčať ho, ale, naopak, využiť ho na tvorivú prácu.

Takmer všetko robili pri pohybe (učenie riekaniek, počítanie…) alebo pri hudbe či speve, maľovaní, pri pasívnom počúvaní, reprodukovanú hudbu sprevádzali na hudobných nástrojoch, robili dynamický improvizovaný pohyb,

muzikoterapeutické či muzikofiletické hry. Jej práca sa tak vyprofilovala do artefiletických projektov, v ktorých „umelecky“ spracovávali učebné témy, keď mentálna záťaž pri vstrebávaní informácií bola „odľahčovaná“ dramaterapiou charakteristickou výraznou expresivitou, a rovnako tak aj pri výtvarnej artefiletike bol kladený dôraz na akčnú tvorbu, aby sa deti mohli „vybláznit“. S veľkým nadšením rómske deti pracovali s netradičnými materiálmi a odvážne maľovali i na plochu, ktorá bola väčšia, než boli oni (steny domčeka, s ktorým hrali divadlo a nacvičovali rôzne sociálne situácie – nákupy, návštevu lekára a pod.), objavila v nich obrovský tvorivý potenciál. Koľko lásky a nenávisti, koľko vášne a túžby, koľko úprimnosti, ale i neprístupnosti sa vojde do rómskeho srdca? To nezistíme, kým i napriek veľkej náročnosti niekedy neskúsime aspoň časť dňa vnímať ich očami, byť v ich tempe, s prežitím ich emócií (Šoubová, 2012).

ZÁVER

Spôsob realizácie arteterapeutických techník s deťmi a mládežou je pestrý v závislosti od potrieb jednotlivých klientov – či ide o aktivity a námety určené intaktnej mládeži, alebo určené deťom a mládeži s handicapom (psychickým, fyzickým, sociálnym). Každá z týchto špecifických kategórií klientov má svoje špecifické potreby a špecifické budú aj ciele arteterapie. V príspevku sme sa preto snažili charakterizovať špecifické ciele arteterapie s jednotlivými typmi klientov a uviesť aj niektoré vhodné arteterapeutické námety a techniky práce s deťmi a dospievajúcimi.

LITERATÚRA

BACHTJAN, P.: Arteterapie s dětmi z dětských domovů. In *Arteterapie. Časopis české* arteterapeutické asociace, č. 26, 2011.

BARTOVÁ, H.: Psychologická diagnostika a výsluchy sexuálne zneužívaných detí. In *Domáce násilie IV*. Bratislava : OZ Pomoc ohrozeným deťom – Centrum Nádej, 2006, s. 19-32.

BION, W. R.: *Learning from Experience.* London : Heinemann, 1962.

BOŠŇÁKOVÁ, M.: Arteterapia s deťmi s autizmom. In *Arteterapie. Časopis české arteterapeutické asociace*, č. 31, 2013.

CAMPBELLOVÁ, J.: *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha : Portál, 2000.

CAPACCHIONE, L.: *Tvořivý deník pro děti. Společník pro rodiče, učitele a vychovatele.* Praha : Pragma, 1982.

CASEOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T. (ed.). *Arteterapie s dětmi*. Praha : Portál, 1995.

ČERNJAEVA, S. A.: *Psychoterapevtičeskie skazky i igri*. Sankt-Peterburg, 2007.

DOSTÁLOVÁ, Š.: Kterou barvou hřeje slunce nejvíce. In *Terapie ve speciální pedagogické praxi,* 2001, s. 105-106.

GREGUŠOVÁ, H.: *Výtvarné aktivity mentálne postihnutých detí predškolského veku.* Bratislava : Sapientia, 2004.

HAJDUŠKOVÁ, L.: Příběh masky – výtvarná tvorba v neziskové organizaci In *Arteterapie. Časopis české arteterapeutické asociace*, 2009, č. 19.

HANUS, R.: Estetická výchova v detských domovoch. In *Pedagogika specialis XII. Zborník katedry špeciálnej a liečebnej pedagogiky.* Trnava : PF UK, 1987..

JELÍNKOVÁ, M.: *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha, 2008.

JIROUSEK, M.: *Výtvarné aktivity dětí s mentálním handicapem a s poruchami autistického spektra.* IX. arteterapeutická konference pořádaná Ateliérem arteterapie Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. 16. 5. 2009 [cit. 2014-05-14, 13:00]. Dostupné na: http://roznovska-arteterapie.wz.cz/2009/IX-konference-2009.html

KRASULOVÁ, R.: Symbolické funkcie a využitie vizuálnych symbolov v arteterapii. In *Postavenie arteterapie v komplexnej liečbe duševných porúch.* Víkendové sympózium organizované Ligou za duševné zdravie 13. – 14. mája 2006 v Dome umelcov Gugging v Rakúsku.

LIEBMANN, M.: *Skupinová arteterapia*. Praha : Portál, 2005.

MICHALIDESOVÁ, E.: *Možnosti aplikácie arteterapie u onkologických detských pacientov.* Rigorózna práca. Bratislava : Katedra špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského, 2008.

OAKLANDER, V.: *Třinácté komnaty dětské duše. Tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Dobříš, 2010.

POGÁDY, J., NOCIAR, A., MEČÍŘ, J., JANOTOVÁ, D.: *Detská kresba v diagnostike a v liečbe.* Bratislava : SAP – Slovak Academic Press, 1993.

POLÍNEK, M. D.: Skazkoterapie a intervence agresivních projevů u dětí. In *Arteterapie – časopis české Arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii,* č. 33, 2013, s. 62-68.

PROBSTOVÁ, K.: Možnosti využitia arteterapie u detí so špecifickými poruchami učenia. Diplomová práca. Fakulta humanistiky Trnavskej univerzity v Trnave, 2002.

RATAJOVÁ, D.. Arteterapie a její užití v praxi. Diplomová práca. Brno : Katedra speciální pedagogiky MU, 2009.

RAZÁKOVÁ, D. *Kreslíme, maľujeme, modelujeme*. Praha : SPN, 1982.

RILEY, S.: *Contemporary Art Therapy with Adolescents.* London : Jessica Kingsley Publishers, 1999.

ROESELOVÁ, V.: *Techniky ve výtvarné výchově.* Praha, 1996.

SEJČOVÁ, Ľ.: *Arteterapeutické techniky v poradenstve*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015.

SIMON, R. L.: Symbolic Images in Art As Therapy. London : Routledge, 1997.
SLAŠŤANOVÁ, P.: Arte-psychoedukácia detí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. In: Mihinová, K., Gašparová, M. (ed.) *Komplexná starostlivosť o dieťa v školskom prostredí.* Zborník príspevkov z medzinárodnej arteterapeutickej konferencie konanej v dňoch 19. – 20. októbra 2013 v Bratislave. Bratislava : OZ Artea, 2014, s. 94-97.
SYNDER, B. A.: Expressive Art Therapy Healing Techniques: Healing the Soul Through Creativity. In *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, roč. 36, 1997, č. 2, s. 74-82.
ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie.* Praha : Portál, 2002.
ŠOUBOVÁ, A.: Zaklínadlo proti Zlobení aneb Využití romského temperamentu jako tvůrčího potenciálu In *Arteterapie. Časopis české arteterapeutické asociace*, č. 30, 2012.
ŠVARCOVÁ, I. a kol.: *Alternativní vzdělávací program pro žáky romského etnika.* Praha, 1988.
TKAČ, R. M.: *Skazkoterapia detskych problem*. Sankt-Peterburg, 2008.
UHLÍŘ, J.: Terapie šitá na míru. Komplexní přístup v práci s dětmi z dětského domova. In *Arteterapie. Časopis české arteterapeutické asociace,* č. 32, 2013.
UHLÍŘ, J.: Skupinová arteterapie jako součást komplexní péče o žáky se specifickými poruchami učení (SPU). In *Arteterapie. Časopis české arteterapeutické asociace*, č. 5, 2004.

SUMMARY

There is a variety of art therapy techniques with children depending on the individual clients' needs, whether activities and topics intended for intact young people or designed for children and young people with disabilities (mental, physical, social). Each of these specific categories of clients has its specific needs and aims of art therapy are also special. We tried to characterize specific aims of art therapy with the particular types of clients and to present some suitable art therapy topics and techniques for working with children and adolescents.

Doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, CSc.
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava
luboslava.sejcova@uniba.sk

ZBORNÍK FILOZOFICKEJ FAKULTY UNIVERZITY KOMENSKÉHO
Ročník 28 PAEDAGOGICA Bratislava 2016

ÚSILIE O AKADEMICKÚ AUTONÓMIU NA SLOVENSKEJ UNIVERZITE A JEJ OBHAJOVANIE V OBDOBÍ SLOVENSKÉHO ŠTÁTU 1939 – 1945

Janka Štulrajterová

Anotácia: Dejiny univerzít ako významných kultúrnych centier sú vždy spojené s politickými a spoločenskými dejinami národov, no jednou z najvýznamnejších predností univerzity je, že je inštitúciou, ktorá by sa mala snažiť vystupovať apoliticky aj v čase totalitného režimu. Ambície autonomistov o vzniku samostatného slovenského štátu sa naplnili 14. marca 1939 a slovenská spoločnosť prešla mnohými zmenami. Jednou z takýchto zmien bol aj kvantitatívny nárast vysokých škôl. V našom príspevku chceme sústrediť pozornosť na vysoké školstvo, vznik nových vysokých škôl, ale najmä na existenciu, personálne zmeny i zmeny v obsahu vyučovania, zásahy do akademickej autonómie dovtedy jedinej vysokej školy na slovenskom území – Univerzity Komenského, ktorá hneď po vzniku Slovenského štátu zmenila aj svoj názov na Slovenská univerzita v Bratislave.

Kľúčové slová: vznik Slovenského štátu, vznik vysokých škôl, Univerzita Komenského, Slovenská univerzita, odchod českých učiteľov, osnova univerzitného zákona, apolitickosť vedy, akademická autonómia.

ÚVOD

Autonómne požiadavky Slovákov formulované v prvom bode Clevlandskej dohody z roku 1915 ani slová Pittsburskej dohody, že „*Slovensko bude mať svoju vlastnú administratívu, svoj snem a svoje súdy. Slovenčina bude úradným jazykom v škole, v úrade a vo verejnom živote vôbec*“, sa nenaplnili a slovenskí

autonomistickí politici sa tejto svojej ambície ani počas dvadsaťročného trvania československej republiky nevzdávali a vytrvalo odmietali existenciu a tvrdenia o jednom československom národe a československom jazyku. Vstupom Hitlera na medzinárodnú politickú scénu a jeho ambíciou zlikvidovať Československo vzrastalo v republike napätie a v 30. rokoch 20. storočia zosilneli aktivity aj snahy autonomistov. Požiadavku autonómie Slovenska predstavitelia Hlinkovej slovenskej ľudovej strany (ďalej HSĽS) predniesli 5. – 6. októbra 1938 v Žiline. Pražská vláda ju prijala 7. októbra 1938 a vymenovala krajinskú autonómnu vládu na čele s Jozefom Tisom. Pomerne pokojné roky prvej Československej republiky v demokratickom duchu vystriedalo od 14. marca 1939 šesťročné obdobie samostatného slovenského štátu, ktoré determinovali udalosti druhej svetovej vojny. Jedinou povolenou politickou stranou sa stala HSĽS. Demokratická ústava, zákony, nariadenia a prax sa postupne likvidovali a základnými atribútmi politiky sa stal jej kresťanský a národný charakter.

VZNIK VYSOKÝCH ŠKOL NA SLOVENSKU

Kvantitatívny nárast vysokých škôl na Slovensku v podstate súvisel s nutnosťou, ktorú vyvolala situácia po rozpade Československa a zatvorení vysokých škôl v Čechách. Štát využil aj svoje postavenie, aby sa realizovali objektívne potreby slovenskej kultúry a hospodárstva a aby sa naplnili požiadavky, ktoré boli formulované už počas existencie prvej Československej republiky. Vytvorenie nových vysokých škôl, zriadenie dovtedy chýbajúcej prírodovedeckej fakulty, lekárnického štúdia, telovýchovného ústavu verejnosť prijímala pozitívne.

Snahy o založenie slovenskej techniky sa viedli od roku 1919, keďže štúdium techniky bolo pre slovenských študentov možné buď na technike v Prahe, alebo v Brne. Nedostatok stavebných inžinierov bol obrazom nedostatočného chápania potrieb Slovenska a brzdil jeho hospodársko-technický vývoj. Toto úsilie o založenie technickej vysokej školy na Slovensku začal slovenský profesor brnianskej techniky Michal Ursíny a pokračoval v ňom profesor Jur Hronec. Ostalo však len pri sľuboch, preto sa táto požiadavka stala programom niektorých politických strán. Prvý poslanecký návrh na zriadenie vysokej školy technickej na Slovensku podal poslanec opozičnej HSĽS Jozef Sivák už v roku 1926. Tento návrh ani dva ďalšie jeho návrhy neboli prijaté a na Slovensku absentovala technická inteligencia, čo malo, ako sme už naznačili vyššie, negatívny vplyv na rozvoj slovenského hospodárstva (Slovák, roč. 12, 1. novembra 1930, č. 248, s. 1). Stalo sa tak až zákonom z 25. júna 1937, č. 170 Zb. z a n., keď sa v Košiciach zriadila *Vysoká škola technická generála Dr. Milana Rastislava Štefánika*. Otvorenie prvého školského roku bolo naplánované na 30. októbra 1938, na deň

20. výročia vzniku republiky. V súvislosti s viedenskou arbitrážou z 2. novembra 1938 sa slávnostné otvorenie prvého školského roka v tento deň neuskutočnilo, keďže Košice, sídlo vysokej školy, pripadli Maďarsku. Škola sa preto narýchlo sťahovala do Prešova, odkiaľ na začiatku decembra 1939 prešla do Turčianskeho Sv. Martina, kde sa zakončil aj letný semester školského roku 1938/1939. Vysoká škola bola zriadená s tromi oddeleniami: oddelenie inžinierskeho staviteľstva konštruktívneho a dopravného, oddelenie inžinierskeho staviteľstva vodného a kultúrneho a oddelenie zememeračského staviteľstva.

Ďalšou vysokoškolskou inštitúciou, ktorá vznikla v období Slovenskej republiky, bola *Vysoká škola obchodná*, zriadená na základe nariadenia zo 4. októbra 1940 v Bratislave. Podobne ako do vzniku SVŠT technické vzdelanie slovenskí študenti nachádzali v Prahe, aj Vysoká škola obchodná v Prahe poskytovala slovenským študentom podmienky na štúdium ekonómie, i keď čiastočne výchovu ekonómov alternovala aj Právnická fakulta UK. Úvahy o zriadení ekonomického štúdia v rámci Slovenskej vysokej školy technickej sa nepodarilo realizovať, ale podľa zákona č. 188 Zb. z. sa v roku 1939 mohlo otvoriť štúdium obchodného inžinierstva (Zvesti MŠaNO, 1940, s. 270). Na výchove obchodne vzdelanej vysokoškolskej inteligencie mali záujem obchodné a priemyselné komory v Bratislave, Banskej Bystrici a Prešove, ktoré mali znášať aj vecné a osobné náklady školy. Škola sa začala budovať podľa vzoru pražskej Vysokej školy obchodnej, s tým rozdielom, že namiesto štyroch smerov sa čiastočným zlúčením zaviedla len obchodná a priemyselná špecializácia a osobitný smer pre kandidátov profesúry na obchodných školách. V tomto období Vysoká škola obchodná nemala vlastný profesorský zbor. Tvorili ho profesori z iných vysokých škôl, zväčša zo Slovenskej univerzity a Slovenskej vysokej školy technickej (Pšenák, 2011, s. 164-168).

Pri reformách a zriaďovaní vysokých škôl v období Slovenskej republiky ešte treba konštatovať, že zverolekárstvo sa v predmníchovskej Československej republike študovalo len na *Vysokej škole zverolekárskej* v Brne. Po zatvorení českých vysokých škôl, vrátane spomínanej Vysokej školy zverolekárskej v Brne v roku 1939, študenti študovali zverolekárstvo v cudzine. Získané doktorské diplomy veterinárskeho lekárstva si absolventi mohli nostrifikovať na Slovensku (Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943, 1944, s. 297). V Bratislave vznikli z potrieb výchovy vlastných dôstojníkov slovenskej armády aj Vojenská akadémia a Vojenská vysoká škola. Pozitívnym krokom v školskej politike Slovenskej republiky v oblasti vysokého školstva bolo aj zriadenie Prírodovedeckej fakulty a Telovýchovného ústavu SU. Do vzniku Slovenskej republiky sa aj lekárnictvo dalo študovať len v Prahe. V školskom roku1939/1940 sa otvorilo lekárnické štúdium na Filozofickej fakulte SU, ale už v nasledujúcom akademickom roku sa študovalo na Lekárskej fakulte SU. Spoločným znakom všetkých inštitúcií vysokoškolského vzdelávania bolo, že počas celého obdobia existencie

Slovenskej republiky sa snažili o autonómne postavenie voči štátnym orgánom a v prvom rade mali za cieľ poskytnúť poslucháčom kvalitné vzdelanie.

UNIVERZITA KOMENSKÉHO

V období prvej Československej republiky sa počet slovenských vysokých škôl nezvyšoval. Bola tu len *Univerzita Komenského v Bratislave*. V Prahe existovala staroslávna Karlova univerzita s bohatou tradíciou a s veľkým kvalitným učiteľským zborom, okrem toho vysokoškolské štúdium zabezpečovala nemecká univerzita v Prahe, univerzita v Brne, technické štúdium prebiehalo na technikách v Prahe i Brne, kým štúdium techniky na Slovensku zatiaľ chýbalo. Tieto skutočnosti spôsobovali, že Univerzita Komenského nemohla konkurovať týmto vysokým školám a vo verejnosti to vyvolávalo akýsi pocit provincionalizmu a druhoradosti. Prvých dvadsať rokov existencie republiky prinieslo rad problémov, ktoré sa ťahali počas celého obdobia a stali sa predmetom politických konfrontácií centralistov a autonomistov. Jedným z problémov boli aj financie a nedobudovanie fakúlt a posluchární, personálne zabezpečenie niektorých odborov a absencia Prírodovedeckej fakulty. Zákon, ktorým sa zriadila Československá štátna univerzita v Bratislave (Zákon č. 375/1919 Zb. z. a n.), neskoršie premenovaná na Univerzitu Komenského (Vládne nariadenie vlády ČSR č. 595/1919 Zb. z. a n.), stanovil zriadenie univerzity so štyrmi fakultami: právnickou, lekárskou, filozofickou a prírodovedeckou. Lekárska fakulta začala svoju činnosť hneď v roku 1919, právnická a filozofická v školskom roku 1921/1922, ale prírodovedecká fakulta zostala kodifikovaná iba zákonom, úsilie oživiť „literu" zákona a uviesť do života kompletnú univerzitu aj s jej štvrtou fakultou sa však podarilo až o 20 rokov neskôr. Mimo rámca univerzity existovala ešte katolícka a evanjelická bohoslovecká fakulta.

Výhodou univerzity a jej najvýznamnejšou prednosťou je, že je inštitúciou stojacou nad politikou a mimo nej a predstavitelia univerzity sa snažia vystupovať apoliticky. Či si univerzitná pôda svoju autonómiu zachovala aj pri politickom vývoji a zvratoch po roku 1938/1939, to sa teraz pokúsime naznačiť.

Keď Národné zhromaždenie 27. júna 1919 prijalo zákon o zriadení československej štátnej univerzity, slovenskí politici prejavili na parlamentnej pôde radosť a iniciatívu, ale bez pomoci českých univerzitných osobností ju nebolo možné prakticky realizovať. Prvých desať rokov existencie univerzity vykryštalizovalo celý rad problémov, ktoré bolo treba riešiť. Priestorové nedostatky, nedostatok budov, posluchární, internátov pre študentov, ale aj nedobudovanie fakúlt a úplná absencia Prírodovedeckej fakulty, to všetko ovplyvnilo život univerzity a sťažovalo jej prácu. Ani päť slovenských ministrov školstva prvej re-

publiky (Šrobár, Markovič, Dérer, Hodža, Štefánek) nevedelo presadiť splnenie „litery“ zákona. Bratislavská univerzita mala najmenej poslucháčov zo všetkých československých univerzít a nedokázala konkurovať českým vysokým školám aj z dôvodu najnižších finančných nákladov zo strany štátu. Ak finančné prostriedky boli jedným zo závažných problémov, druhým nemenej vážnym problémom, ktorý ovplyvnil život univerzity bola národnostná a jazyková otázka. Nakoľko prví pedagógovia pochádzali z českého univerzitného prostredia, aj prvé profesúry obsadzovali Česi. Títo zohrali nesporne významnú úlohu pri vzniku a rozvoji slovenskej vedy a výchove novej slovenskej vysokoškolsky vzdelanej generácie. Keďže sa podľa zákona o univerzite mali prednášky konať buď v českom alebo slovenskom jazyku, pre autonomistov sa táto požiadavka postupne stala predmetom sváru a podali niekoľko interpelácií, v ktorých žiadali, aby sa vyučovalo po slovensky. Tieto požiadavky nakoniec vyústili do demonštrácií slovenského autonomistického študentstva v roku 1937 známych pod heslom „*na Slovensku po slovensky*“ a voči 12 študentom bolo začaté disciplinárne konanie (AUK, Rektorát UK, sign. A-10/2, 1932-1945, pozri tiež Bartl 1998, s. 326).

Jazyk prednášok bol vonkajším, no ako sa ukázalo mimoriadne dôležitým znakom. Zdanlivo čisto akademické problémy, ako bolo nedobudovanie fakúlt, zloženie učiteľského zboru, obsah i jazyková forma prednášok, sa stali predmetom vytĺkania politického kapitálu medzi centralistami a autonomistami. Oveľa významnejším ukazovateľom bola atmosféra, ktorú okolo seba vytvárali niektorí profesori. Väčšina členov profesorských zborov fakúlt nebola politicky angažovaná a apoliticky sa snažila vplývať aj na svojich študentov. Medzi profesormi lekárskej fakulty, vzhľadom na predmet ich odborného záujmu, nepociťovali česko-slovenský antagonizmus, oveľa výraznejší bol medzi profesormi právnickej a filozofickej fakulty, ktorí svojou publikačnou činnosťou a prednáškami podporovali ideu čechoslovakizmu a vedome zaznávali existenciu slovenského národa, jeho históriu, jazyk a vedeckými metódami sa snažili zdôvodniť čechoslovakistické názory Masaryka, Beneša, Dérera, Šrobára a iných. Medzi týchto profesorov možno zaradiť napr. literárneho historika Alberta Pražáka, historika Václava Chaloupeckého, právnika Zdenka Pešku, sociológa Antona Štefánka a i. (Dolan – Bartl, 1966, s. 5). Profesor Hynek v Ročenke Univerzity Komenského uvádza, že poslanci opozičnej HSĽS sa netajili averziou voči univerzite, že je česká a načo je Slovákom česká univerzita (Bartl, 2014, s. 63).

Z doterajšej literatúry je všeobecne známy fakt, že v priebehu 20 rokov existencie Československej republiky nebolo zaznamenané výraznejšie poslovenčenie univerzity čo do počtu inaugurovaných profesorov a habilitovaných docentov. V akademickom roku 1938/1939 bolo na celej univerzite 14 profesorov Slovákov, 55 Čechov a 3 profesori boli inej národnosti (ruskí emigranti), pričom najviac profesorov slovenského pôvodu bolo na lekárskej fakulte (v pomere 8 ku

25 Čechom), čo bolo okrem tolerantnosti profesorského zboru isto spôsobené aj apolitickosťou tohto vedného odboru. Iné pomery vládli na právnickej a filozofickej fakulte, kde pôsobili najväčší stúpenci idey čechoslovakizmu, a to nielen českého, ale aj slovenského pôvodu. Na začiatku zimného semestra 1938/1939 z celkového počtu 11 akademických funkcionárov nebol ani jeden Slovák (Dolan – Bartl, 1966, s. 6-9). I keď viacerí Slováci boli v období predmníchovskej republiky habilitovaní, ich profesionálny postup nepokračoval tak, ako by si predstavovali.[5] Tak napríklad na Filozofickej fakulte v roku zo 14 riadnych profesorov okrem M. Hodžu, ktorého členstvo bolo iba formálne, bol iba 1 Slovák, zo 7 mimoriadnych profesorov boli iba 2 Slováci a z 15 súkromných docentov boli 5 Slováci, ale len jeden bol poverený suplovaním prednášok. Medzi 14 lektormi boli 3 Slováci a celkovo z 53 učiteľských síl bolo 24,5 % Slovákov (Palínyová, 1969, s. 300). Fakulta nemala možnosť prijímať ďalších pracovníkov a odbory, na ktoré sa Slováci habilitovali, boli obsadené. Podobná situácia bola aj na právnickej fakulte – do akademického roku 1936/1937 bol riadnym profesorom slovenského pôvodu iba Augustín Ráth. V nasledujúcom školskom roku bol za profesora vymenovaný Vladimír Fajnor. Z asistentov sa prvý habilitoval Imrich Karvaš, ktorý sa v školskom roku 1934/1935 stal mimoriadnym profesorom. Asistenti Ľudovít Knopek, Štefan Luby, Karol Rebro a Jozef Fundárek sa habilitovali v období predmníchovskej republiky, ale profesormi sa stali až po vzniku Slovenského štátu (Vietor, 1969, s. 229-231).

ODCHOD ČESKÝCH PEDAGÓGOV

Najvýraznejšie zmeny na univerzite nastali koncom roku 1938. Obdobie autonómie na univerzite najmä v organizačnej oblasti bolo charakterizované chaosom, keďže existovalo dvojstranné riadenie – z Prahy i autonómnej vlády na Slovensku. Akademickí funkcionári a českí profesori žili v obavách až do rozhodnutia vlády Slovenskej krajiny z 19. 12. 1938, na základe ktorého bola zo služieb Slovenskej krajiny prepustená väčšina českých profesorov, docentov,

[5] Na filozofickej fakulte sa v roku 1927/1928 habilitoval historik Daniel Rapant, roku 1933 bol vymenovaný za mimoriadneho profesora, ale riadnym profesorom sa stal až v období Slovenského štátu. Pavel Bujnák bol v roku 1931 vymenovaný za riadneho profesora reči a literatúry maďarskej, ale po dvoch rokoch zomrel. Roku 1936 sa stal mimoriadnym profesorom Ján Stanislav. Branislav Varsík a Alexander Húčšava boli počas prvej republiky habilitovaní za docentov, všetci traja sa riadnymi profesormi stali až v období Slovenského štátu. Anton Štefánek sa stal bezplatným profesorom sociológie v roku 1937, ale po vzniku Slovenskej republiky sa stal riadnym profesorom, hoci bol známym odporcom režimu. Taktiež Juraj Čečetka získal profesúru až po vzniku Slovenskej republiky, hoci sa habilitoval v roku 1937 (Pulínyiová, 1969, s. 297-300).

asistentov a administratívnych pracovníkov. K 31. decembru 1938 *„boli daní k dispozícii"* ústrednej vláde v Prahe profesori[6], ktorí *„nemali kladný pomer k slovenským záležitostiam a hatili vývoj slovenskej národnej kultúry"* (Slovenská pravda zo 14. 10. 1938, roč. 20, č. 231, s. 1). Niektorí českí pedagógovia boli dočasne ponechaní v službách slovenského štátu. Univerzita ich ponechanie zdôvodňovala tým, že sú nenahraditeľní a že niet za nich vhodných kandidátov. Dekrét o ich ponechaní v službách univerzity sa musel každoročne obnovovať lebo títo profesori boli v postavení zmluvných a mimoriadnych profesorov. Koncom roku 1939 boli na univerzite ešte viacerí českí profesori a docenti, ale postupne sa ich počet zmenšoval.[7]

Z postu rektora bol uvoľnený prof. MUDr. Jan Lukeš a úrad rektora 31. januára 1939 prebral dekan lekárskej fakulty prof. MUDr. Alojz Chura, kategoricky však odmietol prijať túto funkciu, preto do konca akademického roka 1938/1939 bol iba poverený vedením rektorského úradu. Na zasadnutí 1. 12. 1938 sa prof. Lukeš vyjadril o pomeroch, aké sa vyvinuli na univerzite a oznámil, že v tejto veci kontaktoval ministra školstva Bukovského i predsedu vlády gen. Syrového listom, z ktorého vyberáme: *„Domine Magnifice, obraciam sa na Vás s prosbou, aby ste odo mňa prijali informáciu o pomeroch na našej univerzite, ktorá bola ťažko postihnutá novými politickými udalosťami, aby som snáď tak doplnil obraz o nás, ktorí sme boli poslaní na Slovensko, aneb sme sem išli dobrovolne v dobe, kedy sa zde naozaj nedostávalo síl, ktoré by mohli zastávať akékoľvek úrady[...] Príčiny prečo sa nás zbavujú sú u všetkých rovnaké a je pochopiteľné, že tak jednajú, chtiac mať veškerú moc a výchovu vo svojich rukách... najväčšou ich chybou je hájenie jednoty československého národa... ale nesmieme zabudnúť že idea československej jednoty bola vodítkom nielen bývalých československých vlád, ale aj takmer celého českého a z veľkej časti slovenského národa [...]Mňa ktorého otec pred 15 rokmi varoval, aby som na Slovensko nechodil, bolo už v prvých rokoch tuná zrejmé, že musí dojsť k rozluke, ale niekdy som neočakával takej zmeny v názoroch ludí, ktorí sa k jednote obidvoch národov hlásili. Snáď*

[6] Išlo o týchto profesorov: V. Bušek, C. Čechrák, R. Horna, Z. Peška, R. Rauscher, B. Tomsa z Právnickej fakulty; profesori: J. Buchtala, Z. Frankerberger, K. Koch, J. Lukeš, I .Mačela, M. Mikula, M. Netoušek, B. Polák, V. Teissler, P. Záviška, súkromní docenti: F. Dreyschuch, S. Krákora, H. Krsek, J. Vavrda, asistent Hloucal z Lekárskej fakulty. Do penzie boli z Lekárskej fakulty daní profesori S. Ružička, F. Prokop, A.Spilka a A. Mach. Z Filozofickej fakulty boli daní k dispozícii títo profesori: J. Borovička, V. Chaloupecký, V. Klecanda, J. Král, J. Ludvikovský, F. Ryšánek, J. Tvrdý, J. Uher, V. Vážny, O. Vočadlo a na trvalý odpočinok odišiel profesor D. Vorel (Dolan – Bartl, 1966, s. 8).

[7] V školskom roku 1941/1942 pôsobili na univerzite títo českí profesori a docenti: K. Kizlik, A. Ráliš, V. Budil na Právnickej fakulte, F. Skutil, suplujúci profesori V. Buben, E. Dostál na Filozofickej fakulte, A. Galla, J. Babor, S. Kostlivý, J. Sumbal na Lekárskej fakulte, F. Nábělek, J. Hromádka na Prírodovedeckej fakulte a niektorí ďalší asistenti (tamže, s. 15).

krutejšie sú ešte postihnutí tí, ktorých domov zostal v cudzine, ale nám sa stalo Slovensko po vyháňaní Čechov zo Slovenska prostredím, kde sa cítime ako v dome brata, ktorý sa nám stal nepriateľom.“ (RUK, č. j.757/38-39, ZAS 1. 12. 1938, s. 7-8). Z listu rektora prof. Lukeša možno vycítiť „dusnú atmosféru“, ktorá na univerzite v tom čase vládla.

SLOVENSKÁ UNIVERZITA

Po vzniku Slovenského štátu v marci 1939 pokusy o pripútanie univerzity k novému štátu zosilneli. Nariadením Slovenskej krajiny č. 41/1939 Zb. zo dňa 14. februára 1939 o zmene názvu vedenie univerzity, na podnet predsedu autonómnej vlády, bol názov Univerzity Komenského zmenený na *Slovenskú univerzitu* v Bratislave. Prezident Tiso chcel, aby sa táto otázka riešila vopred, aby sa potom mohla upraviť zákonom. Tento neutrálny názov zvolil preto, aby sa neskôr vyhli prípadným sporom o to, po ktorom významnom slovenskom politikovi sa univerzita má pomenovať, uvažovalo sa aj o pomenovaní Univerzita Ľudovíta Štúra. Na zasadnutí Akademického senátu 26. januára 1939, ktorý tento návrh prijal, vystúpil s výhradami len profesor A. Štefánek, s poukázaním na to, že názov Slovenská univerzita existuje v Slovinsku. (Zápisnica AS 1938/39 II., s. 4-6, Archív RUK, fond Rektorát UK).

Ďalšou z ciest na dosiahnutie pripútania univerzity k štátu bolo vybratie vhodného kandidáta na post rektora. Medzitým celková politická atmosféra, demonštrácie a ovácie bratislavských ľudáckych študentov ešte na jeseň 1938 viedli k tomu, že za rektora bol v akademickom roku 1939/1940 zvolený prof. JUDr. Vojtech Tuka. Študenti ho v bratislavských uliciach oslavovali s výkrikmi „Nech žije rektor Tuka“ (Slovák zo 7. 12. 1938, roč. 20, č. 279, s. 1). Slávnostne inštalovaný do funkcie bol 14. januára 1940. V dejinách univerzít to bol kuriózny stav, že rektor univerzity bol zároveň ministrom vnútra a predsedom vlády, čo naznačuje snahy vládnucej strany zviazať univerzitu so záujmami režimu. Inštalácia prvého rektora Slovenskej univerzity bola plánovaná na začiatok roku 1940 a mala sa odohrať s veľkou pompou. Tuka určil, aby na jeho inštaláciu boli pozvaní zástupcovia univerzít z celého sveta, všetci nositelia Nobelovej ceny a výnimoční vedci a profesori univerzít. Slávnostné bohoslužby celebroval pápežský nuncius, oslavy mali byť nafilmované a pri oslavách mala v plnej miere spolupracovať aj Hlinkova garda. Ani vojnové pomery Tukovi nebránili v tom, aby organizoval takúto veľkolepú oslavu, čo poukazuje na jeho neskromnosť a namyslenosť, a mali svetu ukázať univerzitu a Slovensko v novom „samostatnom“ slovenskom štáte (RUK, č j. 1903/39-40, ZAS zo dňa 27. 11. 1939, s. 3-11).

OSNOVA UNIVERZITNÉHO ZÁKONA

Právne legalizovať postavenie univerzity v novom politickom systéme bolo úlohou nového univerzitného zákona. Zákon sa začal pripravovať krátko po vzniku slovenského štátu a platnosť nadobudol roku 1940, keď ho schválil snem (Zákon č. 168/1940 Sl. z. o Slovenskej univerzite). Pred prijatím zákona na pôde univerzity prebiehali diskusie a na stránkach zasadnutí Akademického senátu bolo badať názorové rozpory a politickú situáciu, keď sa väčšina učiteľov postavila s výhradami k novému politickému systému a k jeho uplatňovaniu na akademickej pôde. Účel, ktorý sledovali tvorcovia zákona, spočíval nielen v tom, aby sa právne zakotvili nové pomery, ale aby sa manifestačne deklaroval aj rozchod s ideami prvej republiky a s Univerzitou Komenského. V dôvodovej správe k osnove zákona sa v úvode opierali o niekoľkostoročnú tradíciu Academie Istropolitany a chceli tak poukázať na starobylosť univerzitnej tradície v Bratislave, čo malo zvýšiť vážnosť Slovenskej univerzity medzi starobylými európskymi univerzitami. Oficiálny latinský názov *Universitatis Slovaca Istropolitana*, používaný aj na univerzitných insígniách, mal i formálne zvýrazniť príklon k stredovekým tradíciám. Najviac emócií v návrhu nového zákona prinieslo zrušenie voliteľnosti rektora a ostatných akademických funkcionárov. Zákon stanovil, že títo funkcionári budú menovaní prezidentom republiky na dobu dvoch rokov. V dôvodovej správe sa uvádza, že: „*netreba mať obavy, že by prezident republiky na čelo univerzity postavil osobu nespôsobilú pre túto funkciu alebo nemajúcu dôveru prevažnej čiastky univerzity*“ (Dôvodová správa k osnove zákona o SU, RUK, č. j. 320/39-40). V značne totalitárnom tóne zo správy vyznieva, že: *strnulá zásada obsadzovania rektorského úradu voľbou podľa tradičného spôsobu [...]musí ustúpiť požiadavke vhodnosti a spoľahlivosti*“ (tamže, § 7). Na tieto argumenty reagovala Lekárska a Filozofická fakulta, každá z iného stanoviska. Lekárska fakulta žiadala upraviť funkčné obdobie na jeden rok, aby teoreticky každý profesor mohol aspoň raz v živote dosiahnuť akademickú hodnosť. Filozofická fakulta vo svojich pripomienkach k osnove univerzitného zákona prijala úplne záporné stanovisko, a preto absolútne nemalo byť vzaté do úvahy. Profesorský zbor kategoricky odmietol čestné tituly pre prezidenta „*rector magnificientissimus*“ a pre ministra školstva „*supremus cancellarius*“, ktorými sa malo nadviazať na tradíciu stredovekých univerzít, ako nevyhovujúce z jazykového hľadiska. Ďalej žiadal zaručiť slobodu vedeckého bádania a učenia a celkovo sa k osnove staval skepticky. Najviac sa osnova napádala v paragrafe o menovaní akademických funkcionárov. V osnove zákona bolo menovanie rektora a dekanov zdôvodňované tým, že na čele univerzity musí stáť osoba vhodná pre štát z politického hľadiska, spoľahlivá a organizačne schopná, čo nie je zaručené pri systéme voľby. Rektor Vojtech Tuka, osob-

ne prítomný na rokovaní o osnove zákona, zdôrazňoval, že doba si vyžaduje rešpektovanie autority a že k autoritatívnemu systému smeruje celý štát (fond RUK č. j. 320/39-40, ZAS, 27. 11. 1939, s. 29). Profesorský zbor Filozofickej fakulty sa na mimoriadnej schôdzi odvolával na to, že „*volebnosť akademických funkcionárov je starobylá výsada univerzít, ktorá od počiatku 13. storočia prežila i najrozličnejšie politické zmeny a preto by neposlúžilo slovenskému štátu, keby pristúpil k takémuto zásahu do organizácie univerzity*“ (tamže). V osnove zákona sa neodvážili priamo likvidovať akademickú autonómiu, ale z celkového stanoviska vládnych kruhov možno cítiť, že bola akýmsi trpeným prežitkom minulosti. Zákon priznával univerzite charakter verejnoprávnej korporácie, ktorej je ponechaná príslušná časť verejnej správy, právo vydávať štatúty, udeľovať akademické hodnosti, tituly a habilitovať súkromných docentov, no univerzita napriek svojmu autonómnemu postaveniu musí rešpektovať systém platných právnych predpisov a noriem, preto nie je od štátu úplne nezávislá. Samotný zákon bol koncipovaný oveľa stručnejšie ako osnova zákona a v dôvodovej správe a aj kvôli lakonickosti niektorých formulácií v zákone boli zamlčané rozpory a nejednotnosť, ktorá sa prejavila v jeho prípravnej fáze. Možno však konštatovať, že nový univerzitný zákon podstatnejšie, okrem zavedenia systému menovania akademických funkcionárov a profesorov a vonkajších prejavov a foriem, ako bol pozdrav „na stráž“ a zavedenie krížov do posluchární a úradných miestností, nenarušil chod univerzity. V platnosti ostali právne ustanovenia zo staršieho obdobia a ani zásahy zo strany štátnej moci nedokázali hlbšie narušiť organizáciu a vnútorný život univerzity, ktorá sa svoj rezervovaný postoj k politickým zmenám snažila skryť za univerzitnú autonómiu, obranu jej výsad, čo znemožňovalo prenikavejšiu infiltráciu vládnej ideológie. Boj o autonómiu univerzity bol len jedným z väčšieho komplexu problémov a poukazoval na to, že univerzita nebola jednoliatym a povoľným organizmom, ktorý bezvýhradne slúžil režimu (Dolan – Bartl, 1966, s. 14). V tejto súvislosti ešte treba spomenúť fakt, že ministri školstva M. Černák a J. Sivák v polemikách s J. Tisom, či V. Tukom obhajovali záujem o autonómne postavenie univerzity, vyjadrili odmietavé postoje k zásadám menovania profesorov i k zmene habilitačného poriadku, odmietli rušiť či obmedzovať univerzitnú autonómiu, poukazujúc na škody, ktoré vzniknú dosadením „menej schopných ľudí“.[8] Vládna politická strana v snahe

[8] Napríklad na dôvernej porade predsedníctva HSĽS v prezidentskom paláci 3. marca 1943 vznikla ostrá výmena názorov medzi dr. Tisom a ministrom Sivákom. Tiso kritizoval postoj vysokoškolských profesorov k režimu a bol za radikálne opatrenia proti niektorým osobám na Filozofickej fakulte. Na námietky ministra Siváka, že sa profesorov nemôže len tak ľahko zbaviť, lebo sú riadne habilitovaní a ustanovení, niektorí už samotným prezidentom Tisom, ten podráždene reagoval slovami: „*...ako som ich menoval, tak sa ich aj zbavím*“ (Dolan – Bartl, 1966, s. 17).

čo najrýchlejšie slovakizovať univerzitu a obsadiť miesta takými ľuďmi, ktorí by vyhovovali novému režimu bez ohľadu na ich vedecké a pedagogické schopnosti, vyvíjala tlak na Ministerstvo školstva, aby zrušilo systém habilitačných konaní na vymenovanie učiteľov a zaviedlo systém jednoduchého vymenovania. Minister školstva Matúš Černák proti týmto tendenciám zaujal negatívne stanovisko a nepovolil zmenu habilitačného poriadku, aby zásahmi tohto typu neutrpela úroveň univerzitného štúdia. Aj jeho nástupca Jozef Sivák pokračoval v tejto línii a často sa s vedúcimi činiteľmi strany dostával do konfliktu. Trval na požiadavke, aby sa zhora nezasahovalo do činnosti profesorských zborov (tamže, s. 15). Tento postoj nevyhovoval HSĽS. Ďurčanského časopis mladej slovenskej generácie – Nástup hneď po uprázdnení českých profesorských miest útočil na nerozhodnosť úradov pri obsadzovaní miest osobami bez habilitácií a žiadal prijať radikálne kroky. Profesorské zbory a vedenie univerzity zastávali požiadavku habilitácií a museli čeliť náporu nedočkavcov, ktorí chceli využiť nedostatok učiteľských síl na uprázdnené miesta.

NEDOSTATOK UČITEĽOV

Ďalším problémom, ktorý sa vynoril hneď na začiatku autonómie po prepustení väčšiny českých profesorov a zamestnancov, bol nedostatok učiteľských síl. Odchodom takého veľkého počtu pedagogického zboru, profesorov, ktorí boli väčšinou riaditeľmi ústavov, kliník a seminárov, nastala patová situácia. Z dôvodu nedostatku kvalifikovaných síl na čas ostali niektoré miesta neobsadené. Na Lekárskej fakulte sa prikročilo k provizórnemu riešeniu, že jeden profesor viedol dva ústavy, prípadne boli do funkcií ustanovení dočasní vedúci. Niektorí českí profesori, ktorí „neprišli do konfliktu“ s autonomistickými politikmi alebo sa politicky neexponovali, boli dočasne ponechaní v službách štátu a ich zotrvanie vláda argumentovala tým, že sú nenahraditeľní a že za nich niet vhodných kandidátov. Spolupráca medzi slovenskými a českými profesormi sa na jednotlivých fakultách nenaštrbila, skôr naopak, nadobúdala mnohé pozitívne znaky. Nedostatok učiteľských síl bol čiastočne odstránený ustanovením nových profesorov a docentov, vo väčšine prípadov však išlo o osoby, s ktorými sa rátalo ešte pred rokom 1938 a mali náležitú vedeckú a pedagogickú kvalifikáciu. Zmena režimu a uprázdnené miesta po českých učiteľoch ich menovanie len urýchlilo. No i napriek doplňovaniu profesorských zborov si univerzita vypomáhala suplentmi, niektoré menšie odbory boli obmedzené alebo úplne zrušené. Napríklad na Filozofickej fakulte sa prestali prednášať dejiny hudby, estetika, národopis a dejiny umenia, značne utrpela anglistika, klasická filológia a iné odbory (Paulínyiová, 1969, s. 317) .

No napriek odporu sa do profesorských zborov fakúlt dostali aj niektorí významní exponenti a ideológovia režimu. Na Právnickej fakulte prednášal prof. Tuka, Dr. Rajec viedol seminár právnej filozofie a seminár medzinárodného práva viedol tiež minister Dr. Ferdinad Ďurčanský. Na lekárskej fakulte pôsobil ako profesor Dr. A. Šubík, známy pod umeleckým pseudonymom A. Žarnov (Soznam osôb a ústavov, soznam prednášok, 1939 – 1944, fond RUK).

Ďalší spor, ktorý medzi vládou a univerzitou vznikol, bol spor o menovanie univerzitných profesorov. Podľa zákonných úprav z čias Československej republiky návrhy na menovanie profesora podávali profesorské zbory jednotlivých fakúlt a tým im bola daná značná právomoc aj autorita pri posudzovaní uchádzačov o tieto miesta. Za kandidáta profesúry sa musela vysloviť väčšina profesorského zboru, najmenej však dve pätiny všetkých členov. Až vtedy ho prezident vymenoval. Snahou vládnych činiteľov bolo úplné odstrániť túto zásadu, pretože minoritné vótum 2/5 hlasov vyžadovalo návrh a aspoň čiastočný súhlas zo strany profesorského zboru. Svedčilo aj o určitej autonómii univerzity. Konečné stanovisko univerzitného zákona bolo v tom zmysle, že sa stanovilo iba minoritné vótum, bez udania toho, aký počet hlasov sa vyžaduje, čo v praxi znamenalo, že prezident mohol vymenovať za profesora aj takého kandidáta, ktorý mal len jediný kladný hlas od členov profesorského zboru. Napriek tomuto okliešteniu nenastávali také prípady, že by protežant vládnej strany získal akademickú hodnosť bez náležitého posúdenia návrhu na jeho vymenovanie profesorským zborom. Napríklad kandidatúru na docenta popredného ideológa ľudákov Štefana Polakoviča profesorský zbor Filozofickej fakulty dvakrát odmietol, podobne odmietol i habilitačné práce exponentov režimu Žatku-Bora, S. Mečiara, H. Barteka, J. Cincíka (Dolan – Bartl, 1966, s. 17-19).

Boj o právo navrhovať univerzitných profesorov trval až do januára 1945 a skončil v neprospech univerzity. Po vypuknutí SNP boli vo vláde vymenené osoby, ktoré svojím umierneným postojom poškodili záujmy štátu a HSĽS. Namiesto Jozefa Siváka bol za ministra školstva vymenovaný Aladár Kočiš a nič tak nestálo v ceste zmene univerzitného zákona, ktorý mal otvoriť cestu k profesúram verným prívržencom strany. Reakcia vedenia univerzity na tento zákon bola odvážna. Akademický senát, ktorý vedel o prípravných prácach na zákonnom opatrení, sa uzniesol, že v prípade prijatia spomenutého zákona demonštratívne odstúpi. Na zasadnutí Akademického senátu 6. februára 1945 rektor univerzity prof. Valentín oznámil, že je to útok na autonómiu univerzity a *„súc si vedomý svojej zodpovednosti pred budúcimi generáciami, rezignuje. Vyzýva prítomných, aby hlasovali či sú s ním solidárni."* Členovia Akademického senátu vyslovili plnú podporu návrhu rektora a tiež sa vzdali svojich funkcií a rozhodnutie o rezignácii zaslali ministerstvu školstva (RUK č. j. 716/44-45, ZAS 6. 2. 1945, s. 7-8). Krátko po zverejnení nového zákona prezident Dr. Jozef Tiso menoval

nových profesorov univerzity. Univerzita si aspoň čiastočne udržala a uhájila svoje práva a okrem niektorých výnimiek (Tuka, Ďurčanský, Rajec) nebola príliš narušená politickými profesúrami.

Čo sa týka fakúlt, tak na Lekárskej fakulte ostala väčšina pracovísk v takej podobe, ako vznikali a rozvíjali sa počas existencie prvej ČSR. Vymenili sa prednostovia kliník, keďže museli odísť českí profesori, ale chýbajúcich profesorov nahradili habilitovaní docenti. Najviac profesorov českého pôvodu bolo na lekárskej fakulte, čo bolo spôsobené apolitickosťou tohto vedného odboru a zaiste aj väčšou mierou tolerancie profesorského zboru. Právnická fakulta – ako politicko-ideologické pracovisko – bola asi najvýraznejšie predmetom zasahovania štátnej administratívy a oficiálnych predstaviteľov Slovenskej republiky. Vedecká práca profesorského zboru v porovnaní s predchádzajúcim obdobím kvantitatívne i kvalitatívne poklesla. Príčiny boli rôzne, hoci publikačné možnosti sa nezhoršili. Tá časť učiteľského zboru, ktorá sa nechcela konfrontovať s režimom, málo publikovala alebo vydávala monografie, učebné pomôcky a komentáre písane veľmi odborne. Okrem publikačnej činnosti niektorých exponovaných členov typu Ďurčanský alebo Rajec väčšina publikácií bola písaná na platforme apolitickosti vedy. Profesorský zbor čelil kritike, že od roku 1939 bolo vydaných málo vedeckých prác a študenti používajú staré české učebnice. Viditeľné však bolo úsilie fakulty o udržiavanie vnútorného autonómneho života školy proti neprijateľným zásahom vládnych miest, napr. v prípade vylúčenia žien zo štúdia (Štulrajterová, 2015, s. 137).

V roku 1944 na fakulte vrcholil kryštalizačný proces, keď sa niektorí učitelia mentálne približovali k protinemeckej línii a tento postoj učiteľov determinoval aj výchovno-vzdelávací proces (Vietor, 1969, s. 232-233). Filozofickú fakultu postihol odchod českých profesorov asi najviac. Udržať rozsah a zároveň kvalitu výučby najmä v prvých rokoch slovenského štátu nebolo ľahké. Odchodom českých učiteľov utrpel celý rad odborov, ktoré sa na fakulte celkom dobre etablovali. Na niektorých odboroch musela fakulta siahnuť k provizórnemu riešeniu suplovania prednášok a cvičení učiteľmi z iných odborov. Vo vedeckej oblasti fakulta nadväzovala na niektoré tradície vytvorené už v časoch prvej Československej republiky a obdobie šiestich rokov trvania Slovenskej republiky bolo aj vzhľadom na všeobecnú situáciu príliš krátke na to, aby sa prejavili nejaké nové tendencie. Profesorom ostávalo oveľa menej času na vedeckú prácu, keďže nedostatočné personálne obsadenie mnohých odborov kládlo oveľa väčšie časové nároky na pedagogickú činnosť tých, ktorí na fakulte pôsobili (Paulinyiová, 1969, s. 313-321).

Významnú zložku pri štúdiu tejto problematiky tvorí študentstvo, ktoré prechádzalo výraznými zmenami v oblasti politickej i ideovej orientácie. Od vzniku univerzity bolo evidovaných 47 študentských spolkov rôzneho zamerania.

Čiastočne sme v úvode spomenuli ich aktivity za používanie slovenského jazyka pri prednáškach či velebenie rektora Tuku. Snahou vedúcich predstaviteľov vysokoškolskej mládeže sympatizujúcich s ľudáckym režimom bolo získať čo možno najväčší počet vysokoškolákov a vytvoriť jedinú stavovskú, politickú a nábožensko-národnú organizáciu vysokoškolákov. Konečná forma ústrednej organizácie bola stanovená zákonom č. 78 Sl. z. zo dňa 6. mája 1942 podľa ktorého poslucháči boli povinní zorganizovať sa do *Združenia vysokoškolského študentstva*. Študenti nemeckej národnosti boli organizovaní v organizácii Deutsche Studentschaft (Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943, 1944, s. 298). Najaktívnejšiu zložku medzi študentskými organizáciami dovtedy tvorilo Ústredie slovenského katolíckeho školstva a Hlinkova akademická garda.

Otvoreným problémom, ako sme už vyššie naznačili, bolo aj štúdium žien na univerzite. Pripravovali sa aj opatrenia na úseku vysokoškolského vzdelávania žien, s cieľom obmedziť ich štúdium na vysokej škole. V lete roku 1941 sa organizovala anketa o štúdiu žien na Slovenskej univerzite. Pripravil sa aj návrh vládneho nariadenia o dočasnej úprave štúdia žien na Slovenskej univerzite (Zborník Spolku profesorov Slovákov, 1941/1942, s. 14). Podľa tohto návrhu by od školského roku 1941/1942 na Slovenskej univerzite mohol študovať len obmedzený počet poslucháčok, a to len na Lekárskej fakulte 50, na Filozofickej fakulte 30 a na Prírodovedeckej fakulte 15 poslucháčok. Zo štúdia práv sa ženy mali vylúčiť úplne. Cieľom tohto vládneho nariadenia bolo „vrátiť ženu rodine“. Tento návrh vládneho nariadenia na obmedzenie štúdia žien na univerzite sa však vďaka výraznému nesúhlasu profesorských zborov jednotlivých fakúlt neuskutočnil.

Zásahy režimu sa odrazili ešte v jednom spoločensky pálčivom probléme a tým bola diskriminácia študentov a pedagógov židovského pôvodu. Vláda Slovenskej republiky podľa § 44 zákona č. 185/1939 nariadila úplné vylúčenie Židov z akéhokoľvek štúdia na tuzemských školách. Toto drastické opatrenie bolo čiastočne zmiernené nariadením z 11. októbra 1940 a povoľovalo výnimky iba tým Židom, ktorí sa pred rokom 1940 stali príslušníkmi niektorej kresťanskej cirkvi. Výnimku povoľovalo Ministerstvo školstva a národnej osvety. Niektorým poslucháčom židovského náboženstva alebo pochádzajúcim zo zmiešaného manželstva sa na čas povoľovalo v obmedzenom počte pokračovať v štúdiu.[9] Takýto stav v dôsledku stupňujúcej sa perzekúcie židovského obyvateľstva netrval dlho a v školskom roku 1940/1941 neštudoval na Slovenskej univerzite ani jeden poslucháč židovského pôvodu (Dolan – Bartl, 1966, s. 26).

[9] Na Lekárskej fakulte táto kvóta tvorila 4 % z celkového počtu študentov (Pozri Dolan – Bartl, 1966, s. 26).

Posledný akademický rok počas existencie Slovenskej republiky prebiehal už len formálne a bol silne narušený vojnovými udalosťami. Úroveň vysokoškolského štúdia utrpela povolávaním vysokoškolákov do mimoriadnej vojenskej služby. Rektor univerzity prof. Valentin nabádal Akademický senát SU, aby sa napriek ťažkostiam prednášalo a aby sa aspoň formálne povinnostiam urobilo zadosť (fond RUK, ZAS 6. 2. 1945, s. 7). Dekan Filozofickej fakulty prof. Novák sa sťažoval, že ťažko sa dá prednášať, lebo na jednu prednášku prídu štyria poslucháči a na ďalšiu už len traja, aj to celkom iní (tamže, s. 8). Profesorský zbor sa veľmi skepticky vyjadroval i k začiatku letného semestra, napriek tomu, že predpokladali jeho slabú realizáciu, cítili povinnosť začať ho. Historické udalosti však nabrali rýchly spád a najbližšie zasadnutie Akademického senátu v eufórii stanovilo „staro-nové" ciele *„nadviazať opäť na tradície a zákonné ustanovenia čsl. vysokých škôl...."* (fond RUK, ZAS, 31. 1. 1946, s. 3-5).

ZÁVER

Obdobie Slovenského štátu, najmä v prvých rokoch jeho existencie, keď sa uplatňovala nová štátna moc a zasahovala do všetkých spoločenských oblastí, neobišla ani vysokoškolské prostredie. Tento vplyv zákonite poznačil ďalší vývoj vysokoškolských inštitúcií, keďže nemohli existovať mimo rámca politického diania a ideály apolitickosti, neangažovania sa, nadstraníckosti sa bránili veľmi ťažko. Relatívna dávka akademickej slobody, ktorá ostala aj napriek veľkým zmenám v správe štátu, umožnila pedagógom zaujať individuálny postoj k obsahu výučby a vyhnúť sa tak propagovaniu ľudáckej ideológie. Vzťahy veľkej časti pedagogického zboru a študentov s českými profesormi a idey prvej československej republiky sa nedali vymazať z myslí ľudí zo dňa na deň. Profesori a docenti vysokých škôl boli „odchovancami" a priateľmi českých pedagógov, preto sa ich dotkol ich nútený odchod. Štatistické údaje o raste počtu vysokých škôl a fakúlt, študijných odborov, počtov študentov na slovenských vysokých školách dokumentujú veľký kvantitatívny rozvoj vysokého školstva. Generácia profesorov a docentov tvorila zakladateľskú generáciu mnohých vedných odborov na Slovensku. Reprezentujú ju stredoškolskí profesori, inšpektori, riaditelia stredných a meštianskych škôl, učitelia ľudových a meštianskych škôl. Pozitívne možno hodnotiť aj kolektívne úsilie jednotlivých fakúlt pri udržiavaní autonómneho života školy a proti neprijateľným zásahom vládnych miest, ako bol napr. návrh na vylúčenie žien zo štúdia. Návrh ľudáckej vlády na vylúčenie žien zo štúdia sa nerealizoval pre odpor jednotlivých fakúlt a napokon bol počet prijatých žien o niečo vyšší ako v období prvej republiky. Profesorské zbory

sa celé obdobie snažili o zachovanie si relatívnej dávky akademickej slobody, uchovať si vlastnú tvár a eliminovať snahy štátnej moci o infiltrovanie ľudáckej ideológie na akademickú pôdu. Univerzitný zákon z roku 1940 mal vyjadrovať štátnopolitickú zmenu a konštituovať nový charakter univerzity, slúžiacej záujmom slovenského štátu. Napriek snahe vlády i oficiálneho vedenia univerzity, ktoré bolo pod vplyvom vtedajšieho rektora Tuku, sa tento zámer podaril len čiastočne – vnútorne ju však nezmenil a nepretvoril, aspoň nie v takej miere, ako sa od neho očakávalo. Univerzita mala v širokej slovenskej spoločnosti mimoriadne postavenie a vážnosť, preto sa politická reprezentácia neodvážila siahnuť na všetky jej privilégia. Slovenská univerzita, Slovenská vysoká škola technická a Vysoká škola obchodná prešli v období rokov 1938 – 1945 veľmi zložitým vývojom. Pôsobili na ne vonkajšie politické tlaky, ale aj reakcie učiteľov a študentov na ne. Profesorské zbory neslúžili režimu a nepodľahli tlaku ani natoľko, ako sa to stalo už po roku 1948 a prakticky po celé obdobie totalitného socialistického režimu až do roku 1989. Detailnejšie skúmanie života učiteľov a žiakov, obsahu prednášok, ktoré sa, žiaľ, nezachovali, sledovanie sociálnych vzťahov i vzťahov k okolitému politickému a spoločenskému dianiu by nám pomohlo podrobnejšie a plastickejšie vytvoriť obraz o dejinách vysokých škôl v skúmanej dobe.

POUŽITÉ PRAMENE A LITERATÚRA

Archív UK, fond Rektorát UK, Zápisnice Akademického senátu, 1932 – 1945.

BARTL, J.: K pomenovaniu Univerzity Komenského. In: *Verbum Historiae* [online]. 2014, [cit.2015-03-27]. Dostupné na: http://www.Verbum_Historiae_1-2014.pdf

BARTL, J.: Demonštrácie slovenského autonomistického študentstva v jeseni 1937 pod heslom „Na Slovensku po slovensky“. In: *Zborník príspevkov k slovenským dejinám. K životnému jubileu univ. prof. PhDr. Richarda Marsinu*. Bratislava : Slovenský historický ústav Matice slovenskej, 1988, s. 325-342.

DOLAN, O. – BARTL, J.: Bratislavská univerzita v rokoch 1938 – 1945. In: *Historica*, roč. XVII, 1966, s. 3-33.

Nariadenie č. 595/1919 Sb. Z. a n. o pomenovaní Univerzity Komenského.

Nariadenie vlády Slovenskej krajiny č. 41/1939 zo dňa 14. 2. 1939 o zmene názvu univerzity na Slovenská univerzita v Bratislave.

PAULINYIOVÁ, E.: Vznik a vývin Filozofickej fakulty v rokoch 1921 – 1945. In: *Päťdesiat rokov Univerzity Komenského*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1969, s. 283-321.

Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943, Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1944.

Päťdesiat rokov slovenskej vysokej školy technickej. Bratislava, 1987.

PŠENÁK, J.: *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok : Verbum, 2011. 329 s. ISBN 978-80-8084-704-3.
PŠENÁK, J.: Vysoké školy v Slovenskej republike *(1939 – 1945)*. In: *Paedagogica*, roč. 15, Bratislava : Univerzita Komenského, 2000, s. 79-90.
Slovák, roč. 12, č. 248 z 1. novembra 1930.
Slovák, roč. 20, č. 232 zo 14. októbra 1938.
Slovák, roč. 20, č. 256 zo 8. novembra 1938.
Slovák, roč. 20, č. 279 zo 7. decembra 1938.
Slovenský zákonník 1939 – 1945.
Soznam osôb a ústavov a štátnych skúšobných komisií. Soznam prednášok, 1938 – 1945. Fond RUK, Archív UK.
ŠTULRAJTEROVÁ, J.: Vysoké školstvo na Slovensku v období Slovenskej republiky a výchovno-vzdelávací proces na Slovenskej univerzite. In: *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava, 2015, s. 122-140.
VIETOR, M.: Právnická fakulta za Slovenského štátu (1938 – 1945). In: *Päťdesiat rokov Univerzity Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1969, s. 225-238.
VARSIK, B. – BARTL, J.: *Päťdesiat rokov Univerzity Komenského*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1969, 632 s.
Zákon č. 375/1919 Sb. z. a n. o zriadení Česko-slovenskej štátnej univerzity v Bratislave.
Zákon č. 170/1937 Sb. z. a n. o zriadení Vysokej školy technickej Dr. Milana Rastislava Štefánika.
Zákon č. 188/1939 Sl. z. *o Slovenskej vysokej škole technickej.*
Zákon č. 168/1940 Sl. z. *o Slovenskej univerzite.*
Zákon č. 185/1939 Sl. z. *o vylúčení Židov z verejného života.*
Zákon č. 78/1942 Sl. z. *o Združení vysokoškolského študentstva.*
Zborník Spolku profesorov Slovákov, 1941/1942.
Zvesti MŠaNO, roč. I. a II. (1938 – 1939) – VII. (1944).

SUMMARY

The ambitions of autonomists making efforts to establish the sovereign Slovak State (also called the First Slovak Republic) were realized on March 14, 1939, and the Slovak society underwent multiple changes. One of such changes was the quantitative rise of higher educational institutions. The history of universities as influential cultural centers is always associated with political and social history of nations, therefore in our work we have focused on higher education, establishing new colleges and universities, but mainly on the existence of by-that-time only university on the Slovak territory, the Commenius University, its personnel changes, changes in the curriculum and interferences with the academic autonomy. Its name was changed into Slovak University in Bratislava

immediately after the rise of the Slovak State. The academical bodies put a lot of effort to keep a relative amount of academical freedom throughout the whole period of the existence of the Slovak State, tried hard to save their faces and eliminate the efforts of the state apparatus to infiltrate nazi ideology onto the academic ground.

Mgr. Janka Štulrajterová, PhD.
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

ZBORNÍK
FILOZOFICKEJ FAKULTY
UNIVERZITY KOMENSKÉHO

PAEDAGOGICA 28

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK
ako účelovú publikáciu pre Filozofickú fakultu UK

Redaktorka: Jordana Burianová
Technická redaktorka: Kristína Vozáková
Korigovali autori

Vytlačilo Polygrafické stredisko UK v Bratislave

ISBN 978-80-223-4274-2