

Shaping of Morality under School Conditions : Herbart and Beyond

Dariusz Stępkowski

Cardinal Stefan Wyszyński University, Faculty for Educational Sciences, Warsaw (Poland)

Abstract: Shaping of morality has been a priority task of school education from ancient times. In the last decades carrying out this task has taken on the form of more and more autonomous “lessons in morality.” However, so far there has been no common agreement on the objectives and methods of teaching morality under school conditions. It is also not known yet, whether these lessons relieve other school subjects of the responsibility for shaping the morality of students. This paper consists of three sections. The purpose of the first one is to reconstruct the concept of education through instruction, which was the best-known and paramount part of Herbart’s theory of science of education. The second section contains an outline of the counselling concept, whose aim, according to Herbart, is to develop pupil’s or student’s ability to morally judge and act. The third and last section focuses on the model of a moral and ethical competence, developed on the basis of Herbart’s theories by a research team directed by Dietrich Benner. This model enables determining the responsibility of “lessons in morality” and other school subjects for shaping morality.

Keywords: moral education, competence, education through instruction, moral counselling, Herbart.

1 Introduction

A growing number of European countries includes moral education as an autonomous subject in their school systems. The names given to this subject vary depending on the country. For instance, in England it is called Spiritual, Moral, Social and Cultural Education (Peterson et al., 2014; English, 2016, pp. 238–240), in Scotland – Religious and Moral Education (English, 2016, pp. 240–245), in the Czech Republic and Slovakia – Prosocial Education (Podmanický, 2012, pp. 34–38; Brestovanský 2016), in Austria, Germany and Poland – Ethics Classes (Benner, Nikolova, 2016; Ritzer et al., 2016; Stępkowski et al., 2016). The very names already show the heterogeneous expectations which this subject is supposed to meet. The urgent need to teach morality in the form of traditional lessons is often justified by such facts as: a spreading insensitivity to common good among the young generation, a drastically decreasing level of moral and ethical competence which may lead to a moral anomie among the young people and a discontinuity in the intergenerational transmission of values and moral norms (Benner, Nikolova, 2016, pp. 18–23). It is also

worth noticing that introducing “lessons in morality” often stems from ideological attempts to eliminate Religious Education from public schools; nota bene, a growing number of students give up attending these lessons (Ritzer et al., 2016, pp. 219–221; Stępkowski et al., 2016, pp. 204–207). As a result, the new subject is met with dramatically different attitudes: from an unconditional approval to an absolute negation. Undoubtedly, these circumstances do not facilitate an objective discussion on the possibilities and impediments of moral education under school conditions.

Shaping of morality is by no means a new phenomenon in the European school system. It dates back to ancient times, especially to the times of Aristotle, when school was believed to be the most appropriate place to mould young people (Marrou, 1964; Benner et al., 2015, pp. 40–56). Therefore, shaping of character and inculcating desirable moral virtues were undisputed tasks of education. Until the beginning of the 20th century this task was fulfilled, as it were, “by the way,” i.e. as influence exerted while teaching other subjects.¹ Within this context, it should be added that the form of interlinking instruction and education has always aroused many controversies, both in the past and now.

The change which we currently witness raises a great deal of questions: What are the reasons why shaping of morality in school takes a form which is typical for teaching other subjects? What opportunities does it offer and what are its limitations? Does introducing it in school curricula relieve other subjects and school of exerting educative-formative influence?

In the attempt to find answers to the above questions I refer to the theory of Johann F. Herbart, a 19th-century German theorist of the science of education. In spite of many stereotypes which have arisen around this theory and its author (Kim, 2015), I believe that it represents a breakthrough for the history of European education, after which the attitude towards education and instruction in schools may be considered fully modern. I retrieved this theory from the common oblivion mainly in order to show its conceptual potential. In my opinion, it enables us to understand the current situation in the European school system on the one hand and on the other to synthesize “lessons in morality” and other subjects around the shaping of morality.

This article consists of three sections. In the first one I reconstruct the concept of education through instruction, which is the crucial and most well-known part of Herbart’s theory of science of education. The second section presents the concept of counselling, which, according to Herbart, is meant to develop in pupils and students the ability to judge and act morally. This part of his theory of the science of education is the least-known and almost forgotten nowadays. The third and last section focuses on the model of moral-ethical competence, established on the basis of Herbart’s theory by Dietrich Benner. This model allows us to measure and synchronize the range of the influence of “lessons in morality” and other subjects with reference to shaping morality in students.

¹ An exception to this was establishing a separate position of educator, who was responsible exclusively for moral formation of students. This solution was introduced in the second half of the 18th century by Bernhard Basedow in his experimental school in Dessau (Benner, Kemper, 2003, pp. 87–136).

2 New Old Education through Instruction

The very name of Herbart's concept of "education through instruction" is the reason for the majority of misunderstandings. Admittedly, it emphasizes the correlation between education and instruction, but there is still no precise definition how they interact. Very often the attempts to interpret this interaction have nothing to do with Herbart's original intention (Stępkowski, 2018). In order to explain this issue, one should, in my opinion, distinguish two types of pedagogical activities: the first being an *extrinsic* pedagogical interaction, the other – *intrinsic* educative-formative training. The first type of activity occurs between two subjects (teacher or educator and student or pupil) and takes form of *"a practice, in which teachers and educators influence the developmental processes of young people"* (Benner, 2017, p. 266). The second type of activity can be carried out exclusively by the learning party and nobody is able to relieve them of it. This is *"a process of growth, that occurs by way of the interaction between the individual learner and the world"* (ibidem).

Based on the above distinction, it may be stated that the term "education through instruction" does not denote a new method of a pedagogical activity in school, nor a hybrid resulting from an intuitive amalgam of education and instruction. On the contrary, it is a purposefully prepared and professionally conducted combination of *extrinsic* pedagogical interaction and *intrinsic* educative-formative training. It aims at such instruction which is not only a transmission of knowledge but will also have an educative-formative effect. According to Herbart, education through instruction takes place during school teaching and learning and not outside of it or as a supplement to that process. Its educative-formative effect is not restricted to the sphere of morality but encompasses all the aspects of what was traditionally understood as "liberal education" (Masschelein, Simons, 2013).

Unfortunately, Herbart's idea of education through instruction is constantly trivialised and treated as something obvious. This is how Adam Fijałkowski views it; in his opinion Herbart *"did not say anything new, but rather followed an already existing practice and only gave it a new name. Certainly, in ancient times it [the postulate to combine education with instruction – note by D.S] was not stated so conspicuously, but when Quintilian writes that even the proper physical appearance of a teacher of rhetoric (this included, among others, the body stature, so a lame or a stammering person was not in position to become one) should encourage pupils to act with dignity, it does not only concern the instruction, but also the educative-formative influence. This influence should be understood literally: students are supposed to emulate the teacher not only with respect to the subject he teaches, but also his behaviour and actions"* (Fijałkowski, 2008, p. 395).

D. Benner has a completely different opinion on Herbart's concept of education through instruction; he believes that, as opposed to other trivial conceptualizations of this problem, his concept contains a premise which cannot be overlooked if we are to understand it correctly. According to D. Benner, such a way of teaching takes place only when *"the process of learning occurs in isolation from the context of life and is conducted in schools, i.e.*

institutions, which were specially established for that purpose. Teaching in schools does not have an educative-formative influence on students based on the rule of learning through one's own actions, but it should be organized in a completely different manner – namely, an artificial one” (Benner, 2008, p. 129).

The above quotation does not exclude the possibility of other concepts of education through instruction, but the one developed by Herbart is closely connected with education in school and thus with the problem of the different nature of acquiring knowledge under school conditions and outside of it, for example at home. D. Benner explains that what he means is that, in contrast to learning directly from life and through life, school learning must be transmitted by appropriately trained professionals and based on experiences purposely staged by them. In this regard school teaching is artificial. Its task is to combine the *extrinsic* pedagogical interaction, which consists of teaching and learning, with *intrinsic* educative-formative training. Here it is worthwhile quoting the words of D. Benner, who noticed that: *“In everyday life the educative-formative function of instruction is guaranteed to a great extent by the close correlation between learning and acting. By contrast, in the situation of artificial school learning there is no such certainty”* (ibidem). In other words, it should be continually controlled if school teaching brings double effects, i.e. whether it results in both learning and forming the student.

As results from the above, Herbart's concept of education through instruction is by no means connected with the idea that students should emulate their teachers – their erect posture or moral views; it is about achieving such correlation of teacher's and student's activities which, in spite of being intrinsically artificial, will result in student's development, also within the sphere of morality.

Herbart's central work, a pedagogical treatise titled *General Principles of the Science of Education*, describes how to achieve the above stated aim. It juxtaposes education through instruction with breathing, which consists of two activities: concentration (Ger. *Vertiefung*) and reflection (Ger. *Besinnung*) (Herbart, 1897, p. 123). The figure below demonstrates it graphically.

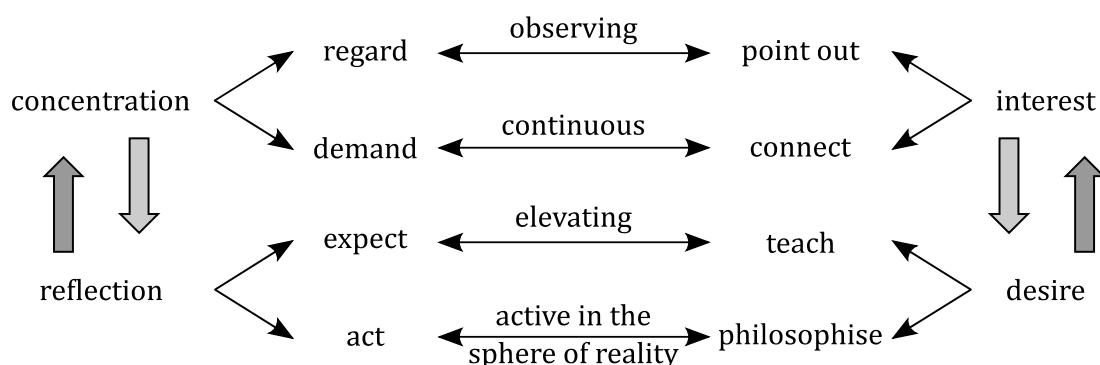


Figure 1: Teacher's activities and student's activities in correlation (Benner, 1993, pp. 109, 114).

The activities on the left side are the learning party's response to the activities undertaken by the teaching party (shown on the right side of the figure). The arrows in the centre, bearing the captions: "observing," "continuous," "elevating," and "active in the sphere of

reality” list four features which a teaching and learning process should have in order to meet the requirements of being a true education through instruction. The activities of the teacher, consisting in “pointing out” the elements of the teaching content should be met by a focused “regard” of the learning party. In order to correlate these two essentially independent things, the interaction between the teacher and the student should be of a visual character, as indicated by the word “observing.”

The activities of “connecting” different elements of the teaching material performed by teachers should be matched by a “demand” from the learning party. Herbart understands it as students’ abstaining from undertaking reactive activities as soon as they start to understand the teaching content explained by the teacher. Instead, they should patiently listen to what the teacher has to say. In order to harmonize both activities – “connecting” and “demanding,” teaching should be continuous, which can be interpreted as a deliberate and coherent presentation of teaching content.

The activity described in the above figure with the verb “teach” should be performed professionally. If this condition is met, the learning party will develop a state which is expressed by the verb “expect.” This term often refers to a postulate that the teaching content delivered by the teacher should really expand students’ knowledge and widen their horizons, rather than fruitlessly take up the time of lessons. If this postulate is achieved, teaching will become “elevating” and will deserve to be described as “education through instruction.”

School teaching cannot be limited to the school environment but should prepare students to undertake actions in real life circumstances. This aim is to be achieved by the fourth type of teacher’s activity – “philosophise,” to which the student’s response should be “to act,” or at least to design action plans. This requires from teaching to be active in the sphere of reality (Herbart, 1897, pp. 128–131; 142–147).

Two issues should be especially emphasized. Firstly, in the above described concept of education through instruction, education is not supplementary to instruction, but is its integral part. Secondly, teaching influences the student’s sphere of morality not through constant moral preaching or by means of an education specialist (e.g. a guidance counsellor), who is responsible for inculcating virtues and desirable features in students, but through good teaching of a given subject. “Good” teaching should be understood as observing, continuous, elevating and active in the sphere of reality. These should also be the features of “lessons in morality” if we do not wish them to be limited to a formalistic teaching of ethical rules.

The morality of pupils is, in a more direct way, the subject of pedagogical intervention in Herbart’s concept of counselling. I present this concept in the following section.

3 Teaching morality through counselling

In Herbart’s theory of pedagogical activity counselling is a form of interaction between the teacher or educator and the student or pupil and is supposed to lead the latter step by step to achieve complete independence, especially in the sphere of morality. The German

term *Zucht* was intentionally translated by me as “counselling” rather than “discipline” – as did Henry and Emmie Felkin, who translated *General Principles of the Science of Education*. Herbart was aware that *Zucht* would become a source of misunderstandings and for that reason, in the first sentence of the chapter concerning this concept, explained how to understand it correctly. The English version of this sentence reads as follows: “From *Zucht* (*discipline*), from *Ziehen* (*drawing*), the term *Erziehung* (*education*) is derived” (Herbart, 1897, p. 227). It clearly shows that Herbart did not have in mind legalising punishments in schools (Ger. *Züchtigen* means “to punish”), which downgrades education to the level equal to breeding animals or cultivating plants (Ger. *Zucht* means also “cultivation,” “breeding”) and which was widely-spread and accepted in his times. The infamous practice of physical punishments in education dates back to Aristotle and until the 20th century was considered to be indisputable. Nevertheless, not only are punishments in conflict with the above described concept of education through instruction, but also with the sense of counselling, which was established by Herbart as the third and conclusive stage of pedagogical interactions

Offering advice to growing up people during the time of their transition from school learning to an independent and responsible life means that both parties are focused on the learner and his/her question how to act in order to lead a good – i.e. moral – life. However, counselling should not be treated as consultations, which are normal between equal parties, i.e. in relations between adult people. Counselling is an introductory stage to such consultations.² The main problem does not lie in forcing students to act according to their teachers’ and educators’ will, but in teaching them how to make independent moral judgments and informed decisions and how to act in accordance with these decisions.

Herbart described counselling education in four circular phases. According to Andrea R. English these phases are “*forms of dialogue interaction that aim to cultivate moral learning by cultivating the learner’s ability to expand thought in such a way that the learner begins to question herself and thereby enter into a moral self-relation*” (2013, p. 34). Herbart considers as a fact that teaching content should not be the subject of these dialogue interactions, as it occurs in education through instruction; the subject should be the learner’s experiences. In order to delve deeper into the connection between this stage of education and shaping of character and morality in general, the below figure organises the concepts and state of things described by Herbart in the fifth chapter of the third book of *General Principles of the Science of Education* (1897, pp. 227–250).

By the objective part of character Herbart understands such character which every person creates through their own actions, while the subjective part of character is, in his opinion, related to the sense of ethical taste (conscience), due to which the acting individuality is able to judge his/her own objective character. The structure of the objective part of character contains two elements: “memory of the will” and “choice.” The memory of the

² Regarding the necessity to distinguish in modern education the transitional stage, which is equated with young age (youth); see Benner, Stępkowski, 2012.

will stores the past acts of the will and the actions which followed them. Their traces indicate the direction of future decisions. By making choices between motives and forms of action, the objective part of character can be seen in its totality.

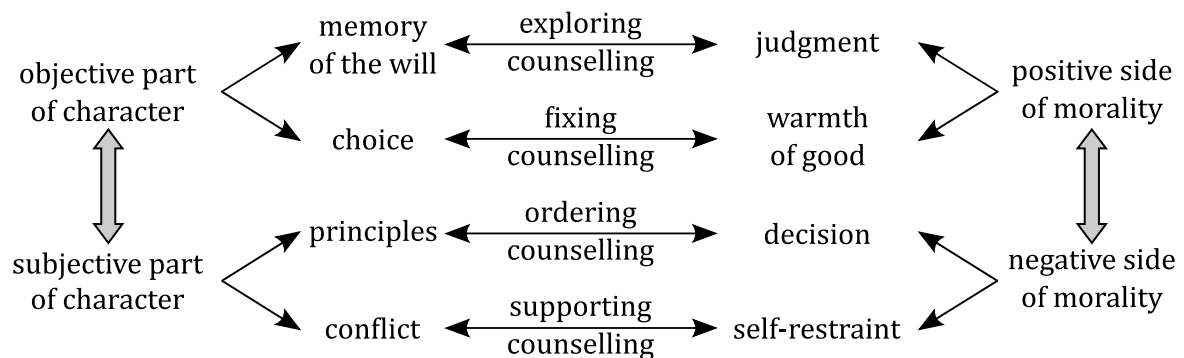


Figure 2: Teacher's activities and student's activities in correlation while moral counselling (Benner et al., 2015, p. 119).

However, in Herbart's opinion, a person's choice in a given situation does not result exclusively from the content of the objective part of character, but is dependent, in the same time, on the principles whose source is the subjective part of character. These principles determine the evaluation criterion for the content of the objective part of character and the form of future actions. If they advance contradictory claims, a conflict appears in the subjective part of character. On its result depends whether the objective part of character will remain unchanged or whether it will transform into morality, switching sides from left to right in the figure above.

The structure of morality is, according to Herbart, constructed in a manner analogous to character. The part of morality, in which the acts of will and the following actions are analysed and assessed in the light of elementary ethical ideas such as: inner freedom, completeness, benevolence, right and justice is called by Herbart "a positive side of morality." Metaphorically speaking, in the positive side of morality the subject is brought before an internal court in order to carry out a self-evaluation. The positive judgement of this court, i.e. a confirmation that the subject acted in accordance with ethical ideas causes radiation of "warmth of good." The subject in question is the main receiver of this radiation. Thanks to the warmth of good he/she feels motivated to continue acting in compliance with ethical ideas. In this moment, a transition to the negative side of morality takes place, because these ideas do not define what exactly should be decided, but only "make" the contemplative subject decide independently. The last stage of this process consists in "self-restraint," i.e. in forcing oneself to carry out a given action. In the light of conflict, as described while discussing the subjective part of character, it means that in spite of having made a good decision, the subject might not have enough spiritual strength to complete certain actions. Staying true to ethical ideas sometimes involves forcing oneself to do so.

The processes within both of the above presented structures have also been discussed. There is a certain similarity between them. Negative side of morality influences the positive side in a similar way in which the subjective part of character influences the objective

part of character and forces it to obey the rules. However, the first case concerns the rules grounded in ethical ideas, whereas the second concerns only those resulting from previous actions. This clear analogy, however, should not eclipse the fact that between these two types of character – Herbart calls them “moral” and “whichever” – there is a great difference. In order to present it, we should refer to the essence of counselling education.

How is it possible to have a pedagogical impact on adolescents, if adults are forbidden to impose their will on them, since it paralyses the shaping of independence and the counselling education is meant to encourage and prepare to independent judgements, decisions and actions? Herbart's response to this question can be expressed by means of the above figure: the structure of character was understood by him as stages of psychological development, while the structure of morality on the right – as stages of ethical development. The counselling education is placed between these two structures as a type of a bridge, which has its own dynamics. A. R. English interprets it as *“moral guidance that: (1) ‘gives pause’ (halten or anhalten) to the learner, so she does not act capriciously and so she remembers her past choices, good and bad, and remains consistent with past decisions insofar as these were representative of recognition of others; (2) helps the learner ‘determine’ (bestimmen) present choices compatible with a ‘warmth for the good;’ (3) requires that the learner ‘create rules’ (regeln) for future action on the basis of such choices; and (4) ‘supports’ (unterstützen) the learner’s actions that are based on a new understanding of the good or right thing to do”* (English, 2013, p. 34).

The system presented in the second figure may be interpreted as follows: pedagogical interventions regarding morality are not identical to a psychological or philosophical (ethical) point of view. Because of it, pedagogical activities concerning shaping of morality cannot be inferred from psychological or ethical theories, but they should be constructed in line with the four phases of Herbart's counselling education.

4 Moral and Ethical Competence as a Proposition of Synthesis

The postulate at the end of the previous section proposes constructing in the science of education such projects of shaping of morality, which will not merely apply psychological theories of moral development or philosophical (ethical) theories. Within this context, Herbart's theory of science of education, in spite of being 200 years old, may be considered to be one of very few propositions of devising a strictly pedagogical activity, i.e. such activity in which two types of actions meet: firstly, *extrinsic* pedagogical interaction and secondly, *intrinsic* educative-formative training. This theory served as a basis for a contemporary model of ethical and moral competence, which was empirically verified by a research team directed by D. Benner (Ivanov, 2016a). I believe that this model enables harmonizing various activities aimed at shaping of morality in school and determining what are the responsibilities of “lessons in morality” and other subjects in this area.

The above-mentioned model consists of three elements: (1) basic knowledge in the field of morality and ethics, (2) moral and ethical judgement competence, (3) competence of designing moral and ethical actions.

Table 1: Moral and ethical competence model (Benner, Nikolova, 2016, p. 32).

1. Basic knowledge of morality and ethics	
2. Moral and ethical judgement competence	3. Competence of designing moral and ethical actions

The principal author of this model explains its structure as follows: “... *the field of basic moral and ethical knowledge reflects the traditional attitude towards school instruction, which is focused on transmission of knowledge. Starting from the cognitive part of the teaching and learning process, we distinguished two other parts in the moral and ethical competence. These are: (sub)competence of moral and ethical judgement and (sub)competence of designing moral and ethical actions. The first one refers to a thoughtful consideration of moral problems and one’s own attitude towards them. The second means being able to design actions which are in compliance with one’s decisions*” (Benner, Nikolova, 2016, p. 31).

Even though there is a clear reference to “lessons in morality” in school, this model also proved useful while analysing moral and ethical competence of students who grew up without attending those lessons (Ivanow, 2016b; Stępkowski et al., 2016). This proves that this model can also be used to study a broadly understood shaping of morality under school conditions. (Anhalt, Rucker, 2016).

On the basis of field studies, D. Benner and his team developed scales for every element of the above model, which form, as it were, levels of the shaping of the morality process in school for given areas of competence. They are all encompassed in the below table.

It should be noticed that in the table above the scale regarding basic moral and ethical knowledge has only three levels, while the remaining two have four levels. This difference does not stem from a theoretical assumption, but results from empirical research (Benner et al., 2016, pp. 131–139).

While observing the order in each of the three areas of moral and ethical competence, it is relatively easy to notice a characteristic “mechanism.” It consists in – using Herbart’s terminology – a gradual broadening of learners’ mental horizons. The starting point in the basic moral and ethical knowledge are observations from everyday experience and contacts with other people, which during the “lessons in morality” are confronted with general terms (II level) and problems concerning various spheres of human activities (III level). In the area of moral and ethical judgement competence the process of learning starts with an analysis and assessment of state of matters which are known to the learners directly from life experience (I level); the next stage aims at becoming familiar with experiences of other people (II level); next, there is a comparison between these two sources of moral and ethical knowledge and the general rules of human relations (III level) and, finally, learners themselves assess the validity of the latter in difficult and ambiguous situations (IV level). Regarding the last area of moral and ethical competence, the designing process begins with the narrow personal horizon (I level), then this horizon is compared with other people’s opinions and the reference to the public sphere is worth noticing here (II level), next, a design of action is made, in which the point of view of other people, not

only the learner's, is taken into consideration (III level); finally, it ends with tasks which require self-restraint from learners (IV level).

Table 2: Areas and levels of moral and ethical competence (Benner et al., 2016, pp. 140–146).

area level	Basic moral and ethical knowledge	Moral and ethical judgement competence	Competence of designing moral and ethical actions
I	Students have basic knowledge of the moral state of things which they know from daily experience and contacts with other people (e.g. egoism, cowardice, courage).	Students can judge from the moral point of view a given state of matters, referring to the criterion of their own moral horizon and the already acquired conventional models of thinking and acting.	Students can design moral actions using their own moral experience as criterion.
II	Students are familiar with general notions, whose meaning exceeds state of matters known to them from their daily experience and can use these options to thoughtfully solve a given moral problem (e.g. equality of men and women, tolerance, discrimination, self-determination, identity, dignity, personal courage).	Students can reflect on a given moral problem, which exceeds the scope of their personal experience.	In a conflict of interest situation students can put forward an action which takes into account diverse moral viewpoints.
III	Students have basic knowledge and are familiar with proper notions regarding the state of matters in the area of tensions between ethics, law and politics (e.g. anthropological equality, human rights, moral guilt, conscience, equality before the law, moral freedom, social rules and norms).	Students can thoughtfully consider and assess moral problems and questions from the point of view of different ethical rules.	Students can design an action not only regarding the persons directly involved in it, but also regarding third parties and develop models which take into consideration various points of view.
IV		Students are able to reflect on the significance of general rules and values applicable in society.	Students can devise action plans for existential and problematic situations, when it is necessary to determine the limits of other people's and one's own will.

Subsequent studies, which used this model of moral and ethical competence, confirmed not only the fact that it is a great tool for measuring and assessing actions undertaken in

schools and explicitly aimed at the shaping of morality, regardless of their being “lessons in morality” or other subjects, but also that it can be used to conceive modifications of these actions (English, 2016; Peng, Peng, 2016; Peng, 2018). On this basis it can be stated that the discussed model of moral and ethical competence has both diagnostic and prognostic functions.

5 Conclusion

In conclusion, it is worth asking: what kind of morality should nowadays be shaped in schools? The answer, somewhat provocatively, could be: none in particular! It certainly does not mean being indifferent or uncommitted to the modern moral challenges. On the contrary, similarly to Herbart we should expect – or even demand – that school accept the challenge of shaping morality in students. Nevertheless, moral education cannot be reduced to the function of only implementing psychological and/or philosophical (ethical) theories but should be aware of its own autonomy and seek methods of developing moral and ethical competence through both “lessons in morality” and the educative-formative impact of other school subjects.

Bibliography

1. Anhalt, E., Rucker, Th. 2016. ETiK-International-Bern: Ethisch-moralische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in einem Kanton, in dem Ethik wie Religion kein als Unterrichtsfach etablierter Lernbereich ist. In Benner, D., Nikolova, R. (eds.) *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn : Schöningh Verlag, pp. 229–237. ISBN 978-3-506-78596-1.
2. Benner, D. 1993. *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. 2nd edition. Weinheim – München : Juventa Verlag. ISBN 3-7799-0576-0.
3. Benner, D. 2008. Nieprzemijające znaczenie Herbartowskiej koncepcji nauczania wychowującego [The Everlasting Meaning of Herbart's Concept of Educational Teaching]. In *Horyzonty Wychowania*. Vol. 7, no. 13, pp. 129–144. ISSN 1643-9171 (e-ISSN 2391-9485).
4. Benner, D. 2017. John Dewey. A modern thinker: On Education (as Bildung and Erziehung) and Democracy (as a political system and a mode of associated living). In Waks, L. J., English, A. R. (eds.) *John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 262–278. ISBN 978-1-107-14030-1.
5. Benner, D., Ivanov, S., Nikolova, R. 2016. *Die Anforderungsniveaus der ethisch-moralischen Teilkompetenzen*. In Benner, D., Nikolova, R. (eds.) *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn : Schöningh Verlag, pp. 131–175. ISBN 978-3-506-78596-1.
6. Benner, D., Kemper, H. 2003. *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, part 1 : Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*. 2nd edition. Weinheim, Basel : Beltz Verlag. ISBN 3-407-32014-0.
7. Benner, D., Nikolova, R. 2016. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem. In Benner, D., Nikolova, R. (eds.) *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn : Schöningh Verlag, pp. 13–68. ISBN 978-3-506-78596-1.
8. Benner, D., Stępkowski, D. 2012. Kindheit – Jugend – Demokratie. Von der Kontingenz, dem Verschwinden und der Normalisierung der Jugend in modernen Gesellschaften [Childhood –

- Adolescence – Democracy. Contingency, Loss and Normalization of the Phenomenon of Adolescence in Modern Societies]. In *Seminare. Poszukiwania Naukowe*. Vol. 32, pp. 81–97. ISSN 1232-8766 (e-ISSN 2450-1328).
9. Benner, D., von Oettingen, A., Peng, Zh., Stępkowski, D. 2015. *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn : Schöningh Verlag. ISBN 978-3-506-76946-6.
10. Brestovanský, M. 2016. Prosocial moral reasoning and behaviours: the role of ethics education. In *Forum Pedagogiczne*. Vol. 1, no. 2, pp. 293–308. ISSN 2083-6325.
11. English, A. R. 2013. *Discontinuity in learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge : Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-02521-9.
12. English, A. R. 2016. Diskontinuitätserfahrungen als Zugänge zu einem reflektierenden Umgang mit moralischen Dilemmata. Eine qualitative Studie im Rahmen von ETiK-International-Edinburgh. In Benner, D., Nikolova, R. (eds.) *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn : Schöningh Verlag, pp. 238–255. ISBN 978-3-506-78596-1.
13. Fijałkowski, A. 2008. Głos w sprawie nauczania wychowującego. In *Seminare. Poszukiwania Naukowe*. Vol. 25, p. 395. ISSN 1232-8766 (e-ISSN 2450-1328).
14. Herbart, J. F. 1897. General Principles of the Science of Education Psychologically Deduced from its Aim. In Herbart, J. F. *Science of Education : Its General Principles Deduced from its Aim and the Aesthetic Revelation of the World*. London : Swan Sonnenschein & Co., pp. 78–268.
15. Ivanov, S. 2016a. Die Validierung des ETiK-Instruments. In Benner, D., Nikolova, R. (eds.) *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn : Schöningh Verlag, pp. 101–129. ISBN 978-3-506-78596-1.
16. Ivanov, S. 2016b. Ansätze zur internationalen Validierung des ETiK-Instruments. In Benner, D., Nikolova, R. (eds.) *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn : Schöningh Verlag, pp. 275–280. ISBN 978-3-506-78596-1.
17. Kim, A. 2015. Johann Friedrich Herbart. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [online] Stanford University : Center for the Study of Language and Information. Available on: <https://plato.stanford.edu/entries/johann-herbart/>. Last Accessed: 6. 8. 2018.
18. Marrou, H.-I. 1964. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil.
19. Masschelein, J., Simons, M. 2013. In *Defence of the School. A Public Issue*. [online] Leuven : E-ducation, Culture & Society Publishers. Available on: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9752.12100>. ISBN 978-9-082-06960-0. Last Accessed: 6. 8. 2018.
20. Peng, Zh., Peng, T. 2016. ETiK-International-Shanghai: Ansatz des Projekts und Bericht über die Konstruktion neuer, auf den chinesischen Kontext zugeschnittener Aufgaben. In Benner, D., Nikolova, R. (eds.) *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn : Schöningh Verlag, pp. 256–274. ISBN 978-3-506-78596-1.
21. Peng, T. 2018. *Ethisch-moralische Kompetenzmessungen in China. Eine vergleichende Studie im Rahmen des Projekts ETiK-International-Shanghai*. (Unpublished PhD-Dissertation.) Berlin : Humboldt-Universität zu Berlin.
22. Peterson, A., Lexmond, J., Hallgarten, J., Kerr, D. 2014. *Schools with Soul : A new approach to Spiritual, Moral, Social and Cultural Education. Report of the Royal Society of Arts*. [online] London : Action Research Center. Available on: <https://www.thersa.org/discover/publications-and-articles/reports/schools-with-soul-a-new-approach-to-spiritual-moral-social-and-cultural-education>. Last Accessed: 6. 8. 2018.
23. Podmanický, I. 2012. *Teória a prax etickej výchovy*, vol. 1. Trnava : Trnavská Univerzita. ISBN 978-80-8082-550-8.
24. Ritzer, G., Breinbauer, I. M., Schluss, H., Krobath, Th. 2016. ETiK-International-Wien: Ethikunterricht und Religionsunterricht in Österreich: Forschungsfragen, Ansatz und Befunde. In

- Benner, D., Nikolova, R. (eds.) *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn : Schöningh Verlag, pp. 219–228. ISBN 978-3-506-78596-1.
25. Stępkowski, D. 2018. Nauczanie wychowujące – dialogiczna rama dla praktyki edukacyjnej i myślenia ogólnopedagogicznego [Educative Learning : Dialogical Framework for Educational Practice and Thinking]. In *Studia z Teorii Wychowania*. Vol. 9, no. 1, pp. [in printing]. ISSN 2083-0998.
26. Stępkowski, D., Ivanov, S., Ksionek, A. 2016. ETiK-International-Warschau: Religions-und Ethikunterricht in Polen: Forschungsfragen, Ansatz und Befunde der Validierungsstudie. In Benner, D., Nikolova, R. (eds.) *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn : Schöningh Verlag, pp. 204–218. ISBN 978-3-506-78596-1.

Contact

Daariusz Stępkowski

Cardinal Stefan Wyszyński University

Wóycickiego 1/3

PL-01-815 Warsaw

Poland

d.stepkowski@uksw.edu.pl

Mravná výchova ako súčasť vzdelávacej politiky v počiatkoch demokratického štátu: prípad prvej Československej republiky

Moral Education as a Part of Educational Policy in the Beginning of a Democratic State: Case of the 1st Czechoslovak Republic

Marek Wiesenganger

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Abstract: The study analyses the circumstances of introducing a new subject of civic education and education into the state curriculum of the new state – the 1st Czechoslovak Republic. The author presents the results of historical and pedagogical research. Its subject was the attitude of moral education in the state educational policy in the beginnings of the democratization processes in the Czechoslovak Republic. The study analyses the documents of the National Assembly which document the process of introducing the subject of civic education and education and evaluate them in terms of the philosophy of education.

Keywords: moral education, democracy, religion, humanism, state education policy.

1 Úvod

Na vznik 1. Československej republiky (1918) je možné nazerať z mnohých hľadísk. V našej štúdii sa chceme danou udalosťou, ktorej sté výročie si tento rok pripomíname, zaoberať z hľadiska kultúrno-duchovných dejín. Konkrétne si chceme všimnúť, aké dôsledky mala štátno-politická zmena súvisiaca so vznikom nového štátneho útvaru v oblasti školskej mravnej výchovy. Obdobie, ktoré chceme predstaviť, je dané rokmi 1918 – 1922, teda od vzniku republiky až po prijatie Malého školského zákona, ktorý do štátneho vzdelávacieho programu zaradil všeobecne povinný predmet *Občianska náuka a výchova*.

To, že po vzniku republiky bola požiadavka zavedenia nového konceptu mravnej výchovy v národných školách veľmi „horúcou“ a diskutovanou témou, je zrejme z množstva článkov a kníh, ktoré sa jej venovali (viac pozri M. Wiesenganger – T. Katrincová, 2017).

V tomto smere je dôležité, že otázka mravnej výchovy v školskom systéme bola najmä českými autormi problematizovaná v podstate už na prelome 19. a 20. storočia. Už v rokoch 1900 – 1918 môžeme dokumentovať zásadné a smerodajné publikácie (napr. Masaryk, 1901, Chlup, 1906, Krejčí, 1906), v ktorých boli vytýčené základné princípy a metódy tzv. laickej mravnej výchovy. Obdobie 1918 – 1922 nebolo preto časom, v ktorom sa model laickej, humanistickej morálky vytváral, ale najmä obdobím, kedy sa stal súčasťou „vecí verejných.“ Znamenalo to, že požiadavky zoskupení a jednotlivcov reprezentujúcich najmä humanisticko-pozitivistické smery sa stali súčasťou politických, akademických a učiteľských diskusií. Z hľadiska duchovno-kultúrnych dejín môžeme preto obdobie medzi rokmi 1918 – 1922 považovať za čas, v ktorom sa v oblasti výchovnej, resp. občiansko-mravnej politiky štátu zásadným spôsobom reformoval charakter verejného priestoru a dialógu. Vznik 1. Československej republiky nebol len štátopisovným aktom, ale bol udalosťou, ktorá principiálne zmenila duchovné dejiny národov, ktoré československý štát tvorili, najmä však národa českého a slovenského.

2 Mravná výchova ako „politický“ problém

Aby sme mohli poukázať na súvis medzi zavádzaním „novej“ mravnej výchovy do národných škôl a úsilím o demokratický charakter nového štátu, zdá sa nám potrebné aspoň čiastočne poukázať na vzťah medzi verejným životom (gr. *bios politikos*) a morálkou. V prvom rade je možné si všimnúť slovný posun v preklade od *politikos* k verejnému. Úmyselne sme nepoužili pojem *spoločenský*, ktorým sa grécke slovo *politický* bežne prekladá. Nadväzujeme tu na myšlienky H. Arendtovej (2009), ktorá systematicky zdôrazňuje, že novoveký pojem *societas*, spoločnosť, následne spoločenský, nie je to isté ako antická *polis*, politika. Poukazuje najmä na to, že *polis* nemala primárne charakter organizačný, právny, štátnický, ale išlo o špecifický „priestor,“ v ktorom zúčastnení jednotlivci mali možnosť prekonávať, opúšťať zameranosť na vlastné potreby. Mohli tak vstupovať do sféry nadúžitkovej, do sféry, v ktorej sa ich život mohol stať hrdinským, excelentným, inými slovami povedané vysoko mravným, či cnostným.

„Veci verejné“ neboli dané tým, že ich zdieľala alebo sa na nich dohodla väčšina ľudí, neboli teda dané kvantitatívne. Rovnako neboli dané ani ich úžitkovosťou pre nejaké zoskupenie ľudí (napr. občanov). Práve naopak, ich podstatou bolo to, že umožňovali zrealizovanie tých daností jednotlivca, ktorého ho robili jedinečným ako človeka uprostred všetkých ostatných, teda umožňovali mu byť osobou. „Verejný život“ teda nebol „zverejnený život“ v zmysle Baumanovho ponevierača (Z. Bauman, 1995), ani „zviditeľňujúci sa život“ v zmysle Lipovetského narcistu (G. Lipovetský, 2008), ani život „univerzálneho občana.“ Nebol teda daný samotným faktom prekročenia súkromného života. Verejný život ako život politický bol primárne medzi-osobným a súčasne interiéorným duchovným životom, ktorý sa uskutočňoval v konaní a reči uprostred všetkých prítomných (H. Arendtová, 2009). Tento politický život bol jednou zo základných podmienok morálnosti jednotlivca, pretože jedinec sa mohol stať morálnym, teda jedinečne dobrým, iba v sfére „verejného života.“

Predstavené myšlienky umožňujú poukázať na niekoľko aspektov zakladania demokracie ako formy nielen štátneho, ale aj spoločenského usporiadania a života v novom štáte a prepojenie týchto procesov s mravnou, resp. občiansko-mravnou výchovou. Demokratické usporiadanie tak, ako bolo etablované štátnymi predstaviteľmi v prvých rokoch existencie 1. ČSR, bolo jasne postavené na francúzskom novovekom modeli „rovných občanov.“ Spoločenská a kultúrna hierarchia typická pre monarchiu bola nahradená konceptom univerzálneho občianstva, s univerzálnymi právami a povinnosťami na strane občanov a povinnosťami na strane štátnej moci. Dosahy tejto zmeny boli obrovské, pričom z hľadiska duchovných dejín národov, ktorí žili na území novovzniknutého štátu, išlo o vytvorenie z princípu nových podmienok verejného života. Vo verejnom priestore sa totiž do popredia dostali najmä požiadavky občianskeho univerzalizmu a formulovanie takých princíпов, ktoré by sa dali rovnako požadovať od každého občana. Kým teda v predchádzajúcom monarchickom usporiadaní boli zjednocujúcim princípom národná a konfesijná príslušnosť, v novom štáte mali byť tieto princípy podriadené princípu univerzálneho a nekonfesijného humanizmu. Tento proces dobre dokladuje prejav A. Štefánka pri príležitosti manifestácie za poštátnenie škôl na valnom zhromaždení Slovenskej obce učiteľskej dňa 29. októbra 1922 (Marks, 2014, s. 30):

„Jadro školskej politiky každého moderného štátu spočíva dnes (príp. v nedávnej minulosti) v snahe emancipovať výchovu mládeže od rušivých vplyvov cirkevnej neznášanlivosti a strnulej dogmatickosti. Jadro školskej politiky spočíva v snahe vytvoriť jednotnú ľudovú školu interkonfesijnú, nie antikonfesijnú, pre všetky deti kresťanských i nekresťanských rodičov, ktorá by vychovávala dorast pre štát na základe známych ľudových ideálov, na základe lásky, solidarity, ľudskosti, pracovitosti, čestnosti a príchylnosti ku štátu a národným ideálom. Takáto škola nemôže a nesmie urážať city a presvedčenie žiadneho úprimného kresťana alebo človeka iného vierovyznania. Ale do duše dieťaťa má vložiť cit tolerancie, zmierlivosti v otázkach náboženských a odpor proti každému neúprimnému, povrchnému cirkevnictvu a očividnému hriechu. Štát má právo, ba povinnosť postarať sa o to, aby jeho občania boli vychovaní v štátnom duchu a na základe humanity, spôsobom a prostriedkami vedecky osvedčenej praxe.“

Otázka, na ktorú chceme odpovedať, je nasledujúca: Ako tieto zmeny súviseli s mravnou výchovou v školskom systéme? Odpoveďou by mohli byť tri konštatovania: bezprostredne, zásadne, konfliktne. Ako ukážeme v ďalšej časti štúdie, je zaujímavé sledovať, že otázka mravnej výchovy v národných školách bola jednou z kľúčových tém školskej reformy. Vieme dobre dokladovať (porov. M. Wiesenganger, T. Katrincová, 2017), že mravná výchova sa stala jedným z kľúčových nástrojov presadenia princípu univerzálneho občianstva. Požiadavka na zmenu mravnej výchovy, resp. na odstránenie konfesijnálne fundovanej mravnej výchovy bola priamou súčasťou demokraticko-humanistických procesov. V tomto smere môžeme hovoriť o zásadnej, principiálnej zmene, ktorou mala mravná výchova v školách prejsť, nakoľko odstránenie jej teologického a dogmatického základu bolo vedené úsilím o jej racionalizáciu, laicizáciu a sekularizáciu.

Práve s touto ideovou zmenou súvisí jej konfliktnosť, čo výstižne vyjadruje dobové pomenovanie vývoja školstva z hľadiska ideových východísk obsahov školskej výchovy a vzdelávania (tzv. kurikulárnych reforiem), ktorým bol výraz „kultúrny boj o školu“ (napr.

Chlup, Masaryk). Kultúrny boj o školu, do ktorého sa premenilo úsilie o ideovú unifikáciu národných škôl v novozaloženej demokracii, sa síce týkal všetkých oblastí ľudového a občianskeho školstva, no najvýraznejšou a najdôslednejšou oblasťou, v ktorej sa daný boj prejavil, bol boj o status a podobu mravnej výchovy v národných školách, ktorý v konečnom dôsledku viedol k zavedeniu nového a všeobecne povinného predmetu, ktorý mal zabezpečiť základnú a všeobecne akceptovateľnú mravnú výchovu žiakov. Tento predmet bol totiž nielen priamym výsledkom, či ovocím celého kultúrneho boja, ale v ňom tento boj pokračoval a rozvíjal sa.

V 1. ČSR sa občianska mravnosť a (mravná) výchova občana stali jednou z dôležitých tém verejného života, ale súčasne aj politických aktivít, ktoré súviseli s úsilím o rozvíjanie „demokratického štýlu“ spoločenského života. Potreba novej a efektívnej mravnej výchovy v školách bola požadovaná zo strany všetkých, ktorí prezentovali demokraticko-humanistické smerovanie nového spoločenského poriadku a štátneho zriadenia. Všetky tieto skupiny nejakým spôsobom poukazovali na to, že ak má škola napomáhať pri výchove občanov, ktorí budú schopní udržať a rozvíjať demokratickú republiku, je nevyhnutné, aby sa v nej zásadne zmenil status a podoba mravnej výchovy. Chápanie školy ako jedného z najkľúčovejších nástrojov formovania demokratického občianstva spolu požiadavkou univerzálnej, teda nekonfesionalnej morálky boli základom na požiadavku zavedenia nového predmetu mravnej výchovy.

3 Zavádzanie mravnej výchovy do štátneho vzdelávacieho programu

Otázka školskej reformy a v rámci nej problematika výchovy k demokratickému občianstvu bola jednou z prvých a zásadných tém, ktoré boli diskutované v rámci Národného zhromaždenia. Dokladuje to *Návrh Dr. Uhlíře a soudr. na zavedení občanské nauky do škol všech kategorií* z roku 1918 (Tisk 22, 1918). V tomto stručnom a jednoduchom návrhu boli zadefinované iba tri požiadavky: (1) aby Ministerstvo školstva ihneď vykonalo prípravy na zavedenie občianskej nauky ako zvláštného predmetu pre najvyššie triedy meštianskych, stredných a odborných škôl; (2) aby bola zriadená univerzitná príprava učiteľov tohto predmetu; (3) aby bola bezprostredne vypísaná súťaž na učebnice k tomuto predmetu.

Tento návrh bol ešte v tom istom roku doplnený a širšie rozvinutý *Návrhom členov Národného zhromaždenia na zavedenie politickej a občianskej výchovy mládeže v školách* (Tisk 218, 1918). Oproti prvému návrhu tu nenachádzame žiadne konkrétne požiadavky. Išlo skôr o formulovanie všeobecnejších princípov, podľa ktorých sa mala riadiť reforma národných škôl. Ako ukazuje nasledujúci text, tie mali žiakom sprostredkovať vzdelanie a výchovu, vďaka ktorým by boli schopní žiť a rozvíjať demokratický charakter štátu.

„... túžime, aby národná škola bola utváraná tak, aby sa stala základňou budúceho politického a občianskeho nazerania pre veľký počet pracujúceho ľudu. Doterajšie pôsobenie školy v tomto smere ukazuje veľkú medzeru. Žiadame, aby sa už vyučovanie dejín stalo východiskom zoznamovania s politikou, aby boli mládeži skoro vštepované povinnosti a práva, ktoré vyvierajú zo štátnej príslušnosti a aby

žiaci boli zaučovaní do občianskych cností. Chceme, aby národná škola vychovávala tak, aby bol v žiakoch vzbudený záujem o štát a o národ, aby v nich bolo vzbudené silné mravné povznesenie a obohatenie ich duše a aby bol rozvíjaný ich charakter. Preto si prajeme, aby budúca národná škola videla svoju vznešenú úlohu tiež v tom, aby učila žiakov slúžiť všetkému, čo existuje, aby v mládeži budila vedomie zodpovednosti za všetko svoje konanie a jednanie a aby sa mládež priklonená k praktickému životu bola schopná samostatne pohybovať vo svete.“

Ako je vidieť, pôvodná požiadavka na zavedenie predmetu *občianska náuka* tu bola zásadne rozšírená na celkovú občiansku výchovu, ktorá sa mala týkať tak oblasti poznatkovej-vzdelávacej, ako aj a najmä oblasti výchovnej, nakoľko mali byť v žiakoch rozvíjané občianske cnosti, charakter, postoje a spôsoby konania. V tomto návrhu sa prvý krát stretávame, aj keď nie úplne výslovne, s požiadavkou zavedenia mravnej/občianskej výchovy. Školský výbor, ktorý bol zaviazaný sa k daným návrhom vyjadriť, sa vo svojej správe z 2. júna 1919 (Tisk 1297, 1919) v princípe stotožnil s danými návrhmi o zavedení občianskej náuky a výchovy do škôl. Tento dokument však zaviedol do diskusie o novom predmete novú a na budúci vývoj zásadnú tému. V zdôvodňujúcej časti správy nachádzame prvé výslovné požiadavky, aby občianska náuka a výchova boli vystavané na nových, nenáboženských základoch:

„Výchovu je v tomto smere potrebné postaviť na úplne nový základ, pretože pokiaľ nebola za Rakúska občianska náuka úmyselne zanedbávaná, niesla sa iba tým smerom, aby boli v mládeži posilňované city tzv. dynastické a celá sústava niesla sa k tomu, aby nebol žiak vychovaný k občianskemu sebedomiu a poznaniu svojich práv, ale aby ostal pri starých feudálnych predstavách a panovníkovej zvrchovanosti a aby sa v štáte pokladal za obyčajného poddaného, ktorému sa sluší vo všetkom poslúchať vrchnosť. Pretože sa náboženská výchova zároveň opierala o staré mytologické predstavy, ovládal vplyv týchto predstáv aj sociálnu morálku, pokiaľ vôbec bol k nejakej žiak vychovávaný: spoločenský poriadok mu bol vysvetľovaný ako posvätený bohom a každé zriadenie ako platné na veku, pre význam vývoja a pokroku v ľudskej spoločnosti nebolo v tejto sústave miesto (...).

Ako vo vlastnej občianskej náuke tak, i pokiaľ ide o tieto sociálne predpoklady občianskeho súžitia, je dnes nutné vybudovať pre túto oblasť výchovy úplne nové základy. Dôležitosť občianskej výchovy v našom školstve bude vystupovať vždy významnejšie tou mierou, akou bude z neho ustupovať niekdajšia nábožensko-konfesijná výchova. Ak je niečo, čo môže byť najpevnejšou oporou pre budúcu mravnú výchovu bez mytologicko-náboženského podkladu, potom je to predovšetkým táto občianska výchova nahrádzajúca vzťahy k nadmyslovému, vzťahy ľudského súžitia v národe a štáte a budujúca mravný vývoj na sústave sociálnej etiky, ako aj na mocných citoch príslušnosti k národu a pochopeniu jeho duchovného a kultúrneho poslania“ (Tisk 1297, 1919).

Práve konflikt s náboženstvom a cirkvami a požiadavka odstránenia konfesijného vplyvu v školách bola dôvodom, prečo sa daný školský výbor nestotožnil s návrhom vytvorenia nového predmetu občianskej náuky, či výchovy.

„Školský výbor pojednal o oboch návrhoch a uznal ich dôležitosť; pokiaľ však ide o požiadavku obsiahnutú v prvom návrhu, totiž aby bola občianska náuka zavedená do škôl ako zvláštny predmet, má sa za to, že sa to neodporúča dovtedy, pokiaľ nie je vypracovaný celý systém mravnej výchovy, ktorá má nahradiť doterajšou výchovu tzv. nábožensko-mravnú, o teda tiež, pokiaľ nie sú prevedené tie opatrenia, ktoré oslobodia naše školstvo od vplyvu cirkví“ (Tisk 1297, 1919).

Naopak, školský výbor navrhoval, aby sa do škôl zaviedla príležitostná forma občianskej náuky a mravnej výchovy. Ako ukazuje následný text, v druhom bode záverečnej rezolúcie nachádzame požiadavku, aby občianska náuka bola súčasťou celkového systému mravnej výchovy a tá, aby bola koncipovaná ako náhrada za náboženstvo:

„I. Nech Ministerstvo školstva dá všetkým školám pokyny, aby vo vyučovacej osnove bolo náležité pamätané na potreby občianskej výchovy v národnom, republikánskom a demokratickom duchu. Nech je využitá každá príležitosť a každý dobový podnet, aby bola mládež poučovaná o význame súčasných udalostí, o zákonoch a zriadeniach našej republiky, aj o právach a povinnostiach jej občanov. Táto občianska výchova nech je uvádzaná v tesnej a organickej súvislosti s mravnou výchovou. V názoroch na spoločenské vzťahy, na cenu práce, chudobu a majetkové rozdiely nech naša škola počíta s novými sociálnymi predpokladmi.

II. Ministerstvu školstva sa ukladá, aby uskutočnilo prípravy, aby bola do škôl zavedená občianska náuka ako zvláštny predmet a uviedlo ju do spojitosti s celou sústavou mravnej výchovy, ktorá bude zavedená po odstránení náboženstva zo škôl, ako aj aby sa zavčas postaralo o vydanie zvláštnej učebnice pre tento predmet.“

Takto formulovanú správu a body rezolúcie však Národné zhromaždenie na svojom zasadnutí zo dňa 15. júla 1919 neprijalo. Dôvodom boli práve poznámky o mytologickom podklade náboženstva, ako aj poznámka o odstránení náboženstva zo škôl. Súčasne dalo za úlohu nie školskému, ale kultúrnemu výboru, aby sa opätovne zaoberal II. bodom rezolúcie, teda požiadavkou o odstránení náboženstva.

Kultúrny výbor preto ešte v tom istom roku (Tisk č. 1809, 1919) vydal novú správu, v ktorej sa už nepožadovalo odstránenie náboženstva zo škôl, ale odstránenie statusu náboženstva ako povinného predmetu. Avšak okrem toho, daná správa obsahovala aj ďalšie vysvetľovanie občianskej náuky a mravnej výchovy v konfrontácii s kresťansky-konfesionálne založenou etikou. V zdôvodňujúcej časti správy sa zdôrazňuje, že:

„... snahy o zrealizovanie dôsledkov odluky cirkvi od štátu sú na poli školskej výchovy nesené rovnakým záujmom o mravné povznesenie spoločnosti, ako o ňom hovoria vyznávači kresťanského náboženstva. Mravným musí byť tiež nekatolík a preto nie je možné nechať mravnú výchovu v závislosti na nejakej konfesii. Základ pre mravnú výchovu je nutné hľadať v pozitívnej etike, ktorá je povznesená nad náboženskú rozmanitosť a je schopná vyhovieť požiadavkám výchovy pre akékoľvek náboženské presvedčenie. To naozaj mravné, to mravne vznešené, čo podáva kresťanská etika, je plne a bezo zbytku obsiahnuté v pozitívnej etike. Etický vývoj vyvrcholil zásadou humanity, príkazom: Miluj blížneho ako seba samého a toto vyvrcholenie nestalo sa iba v kresťanstve, ale tiež inokedy a to oveľa skôr.“

Je teda zrejmé, že pôvodná požiadavka na zavedenie predmetu *občianska náuka*, ktorá vychádzala najmä z potreby poskytnutia spoločenskovedného vzdelania vzhľadom na vznik nového politického zriadenia, bola takmer od svojho počiatku spájaná aj s občiansko-mravnou výchovou. To však bolo od svojich počiatkov problematické, nakoľko priamo súviselo postavením náboženstva v školskom systéme, ako aj s kultúrnym a politickým postavením cirkví v Československej republike. Požiadavka na zavedenie nového predmetu, ktorý by v národnom školstve zabezpečoval občianku náuku a občiansko-mravnú výchovu na tzv. laických, teda nenáboženských princípoch narazila na zásadný

problém, ktorým bolo náboženstvo. Nevyjasnenosť vzťahu štátu a cirkví môžeme považovať za jednu z hlavných príčin, prečo sa v rokoch 1918 – 1919 napriek veľkej aktivite humanisticky orientovaných učiteľov, politikov a pedagógov nepodarilo požadovaný predmet zaviesť do škôl.

Preto po prvých pomerne bezprostredných aktivitách vzhľadom na založenie nového štátneho zriadenia bolo potrebné koncept nového predmetu systematickejšie vypracovať a najmä dopracovať ho do spoločensky a politicky prijateľnej podoby. Tejto úlohy sa zhostil Československý pedagogický ústav J. A. Komenského, ktorý vypracoval dokument s názvom *Občianska nauka a mravouka. Príspevek Čs. pedagogického ústavu J. A. Komenského k zavedení těchto předmětů do našich škol* (O. Chlup et al, 1922). Kolektív autorov pod vedením O. Chlupa tu vypracoval systematický návrh, v ktorom sa vytvorili ucelenú koncepciu tak občianskej náuky, ako aj výchovy. V dokumente urobili prehľadovú štúdiu tých školských vzdelávacích sústav, ktorých súčasťou dané predmety už boli. Jasne tiež definovali všeobecné princípy a zásady, podľa ktorých by mali byť dané predmety koncipované v Československu. Nakoniec vymedzili základné obsahy zavádzaných predmetov. Z ideového hľadiska sa dokument niesol v pozitivisticko-humanistickom duchu. Podobne ako vyššie spomínané návrhy výborov Národného zhromaždenia predkladal koncept ideovo neutrálnej občianskej náuky a racionálne, nenábožensky založenej mravnej výchovy. Okrem tejto systematickej práce dokument prinášal niekoľko zásadných zmien vzhľadom na dovtedajšie návrhy. Za najzásadnejšiu zmenu môžeme považovať návrh, aby bol do škôl zavedený nie jeden samostatný predmet, ale hneď dva: *občianska nauka* a zvlášť (*občianska*) *mravouka*. Tu si môžeme všimnúť, že kým ešte v roku 1919 školský výbor neodporúčal zavedenie samostatného predmetu ani náukového, ani výchovného charakteru, už v roku 1922 bol pripravený návrh na zavedenie hneď dvoch samostatných predmetov.

Toto odlíšenie občianskej výchovy, resp. náuky od mravnej výchovy tak z hľadiska obsahu, ako aj z hľadiska výchovných zložiek si osvojila vtedajšia vláda a vo vládnom návrhu školského zákona (Tisk 3478, 1922) boli navrhnuté ako povinné dva predmety: (1) občianska nauka pre všetkých a (2) náboženstvo s alternatívnym predmetom občianska mravouka. Tento vládny návrh dával rodičom možnosť výberu medzi náboženstvom a občianskou mravoukou, ktorý mal byť výchovou k prirodzenej všeludskej morálke. Z nášho hľadiska je veľmi dôležité, že v tomto návrhu sa ešte počítalo so zavedením samostatného predmetu mravnej výchovy, aj keď iba ako alternatívy k náboženstvu.

Zdá sa však, že návrh zavedenia dvoch samostatných predmetov bol príliš ambiciózny. Totiž už kultúrny výbor poslaneckej snemovne návrh Pedagogického ústavu, ako aj vládny návrh zákona zrevidoval tým spôsobom, že vypustil samostatný predmet občianska mravouka a ako všeobecne povinný určil predmet s názvom občianska nauka a výchova. V zdôvodňujúcej správe (Tisk č. 3768, 1922) bol zmysel nového predmetu vysvetlený takto:

„Občianska nauka a výchova ako povinný učebný predmet na obecných (ľudových) a občianskych školách má obsahovať základné poznatky o československom štáte, o štátnych formách a zariadeniach vo všeobecnosti a o zvlášť o československých, o zariadeniach hospodárskeho, sociálneho, politického a kultúrneho života. Má viesť k republikánskej výchove československého občianstva tak, aby každý

bez rozdielu a bez ujmy národnosti a náboženstva už od mladosti bol schopný pochopiť nielen svoje občianske práva, ale aj svoje občianske povinnosti k Československej republike, ktorej je občanom. Občianska výchova má byť výchovou k demokracii, láske k blížnemu, národu a republike, ku vzájomnej znášanlivosti a úcte. Z tohto dôvodu nech je celému učiteľskému stavu obecných (ľudových) a občianskych škôl zakázané dotýkať sa nepriateľsky pri vyučovaní akéhokoľvek presvedčenia a ktorejkoľvek národnosti.“

Neprijatie návrhu na zavedenie predmetu s názvom „mravouka“ neznamenal ani úplné vylúčenie mravnej výchovy zo školského systému, ale súčasne to nebol ani návrat k tzv. príležitostnej forme mravnej výchovy tak, ako to bolo navrhované v 1. bode rezolúcie poslancského návrhu (Tisk 1297, 1919). Na základe analýz osnou a učebníc k danému predmetu (porov. M. Wiesenganger, T. Katrincová, 2017) treba však povedať, že predmet *Občianska náuka a výchova* do značnej miery redukoval postavenie mravnej výchovy vo výchove občana a iba do istej miery integroval obsah a metódy požadovanej občianskej mravouky. Táto integrácia mala v sebe niekoľko problematických miest, ktorých dôsledkom bola nejasná koncepcia predmetu a tiež aj zníženie jeho účinnosti.

Odhliadnuc od týchto kritických aspektov, návrh jedného súčasne náukového aj výchovného predmetu bol schválený kultúrnym výborom senátu (Tisk 1437 podľa Soukup, 1923) a bol ako súčasť navrhovaného nového školského zákona (§ 1) posunutý do Národného zhromaždenia. Napriek mnohým kritikám a námietkam (M. Zemko, 2012, F. Soukup, 1923), bol nový predmet v navrhovanej podobe schválený tak snemovňou poslancov (28. júna 1922), ako aj senátom (13. júla 1922) a stal sa súčasťou tzv. Malého školského zákona (Zákon č. 226, 1922). Schválením tohto zákona sa v československom školstve zaviedol nový všeobecne povinný predmet *Občianska náuka a výchova* s dvojhodinovou týždennou dotáciou, ktorého integrálnou súčasťou mala byť aj mravná výchova.

4 Diskusia a záver

Ako sme ukázali, zavedenie predmetu *Občianska náuka a výchova*, ktorého súčasťou mala byť aj mravná výchova pro-demokraticky orientovaných občanov, bolo jednou z prvých a zásadných požiadaviek tých spoločenských zoskupení, ktoré sa prezentovali demokratickými procesmi v 1. Československej republike. Preto je potrebné vidieť požiadavky na nový model mravnej výchovy v štátnom školstve v širšom spoločenskom až politicko-národnom kontexte. Výchova k mravnosti bola chápaná ako nástroj kultúrnej, občianskej a spoločenskej výstavby nového – demokratického štátneho usporiadania. Bola teda chápaná ako nástroj skutočnej národnej a humanistickej emancipácie a rozvoja. Jej význam sa vyvodzoval najmä z toho, že predstavitelia politického, spoločenského a vedeckého sveta si uvedomovali ambivalentný význam demokracie ako nového typu štátneho zriadenia.

Založenie nového štátu ako demokracie totiž neznamenal len zásadnú zmenu akéhosi mocensko-úradníckeho aparátu. Naopak demokracia bola chápaná ako možnosť na skutočný rozvoj jednotlivcov a spoločnosti, ale súčasne aj ako riziko administratívneho formalizmu,

či úpadku smerom k totalite. Práve táto nestálosť a otvorenosť demokracie bola existenčným základom významu mravnej výchovy. Jedným z významných predstaviteľov takéhoto kritického a obozretného chápania demokracie bol prvý prezident T. G. Masaryk. Ako uvádza F. Drtina (1920) a J. Hendrich (1935), Masaryk sa dlhodobo usiloval o to, aby zakladanie celej administratívnej štruktúry demokratického štátu bolo sprevádzané aj rozvíjaním mravnosti. Masaryk tak „ideál demokracie (...) úzko spájal s humanizmom a mravnosťou“ (Rajský in Kudláčová (ed.), 2016, s. 57). Týmto však len potvrdzoval silné národné presvedčenie, že „celé dejiny nášho národa majú zmysel a význam hlboko mravný“ (Drtina, 1920, s. 142). Masarykovský model vzťahu medzi mravnou výchovou a demokraciou nachádzame aj u významných predstaviteľov pedagogiky (napr. O. Chlup, F. Drtina, O. Kádner, J. Uher, S. Hessen, J. Hendrich, J. Čečetka atď.).

Takéto chápanie mravnej výchovy však prinášalo aj niekoľko sporných a problematických momentov. Prvým z nich bola požiadavka na univerzálnu morálku, ako základ demokratického štátu. Nielen spôsob zavedenia univerzálnej morálky na humanisticko-pozitivistických princípoch v prvých rokoch republiky, ale aj celý medzivojnový vývoj a diskusia okolo predmetu *Občianska náuka a výchova* poukazujú na to, že ten model, ktorý mal vytvoriť to „spoločné“ a „ľudské,“ sa stal modelom rozdelenia a exkluzivity jednej skupiny voči iným. Univerzalisticky normatívna etika sa ukázala ako nedostatočná vzhľadom na požiadavky demokracie, nakoľko v princípe vylúčila dialóg a bola postavená na kompromise.

Druhým otáznym bodom bol samotný obsah mravnej výchovy. Ten bol totiž odvodzovaný z vízie štátu a z jeho potrieb. Morálka sa stala najmä sociálnou, spoločenskou a konvencionálnou presne v tom zmysle, ktorý kriticky hodnotí Arendtová. Znamená to, že morálka bola fundovaná najmä sociologicky a stratila personálny charakter. Hoci sa o nej „verejne“ hovorilo a písalo, prestala byť „verejným priestorom“ v antickom zmysle, stratila do značnej miery potenciál budovať to, čo nazývame *communio*, teda také zoskupenie ľudí, ktoré im umožňuje rozvíjať vlastnú ľudskosť. To môžeme sledovať najmä v jej zameraní na vonkajšie formy správania (disciplinovanosť, poslušnosť, čes. kázeň), ako aj v zameraní na odstraňovanie sociálno-patologických javov spoločnosti.

Hoci môžeme vnímanie nedostatočnosti a problematickosti zavádzania konceptu laickej morálky do škôl dokladovať počas celého medzivojnového obdobia (napr. J. B. Kozák, Hendrich, E. Rádl, S. Hessen), zdá sa nám dôležité upozorniť na to, že kríza a neúčinnosť laickej morálky, ktorá nasledovala len pár rokov po odmietnutí konfesionalnej morálky, otvorili priestor na také chápanie mravnosti, ktorá sa odvíjala najmä z princípu osobnej slobody. Nie náhodou v roku 1940 I. Bláha (s. 198–199) vyzdvihoval „*aktivizmus personálneho či skôr spirituálneho humanizmu, ktorý stojí v službách duchovného rádu, rádu pravdy, lásky a spravodlivosti vo svete*“ a vyzýval, aby sa mladým ľuďom ukazovala nezmerateľná a nevyčerpatelná tvorivosť ľudskej duše, ktorá je „*v ľudskom zospoločenšení zdrojom nesmiernych možností tvorit' (...), aby bolo stále posilňované toto duševno a spoločný výtvar všetkých duševností, duchovný rád sveta.*“

Za základný problém mravnej výchovy bola preto považovaná jej účinnosť vzhľadom na rozvoj skutočnej slobody jednotlivcov vo vzťahu k spoločnosti. Nakoľko demokracia bola

chápaná prednostne ako zväz slobodných ľudí (J. Čečetka, 1937), dôsledkom toho bolo, že za kľúčovú schopnosť sa považovala schopnosť v slobode milovať, čo okrem iného znamenalo iniciatívnu angažovanosť vo vytváraní nadindividuálnych štruktúr (napr. priateľstvá, ale aj združenia, spolky, strany atď.). Práve toto slobodné, teda iniciatívne a nenahraditeľné konanie (porov. S. Hessen, 1935, 1936), malo zabezpečiť, aby sa demokracia nestala spoločnosťou mechanicky riadenou úradmi. Takto chápaná mravnosť však bola skôr akademickou témou a skrze mravnú výchovu v národnej škole sa ju darilo uskutočniť len veľmi čiastočne.

This work has been supported by the Scientific Grant Agency of the Slovak republic VEGA under the Grant No. 1/0557/16.

Literatúra

1. Arendtová, H. 2009. *Vita activa*. Praha : OIKOYMENH. ISBN 978-80-7298-413-8.
2. Bauman, Z. 1995. *Úvahy o postmoderní době*. Praha : SLON. ISBN 80-85850-12-5.
3. Bláha, I. A. 1940. *Vědecká morálka a mravní výchova*. Praha : Nakladatelství Život a práce.
4. Čečetka, Juraj. 1937. Naša výchova a vôľa k demokracii. In *Pedagogický sborník*. Roč. 4, č. 2, s. 65–71.
5. Drtina, F. 1920. *O mravní výchově*. Praha : nákl. vlastný.
6. Hendrich, J. 1935. Masaryk vychovávateľ. In *Pedagogický sborník*. Roč. 2, č. 2, s. 41–51.
7. Hessen, S. 1935. *Školství v demokracii. Studie k filosofii a politice soudobého školství*. Praha a Brno : Dědictví Komenského.
8. Hessen, S. 1936. *Filosofické základy pedagogiky*. Praha : Československá grafická unie.
9. Chlup, O. 1906. O mravní výchově a morálním vyučování. In *Pedagogické rozhledy*. Roč. XX, č. 1–4, s. 18–22, 94–100, 172–177, 251–257.
10. Chlup, O. et al., 1922. *Občanská nauka a mravouka. Příspěvek Čs. pedagogického ústavu J. A. Komenského k zavedení těchto předmětů do našich škol*. Praha : Čs. Pedagogický ústav J. A. Komenského.
11. Krejčí, F. 1906. *Positivismus a výchova*. Praha : Laichter.
12. Lipovetsky, G. 2008. *Éra prázdnoty : úvahy o současném individualismu*. Praha : Prostor. ISBN 978-80-7260-190-5.
13. Marks, I. 2014. Predstavy a názory Antona Štefánka na modernú školu. In *Historicko-pedagogické fórum*. [online]. Roč. III, č. 2, s. 29–35. Dostupné na: (<http://www.msap.sk/images/stories/casopis/hpf-2-14.pdf>). Naposledy prístupné: 24. januára 2017.
14. Masaryk, T. G. 1927. *Ideály humanitní*. 4. vyd. (1. vyd. 1901) Praha : Domov.
15. Rajský, A. 2016. Ideové pozadie a filozofické východiská dobového politického myslenia. In Kudláčová, B. (ed.) 2016. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis.
16. Soukup, F. 1923. *Metodika občanské nauky a výchovy na základě úředně vydaných osnov*. Velké Meziříčí : Alois Šašek.
17. Tisk 22. *Návrh Dr. Uhlíře a soudr. na zavedení občanské nauky do škol všech kategorií*. [online]. Dostupné na: (http://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/tisky/t0022_00.htm). Naposledy prístupné: 15. júna 2018.
18. Tisk 218. *Návrh členů Národního shromáždění Bohumila Fischera, Votruby, Rebše a Jandy na zavedení politické a občanské výchovy mládeže ve škole*. [online]. Dostupné na: (http://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/tisky/t0218_00.htm). Naposledy prístupné: 17. júna 2018.

19. *Tisk 1297. Zpráva školského výboru I. o návrhu člena Národního shromáždění dra Uhlíře a soudruhů (tisk 22), aby byla zavedena občanská nauka do škol všech kategorií, II. a o návrhu členů Národního shromáždění Bohumila Fischera, Votruby, Rebše, Jandy a soudr. (tisk 218), aby byla zavedena politická a občanská výchova mládeže ve škole.* [online]. Dostupné na: http://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/tisky/t1297_00.htm. Naposledy přistupené: 15. júna 2018.
20. *Tisk 1809. Zpráva kulturního výboru o II. části resoluce (č. t. 1297) o zavedení občanské nauky do škol vrácené Národnímu shromáždění k novému uvážení.* [online]. Dostupné na: http://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/tisky/t1809_00.htm. Naposledy přistupené: 12. júna 2018.
21. *Tisk 3478. Vládní návrh. Zákon ze dne, jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských.* [online]. Dostupné na: http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/t3478_00.htm. Naposledy přistupené: 15. júna 2018.
22. *Tisk 3768. Zpráva výboru kulturního a rozpočtového o vládním návrhu zákona (tisk 3478), jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských.* [online]. Dostupné na: http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/tisky/T3768_00.htm. Naposledy přistupené: 20. júna 2018.
23. Wiesenganger, M. – Katrincová, T. 2017. *Mravná výchova v štátnom národnom školstve na Slovensku v rokoch 1918 – 1939: história, teória, učebnice.* Trnava : TYPI Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-568-093-5.
24. *Zákon č. 226 ze dne 13. července 1922 Sb. z. a n., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských (Malý školský zákon).* [online]. Dostupné na: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1922/080-1922.pdf>. Naposledy přistupené: 15. júna 2018.
25. Zemko, M. 2012. Školstvo vo vládnej a straníckej politike za prvej ČSR. In Kázmerová, Ľ. a kol. *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945).* Bratislava : Historický ústav SAV. S. 55–70. ISBN 978-80-970302-5-4.

Kontakt

Marek Wiesenganger

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, Trnava

marek.wiesenganger@truni.sk

Vedenie a realizácia edukačných aktivít v rámci odbornej činnosti v komunitnom centre

Management and Implementation of Educational Activities within the Community Centre

Miroslava Adamík Šimegová

Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave

Abstract: The contribution of theoretical character analyses the issue of community centres in Slovakia at the time of the emerging facilities of this social crisis intervention service within the framework of the National project *“Support of selected social services of crisis intervention at the community level.”* It aims to point to a forming group of service users, including children from a socially disadvantaged environment and socially excluded residents involved in group and community activities in the community centre. Because of professional activity the contribution should point to a significant need for professional guidance and implementation of educational activities by staff as professionals, as well as planning of professional activities, supervision of staff and activities as well as further training of staff in the field of professional activities. In conclusion, the contribution deals with the possibilities of real employment of specialists in community centre, who are graduates of social pedagogy.

Keywords: community centre, crisis intervention, group activity, education, social pedagogy, socially disadvantaged children, social exclusion.

1 Úvod

Aktuálna spoločenská situácia na Slovensku za posledných desať rokov si vyžiadala akútne riešenie problémov sociálne vylúčených a sociálnym vylúčením ohrozených skupín obyvateľov žijúcich v rôznorodých komunitách miest a obcí. Nejde iba o príslušníkov marginalizovaných rómskych komunít (MRK), ale aj obyvateľov žijúcich na hranici chudoby, sociálne izolovaných ľudí, seniorov ale hlavne detí a mládeže pochádzajúcich zo sociálne-

-znevýhodňujúceho prostredia. Komunitné centrá (ďalej len „KC“) vznikajúce v posledných rokoch poskytujú komplexné sociálne služby, ktoré prispievajú k sociálnemu začleňovaniu týchto obyvateľov, poskytujú bezpečný priestor realizujúci krízovú intervenciu, miesto, kde sa realizuje sociálne poradenstvo, pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov, ale hlavne množstvo skupinových a komunitných aktivít záujmového, edukačného a preventívneho charakteru ako aj rôznorodé nízkoprahové činnosti pre rôzne cieľové skupiny bez ohľadu na vek klientov. Každé KC sa javí vo svojom kontexte ako jedinečný organizmus prispôsobujúci sa lokalite (miesto výkonu), podmienkam svojho nastavenia (poskytovateľ) a v neposlednom rade aj pracovníkom (vzdelanie, osobnosť a prax zamestnancov). Výskum v súčasnosti v problematike KC prebieha na úrovni vedecko-výskumných pracovísk, fakúlt a katedier sociálnej práce na viacerých univerzitách a vysokých školách na Slovensku, výskumné sondy v tejto problematike sa však objavujú veľmi sporadicky.

Môžeme konštatovať, že absentuje aktuálny a relevantný popis súčasnej situácie v podobe modelu a identifikácie KC na Slovensku v súčasnosti. Vzhľadom k priestoru edukácie a teda realizácie výchovy a vzdelávania ako od seba neoddeliteľných procesov v KC sa naskytá potreba identifikovať sociálno-edukačné aspekty a sociálno-pedagogický kontext činnosti KC, ktorý sa na Slovensku ešte systematicky neskúma. Cieľom príspevku je poukázať na formujúcu sa skupinu užívateľov tejto služby, medzi ktoré patria aj deti – žiaci zo sociálne-znevýhodňujúceho prostredia a sociálne vylúčení obyvatelia zúčastňujúci sa skupinových a komunitných aktivít. Tieto aktivity sú odbornou činnosťou a príspevok má poukázať na významnú potrebu odborného vedenia a realizácie edukačných aktivít vrátane plánovania odbornej činnosti, supervízie, ako aj ďalšieho vzdelávania pracovníkov v oblasti realizácie odborných aktivít. Zaoberá sa aj možnosťami reálneho uplatnenia odborných pracovníkov – sociálnych pedagógov v KC.

2 Komunitné centrá vo svete a na Slovensku

Vo svete sú komunitné centrá zvyčajne neziskovými organizáciami, ktoré poskytujú komunitám miest a obcí bezpečný priestor na spoločné stretávanie sa obyvateľov a riešenie ich potrieb. Vznikajú v podmienkach „vhodného“ politického usporiadania či podpory štátu. Vo väčšine prípadov ide o prácu odhodlaných aktivistov tvoriacich bezpečný priestor pre rôzne veľké komunity. Komunitné centrá vo svete spájajú na jednom mieste ľudí viacerých národností a komunít, umožňujú ich sebarealizáciu a aktívnu prácu, praktizujú sociálnu prácu, obvykle však vykonávajú viaceré funkcie. Slúžia aj ako kultúrne centrá:

1. Ako miesto na celonárodné oslavy pri rôznych príležitostiach a tradíciách.
2. Ako miesto na verejné stretnutia občanov, kde sa diskutuje o rôznych otázkach.
3. Ako miesto, kde sa politici alebo iní oficiálni predstavitelia stretávajú s občanmi a žiadajú o ich názory, podporu alebo hlasovanie.
4. Ako miesto, kde sa majú členovia komunity skutočne stretnúť a vytvárať sociálne kontakty.
5. Ako miesto činností, aktivít miestnych klubov a dobrovoľníckych aktivít.

6. Ako miesto, ktoré si členovia komunity môžu prenajať na súkromné akcie.
7. Ako miesto sústrediacie sa na miestnu históriu.
8. Ako miesto, kde sú organizované miestne mimovládne aktivity.
9. Ako miesto prezentácie cirkusov a iných podujatí.
10. Ako miesto pomoci v prípadoch tragédií, Smith (2002).

Komunitné centrum v Slovenskej republike je inštitúciou, ktorej činnosť je zakotvená v Zákone o sociálnych službách č. 448/2008 Z. z. par. 24 písm. d) ako zariadenie sociálnej služby krízovej intervencie. V komunitnom centre sa fyzickej osobe v nepriaznivej sociálnej situácii poskytuje základné sociálne poradenstvo, pomoc pri uplatňovaní práv a právom chránených záujmov, pomoc pri príprave na školské vyučovanie a sprevádzanie dieťaťa do a zo školského zariadenia, ďalej sa tu vykonáva preventívna aktivita a zabezpečuje sa záujmová činnosť. V KC sa vykonáva komunitná práca a komunitná rehabilitácia. Sociálnu službu v komunitnom centre možno poskytovať ambulantnou sociálnou službou a terénnou formou sociálnej služby prostredníctvom terénneho programu (Zákon o sociálnych službách č. 448/2008).

Prvé KC v Slovenskej republike začali oficiálne vznikať v roku 2003 v rámci projektu „Podpora založenia komunitných centier v Slovenskej republike“ ako nástroj riešenia integrácie miestnych rómskych komunít. Finančnú podporu mali z fondov Európskej únie prostredníctvom programu Phare. Cieľom tohto projektu bolo založenie 10 komunitných centier vo vybraných lokalitách, ktoré mali slúžiť ako pomoc pri integrácii prevažne segregovaných či separovaných miestnych rómskych komunít. Jeho trvanie bolo niekoľko mesiacov (Korpesio, 2012). Ďalšie KC vznikali od r. 2011 do r. 2015 v rámci Národného projektu „Komunitné centrá“ za podpory Európskeho sociálneho fondu v rámci operačného programu Zamestnanosť a sociálna inklúzia. V roku 2012 ich bolo sto (Korpesio, 2012).

Mali poskytovať komplexné sociálne a komunitné služby a prispieť k sociálnemu začleňovaniu osôb sociálne vylúčených na individuálnej, ako aj na lokálnej úrovni. Zriaďované boli pre príslušníkov marginalizovaných rómskych komunít (ďalej MRK). Komunitné centrá sa zriaďovali s cieľom vytvorenia priestorových a materiálnych podmienok na komunitný rozvoj, výkon komunitnej rehabilitácie, komunitnej a sociálnej práce, poskytovania sociálnych služieb a výkon sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately pre príslušníkov marginalizovaných rómskych komunít, ako aj na vzájomnú interakciu a spoločné aktivity príslušníkov marginalizovaných rómskych komunít a ostatného obyvateľstva obcí. Cieľom bolo podporiť aktivity členov miestnej komunity prostredníctvom zvyšovania sociálnych zručností, kompetencií a sociálnej mobility, prevencie a predchádzaniu sociálno-patologických javov a rizikového správania, poskytovania poradenskej činnosti pre potreby komunity a klienta, poskytovania vzdelávacích a voľno časových aktivít (ÚV SR, 2011).

Situácia sa však zmenila v druhom projektovom období implementácie, ktorá prebieha v súčasnosti (roky 2016 – 2019) v rámci Národného projektu „Podpora vybraných sociálnych služieb krízovej intervencie na komunitnej úrovni“ (NP PVSSKIKÚ). V rámci tohto projektu na Slovensku opätovne vznikajú KC a zaznamenávajú pomerne veľký rozmach

a ohlas vo verejnosti. Zámerom Národného projektu je zlepšenie sociálnej situácie skupín sociálne vylúčených alebo ohrozených sociálnym vylúčením prostredníctvom podpory profesionalizácie vybraných sociálnych služieb krízovej intervencie na komunitnej úrovni vrátane Komunitných centier. Poslaním komunitného centra ostala úloha poskytovať komplexné sociálne a komunitné služby bez rezidencie a prispieť k sociálnemu začleňovaniu osôb sociálne vylúčených na individuálnej, ako aj na lokálnej úrovni. Cieľom tejto podpory je zvýšenie aktivity, zamestnanosti a zlepšenie možností vstupu na trh práce a integrácie do spoločnosti skupín sociálne vylúčených alebo ohrozených sociálnym vylúčením (Implementačná agentúra MPSVR SR, 2018).

Skupiny sociálne vylúčeného či sociálnym vylúčením ohrozeného obyvateľstva nie sú počas aktuálneho obdobia implementácie KC v dostupných dokumentoch a materiáloch Implementačnej agentúry MPSVaR (2018) opisované v zmysle marginalizovaných rómskych komunít, nejde teda o izolovanú cieľovú skupinu rómskeho etnika. Svedčia o tom aj príklady z praxe, kedy sa do činnosti a aktivít existujúcich komunitných centier pôvodne pre rómsku populáciu (r. 2013 a 2014) v poslednom období aktívne zapájajú členovia širšej komunity obyvateľov všetkých vekových skupín bez rezidencie a príslušnosti. Z tohto dôvodu sa javí ako veľmi významná otázka: „Kto tvorí v skutočnosti cieľovú skupinu a klientelu sociálnej služby KC v druhom projektovom období implementácie KC a akého druhú a v akej odbornosti sú reálne vykonávané odborné aktivity s touto skupinou?“ Na túto otázku sa pokúsime odpovedať v nasledujúcom texte.

Do KC sa v súčasnosti dostávajú deti a mládež, dospelí a seniori, ktorí o činnosť KC majú či prejavia záujem, resp. sú nútení hľadať pomoc, nakoľko sa stávajú z dôvodu akútneho ekonomického, sociálneho, rodinného a osobného problémom jednotlivcami zo sociálno-znevýhodňujúceho prostredia alebo osobami ohrozenými sociálnym vylúčením. Toto prostredie ich predisponuje k náročnému zvládaniu životných situácií. V podmienkach KC narábame s pojmami ako sociálne znevýhodnenie a sociálne znevýhodňujúce prostredie, sociálne vylúčenie, a ohrozenie sociálnym vylúčením.

Čerešníková (2017) uvádza, že klientmi KC sú *„osoby v nepriaznivej sociálnej situácii, ktorým môže byť poskytovaná pomoc pri príprave na školskú dochádzku a školské vyučovanie v intenciách sociálnych služieb krízovej intervencie, sú považované deti (a ich rodiny), ktoré sú ohrozené sociálnym vylúčením alebo majú obmedzenú schopnosť sa sociálne začleniť a samostatne riešiť svoje problémy z dôvodu zotrvávania v priestorovo segregovanej lokalite s prítomnosťou koncentrovanej a generačne reprodukovanej chudoby alebo kvôli spôsobu života a životným návykom vrátane závislosti od psychoaktívnych látok alebo návykových škodlivých činností.“* V prípade rómskej minority je jedným z hlavných problémov práve nedostatok vzdelania, ktoré sa považuje za hlavný predpoklad úspešnej integrácie rómskych občanov do spoločnosti.

Na druhej strane je školská neúspešnosť detí z MRK nadmieru vysoká (Šuhajdová, 2010 in Lipnická, M., Sobinkovičová, E. 2014). S pojmom sociálne znevýhodnenie sa stretávame rovnako v školskom prostredí. Súčasný školský zákon (245/2008 Z. z.) definuje žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia alebo žiaka zo sociálne znevýhodneného prostre-

dia (SZP) ako: „... žiaka žijúceho v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.“ Bakošová (2016) uvádza, že podľa odborníkov v pedagogike a sociálnej pedagogike, pravidlách a zákonoch MŠ SR je pojem sociálne znevýhodneného prostredia definovaný nejednotne. V dokumentoch Ministerstva školstva Slovenskej republiky v zákone č. 245/2008 v § 2 sa uvádza naplnenie aspoň jedného z týchto kritérií:

- rodina dieťaťa nespĺňa základné spoločensko-formujúce, emocionálne a ekonomické funkcie;
- rodina žijúca v chudobe, kde dieťa žije v podmienkach hmotnej núdze (zákon č. 245/2008 § 132);
- rodina, v ktorej je jeden z rodičov nezamestnaný alebo dlhodobo patrí k neuspokojeným uchádzačom o zamestnanie (zákon č. 36/2005 o rodine, § 28);
- rodina, v ktorej majú rodičia nedostatočné vzdelanie, napr. jeden z rodičov nedokončil vzdelanie (č. 417/2013 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi);
- rodina žijúca v neštandardných domácich a hygienických podmienkach, dieťa nemá priestor na učenie, pitnú vodu alebo používanie toalety;
- jazykové vzdelávanie sa líši od jazyka, ktorý dieťa používa v rodinnom prostredí;
- rodina žijúca v segregovanej komunite;
- rodina je sociálne vylúčená z veľkej spoločnosti.

Farkašová a Zimmermann (2015) citujúc autorov I. Popovičová a J. Džuka (2008), navrhujú používať termín „sociálne znevýhodňujúce prostredie,“ pretože podľa nich „znevýhodňujúci“ zahŕňa dynamický, nie nemenný aspekt; zdôrazňuje sa pritom sociálna stránka, ktorá ovplyvňuje ťažkosti a nerovnaký prístup k vzdelávaniu. Žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa v rámci školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie venujú centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP). Na Slovensku v súčasnosti nepôsobí školské poradenské zariadenie, ktoré by sa špecializovalo predovšetkým na žiakov zo SZP. Tieto deti navštevujú v rámci svojho voľného času a času mimo vyučovania komunitné centrá a stávajú sa ich detskými a dospievajúcimi klientmi.

Farkašová a Zimmermann ďalej uvádzajú, že medzi žiakov pochádzajúcich zo SZP nepatria iba žiaci rómskej národnosti ako sa to nesprávne interpretuje. Vychádzali z oficiálnych štatistík a zistili, že Rómovia sú zastúpení medzi žiakmi zo SZP len minimálne. Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) vo svojej Správe o stave a úrovni výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na základných školách v školskom roku 2011/2012 v SR (2013) konštatuje, že k rómskej národnosti sa hlásilo v školách, ktoré navštívila ŠŠI v Prešovskom kraji len necelých 9 % žiakov vedených ako žiakov zo SZP, pričom riaditelia uvádzali reálny počet mnohonásobne vyšší. V Správe o stave vytvárania podmienok inkluzívneho vzdelávania pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na základných

školách v školskom roku 2012/2013 v SR (2013) zase ŠŠI uvádza, že v rámci kontrolovaných 42 škôl na Slovensku bolo najvyššie zastúpenie Rómov v Košickom, Prešovskom a Banskobystrickom kraji. V týchto krajoch boli najvyššie počty žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a to konkrétne žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov zo SZP, pričom prevažovali žiaci so zdravotným znevýhodnením (Farkašová a Zimmermann, 2015).

2.1 Sociálne vylúčenie, ohrozenie sociálnym vylúčením

V sociálnej oblasti sa pre klientelu KC používa pojem „sociálne vylúčenie obyvateľa,“ resp. „obyvatelia ohrození sociálnym vylúčením“ (ďalej SV). Tomuto problému sa v našich podmienkach venuje autorka Palovičová (2013) citujúc autorov Burchardt, Le Grand, Piatech (2002) uvádza, že SV je neoddeliteľnou súčasťou úvah o legitimitě sociálneho poriadku či sociálnej súdržnosti. SV jednotlivci, ale i celé skupiny sa nepodieľajú rovnakou mierou na materiálnych a nemateriálnych zdrojoch spoločnosti, čo vedie k ich sociálnej izolácii. Hlavný problém s definíciou sociálneho vylúčenia spočíva podľa autorky v tom, že je ťažké nájsť jednotiaci atribút všetkých jeho možných foriem. V literatúre prevláda názor, že pojem SV zahŕňa širokú škálu príčin sociálnych nerovností. Uvádzajú sa dimenzie SV: ekonomická (nedostatočný prístup na trh práce, nezamestnanosť), politická (nedostatočný prístup k rozhodovacím procesom), morálna (stereotypy a predsudky o morálnych kvalitách menšín), kultúrna (vylúčenie zo spoločných kultúrnych zvyklostí v spoločnosti, tradične spojených s náboženstvom, jazykom a národnosťou) a sociálna (nedostatok občianskych a sociálnych práv, nedostatočný prístup k zdravotnej, starostlivosti, vzdelávaniu, sociálnym službám atď.) Jednotlivec je SV vtedy, „ak:

- *geograficky býva v spoločnosti,*
- *nemôže participovať na bežných činnostiach občanov tejto spoločnosti,*
- *rád by sa na nich podieľal, ale bránia mu v tom faktory mimo jeho kontroly.“*

Na základe merania piatich dimenzií sociálneho vylúčenia (oblasť spotreby, úspor, produkcie, politickej činnosti a sociálnej aktivity) dospeli títo autori k záveru, že by bolo chybné zobrazovať tých, ktorí sú SV, ako homogénnu skupinu. Schopnosť jednotlivca podieľať sa na každej z týchto dimenzií je ovplyvnená celým radom faktorov vrátane osobných vlastností, životných udalostí, rodinnej súdržnosti a politických inštitúcií v spoločnosti. Inými slovami, ľudia vylúčení v jednom rozmere nemusia byť vylúčení aj na ostatných úrovniach.

Multidimenzionálna povaha SV predstavuje početné koncepčné a analytické ťažkosti pri definícii jeho podstaty, pretože je problematické určiť, koho máme považovať za vylúčeného. Pojem SV je v porovnaní s pojmom chudoby, ktorý odkazuje na nerovnosti vo sfére materiálnych zdrojov, menej presným pojmom. Výsledkom tejto nepresnosti je to, že SV sa často zamieňa s inými pojmami, napríklad s chudobou, segregáciou či marginalizáciou. Autorkine bádania v tejto oblasti nás tiež podnecujú a inšpirujú k potrebe vymedzení tohto pojmu, nakoľko ide o heterogénnu skupinu obyvateľov ohrozených týmto problémom.

3 Vedenie a realizácia odborných edukačných aktivít

Posúdenie odbornosti vykonávaných aktivít pracovníkmi KC, hlavne pokiaľ ide o aktivity edukačného charakteru ako príprava na školskú dochádzku, doučovanie detí, príprava na vyučovanie, ale aj preventívnych aktivít a záujmovej činnosti v KC považujeme za kľúčové vzhľadom na aktuálne sa vyvíjajúcu inštitúciu. Autori Bartoš a Kulifaj (2018) uvádzajú, že zamestnanci poskytovateľov sociálnych služieb krízovej intervencie (KC) sa často stretávajú s potrebami detí a mládeže, ktoré spadajú do výchovno-vzdelávacej oblasti. Primárnym cieľom je zlepšenie školského prospechu a plnenia riadnej školskej povinnej dochádzky. Autori konštatujú ďalej, že *„sekundárne môže ísť aj o podporu v ďalších oblastiach, ako je napríklad zvládanie náročných či stresujúcich situácií súvisiacimi so štúdiom (a spolužiakmi alebo učiteľmi), rozvoj schopnosti spolupráce v kolektíve, zlepšenie analytického či kreatívneho myslenia.“*

V oboch líniách patrí k hlavným nástrojom mentoring a tútoring. Tútor má pomáhať prijímateľovi sociálnej služby v konkrétnej oblasti pri príprave na školské vyučovanie (napr. doučovanie matematiky), a teda má mať dostatočné znalosti o nej a vie ich ďalej odovzdať. Mentor prijímateľa sociálnej služby má dieťa sprevádzať školským obdobím ako takým, existuje medzi nimi vzťah dôvery a dôraz je kladený na osobný rozvoj v širšom kontexte. Vychádzajúc však z konkrétnej praxe KC kvalifikačné predpoklady pracovníkov KC ich dostatočne nepripravujú na systematickú plánovitú edukačnú prácu v rámci pravidelných či nepravidelných skupinových aktivít. Kvalifikačným predpokladom na výkon práce vo funkciách odborný garant a odborný pracovník KC je vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa u garanta a prvého stupňa u pracovníka primárne sociálnej práce, resp. vysokoškolského vzdelania druhého stupňa v študijnom odbore psychológia, právo, sociálne služby a poradenstvo, verejná politika a verejná správa alebo v študijných odboroch pedagogického zamerania. Pracovník KC má mať stredoškolské vzdelanie s maturitou bez ohľadu na jeho odbor. Je teda otázne, nakoľko pracovník s týmto vzdelaním disponuje postačujúcou odbornosťou vo vedení edukačných skupinových aktivít systematicky zameraných na vzdelávací vývin žiaka a v neposlednom rade tiež dokáže zrealizovať efektívne preventívne aktivity či viesť záujmovú činnosť.

Bartoš a Kulifaj (2018) konštatujú, že v KC sa stretávame so špecifickými potrebami detí a mládeže (v zmysle výchovno-vzdelávacích potrieb, porúch pozornosti, hyperaktivity či deficitmi intelektu), preto sa v zmysle týchto potrieb pracovníci venujú skôr práci s jednotlivcom ako príprave v skupine a preto pri tvorbe programov prípravy na vyučovanie sa musí vychádzať z daných reálií a ciele v činnostiach sa prispôbujú každému jednotlivcovi. V príprave na vyučovanie majú pracovníci používať aktivizujúci prístup, ktorý podporuje záujem detí o učenie, napr. didaktické hry, diskusné metódy, situačné metódy, inscenačné metódy, problémové úlohy a špeciálne metódy. Musíme v tomto prípade namietť, že nie je jednoduché viesť takéto aktivity v bežnej populácii bez potrebného vzdelania minimálne v oblasti pedagogiky a to v školskom prostredí, pričom vzorka klientov KC je o dôvody uvedené vyššie ešte „náročnejšia.“ Preto zastávame názor, že v KC by mal byť prítomný minimálne jeden odborný pracovník s pedagogickým vzdelaním (pedagóg, so-

ciálny pedagóg, či vychovávateľ) na túto prácu. V KC dochádzka k realizácii sociálno-edukačných činností úzko prepojených s inkluzívnou edukáciou v mimoškolskom inkluzívnom prostredí, nakoľko sa v ňom stretávajú deti, mládež, dospelí a seniori bežnej a „sociálne vylúčenej populácie.“

Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Zároveň je pedagógom a teda odborníkom v oblasti edukácie – výchovy vo voľnom čase, odborníkom na vedenie preventívnej a záujmovej činnosti. Jeho možnosti a kompetencie ho teda predisponujú nielen na prácu v školskom prostredí, ale aj v mimoškolských zariadeniach ako sú komunitné centrá.

Nasledujúce obdobie evalvácie implementácie tejto krízovej intervencie v praxi bude dôležitým z hľadiska posúdenia aj odbornosti aktivít, činnosti ako aj vzdelávania pracovníkov a následne výsledkov činnosti KC.

4 Záver

V príspevku sme sa snažili poukázať na špecifiká činností a klientov komunitných centier v súčasnosti. Nakoľko jednou z významných odborných aktivít prebiehajúcich v tejto inštitúcii je pomoc pri príprave na vyučovanie zahŕňajúc výchovno-vzdelávaciu činnosť a pomoc pri plnení školskej dochádzky, je prítomnosť pracovníka s pedagogickým vzdelaním v KC nevyhnutnosťou. Edukácia vykonávaná v podmienkach sociálnych služieb je zabezpečovaná odborníkmi – absolventmi sociálnej práce či iného príbuzného odboru, ktorým sa v niektorých prípadoch stáva aj pedagogika či sociálna pedagogika.

Súčasný stav zamestnávania pedagógov a sociálnych pedagógov v tomto inkluzívnom prostredí v KC doposiaľ nie je zmapovaný a vyžaduje si ciele orientovaný výskum v oblasti identifikácie edukačných, špecificky sociálno-edukačných aspektov zmysle konkrétnych úloh a činností prebiehajúcich v KC s cieľovou skupinou sociálne znevýhodnených, sociálne vylúčených alebo sociálnym vylúčením ohrozených skupín detí, mládeže a zisťovanie možnosti uplatnenia sociálnych pedagógov v KC analyzujúc pozície pracovníkov vzhľadom na ich odborné kompetencie, kvalifikačné predpoklady, náplň práce a špecifiká odborných činností.

Literatúra

1. Bakošová, Z. 2018. Inclusion of children from the socially disadvantaged environment : The case study of Slovakia. In *Forum Scientiae Oeconomia*. Vol. 4 Special Issue No. 2.
2. Bartoš, R. a Kulifaj, P. 2018. *Pomoc pri príprave na školské vyučovanie a sprevádzanie dieťaťa do a zo školského zariadenia*. Bratislava : Implementačná agentúra Ministerstva práce sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. ISBN 978-80-89837-43-4.
3. Čerešníková, M. 2017. *Odborná činnosť: pomoc pri príprave na školskú dochádzku a školské vyučovanie a sprevádzanie dieťaťa do a zo školského zariadenia*. Bratislava : Implementačná agentúra Ministerstva práce sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. ISBN 978-80-89837-21-2.
4. Farkašová, E., Zimmermann, M. 2015. *Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* [Pupils from socially disadvantaged background]. [online]. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné na: <<https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/specialno-pedagogicka-cinnost/>>. Naposledy prístupné: 3. 4. 2018.
5. Implementačná agentúra MPSVR SROV. 2018. *Národný projekt „Podpora vybraných sociálnych služieb krízovej intervencie na komunitnej úrovni“ (NP PVSSKIKÚ)*. [online]. Bratislava : MPSVaR. Dostupné na: <<https://www.ia.gov.sk/npkiku/>>. Naposledy prístupné: 9. 4. 2018.
6. Korpesio, C. 2012. Komunitné centrá na Slovensku. In *PROHUMAN – vedecko-odborný interdisciplinárny recenzovaný časopis, zameraný na oblasť spoločenských, sociálnych a humanitných vied*, vol. 2009 – 2018. ISSN 1338-1415.
7. Lipnická, M., Sobinkovičová, E. 2014. *Podnetné prostredie v materskej škole ako podpora rozvíjania osobnosti detí z marginalizovaných rómskych komunít*. Bratislava : MPC Bratislava. ISBN 978-80-565-0264-8.
8. Palovičová, Z. 2013. Sociálne vylúčenie z pohľadu normatívnej teórie. In *Filozofia*, vol. 68, No. 7. ISSN 2585-7061.
9. Popovičová, I. – Džuka, J. 2008. Zisťovanie intelektového potenciálu detí zo sociálne a inak znevýhodňujúceho prostredia pomocou dynamických testov. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, vol. 43, No. 3, pp. 239–252. ISSN 2585-9056.
10. Smith, M. K. 2002. *“Community centres (centers) and associations,” the encyclopedia of informal education*. [online]. Dostupné na: <<http://www.infed.org/mobi/community-centers-and-associations>>. Naposledy prístupné: 9. 4. 2018.
11. Štátna školská inšpekcia. 2012. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách v školskom roku 2011/2012 v SR*. [online]. Dostupné na: <http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_SZP_ZS_SR_ZS_12.pdf>. Naposledy prístupné: 9. 4. 2018.
12. Štátna školská inšpekcia. 2013. *Správa o stave vytvárania podmienok inkluzívneho vzdelávania pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách v školskom roku 2012/2013 v SR*. [online]. Dostupné na: <http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_INKL_ZS_SR_12n.pdf>. Naposledy prístupné: 9. 4. 2018.
13. Úrad vlády Slovenskej republiky – Úrad splnomocnenca vlády slovenskej republiky pre rómske komunity (2011) *Štandardy komunitných centier zameraných na prácu s marginalizovanými komunitami pre potreby výziev Regionálneho operačného programu na výstavbu a rekonštrukciu komunitných centier spolufinancovaných z Európskeho fondu regionálneho rozvoja*. Uznesenie vlády SR č. 804/2011, s. 5.
14. *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v platnom znení*.
15. *Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov*.
16. *Zákon č. 36/2005 Z. z. Zákon o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.

17. *Zákon č. 417/2013 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

Kontakt

Miroslava Adamík Šimegová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

miroslava.simegova@truni.sk

Domy pionierov a mládeže v období socializmu

Houses of Pioneers and Youth in the Period of Socialism

Janette Gubricová¹, Martina Bučová²

¹Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

²Považská Bystrica

Abstract: The paper deals with the issue of the houses of pioneers and youth in the period of socialism. Based on an interview with their former directors, they describe their role, activity, and identify the influence of the ideology of communism on their activities.

Keywords: houses of pioneers and youth, ideology of communism, pioneers and youth leaders, non-formal activity of children.

1 Úvod

Ideológia komunizmu prenikla nielen do vyučovacieho procesu, ale významne zasiahla aj výchovu a vzdelávanie vo voľnom čase. Deti a mládež boli významným objektom záujmu strany, z ktorých sa na základe ich „správnej“ výchovy, mohla vychovať generácia budúcich budovateľov a obrancov socialistického Československa. Pionierska organizácia Socialistického zväzu mládeže (ďalej len PO SZM) plnila dôležité ideologické ciele Komunistickej strany Československa (ďalej len KSČ). Zohrávala dôležitú úlohu v starostlivosti o deti a mládež, ktorú svojou činnosťou pripravovala na vstup do KSČ. Jednou z inštitúcií, ktorá predstavovala priestor na jej činnosť boli aj domy pionierov a mládeže (ďalej len DPaM). Cieľom príspevku je na základe interview s tromi bývalými riaditeľmi DPaM popísať činnosť DPaM v období socializmu a identifikovať oblasti a formy presahu ideológie komunizmu do ich činnosti.

2 Historický vývoj domov pionierov a mládeže

Výchova a vzdelávanie vo voľnom čase v období socializmu boli často spájané s činnosťou pionierskej organizácie. Tá svoju činnosť realizovala aj prostredníctvom mimoškolských

zariadení, ktoré vznikali po II. svetovej vojne. Patrili k nim aj DPaM, ktoré vznikali po vzore Sovietskeho zväzu. Ich úlohou bola najmä podpora samostatnosti, tvorivosti, verejno-prospešnej práce a všestranný rozvoj osobnosti každého pioniera. Tieto zariadenia sa snažili prehĺbovať u pionierov vedecký svetonázor, ktorý získavali pri vyučovaní a formovať ich určité črty povahy s cieľom vytvoriť nového človeka (Hofbauer a kol., 1953).

Medzi prvými boli zriadené pionierske domy vo väčších mestách. Išlo o **ústredné pionierske domy**, resp. **pionierske paláce**, ktoré boli zriadené na dvoch miestach: v Bratislave a v Prahe (Bende, Máriáši, 1969). Neskôr vznikali najmä v krajských alebo okresných mestách (Knapik a kol., 2014). Hofbauer a kol. (1953) uvádza, že ústredné pionierske domy predstavovali riadiace a metodické stredisko pre krajské domy pionierov. Úlohou ústredných domov bolo posilať krajským domom pionierov pracovné plány, spracúvať ich skúsenosti, vypracovávať smernice na pracovnú činnosť s deťmi, zvolávať rôzne porady a vysilať svojich zamestnancov na jednotlivé inštrukcie. Podobnú funkciu plnili krajské pionierske domy v rámci kraja a okresné domy pionierov v rámci svojho okresu.

Ich názov sa v priebehu činnosti menil. Spočiatku svojej pôsobnosti niesli názov **Domy pionierov**. Tieto zariadenia boli určené len pre pionierov (Bende, Máriáši, 1969). Na konci školského roka 1950/51 sa nachádzalo na území vtedajšej spoločnosti okolo 30 pionierskych domov (Hofbauer a kol., 1953), no ich počet rýchlo narastal a v roku 1953 bolo na území Československa už 50 pionierskych domov. Zmena v pomenovaní týchto zariadení nastala **v roku 1957**, kedy ich názov bol pozmenený na **Dom pionierov a mládeže**. Tieto zariadenia slúžili len pre členov pionierskej organizácie (Bende, Máriáši, 1969).

V 60. rokoch tieto zariadenia prešli určitou úpravou a modernizáciou, a to najmä v metodickom oblasti svojho pôsobenia a ich zámerom malo byť viac vychádzať zo záujmov detí (Knapik a kol., 2014).

Ich činnosť pretrvala až do roku **1989**. Na základe spoločenských zmien v uvedenom roku prišlo aj k zmenám **v obsahu a organizácii systému** školských a mimoškolských zariadení. Tieto zmeny sa dotkli aj činnosti jednotlivých DPaM. Zákonom Slovenskej národnej rady č. 542/1990 Zb., dom pionierov a mládeže dostal nový názov **Dom detí a mládeže**.

V roku 1993 zákonom Ministerstva školstva č. 279/1993, bolo toto zariadenie premenované na Centrum voľného času. Okrem názvu sa zmenila aj jeho náplň, činnosti a poslanie, ktoré v súčasnosti bližšie vymedzuje Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008, tzv. školský zákon (2008).

3 Poslanie domov pionierov a mládeže

DPaM v období socializmu predstavovali univerzálne zariadenia na organizáciu mimoškolských aktivít, ktorých pôsobenie neskôr upravovala Smernica ministerstva školstva, vied a umenia č. 170/1952 (Knapik a kol., 2014).

V rámci definície týchto zariadení vychádzajúc z vyhlášky ministerstva školstva, vied a umenia č. 333/1952: boli pionierske domy charakterizované ako zariadenia mimoškolskej výchovy, ktorých cieľom bolo pomôcť nielen škole, ale aj PO ČZM vo výchovnom procese a to organizáciou jednotlivých činností týkajúcich sa politiky, vzdelávania, umenia, telovýchovy a obrany všetkých pionierov. Podľa zákona o školských zariadeniach (1978, § 19), už patrili DPaM k školským výchovno-vzdelávacím zariadeniam. Ich hlavnou úlohou bolo pomáhať: „... plniť hlavné výchovné ciele a poslanie škôl a programové a obsahové zameranie činnosti Pionierskej organizácie Socialistického zväzu mládeže a Socialistického zväzu mládeže. Dom organizuje výchovnovzdelávaciu prácu s deťmi a mládežou v čase mimo vyučovania a metodicky pomáha školám, Pionierskej organizácii Socialistického zväzu mládeže a Socialistického zväzu mládeže“ (zákon o školských zariadeniach, 1978, § 19). Jeho súčasťou mohli byť aj stanice mladých technikov, stanice mladých prírodovedcov a stanice mladých turistov, ktoré v príslušných oblastiach plnili obdobné úlohy ako DPaM. Zriadovali sa ako oddelenia DPaM alebo ako samostatné mimoškolské výchovné zariadenia (zákon o školských zariadeniach, 1978, § 19).

K jeho hlavným úlohám bolo možné zaradiť: výchovu detí k socializmu, láske ku vlasti a Sovietskemu zväzu a tiež výchovu vernosti k triede robotníkov. V týchto zariadeniach sa učili mladí pionieri láske k práci a to prostredníctvom činnosti jednotlivých krúžkov a exkurzií. Deti sa učili sa poznávať jednotlivé pracovné odbory a vážiť si ručné výrobky. Vedúci sa snažili deti viesť ku kolektivismu a starších pionierov učili pomôcť slabším. Boli to zariadenia otvorené a prístupné všetkým deťom a mládeži s „dobrovoľnou“ účasťou na záujmových činnostiach. Zameriavali sa na rozvoj osobnosti, učili zmysluplne tráviť voľný čas, zameriavali sa na osvojenie si výchovnej a odbornej prípravy rozhodujúcej pre budúce povolanie detí a mládeže a sledovali aj usporiadanie si svojej perspektívy i hodnoty (Pávková a kol., 2002).

Ich činnosť vychádzala z dokumentov KSČ o výchove mladej generácie, z Programových a organizačných zásad PO SZM či ďalších dokumentov (Steiniger, 1972) a bola riadená národnými výbormi, ako sa uvádza aj v zákone (zákon o školských zariadeniach, 1978, § 19): „*Národné výbory spolupracujú s orgánmi Socialistického zväzu mládeže a Pionierskej organizácie Socialistického zväzu mládeže pri odbornom vedení nimi spravovaných domov a staníc, pri určovaní náplne týchto činností domova staníc, ktoré napomáhajú uskutočňovať ciele Pionierskej organizácie Socialistického zväzu mládeže a pri kontrole činnosti domov a staníc.*“ Tie, v spolupráci s príslušným orgánom SZM, podľa vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 104/1979 Zb. o organizácii a výchovno-vzdelávacej činnosti DPaM, staníc mladých technikov, staníc mladých prírodovedcov a staníc mladých turistov (ďalej len vyhláška o organizácii DPaM, 1979), určovali aj ideovú a obsahovú náplň činnosti domov a staníc.

4 Činnosť domov pionierov a mládeže optikou bývalých riadiacich pracovníkov

4.1 Cieľ a metodológia výskumu

Domy pionierov a mládeže ponúkali pestrú voľnočasovú činnosť pre deti a mládež. Ich činnosť, podobne ako aj celý výchovno-vzdelávací systém, bola pod vplyvom a kontrolou KSČ. V našom výskume sme si za cieľ stanovili zistiť, ako fungovali DPaM v období socializmu a ako ich činnosť reálne ovplyvňovala ideológia komunizmu. Zaujímalo nás ako bola organizovaná činnosť DPaM, s akými subjektami spolupracovali, aké činnosti ponúkali DPaM a či (a ako) sa v činnosti prejavila komunistická ideológia.

Ako výskumnú metódu sme si zvolili štruktúrované interview s bývalými riaditeľmi DPaM. Konkrétne išlo o troch pracovníkov. Prvý z respondentov (R1) a druhá respondentka (R2) pracovali zhodne ako riaditelia mestského domu pionierov a mládeže na výchovnom Slovensku (z dôvodu požiadavky zachovania anonymity zo strany respondentov neuvádzame presné mesto pôsobenia) a tretia respondentka pracovala ako riaditeľka v Mestskom dome pionierov a mládeže v Považskej Bystrici (R3). Uvedený výskumný súbor bol vytvorený na základe dostupného výberu. Interview boli realizované v mesiaci marec 2018.

4.2 Analýza výskumných zistení

V prvej časti nášho výskumu sme sa zamerali na oblasť vnútornej organizácie práce v zariadeniach domov pionierov a mládeže. Chceli sme zistiť ako fungovali DPaM v období socializmu.

Ako vyplýva z odpovedí respondentov, DPaM v období socializmu: „fungovali ako školské výchovno-vzdelávacie zariadenia“ (R1). Boli zriaďované „... odbormi školstva okresných národných výborov v mestách, respektíve aj vo väčších dedinách, zo začiatku pri väčších školách, neskôr tam, kde boli vhodné priestorové možnosti. Obyčajne bývali v jednom okrese dva miestne a jeden okresný dom pionierov a mládeže“ (R2). Ich výchovná činnosť bola plánovaná „Domy pionierov a mládeže mali vypracovaný svoj plán práce pre daný rok. Vyplýval z organizačných podmienok, počtu pedagogických pracovníkov, materiálnych, rozpočtových a priestorových podmienok“ (R1) a značne „... ovplyvňovaná socialistickou ideológiou vyplývajúcou z uznesení najvyšších politických orgánov rozpracovaných následne až na miestne podmienky. Plán práce na daný rok sa opieral o závery zjazdov KSČ, KSS, v ktorých boli zahrnuté aj významné výročia viažuce sa na pamätné dni a osobnosti. Zvýraznená bola spolupráca so Sovietskym zväzom“ (R1). DPaM mali za úlohu získať deti a mládež pre záujmovú činnosť v čase ich osobného voľna a vytvárať podmienky na rozvoj záujmu a nadania v rôznych špecifických oblastiach mimoškolskej činnosti: „Ich cieľom bolo vytvoriť vhodné priestorové, materiálne a odborné podmienky pre plánované rôzne záujmové útvary a krúžky v rôznych oblastiach ako telesné, športové, kultúrne, recitačné, modelárske, folklórne – podľa záujmu pionierov, detí a neskôr aj stredoškolákov“ (R2). Činnosť DPaM sa realizovala prostredníctvom rôznych foriem voľnočasových činností: „Pozostávala

z pravidelnej krúžkovej činnosti, organizovania jednorazových podujatí, letnej činnosti a voľnej činnosti v herniach domov pionierov a mládeže“ (R1). Bola determinovaná nielen záujmom detí ale aj: „podľa toho, akých vedúcich krúžkov v danej lokalite bolo možné nájsť a získať pre túto prácu“ (R2).

V druhej časti výskumu sme sa zaujímali s akými **subjektami DPaM spolupracovali** a ako prebiehala ich spolupráca s KSČ. Ako vyplýva z odpovedí respondentov, spolupráca DPaM bola rôznorodá. DPaM spolupracovali s rôznymi subjektami na rôznej úrovni. Prvým subjektom, s ktorým DPaM spolupracovali, bola KSČ, resp. KSS. Ako vyplýva z odpovedí respondentov, úroveň spolupráce sa mohla líšiť aj v rámci jednotlivých miest a období. Napr. R1 uvádza: *„Všetko to dirigovali (komunisti, poznámka autoriek), najviac ak išlo o zahraničné tábory, rôzne podujatia či školenia.“* Respondenti R2 a R3 však zhodne uvádzajú že: *„Priama činnosť nebola ovplyvňovaná orgánmi KSČ, bola však nepravidelne jeden krát ročne kontrolovaná a hodnotená na zasadnutiach Mestského výboru KSS.“* Respondent R2 spresnil, že spolupráca s KSČ sa dotýkala: *„spoločenských alebo politických osláv, výročí a podobne.“* Inú formu spolupráce DPaM s KSČ predstavovali najmä *„prípravy kultúrnych programov, vedomostných súťaží, výzdoby a podobne“* (R2). Respondent R3 bližšie popisuje ako prebiehalo novoročné stretnutie predstaviteľov KSČ s pioniermi, ktoré organizovali v DPaM: *„Tieto stretnutia platili oni (komunisti, poznámka autoriek). Sedeli v radoch hore a naše deti pod nimi. Potom sa to rozdelilo a urobilo sa tu posedenie. Nebolo naordinované, čo majú deti robiť. Deti sa týchto predstaviteľov pýtať, čo ich zaujímal. Aj špeciálny program sa pre hostí spravil.“*



Obrázok 1: Predsednícky stôl na udalosti Novoročné stretnutie (Kronika Okresného domu pionierov a mládeže v Považskej Bystrici, šk. rok: 1983/84).

Ako ďalší významný subjekt spolupráce respondenti uvádzali PO SZM a jej predsedníctvo. PO a DPaM spolupracovali v rôznych oblastiach. Jednou z nich bola „*príprava vedúcich oddielov PO SZM pri základných školách*“ (R1), v rámci ktorej DPaM spolupracovali viac menej s predsedníctvom (okresným, krajským, ústredným). Inú formu predstavovala spolupráca s PO SZM pri ZŠ na organizovaní rôznych akcií pre konkrétne deti miestnych ZŠ. Išlo napr. „... *súťaže o Veľkej októbrovej socialistickej revolúcii, Vladimírovi Iljičovi Leninovi, Slovenskom národnom povstaní. Súťaže boli často viackolové, kolektívne i pre jednotlivcov*“ (R1). Respondent R3, uvádza, že DPaM mali s PO SZM pri ZŠ „... *dobrý vzťah. To čo sa robilo v dome, robilo sa aj v školách. Napríklad my sme robili akcie, dali sme avízo na školy napríklad, že teraz robíme besedu s vojakmi ku Dňu armády a oni k nám poslali deti. Tiež sme robili akcie k MDD, rozprávkové lesy, karneval na ľade, pionierske sľuby...*“.



Obrázok 2: „Tak sľubujem!“ (Kronika Mestského domu pionierov a mládeže v Považskej Bystrici, šk. rok: 1984/85).

Avšak, spolupráca nebola vždy bezproblémová. Ako R1 uvádza, celá spolupráca záležala „... *od ochoty, respektíve neochoty spolupracovať. Niekedy medzi DPaM a organizáciami PO SZM zriadenými pri ZŠ dochádzalo aj k súpereniu. To záležalo od zainteresovaných vzťahov vedúcich týchto zariadení, a niekedy aj od vedúcich jednotlivých záujmových útvarov. No vo všeobecnosti tu existovala dobrá spolupráca a vzájomné dopĺňanie.*“ DPaM úzko spolupracovali aj s rôznymi inými organizáciami, napr. „*s podnikmi a závodmi na území mesta s ich brigádami socialistickej práce*“ s cieľom „*poskytnutia kvalifikovaných externých vedúcich krúžkov, ale i materiálnej pomoci vo forme vecných cien na súťaže, priestorov pre letné nábery, organizačných pracovníkov pri veľkých podujatiach napr. cesta rozprávkovým lesom*“ (R1), „... *s telovýchovnými jednotami a domami kultúry. Tu ich cieľom bola spolupráca byť prípravou na neskorší prechod do vyššej kategórie mladých futbalistov, stolných tenistov,*

lyžiarov, v oblasti kultúry: tanečníkov, spevákov, recitátorov a podobne“ (R2), ale aj „... s požiarnikmi – napr. Partizánsky samopal (branná súťaž, poznámka autoriek), s Červeným krížom – dával nám ľudí ako napr. pri súťažiach zdravotníka, pretože sa tu strieľalo, Zväzarm – tí nám požičiavali vzduchovky“ (R3).



Obrázok 3: Akcia k MDD „Veľká pionierska púť“ s príslušníkmi národnej bezpečnosti (Kronika Mestského domu pionierov a mládeže v Považskej Bystrici, šk. rok: 1983/84).

V ďalšej časti výskumu nás zaujímalo, aké typy činností boli realizované alebo ponúkané pre deti navštevujúce DPaM. Z odpovedí respondentov vyplynulo, že činnosť DPaM bola veľmi pestrá a dobre organizovaná. Deťom boli ponúkané rôzne činnosti v rámci „*krúžkovej činnosti, organizovaním jednorazových podujatí, letnej činnosti, voľnej individuálnej činnosti*“ (R1), avšak DPaM organizovali aj „*rôzne súťaže, výstavy, besedy s rôznymi osobnosťami, tábory*“ (R2). Ako vyplýva z odpovede R3, uvedené aktivity boli dobre organizované a tešili sa obľube tak u pionierov, ako aj u vedúcich. Pri ich realizácii DPaM často spolupracovali aj s inými DPaM na Slovensku i v Čechách. „*Ako dom pionierov sme mali družbu s Ostravou a Myjavou. Tábory sme robili aj víkendové – piatok, sobota nedeľa. Išlo sa hneď zo školy, v normálnom linkovom autobuse. Mali sme zelené košeľe, šatku, kroj a gitaru. Mali sme veľmi dobrú spoluprácu s Ostravou a Myjavou, kde sme mali dobrú turistickú základňu. Sem sme chodili raz za mesiac, ale boli sme aj v Senici, jednoducho tam, kde mali domy pionierov. Nasťahovali sme sa do ich organizácie, spávali sme po kanceláriách, telocvičniach a bolo úžasne.*“ Z uvedeného si môžeme všimnúť, že dané činnosti boli organizované tak, aby boli pre deti pútavé (napr. prvok dobrodružnosti, zaujímavosti a i.), čo mohlo vyplývať zo snahy o udržanie si svojich členov, a tak na nich lepšie „*výchovne vplývať*“, ako to vyplývalo aj zo záujmov KSČ vo vzťahu k výchove detí a mládeže (porovnaj napr. Brenčičová, 1974, s. 146, a i.). S podobným prístupom sa môžeme stretnúť aj v rámci záujmo-

vých útvarov, ktoré predstavovali ťažisko činnosti DPaM. Prejavilo sa to v ponuke záujmových útvarov, kde v súlade so záujmami spoločnosti prevládali krúžky „športové a turistické“ (R1), napr. „cykloturistický a turistický krúžok, šachový krúžok, lyžiarsky krúžok, stolnotenisový krúžok, futbalový krúžok, krúžok pohybovej prípravy“ (R2). Ich cieľom bola často dobrá športová príprava budúcich brancov.



Obrázok 4: Z činnosti streleckého krúžka (Kronika Mestského domu pionierov a mládeže v Považskej Bystrici, šk. rok: 1986/87).

K preferovaným krúžkom patrili aj krúžky z technickej oblasti „modelárstvo, elektrotechnický krúžok“ (R1), „výtvarno-modelársky krúžok, fotoamatérsky krúžok, krúžok leteckých a raketových modelárov, krúžok lodných modelárov, krúžok železnično-modelársky“ (R2), „raketoví modelári“ (R3). Ich ponuka mala výrazné politické a ideologické pozadie, ktoré vyplývalo zo záujmov socialistickej spoločnosti a jej snahy o technický pokrok, ktorý bol jednou z najdôležitejších oblastí súťaže s krajinami západného bloku. Potvrdzujú to aj niektoré dobové dokumenty: „Závery VII. pléna ÚV KSČ sme uplatňovali zvýšenou pozornosťou technickým krúžkom. Z celkového počtu 25 ZÚ bolo 9 krúžkov technického zamerania“ (Kronika Mestského DPaM v Považskej Bystrici, šk. rok: 1983/84). DPaM ponúkali aj rôzne krúžky z kultúrnej oblasti, napr. „kultúrno-rozhlasový krúžok, krúžok piesní a tancov, výtvarný krúžok mladších žiakov, divadelný krúžok, krúžok spoločenského tanca, ktoré často slúžili na prípravu kultúrnych programov pri príležitosti rôznych politických a spoločenských sviatkov“ (R1). Z prírodovedných krúžkov respondenti uviedli „krúžok akvaristov, krúžok ochrancov prírody, krúžok mladých rybárov“ (R2). Špecifické postavenie mala aj spoločenskovedná oblasť. Kým v predchádzajúcich tematických oblastiach záujmového vzdelávania sa ideológia komunizmu prejavila viac-menej nepriamo, v rámci zamerania a ponuky záujmových útvarov, v rámci spoločenskovedných krúžkov sa môžeme stretnúť

s krúžkami, ktorých cieľom bolo priamo poznávanie komunistickej ideológie a jej propaganda: „krúžok internacionálnej družby, politický krúžok“ (R2). Ku krúžkom s politickým zámerom možno zaradiť aj „... krúžok medzinárodného priateľstva, ktorý pracoval asi od roku 1978. Bol zameraný hlavne na dopisovateľskú činnosť, výzdobu násteniek k výročiam a pamätným dňom. Niekoľko rokov sa dopisovalo s pioniermi v Užhorode – krúžok medzinárodného priateľstva pri Paláci pionierov. V činnosti krúžku boli zahrnuté i prípravy krátkych kultúrnych programov na besedy. Dopisovateľská činnosť krúžku medzinárodného priateľstva bola zameraná aj na propagáciu domu pionierov a mládeže v časopisoch, napríklad *Elektrón*“ (R1). Vplyv ideológie (cez činnosť PO SZM) sa prejavil aj v organizácii plnenia rôznych odznakov, ktoré mali deti plniť s cieľom zvyšovania záujmu a výkonu detí v danej oblasti. „Deti plnili odznak odbornosti, a záujmový odznak. ... Ale naozaj sa to plnilo, pretože my ako dom pionierov sme ich dávali, pretože tieto odznaky boli väčšinou cez nás. Tieto odznaky nám dali v OV SZM a keď splnili tieto podmienky, tak sme to na školy dávali, najmä pre krúžky. Tieto odznaky sme museli aj my plniť.“ Na úspechu záujmového vzdelávania mal veľkú zásluhu jeho vedúci, ktorý si svojim prístupom a odbornosťou vedel získať záujem aj na dlhšie obdobie. Potvrdzujú to výpovede R1: „Zásluhu na popularite mal predovšetkým odborne spôsobilý vedúci oddelenia techniky, jeho schopnosť získať záujem detí napr. ukázkami na vode i vo vzduchu,“ ale aj R3: „Veľký záujem bol o tie technické krúžky, pretože na tie rodičia naozaj nemali peniaze. Ten môj, teda náš krúžok (smiech), vydržal 40 rokov.“ Ich úspech „... spočíval v cieľavedomej a systematickej práci s deťmi už od materskej školy, cez krúžky pre začiatočníkov a pokročilých. My sme si členov vychovali pre viacročnú prácu, vedeli to deti a dobre spolupracovali aj rodičia“ (R1). Kritériom ponuky záujmových útvarov v DPaM bol zhodne podľa R1 a R2 „... predovšetkým záujem detí a mládeže, ale i rodičov, taktiež požiadavky mesta.“ Túto výpoveď dopĺňa respondent R2, ktorý ako dôležité kritérium uvádza aj „priestorové a materiálne možnosti a kvalifikovaný vedúci daného krúžku.“ Ako zhodne uviedli všetci respondenti, na výber detí do krúžkov neexistovali žiadne kritériá. Ďalšiu oblasť činnosti DPaM predstavovala letná činnosť. Tá, ako uvádza R1, „... plynule prechádzala vývojom a menila sa. Od voľnej činnosti v priestoroch domu pionierov a mládeže, kde sa konali rôzne športové a turistické podujatia, k organizovaným stanovým táborom na turistickej chate domu pionierov a mládeže.“ Ako z uvedeného vyplýva DPaM, mali vlastné zariadenia (chaty), kde sa letné tábory konali. R2 uvádza, že pre letné tábory využívali „... chatu od miestneho priemyselného podniku.“ Náplňou letných táborov bola „rekreácia“ (R2), „pokračovanie krúžkovej činnosti“ (R3), ale aj „... putované stanové tábory pre 10 – 12 členov krúžkov ... napríklad navštívili Pirnagov vrch (Pamätník partizánov, poznámka autoriek), Vihorlatský prales, vrch Kyjov, riečku Kusín od prameňa až po ústie do Zemplínskej Šíravy“ (R1). Letná činnosť bola dobre organizačne i materiálne zabezpečená: „Dom pionierov a mládeže vlastnil stany s komplexným vybavením, bicykle aj rôzne iné pomôcky pre športovú a turistickú činnosť“ (R1). Okrem uvedených aktivít, boli priestory DPaM „... cez prázdniny ... otvorené. Realizovali sa tu napríklad stolnotenisové, šachové turnaje alebo strelecký krúžok. Deti mohli navštíviť aj herňu na hranie počítačov“ (R3). DPaM sa na výchove detí podieľali aj ďalšími činnosťami. Patrili k nim oslavy rôznych sviatkov a pamätných dní „oslavy V. I. Lenina, VOSR, oslobodenie mesta“ (R1), „1. a 9. máj, SNP“ (R2), „Deň pionierov“ (R3). Ale patrili k nim aj „... besedy

s účastníkmi SNP, spisovateľmi, príslušníkmi armády a polície, so športovcami“ (R1), rôzne „... vystúpenia pre dôchodcov, deň žien (MDŽ), pred Vianocami, pri životných jubileách, ... Lampiónové sprievody“ (R2). Významnú úlohu plnili aj nástenky. „Vytvárali sme aj nástenky. Vždy musela byť ku každému významnému dňu vystavená nástenka. Mne sa to moc nepáčilo, ale deti si ich radi robili. Robilo to oddelenie estetiky. Aj ja som napríklad robila jednu s V. I. Leninom“ (R3).

V ďalšej časti výskumu nás zaujímalo, ako sa **ideológia komunizmu prejavila na činnosti DPaM**. Ako sme už uviedli v predchádzajúcej časti príspevku, DPaM mali dôležité postavenie v práci PO SZM. Vykonávali politickú, metodickú a záujmovú činnosť. Politickou a záujmovou činnosťou chceli rozvíjať individuálne schopnosti a záujmy detí, organizovali rôzne výstavy, zrazy, exkurzie, výlety. Metodickou činnosťou uskutočňovali jednotlivé školenia aktívu a prípravy vedúcich pracovníkov na činnosť s deťmi v rámci PO SZM (Čmolík, 1979). Presahy ideológie komunizmu sme už čiastočne identifikovali aj pri predchádzajúcich oblastiach nášho výskumu. Možno teda konštatovať, že činnosť DPaM bola priamo i nepriamo presiaknutá ideológiou komunizmu. *„My sme ideológiu socializmu žili aj v pracovnej náplni. Všetko, čo sa robilo, bolo v jej duchu. Všetky činnosti boli stanovené danými pokynmi, smernicami, ktorý vydával vyššie nariadený orgán domu pionierov a mládeže ... podriadenosť zariadenia Komunistickej strane Československa, najmä zameranie sa na politickú ideológiu, svetonázor, internacionalizmus“ (R2). Prejavila sa aj v potláčaní slobodnej vôle pracovníkov a potláčaní vlastného svetonázoru „vnucovanú ideologickú výchovu, nedeľné odpútavacie podujatia, slobodné vyjadrenie svetonázoru pracovníkov domov pionierov a mládeže nebolo možné“ (R1). Ideológia komunizmu bola do činnosti vnášaná plánovane a jej plnenie bolo kontrolované. „Každý odborný pracovník – vedúci oddelenia mal vypracovaný plán práce. V ňom boli v úvodnej časti rozpracované tzv. výchovné ciele.“ Ako konštatovali samotní respondenti, ich plnenie bolo v rámci niektorých oblastí veľmi náročné „... síce (boli) napísané, ale v skutočnosti ťažko ak vôbec zrealizovateľné napríklad v oblasti techniky, prírodovedy, telovýchovy. Prvky socialistickej ideológie boli z časti uplatňované v spoločenskovednej oblasti i estetikej výchove napríklad nástenky, výstavy výtvarných prác, besedy.“ Z uvedených zistení vyplýva, že ideológia komunizmu výrazne zasahovala do voľnočasovej činnosti detí. Zasiahla nielen oblasť obsahu činnosti DPaM a ich foriem, ale prenikala aj do celkovej filozofie a poslania mimoškolskej výchovnej činnosti, čo potvrdili i samotní respondenti. Napriek uvedeným faktom, je potrebné skonštatovať, že aj popri spoločensky vyžiadanej nutnosti ideologického pôsobenia pracovníkov na deti a mládež v rámci voľnočasových činností, boli voľnočasové činnosti pre deti vedené odborne a zaujímavo. Ako uvádzali samotní respondenti *„deti mali spontánny záujem o prácu v krúžku, práca v krúžku pokračovala aj niekoľko rokov, deti dosahovali úžasné výsledky práce, mali slušné správanie“ (R3). Veľmi výstižne a objektívne to zhrnul R1 „Prácu s deťmi som mala veľmi rada, napĺňala ma a videla som zmysel tejto práce v prospech detí a mládeže. Očami dnešného človeka a doby možno naozaj vidieť ideologický aspekt v práci domov pionierov a mládeže pri formovaní názorov a videnia vtedajšej socialistickej spoločnosti.“**

5 Záver

Obdobie socializmu sa vyznačovalo presadzovaním ideológie komunizmu v takmer všetkých oblastiach života. Tieto snahy sa prejavili aj v oblasti mimoškolskej práce s deťmi, ktorá sa realizovala aj prostredníctvom činností ponúkaných DPaM. Ako vyplynulo z nášho zistenia, ideológia komunizmu presiakla poslanie i samotné činnosti organizované v DPaM. Jej vplyv možno identifikovať priamo v obsahu niektorých činností (napr. politicky orientované krúžky, oslavy politických sviatkov a pamätných dní, príprava programu pri rôznych politických zjazdoch a schôdzach a pod.), ale aj v jednotlivých formách činností (napr. niektoré formy športových a branných činností – streľba, hod granátom, turistické pochody, ale aj plnením rôznych záujmových odznakov a pionierskych ciest). Inú formu priameho vplyvu ideológie možno vidieť v metodicknej činnosti zariadenia. Išlo najmä o politickú prípravu pracovníkov, vedúcich oddielov a skupín PO SZM, ale aj o politicky orientovanú edičnú činnosť. Strana prostredníctvom cieľov a úloh PO SZM pôsobila na výchovu detí a mládeže aj nepriamo. K takýmto činnostiam patrilo napr. organizovanie činností počas nediel, zvlášť cirkevných sviatkov (Veľká noc, Vianoce, birmovky), ale aj organizáciou výletov k rôznym pamätníkom II. svetovej vojny, organizáciou besied s príslušníkmi KSČ, účastníkmi odboja, partizánmi a i.). V závere možno konštatovať, že DPaM mala pod svojou záštitou KSČ, ktorej politické smerovanie sa prejavilo aj v práci týchto zariadení.

This work has been supported by the Scientific Grant Agency of the Slovak republic VEGA under the Grant No. 1/0038/17: Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 až 1989.

Literatúra

1. Bende, Š. – Máriáši, L. 1969. *20 rokov Pionierskej organizácie a Okresného domu pionierov a mládeže v okrese Komárno*. Komárno : Okresný dom pionierov a mládeže a Okresná pionierska rada.
2. Brenčíčová, M. 1974. *Dvadsať rokov pionierskej organizácie SZM*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
3. Čmolík, O. a kol. 1979. *Kapitoly z histórie Pionýrskej organizácie v Československu*. Praha : Mladá fronta.
4. Hofbauer, B. a kol. 1953. *Pionierska organizácia Československého svazu mládeže*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
5. Knapík, J. a kol. 2014. *Děti, mládež, socialismus v Československu v 50. a 60. letech*. Opava : Slezská univerzita. ISBN 978-80-7510-057-3.
6. *Kronika Mestského domu pionierov a mládeže v Považskej Bystrici, šk. roky 1983/89*.
7. Pávková, J. a kol. 2002. *Pedagogika volného času : Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-711-6.
8. Stieniger, B. 1972. Domy pionýrů a mládeže. In *Ke koncepci základního vzdělání. Teze ke koncepci základního vzdělání (Soubor studií) : Zprávy Výzkumného ústavu pedagogického v Praze*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 1972. 231 s. ISBN 14-454-72.
9. *Vyhláška Ministerstva školství, věd a umění č. 333/1952 Ú. l. o zařízeních mimoškolní výchovy*. [online]. Dostupné na: <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/26982/1/2>. Naposledy přístúpené: 20. augusta 2018.

10. *Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 104/1979 Zb. o organizácií a výchovno-vzdelávacej činnosti domov pionierov a mládeže, staníc mladých technikov, staníc mladých prírodovedcov a staníc mladých turistov.* [online]. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1979/104/vyhlasene_znenie.html. Naposledy prístupné: 20. augusta 2018.
11. *Zákon Slovenskej národnej rady č. 78/1978 Zb. o školských zariadeniach.* [online] [online]. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1978/78/vyhlasene_znenie.html. Naposledy prístupné: 26. augusta 2018.
12. *Zákon č. 279/1993 Z. z. Národnej rady Slovenskej republiky o školských zariadeniach.* [online]. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1993/279/20040101>. Naposledy prístupné: 26. augusta 2018.
13. *Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).* [online]. Dostupné na: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>. Naposledy prístupné: 20. augusta 2018.

Kontakt

Janette Gubricová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta TU
v Trnave, Priemyselná 4, 917 01 Trnava
janette.gubricova@truni.sk

Martina Bučová

Považská Bystrica
mauty.bucova@gmail.com

Problematika starnutia mozgu a možnosti kognitívnej aktivizácie seniorov

The Brain Ageing and Possibilities of the Cognitive Activation

Jana Blusková

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Abstract: This article is aimed at brain aging in the context of older adult education. It is very necessary to have some knowledge of the educational neuroscience because of understanding how the old brain learns. This increases the success of the teaching and learning process.

Keywords: older adult education, memory, brain plasticity, cognitive activation.

1 Úvod

Neurobiologické starnutie je rozhodne aspekt, ktorý je potrebné brať do úvahy v geragogickej problematike, pretože podmieňuje aj samotnú koordináciu edukácie seniorov. Nie je možné pracovať v oblasti geragogiky bez poznatkov z oblasti neurofyziológie, neuropatológie či neurodidaktiky. Práve z dôvodu, že kognitívne funkcie sa počas života môžu meniť. Jednou z nich je aj pamäť, ktorá je v prípade ďalšieho vzdelávania, ale i celkového každodenného fungovania seniora významným faktorom. Uvedený príspevok sa preto najviac sústreďí na problematiku starnutia mozgu, zmeny pamäti a možnosti, ale i limity v edukácii seniorov a predkladá základné alternatívy kognitívnej aktivizácie osôb v staršom veku. Keďže priestor na príspevok je ohraničený, zameriame sa najmä na problematiku pamäti a následne na kognitívny tréning ako možnosti skvalitnenia, resp. udržania funkcie pamäti.

2 Pamäť ako jeden zo základných atribútov v edukácii seniorov

Edukácia seniorov má svoje vlastné špecifiká, ktoré je potrebné brať do úvahy. Ak hovoríme o možnostiach a limitoch v edukácii seniorov, jedným z dôležitých aspektov determinujúcich úspešnosť vo vzdelávaní je nepochybne pamäť.

2.1 Definovanie pamäti a jej funkcia

Literatúra uvádza rôzne definície pamäti, i keď sa pomerne často prelínajú. Vo všeobecnosti je pamäť určitý záznam, zápis zážitku v mozgu. Vo všetkých formách pamäti, ktoré poznáme, je základom zmena na synapsách v neurónových okruhoch pamäťového systému (porov. Javorka et al., 2009, s. 574). V ľudskej mysli má pamäť viacero funkcií, najdôležitejšie sú kódovanie, ukladanie informácií a ich obnovenie. Sú to informácie z predchádzajúcich skúseností a zážitkov. Pamäť patrí medzi kognitívne procesy, je ich nevyhnutnou súčasťou (porov. Fine, 2009, s. 115).

„Pamäť slúži na vštepenie, uchovávanie a vybavenie informácií.

- *Vštepivosť (receptcia) znamená schopnosť prijať novú informáciu;*
- *pod uchovávaním (retencia pamäti) rozumieme schopnosť udržať v pamäti určitú informáciu;*
- *výbavnosť (reprodukcia) je schopnosť vybaviť si informačné obsahy z pamäti“ (Lužný, 2012, s. 12).*

„Pamäť patrí medzi poznávacie (tzv. kognitívne) funkcie pri rade ďalších funkcií, ako je napr. koncentrácia pozornosti, orientácia (z hľadiska miesta, času, situácie, vlastnej osoby atď.), logické myslenie, abstraktné myslenie, čítanie, počítanie, ale i funkcie expresívne alebo vyjadrovacie (reč a slovná zásoba, písanie, kreslenie, gestikulácia a mimika). Popri funkciách kognitívnych sú pre nás z tejto oblasti dôležité tiež funkcie výkonné (tzv. exekutívne), ako je schopnosť rozhodovania, plánovanie, organizácia, flexibilita a pod. Pojem metakognícia (u niektorých autorov tiež uvádzaná ako metapamäť označuje určitý náhľad na vlastné kognitívne funkcie, na svoje silné a slabé stránky týkajúce sa fungovania mozgu. Pamäť sa definuje ako schopnosť organizmu prijímať, uchovávať a znovu si vybavovať predchádzajúce skúsenosti, a to i po odznení vyvolávajúcich podnetov“ (Suchá, 2014, s. 83–84).

2.2 Druhy pamäti

Druhy pamäti môžeme rozdeliť z rôznych hľadísk. Z časového hľadiska sa v literatúre najčastejšie stretneme s rozdelením na krátkodobú a dlhodobú. Niektorí autori, ktorí sa venujú uvedenej problematike podrobnejšie, uvádzajú aj ultrakrátkodobú pamäť.

1. Ultrakrátkodobá pamäť zohráva úlohu na začiatku pamäťovej kaskády. Označuje sa aj ako senzorická pamäť, pretože prijíma zmyslové informácie a podnety.
2. Krátkodobá pamäť (často nazývaná aj ako pracovná) spracúva informácie z ultrakrátkodobej pamäti. Následne sú informácie buď z pamäti odstránené, alebo prechádzajú do dlhodobej pamäti, kde sa uložia.
3. Dlhodobá pamäť má tri základné vlastnosti – neobmedzené trvanie uloženia, neobmedzenú kapacitu a krátky vyvolávací čas (porov. Karsten, M., Karsten, G., 2014, s. 36–41).

Dlhodobá pamäť môže byť recentná a trvalá. Pri recentnej sa nám uchováujú informácie z nedávnej minulosti, pri trvalej ide o uchovávanie informácií z minulosti dávnej, ako spomienky na detstvo a mladosť (porov. Suchá, 2014, s. 84).

Pre geragógov, resp. odborníkov venujúcim sa seniorom, je potrebné uvedomiť si, že u starších ľudí sa dostáva do popredia dlhodobá pamäť na úkor krátkodobej. Mnohokrát si seniори pamätajú udalosti spred cca 50 rokov dokonalejšie ako napr. zo včerajšieho dňa. Často sa v literatúre stretávame s delením pamäti na implicitnú a explicitnú.

- Do implicitnej pamäti (nedeklaratívnej) sa ukladajú schopnosti. Tento typ pamäti zaisťuje asociačné (podmienené reflexy) a neasociačné učenie (habituácia a senzibilizácia reflexných ciest). Ide o neuvedomovanú pamäť a podieľajú sa na nej nasledujúce časti mozgu: striatum, mozoček, neokortex, amygdala, ale i ďalšie.
- Explicitná pamäť je deklaratívna, vedomostná. Ukladajú sa do nej fakty (pojmy, symboly...). Je významná aj na ukladanie zážitkov, a to najmä vtedy, ak sa pri nej jedinec intenzívne sústredil. Podieľa sa na nej najmä hipokampus, peri- a entorhinálna a parahipokampálna kôra (porov. Silbernagl, Despoupoulos, 2016, s. 356).

Explicitná pamäť „... zaisťuje ukladanie a vybavovanie informácií, ktoré je možné vyjadriť rečou. V rámci nej rozlišujeme ešte sémantickú pamäť (encyklopedické znalosti, fakty a pod.), ikonickú pamäť pre vizuálne informácie a epizodickú pamäť pre príbehy a informácie z vlastnej minulosti“ (Suchá, 2014, s. 85).

3 K problematike starnutia mozgu

Na starnutie sa môžeme pozeráť z viacerých rovín. V príspevku nás zaujíma najmä fyziologické, resp. i patologické starnutie a taktiež sa zameriame na biologickú starobu. Fyziologické starnutie sprevádzajú fyziologické zmeny a prirodzené bežné prejavy súvisiace s vekom. Vytvára sa typický obraz nazývaný aj starecký fenotyp. Pri patologickom starnutí je proces starnutia urýchlenný v rôznych oblastiach. Biologickú starobu je možné definovať ako súhrn zmien. U každého jedinca sa môže vyskytovať a prejavovať rôzne (porov. Přibyl, 2015, s. 9–11). „Všeobecne sa však rozlišujú tri základné typy zmien:

- Úbytok funkcií na molekulovej, tkanivovej, orgánovej a systémovej úrovni;
- významný pokles bunkových rezerv manifestujúci sa napr. pri reakcii v záťažových situáciách;
- spomalenie väčšiny funkcií“ (Přibyl, 2015, s. 11).

Vo vyššom veku sa vplyvom fyziologických procesov starnutia mozgu vytvárajú viaceré zmeny. Z funkčného hľadiska ich pozorujeme hlavne pri krátkodobej pamäti – starší človek potrebuje častejšie opakovanie a dlhšiu dobu na to, aby si zapamätal novú informáciu. Z pohľadu edukácie je dôležité spomenúť, že sa zhoršuje aj explicitná pamäť, funkcie pravej mozgovej hemisféry, čelových mozgových lalokov a mierne sa spomaľuje i celkové psychomotorické tempo (porov. Suchá, 2014, s. 90–91).

„V seniorskom veku nedochádza k výraznému zníženiu intelektových schopností zákonite, pokiaľ nie sú priamo ovplyvnené telesnými faktormi, napríklad syndrómom demencie či Alzheimerovou chorobou, vyskytujúcou sa mnohokrát v seniorskom veku“ (Benešová, 2013, s. 102). Uvedené citované tvrdenie nie je práve najvhodnejšie sformulované, pretože pô-

sobí, akoby boli demencia a Alzheimerova choroba dve odlišné diagnózy, pričom demencia je širší pojem. Existuje viacero typov demencie, a jednou z nich je práve demencia Alzheimerovho typu (Lužný, 2012, s. 39–41).

Existujú aj výskumy, ktoré potvrdzujú, že proces starnutia je sprevádzaný starnutím mozgu. Ako sme už spomenuli, v rámci edukácie sú najviac limitujúce a „*najmarkantnejšie sa prejavujúce zmeny v pamäti. Zmeny v pamäti sú seniormi subjektívne vnímané ako veľmi nepríjemné a obťažujúce*“ (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 102). Môžeme polemizovať, pretože v určitom štádiu, ak sa už bavíme o demencii, si senior neuvedomuje, že zabúda a je presvedčený o tom, že má pravdu, i keď nie je zhodná s realitou.

Chceme však spomenúť aj fenomén, ktorý sa stáva medzi neurovedcami v posledných desaťročiach veľmi populárny a zároveň ponúka optimistické výhľady na edukáciu dospelých a seniorov. Hovoríme o plasticite mozgu, čiže „*schopnosti siete nervových buniek meniť svoje vlastnosti ako odpoveď na vnútorné alebo vonkajšie vplyvy. Je založená na novotvorbe, prestavbe alebo zmenách spojov medzi neurónmi v priebehu vývoja, pri aktivite, alebo pri obnovení po porušení*“ (Hort et al., 2007, s. 109).

V neurovedách sa už dávnejšie objavujú poznatky, že aj v starnúcom mozgu je možný vznik a obnova nervových buniek (porov. Bubolz-Lutz et al., 2010, s. 68).

Neurovedecké dôkazy o mozgovej plasticite u ľudí pochádzajú z troch hlavných zdrojov:

1. Zotavenie sa z poškodenia mozgu vyskytujúce sa v rôznych etapách vo vývoji;
2. dôsledky deprivácie v ranom veku (najčastejšie v dôsledku vrodených sluchových alebo zrakových porúch) s vystavením sa typickému prostrediu neskôr;
3. učiť sa nové zručnosti na rôznych miestach počas celého života (porov. Knowland, Thomas, 2014, s. 103).

Z nášho pohľadu sú rozdiely medzi učením sa detí, mladistvých a seniorov dnes už relatívne dobre preskúmané a známe. Pozorujeme, že dospelí (a u seniorov to platí snáď i dvojnásobne) majú omnoho väčšiu motiváciu, pokiaľ sa chcú ďalej vzdelávať. Z uvedeného by sme mohli dedukovať, že ďalšie vzdelávanie seniorov by mohlo byť efektívne, avšak otázkou ostáva, nakoľko ho tak môžeme vnímať z pohľadu pamäti. Spomenuli sme plasticitu mozgu, musíme sa však pozrieť i na stranu druhú. Prepojenia medzi neurónmi sa môžu obnovovať vďaka využívaniu mozgovej aktivity rozličnými činnosťami. Neurónové okruhy sa neustále menia a upravujú i prostredníctvom zážitkov (Costandi, 2014, s. 132). Avšak, z fyziologickej stránky môžeme vo všeobecnosti zhodnotiť, že pamäť 70-ročného jedinca už zrejme nikdy nebude na rovnakej úrovni ako pamäť 20-ročného.

Zhoršovanie pamäti musí znášať aj ošetrojúci personál a rodinní príslušníci. Senior je menej samostatný a zvýšene závislý od svojho okolia (porov. Špatenková, Smékalová, 2015, s. 102). Myslíme si preto, že geragogická intervencia je vhodná a potrebná. Jednou z možností je aj kognitívny tréning a ďalšie vzdelávanie.

Keďže narastajú možnosti edukácie seniorov, vo všeobecnosti je možné podporovať ich kognitívny rozvoj takto:

- spoločenské večery a diskusie na aktuálne problémy;

- prednášky na témy, ktoré seniorov zaujímajú;
- vzdelávacie kurzy (široký diapazón);
- tréning pamäti;
- poznávacie zájazdy;
- čítanie odbornej literatúry a periodickej tlače (porov. Határ, 2014, s. 78).

Tak ako aj uvedený autor v rámci možností ďalšej edukácie seniorov predkladá popri iných aktivitách i tréningy pamäti, taktiež mnohí ďalší odborníci odporúčajú kognitívny tréning, ktorému sa venujeme v ďalšej časti.

4 Aktivizácia seniorov prostredníctvom kognitívneho tréningu

Kognitívny tréning patrí medzi základné metódy trénovania pamäti. Môže prebiehať neintencionalne pri akejkoľvek bežnej dennej aktivite. Intencionalne trénovanie pamäti je zamerané na dosiahnutie výraznejšieho efektu v kognitívnej oblasti. Možno ho realizovať individuálne alebo v skupine napríklad pod vedením trénera (porov. Špatenková, Smékalová, 2015, s. 102). Aj na Slovensku sú vytvorené možnosti a podmienky na tréning pamäti seniorov. Poznatky je možné nadobudnúť prostredníctvom absolvovania v súčasnosti už aktualizovaného kurzu Aktivizácia kognitívnych funkcií, ktorý je akreditovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR a je rozdelený do dvoch modulov. *„Vzdelávací program je určený osobám, ktoré majú záujem o rozšírenie odborných vedomostí a zručností v oblasti tréningu kognitívnych funkcií. Obsah a štruktúra vzdelávacieho programu poskytuje absolventovi teoretické, ako aj praktické vedomosti, týkajúce sa psychológie kognitívnych funkcií, neurodegeneratívnych ochorení, ktoré ich môžu ovplyvňovať, a najmä možnosti, ako ich trénovať a posilňovať.“*

Program je zostavený do modulej štruktúry vzhľadom na rôzne ciele trénerov kognitívnych funkcií a rozličné cieľové skupiny, s ktorými môžu pracovať. Kognitívny tréning je dnes moderný spôsob, ako aktivizovať kognitívne funkcie ľudí zdravých, s cieľom prevencie zhoršovania kognitívnych funkcií či zlepšenia výkonu v každodennom živote. Zároveň je však aj spôsobom nefarmakologickej terapie pre ľudí s ochoreniami, ktoré kognitívne funkcie negatívne ovplyvňujú. Moduly kopírujú tieto dva prístupy a dávajú možnosť absolvovať jeden alebo oba moduly podľa toho, s kým tréneri pracujú. Tréneri, ktorí pracujú len v rámci prevencie s kognitívne zdravými osobami (v knižniciach, denných centrách pre seniorov, vo firmách, detských centrách...) môžu absolvovať Modul 1. Trénerom, ktorí pracujú aj s ľuďmi s demenciou (v zdravotníckych zariadeniach či špecializovaných zariadeniach pre ľudí s demenciou) sa odporúča absolvovať Modul 1 aj Modul 2“ (http://www.centrummemory.sk/modul_1-oprava5b542595d.pdf). Podľa nášho názoru by bolo vhodné, aby uvedeným kurzom prešli geragógovia, resp. andragógovia venujúci sa edukácii seniorov. V súčasnosti sa tréningy pamäti začínajú tešiť obľubu aj u intaktných seniorov (väčšinou sa totiž využívajú u ľudí s rôznymi typmi demencie).

„Trénovanie pamäti je komplexný proces špecializovanej geragogickej intervencie vedený systematickou snahou zlepšiť prostredníctvom špecifických i nešpecifických psychologických

kých metód a postupov úbytok pociťovaný v oblasti mentálneho výkonu i v oblasti komunikácie, čo sa premieta ďalej do oblasti afektívnej a zdravotnej“ (Špatenková, Smékalová, 2015, s. 101). „Aktivizačné programy sú zamerané na intervenciu v oblasti udržiavania zručností, vedomostí, schopností či na prevenciu porúch pamäti, koncentrácie a myslenia seniorov“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 27).

Ako príklad uvádzame cvičenia krátkodobej pamäti, ktorými sú hľadanie výrazov pre cudzojazyčné termíny, vysvetľovanie významov rozličných pojmov, tvorenie a hľadanie slov ako synonymá, homonymá, antonymá, vytváranie nadradených a podradených slov, zameriavanie sa na asociácie a mnohé ďalšie (porov. Špatenková, Smékalová, 2015, s. 103).

Ak by sme sa zamysleli nad patologickým starnutím mozgu, zväčša sa objavujú už náznaky demencie (príp. inej neurodegeneratívnej poruchy). Pri Alzheimerovej demencii je v prvom rade potrebné spomaliť progredujúce ochorenie najmä pomocou kognitívnych tréningov (tréning pamäti) a rozvíjať aj emocionálnu a psychomotorickú stránku osobnosti. Senior s Alzheimerovou demenciou už síce nemá kapacitu prijímať nové poznatky, geragóg, resp. tréner pamäti však môže systematickou intervenciou a pravidelnými kognitívnymi tréningami udržiavať pamäť a jej funkcie aspoň na istej úrovni.

5 Záver

Záverom možno konštatovať, že udržiavanie kognitívnych funkcií je dôležité počas celého života, čo môže byť zároveň prevenciou neurodegeneratívnych ochorení. Samozrejme, neurovedci majú vo svojich výskumoch ešte množstvo nezodpovedaných otázok. Cieľom príspevku nebolo venovať sa do hĺbky kompletne všetkým kognitívnym funkciám a prípadne i mechanizmom a symptómom neurodegeneratívnych ochorení, avšak, na pochopenie sme považovali za potrebné vysvetliť aspoň základy, ktoré by mohli mať vplyv na eventuálnu úspešnosť, ale i neúspešnosť vo vzdelávaní seniorov s dôrazom na činnosť pamäti vo vyššom veku.

Cieľom nášho príspevku bolo uviesť čitateľa do problematiky neurofyziológie učenia sa seniorov s akcentom na pamäť i jej poruchy vo vyššom veku. Taktiež sme predložili určitú možnosť kognitívneho tréningu, ktorý je vhodný nielen pre seniorov, ale bolo by určite vhodné, najmä pri súčasnom životnom štýle, venovať sa mu aj v produktívnom veku, ak nie i skôr.

Literatúra

1. *Aktivizácia kognitívnych funkcií*. Modul 1: Zásady fungovania a tréningu kognitívnych funkcií. Vzdelávanie akreditované Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR. [online]. Dostupné na: <http://www.centrummemory.sk/modul_1-oprava5b542595d.pdf>. Naposledy prístupné: 15. novembra 2018.
2. Benešová, Dana. 2013. *Gerontagogika*. Praha : Univerzita J. A. Komenského. ISBN 978-80-7452-039-6.
3. Costandi Moheb. 2014. *Ľudský mozog*. Bratislava : SLOVART. ISBN 978-80-556-1135-8.
4. Bubolz-Lutz, E. et al. 2010. *Geragogik*. Stuttgart : W. Kohlhammer GmbH. ISBN 978-3-17-021164-3.

5. Fine, Cordelia. 2009. *Mozek*. Brno : JOTA. ISBN 978-80-7217-686-1.
6. Határ, Ctibor. 2014. *Geragogika*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-558-0666-2.
7. Hort, Jakub et al. 2007. *Paměť a její poruchy*. Praha : Maxdorf. ISBN 978-80-7345-004-5.
8. Javorka, Kamil et al. 2009. *Lekárska fyziológia*. Martin : Osveta. ISBN 978-80-8063291-5.
9. Karsten, Michaela – Karsten, Gunher. 2014. *Úspěšná paměť*. Brno : BizBooks. ISBN 978-80-265-0294-4.
10. Knowland, Victoria – Thomas, Michael. 2014. Educating the adult brain : How the neuroscience of learning can inform educational policy. In *International Review of Education*. [online]. Roč. 2014, č. 1, s. 103. ISSN 0020-8566. Dostupné na: (http://www.bbk.ac.uk/psychology/dnl/personalpages/Knowland_and_Thomas_2014.pdf). Naposledy přistupené: 15. júla 2018.
11. Lužný, Ian. 2012. *Gerontopsychiatrie*. 1. vyd. Praha : Triton. ISBN 978-80-7387-573-2.
12. Příbyl, Hugo. 2015. *Lidské potřeby ve stáří*. Praha : Maxdorf, 2015. ISBN 978-80-7345-437-1.
13. Průcha, Jan – Veteška, Jaroslav. 2014. *Andragogický slovník*. Praha : Grada. ISBN 978-80-2474-748-4.
14. Silbernagl, Stefan – Despoupoulos, Agamemnom. 2016. *Atlas fyziologie člověka*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-4271-7.
15. Smékalová, Lucie – Špatenková, Nadežda. 2015. *Edukace seniorů*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-5446-8.
16. Suchá, Jitka. 2014. Paměť ve vyšším věku a možnosti jejího cvičení. In Holmerová, Iva et. al. *Průvodce vyšším věkem*. Praha : Mladá fronta. ISBN 978-80-204-3119-6.

Kontakt

Jana Blusková

Katedra pedagogických študií, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

jana.bluskova@tvu.sk

Úprava spôsobu komunikácie so študentmi v rámci predmetu objektovo orientované programovanie

The Communication Adaptation within the Subject Object-Oriented Programming

Roman Horváth, Katarína Pribilová

Katedra matematiky a informatiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Abstract: In the academic year 2017/2018 the new subject has been implemented at the Faculty of Education of Trnava University in Trnava – object-oriented programming. Based on years of experience in programming teaching showing that students systematically misunderstood the curriculum we decided to adopt the way of communication with students hoping in better results according to understanding the curriculum as the whole. In this article our experimental adjustments are described.

Keywords: object-oriented programming, teaching, in-subject communication.

1 Úvod

Prístupy k vyučovaniu objektovo orientovaného programovania sú rôzne. Základné dva smery sú vo vzájomnom kontraste – záleží od toho, či sa princípom objektovo orientovaného programovania venuje pozornosť najprv (object-first; Lämmel, 2017), alebo až neskôr (object-later; Korinek – Hubalovsky, 2018). Populárny je aj trend zavádzania spôsobu vyučovania programovania prostredníctvom implementovania jednoduchých počítačových hier, o ktorý tiež prejavujeme záujem (tento trend priamo súvisí, ale nie je v úplnej zhode s ďalšími modernými trendmi: herne orientovanom učení sa – angl. game-based learning a gamifikáciou – angl. gamification; Bellotti et al., 2011; Dalal et al., 2012; EdTechReview, 2013; Isaacs, 2015; Wong et al., 2016).

V tomto článku však nezhodnocujeme prístup k vyučovaniu objektovo orientovaného programovania, ale zmenu v našom spôsobe komunikácie so študentmi v rámci vyučovania predmetu predmetu objektovo orientované programovanie. Na našej fakulte sme ju vykonali s cieľom zvýšiť kvalitu spätnej väzby poskytovanej študentmi učiteľovi o preberanom učive a o miere porozumenia predkladaných poznatkov študentmi.

Obsah predmetu sa dotýkal predovšetkým objektovo orientovaného programovania (ďalej OOP) v zmysle jeho princípov, no keďže paradigma OOP zastáva zároveň filozofiu správnosti programovania, preberali sa aj témy, ktoré priamo nesúvisia s princípmi OOP, ale smerujú k tvorbe dobrých programátorských návykov a k problematike správnosti návrhu a implementácie softvérov.

Boli to napríklad tieto témy: rozdelenie problému na menšie celky, vývoj založený na rozdelení zodpovednosti (responsibility-driven design), párovanie (coupling), previazanie (cohesion) a refaktoring (refactoring).

Pri vyučovaní sa často stretávame s problémom slabého časového rámca rezervovaného na objem poznatkov, ktoré majú študenti obsiahnuť. To má za následok zjednodušovanie, urýchľovanie preberania učebnej látky alebo vynechanie určitých pasáží s povinnosťou ich samostatného doštudovania študentmi.

Tento prístup je nevyhnutný (a najmä vo vysokoškolskom prostredí bežný), no často máva negatívny vedľajší efekt – neporozumenie učiva (konkrétnej témy alebo nejakého väčšieho celku) študentmi. Jedinou spätnou väzbou pre učiteľa sú často len prostriedky hodnotenia študentov.

Tento stav sme sa pokúsili zmeniť úpravou komunikácie so študentmi v rámci tohto predmetu. Išlo o experimentálny krok, ktorý sme rozdelili na dve rôzne fázy, keďže predmet OOP sa vyučuje dvojsemestrálne.

V prvej fáze, to jest počas prvého semestra, boli študenti inštruovaní, aby si počas výkladu vyučujúceho robili čo najpodrobnejšie poznámky z učiva, ktoré mali možnosť doma upraviť, vylepšiť podľa potreby a následne povinne poslať vyučujúcemu. Vyučujúci mal ich texty kriticky zhodnotiť, zjednotiť a poskytnúť študentom spätnú väzbu o tom, v ktorých častiach učiva robili najčastejšie chyby a aká je správna verzia nepochopenej informácie.

Od začiatku bolo jasné, že táto činnosť bude časovo náročná, napriek tomu sme chceli túto (pre nás experimentálnu) techniku vyskúšať. Bolo to časovo omnoho náročnejšie, než sme dopredu predpokladali. Preto sme svoj postup v ďalšej fáze mierne zjednodušili.

V druhej fáze, čiže počas druhého semestra, si študenti na začiatku semestra rozdelili témy, ktoré boli preberané v rámci tohto semestra a k pridelenej téme samostatne vypracovali dokument – jednoduchý vzdelávací materiál, ktorý považovali za svoj semestrálny projekt. Dokument odovzdali pred koncom semestra vyučujúcemu, ktorý s ním vykonal rovnakú činnosť, ako s poznámkami v prvom semestri, len ku každej téme nekonfrontoval názory všetkých študentov, ale len jedného, nanajvýš dvoch.

2 Vyhodnotenie dvojsemestrálneho predmetu OOP

Vyučovanie predmetu OOP bolo rozdelené do dvoch semestrov. Teoretické kurikulum bolo rozdelené rovnomerne do oboch semestrov, ale spôsob získania záverečného hodnotenia z jednotlivých častí predmetu sa líšil. Hodnotenie v prvom semestri bolo zamerané na overenie miery získania praktických zručností z OOP a druhý semester zhŕňal overenie získaných teoretických poznatkov z oblasti OOP.

2.1 Vyhodnotenie prvého semestra predmetu OOP

Prvý semester bol silnejšie zameraný na praktickú činnosť. Aj z toho dôvodu bol objem zozbieraných textov (poznámok) od študentov nižší. Celkovo sme za celý semester zozbierali len asi sedem normostrán textu (obrázky sme do tohto objemu nerátali). V tomto objeme textu sme identifikovali dohromady približne 63 nesprávne alebo nepresne pochopených resp. formulovaných informácií. Počítali sme len tie nepresnosti, ktoré sme považovali za závažnejšie a ku ktorým sme študentom poskytli korigujúcu spätnú väzbu.

Tabuľka 1: Tabuľka prevodu alfabeticých stupňov hodnotenia na číselné hodnotenie.

A	B	C	D	E	FX
1	1,5	2	2,5	3	4

O tom, že táto časť dvojsemestrálneho predmetu bola pre študentov náročnejšia, svedčia aj výsledky predmetu. Hodnotenia, ktoré študenti získavali vypracovaním praktického zadania z programovania priamo počas termínu skúšky, sme previedli na číselné hodnoty podľa štandardnej stupnice (tabuľka 1). Z tabuľky 2 vidno, že jeden zo štrnástich študentov neukončil predmet úspešne a tiež, že v riadnom termíne sa predmet nepodarilo ukončiť ani jednému zo študentov. Jedenástim sa podarilo predmet úspešne ukončiť na prvom opravnom termíne a dvaja študenti predmet úspešne ukončili na druhom opravnom termíne.

Tabuľka 2: Tabuľka zhodnocujúca úspešnosť študentov počas prvého semestra predmetu OOP.

Počet kandidátov vyjadruje počet študentov, ktorí sa individuálne zúčastnili na niektorom z termínov prvý, druhý alebo tretí raz. *Počet úspešných* vyjadruje úspešnosť kandidátov podľa typov termínov.

Priemery a mediány sú počítané zo všetkých kandidátov pre určený typ termínu.

	Riadny termín	1. opravný termín	2. opravný termín	Celkový výsledok
Počet kandidátov:	14 (100 %)	13 (93 %)	2 (14 %)	—
Počet úspešných:	0 (0 %)	11 (85 %)	2 (100 %)	13 (93 %)
Priemer hodnotení:	4,00 (0 %)	2,04 (65 %)	1,50 (83 %)	1,82 (73 %)
Medián hodnotení:	4,00 (0 %)	2,00 (67 %)	1,50 (83 %)	1,50 (83 %)

2.2 Vyhodnotenie druhého semestra predmetu OOP

Druhý semester bol viac orientovaný na teóriu z oblasti OOP. Aj keď každý študent odovzdával na konci semestra len jednu zvolenú tému, celkový objem zozbieraných materiálov bol vyšší, než v prvom semestri. Bez obrázkov to celkovo bolo 23 normostrán, čo vyučujúci opravami a spresneniami rozšíril na 34 normostrán textu. Objem chýb v takto spracovanom materiáli bol nižší. Celkovo vyučujúci poskytol spätnú väzbu asi k 52 nesprávne alebo nepresne pochopeným resp. formulovaným informáciám. Po prepočte v pomere k objemu to je pokles o zhruba 75 %.

Vysvetľujeme si to tak, že študenti mali na spracovanie viac času, venovali sa podrobnejšie jednej téme, nemuseli svoju pozornosť rozdeľovať medzi výklad učiva vyučujúceho a pí-

sanie poznámok a mohli svoje práce konfrontovať s viacerými externými zdrojmi. Z korigovaného materiálu potom vznikol doplnkový študijný materiál, ktorí mali študenti za úlohu naštudovať popri odporúčanej študijnej literatúre.

Záverečné hodnotenie študenti získali na základe vypracovania teoreticky zameraného testu pozostávajúceho zo 40. náhodne generovaných otázok vybraných zo širšieho objemu otázok z celého učiva oboch predmetov OOP. Výsledky prevedené na číselné hodnoty (podľa tabuľky 1) sú vyjadrené v tabuľke 3. Vidno, že naštudovanie a interpretovanie teoretických poznatkov činí študentom menší problém, než zvládnutie prakticky orientovaného zadania (porovnaj s tabuľkou 2).

Tabuľka 3: Tabuľka zhodnocujúca úspešnosť študentov počas druhého semestra predmetu OOP.

	Riadny termín a zároveň celkový výsledok
Počet kandidátov:	12 (100 %)
Počet úspešných:	12 (100 %)
Priemer hodnotení:	1,38 (88 %)
Medián hodnotení:	1,50 (83 %)

Vysvetlenie, že by to mohlo byť spôsobené tým, že študenti interpretovali poznatky z učiva, ktoré sami spracúvali by nebolo korektné, pretože študenti museli študovať aj inú odporúčanú literatúru a tiež si každý študent musel naštudovať aj všetko učivo, ktoré spracúvali jeho spolužiaci. Nakoniec mal každý študent pridelenú unikátnu tému, okrem dvoch, ktorí si zvolili prakticky zameraný semestrálny projekt – ich cieľom bolo naprogramovať jednoduchú hru vo zvolenom hernom engine. (Podrobnejšie o herných enginech Horváth – Stoffová, 2016.)

3 Záver

Porovnanie výsledkov oboch semestrov predmetu OOP nám potvrdilo dlhoročnú skúsenosť so študentmi, ktorá hovorí, že naši študenti majú omnoho menší problém s naštudovaním a interpretáciou teoretických poznatkov, než s riešením praktických úloh z programovania. Táto skúsenosť sa potvrdzuje prakticky na všetkých predmetoch zameraných na oblasť programovania (Horváth, 2013; Stoffová – Horváth, 2017).

Zvolený prístup poskytovania spätnej väzby študentom považujeme za prácny, ale dostatočne účinný. Išlo o prvý akademický rok nasadenia tohto predmetu. Radi by sme v tomto prístupe napriek jeho práci pokračovali ešte najmenej dva akademické roky. Predpokladáme, že počas nich sa ukážu určité opakujúce sa vzory neporozumenia predkladaného učiva študentmi, vďaka čomu budeme schopní predvídať, ktoré poznatky sú problémové a efektívne predchádzať ich nepresnému porozumeniu.

Literatúra

1. Bellotti, Francesco – Berta, Riccardo – Gloria, Alessandro De – Ott, Michela – Arnab, Sylvester – Freitas, Sara De – Kiili, Kristian. 2011. Designing Serious Games for Education: from Pedagogical Principles to Game Mechanisms. In Gouscos, Dimitris – Meimaris, Michalis

- (eds.) *Proceedings 5th European Conference on Game-Based Learning*. Athens, Greece, pp. 26–34 [citované 29. februára 2018]. Dostupné na: (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00985800/document>).
2. Dalal, Nikunj – Kak, Subhash – Sohoni, Sohum. 2012. Rapid Digital Game Creation for Learning Object-Oriented Concepts. In *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE) 2012*. Montreal, Canada, pp. 237–247 [citované 29. februára 2018]. ISSN 1535-0703. Dostupné na: (<http://proceedings.informingscience.org/InSITE2012/InSITE12p237-247Dalal0072.pdf>).
 3. Editorial Team. 2013. *EdTechReview Dictionary*. Heslá: What is GBL (Game-Based Learning)? What is Gamification? Delhi, New Delhi, India [citované 29. februára 2018]. Dostupné na: (<http://edtechreview.in/dictionary/298-what-is-game-based-learning>), (<http://edtechreview.in/dictionary/150-what-is-gamification>).
 4. Horváth, Roman. 2013. *Hľadanie nových postupov vo výučbe programovania na VŠ*. Dizertačná práca. Bratislava : Fakulta matematiky, fyziky a informatiky Univerzity Komenského, 162 s.
 5. Horváth, Roman – Stoffová, Veronika. 2016. The graphical support for the didactic games creation. In *XXIXth DidMatTech 2016*. Budapest : Eötvös Loránd University in Budapest – Faculty of Informatics, s. 67–82 [citované 29. februára 2018]. ISBN 978-963-284-800-6. Dostupné na: (<http://ukftp.truni.sk/epc/13527.pdf>).
 6. Isaacs, Steven. 2015. The Difference between Gamification and Game-Based Learning. In *ASCD Inservice* [citované 29. februára 2018]. Dostupné na: (<http://inservice.ascd.org/the-difference-between-gamification-and-game-based-learning/>).
 7. Korinek, Ondrej – Hubalovsky, Stepan. 2018. Research of Methods of Learning of Programming Objects-First and Object-Later. In Ntalianis, Klimis – Croitoru, Anca (eds.) *Applied Physics, System Science and Computers, Lecture Notes in Electrical Engineering 428*. Dubrovnik, Croatia : Springer International Publishing AG, pp. 183–198. ISSN 1876-1100. ISBN 978-3-319-53934-8. doi:10.1007/978-3-319-53934-8_22.
 8. Lämmel, Uwe. 2017. Ten Years of “Object First”. In *8th Balkan Region Conference on Engineering and Business Education and 10th International Conference on Engineering and Business Education*. Sibiu, Romania : Walter de Gruyter GmbH [citované 29. februára 2018]. ISSN 1843-6730. doi:10.1515/cplbu-2017-0031. Dostupné na: (<https://content.sciendo.com/view/journals/cplbu/3/1/article-p233.xml>).
 9. Stoffová, Veronika – Horváth Roman. 2017. Úspešnosť študentov učiteľstva informatiky / Success of University Students of Teacher Training in Computer Science Teaching Programme. In Horváthová, Dana – Jacková, Jana – Michalíková, Alžbeta – Škrinárová, Jarmila (eds.) *DidInfo & DidactIG 2017 : Spojená medzinárodná konferencia : 5. ročník konferencie DidactIG*. S. 141–146. ISBN 978-80-557-1216-1, ISSN 2454-051X.
 10. Wong, Yoke Seng – Hayati, Mohamad Yatim Maizatul – Tan, Wee Hoe. 2016. A Propriety Game-Based Learning Game as Learning Tool to Learn Object-Oriented Programming Paradigm. In Marsh, Tim – Ma, Minhua – Oliveira, Manuel Fradinho – Hauge, Jannicke Baalsrud – Göbel, Stefan (Eds.) *Serious Games: Second Joint International Conference, JCSG 2016*. Brisbane, QLD, Australia, pp. 42–54 [citované 29. februára 2018]. ISSN 1611-3349. ISBN 978-3-319-45841-0. doi:10.1007/978-3-319-45841-0_4. Dostupné na: (https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-45841-0_4.pdf).

Kontakt

Mgr. Ing. Roman Horváth, PhD.

Katedra matematiky a informatiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava

roman.horvath@truni.sk

Ing. Katarína Pribilová, PhD.

Katedra matematiky a informatiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava

katarina.pribilova@truni.sk

Využitie e-learningu v edukácii

Use of E-Learning in Education

Agnieszka Molga, Patrycja Sito, Kamil Kosterna

Kazimierz Pulaski University of Technology
and Humanities in Radom, Faculty of Informatics and Math

Abstract: Intensive developing of distance education is a response to changes caused by the increasing pace of innovation in many areas of social and economic life. Modern techniques allow to find previously unknown solutions that can be used to streamline the process of distance learning. This paper presents the main issues related to distance education. There are discussed methods of presenting teaching materials using modern techniques offered by the education platforms.

Keywords: advantages/disadvantages of on-line learning, on-line learning, e-learning teaching.

1 Úvod

Rozvoj vzdelávania a využívanie nových informačných technológií vo vyučovacom procese prispeli k vytvoreniu novej formy vzdelávania – elektronického vzdelávania. Počítače, internetové technológie a médiá na uchovávanie a výmenu údajov umožňujú rôznorodé formy prenosu poznatkov v súvislosti s formami aj obsahom vzdelávania.

Rozvoj spoločnosti založenej na vedomostiach a potreba celoživotného vzdelávania majú obrovský vplyv na vývoj metód, ktoré umožňujú prístup ku vzdelaniu ľuďom so zdravotným postihnutím, ľuďom rôzneho veku a z odlišného prostredia a ľuďom s rôznym stupňom predchádzajúceho vzdelania. Dištančné vzdelávanie (Kwiatkowska, 2011) podporuje výkon vzdelávacieho procesu s využitím nových informačných technológií v podmienkach, keď sa študenti a učitelia nachádzajú vo vzájomne vzdialených lokalitách.

Elektronické vzdelávanie je efektívnym a dynamicky sa rozvíjajúcim nástrojom súčasnosti, ktorý umožňuje zlepšovanie odbornej kvalifikácie a získavanie nových vedomostí. Vzdelávanie na diaľku bude vo vzdelávaní postupne zohrávať čoraz dôležitejšiu úlohu (Nowak, 2011).

2 Úvod do dištančného vzdelávania

K vzniku dištančného vzdelávania prispel významný rozvoj v oblasti vzdelávania a začatie využívania nových technológií vo výučbe. Internetové technológie, počítače a siete rozširujú možnosti prenosu poznatkov z hľadiska formy aj obsahu. Elektronické vzdelávanie je komplexná forma dištančného vzdelávania (Bednarek, Lubina, 2008), ktorá využíva moderné informačné a komunikačné technológie. Vzdelávací obsah môže byť doručený prostredníctvom elektronických médií (internet, rozhlas, televízia, satelitné vysielanie) s použitím počítačového hardvéru a softvéru. Použitie informačných technológií a nástrojov umožňuje realizáciu a riadenie vyučovacieho procesu alebo školení na ľubovoľnom mieste.

Dištančné vzdelávanie je formou vzdelávania známou už mnoho desaťročí. V minulosti boli vzdelávacie materiály zasielané študentom v tlačenej forme poštou. Tento spôsob vyučovania pretrváva v upravenej podobe. Tlačené materiály boli najprv obohatené o video- a audiokazety, neskôr o CD a DVD nosiče a s rozvojom internetu sa situácia naďalej mení.

Dištančné vzdelávanie je skvelým riešením na realizáciu vyučovacieho procesu v podmienkach, keď sa študenti a učitelia nachádzajú vo vzájomne vzdialených lokalitách. Jedným zo základných nástrojov, ktoré sa používajú pri dištančnom vzdelávaní sú takzvané vzdelávacie platformy. Takéto platformy podporujú okrem tradičných vyučovacích metód aj využitie moderných metód, ktoré umožňujú doručovanie informačných zdrojov ako sú videozáznamy, hlasové záznamy, rôzne digitálne údaje a/alebo materiály určené na tlač prostredníctvom informačných a komunikačných technológií (IKT).

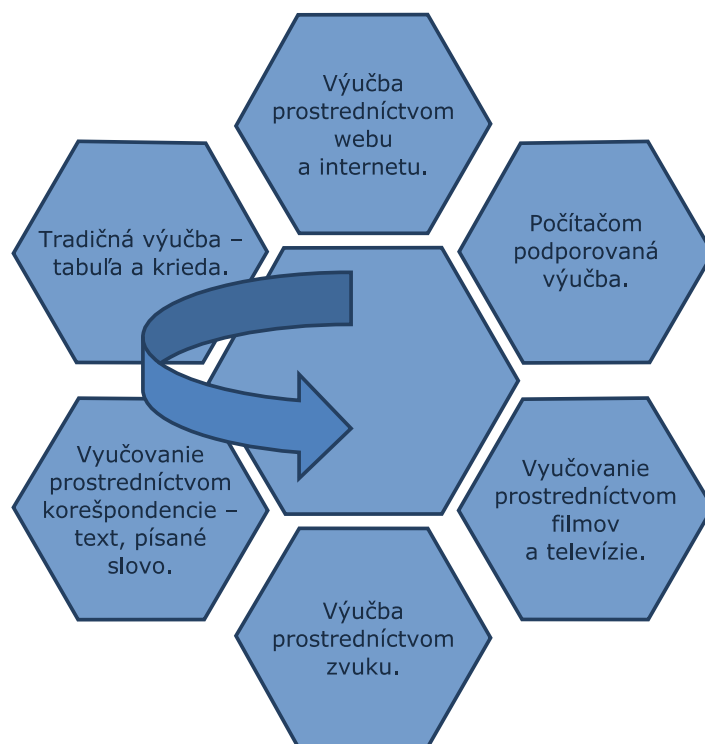
Hlavnými faktormi rýchleho rozvoja dištančného vzdelávania sa stali rýchly rozvoj internetu a postupná automatizácia rôznych procesov (Dąbrowski, 2013).

Súčasná technológia umožňuje priamy kontakt medzi študentom a učiteľom v reálnom čase prostredníctvom videokonferencií (Banachowski, 2015) alebo četu, bez ohľadu na vzdialenosť medzi nimi. Prezentáciu vzdelávacích materiálov, vrátane videozáznamov alebo multimediálnych prezentácií, značne uľahčujú terajšie možnosti technológií schopných odosielať veľké množstvá údajov. Videokonferencie umožňujú realizáciu kurzov v reálnom čase pre študentov nachádzajúcich sa v rôznych regiónoch.

Internet sa stal obľúbeným vďaka službám ako web, diskusné fóra alebo e-mail a využíva sa aj ako súčasť dištančného vzdelávania. Oblasť využitia dištančného vzdelávania rozšírilo využívanie moderných technológií (Kwiatkowska, 2011; zvýšilo možnosti doručovania vzdelávacieho obsahu a poskytlo príležitosť na vzdelávanie väčšieho počtu študentov v rovnakom čase). Rovnako sa rozšírili možnosti na prípravu učiteľov, študentov a didaktických pomôcok (obrázok 1).

Populárnym a efektívnym nástrojom používaným pri dištančnom vzdelávaní je vzdelávací portál určený na poskytovanie a správu lekcí a kurzov. Prostredníctvom portálu má používateľ úplný prístup k vzdelávacej platforme, ktorá umožňuje študentom študovať

samostatne prostredníctvom internetu pod dohľadom učiteľa. Ponúkané nástroje umožňujú realizovať elektronické vzdelávanie na takej úrovni, ktorá sa je porovnateľná s úrovňou tradičného vzdelávania (založeného na osobnom kontakte študenta s učiteľom).



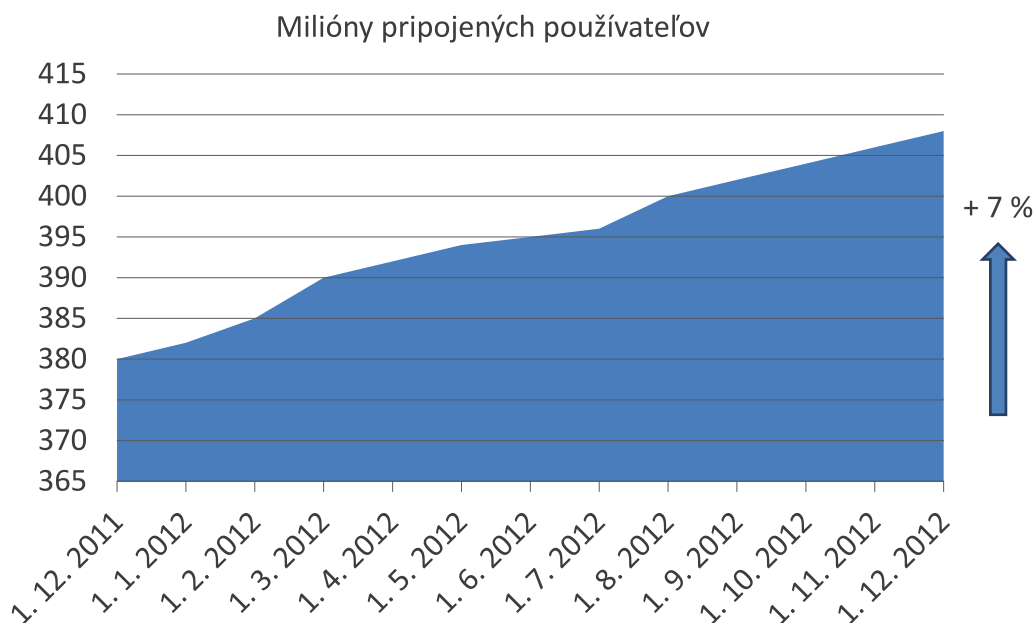
Obrázok 1: Formy prenosu obsahu v dištančnom vzdelávaní (Plebaňska, 2011).

Metódy samostatného štúdia (na rozdiel od tradičných vyučovacích metód používaných na školách) vyžadujú od žiakov väčšiu sebadisciplínu. Z toho dôvodu je nevyhnutné pravidelné kontrolovanie ich činnosti. Študenti dosahujú dostatočne kvalitné výsledky ťažšie z dôvodu nedostatku fyzického kontaktu medzi všetkými účastníkmi vzdelávacieho procesu. Interpretácia učiva je nahradená písomnou komunikáciou využívajúcou IKT prostriedky. Učiteľ musí v priebehu procesu dištančného vzdelávania dynamicky reagovať na aktuálnu situáciu a podľa potreby vhodne (férovo) upravovať pravidlá práce. Stáva sa organizátorom elektronického vzdelávania. Pri tom priebežne pracuje na tvorbe učebných materiálov. Táto forma vyučovania si vyžaduje väčšie množstvo investovaného času, ale prekonáva obmedzenia tradičných školských tried. Dištančné vzdelávanie však neumožňuje používanie neverbálnej komunikácie.

Žijeme vo svete multimédií a rýchlo sa rozvíjajúcich informačných technológií. Vývoj informačných a komunikačných technológií je taký rýchly, že môže pôsobiť chaoticky, čo vyžaduje objektívne uvažovanie o problémoch súčasnosti a tvorbu analýz aktuálneho smerovania sieťovej (informačnej) spoločnosti fungujúcej v ére multimédií.

Web je pomerne mladé, ale rýchlo sa rozvíjajúce médium. Správa z roku 2013 zameraná na digitálne technológie v Európe, ktorú vypracovala výskumná spoločnosť comScore

(Mohamud, McCarthy, 2013) ukazuje, že v decembri 2012 používalo internet prostredníctvom prenosného alebo stolového počítača 408 miliónov Európanov vo veku 15 a viac rokov. To bolo o 7 % viac ako rok predtým (graf 1).



Graf 1: Zvýšenie počtu používateľov počas roka. (Vlastná štúdia.)

V Poľsku bolo evidovaných 19,4 milióna používateľov internetu (o 6 % viac ako v predchádzajúcom roku). Najväčší počet používateľov internetu bol v decembri 2012 v Európe zaznamenaný v Rusku: 61,3 milióna, za ním nasledovalo 52,5 milióna v Nemecku, 43 miliónov vo Francúzsku, 39,4 milióna v Spojenom kráľovstve a 28,7 miliónov v Taliansku. Druhá z uvedených krajín zaznamenala najvyšší nárast počtu používateľov internetu v priebehu 12 mesiacov (+17 %).

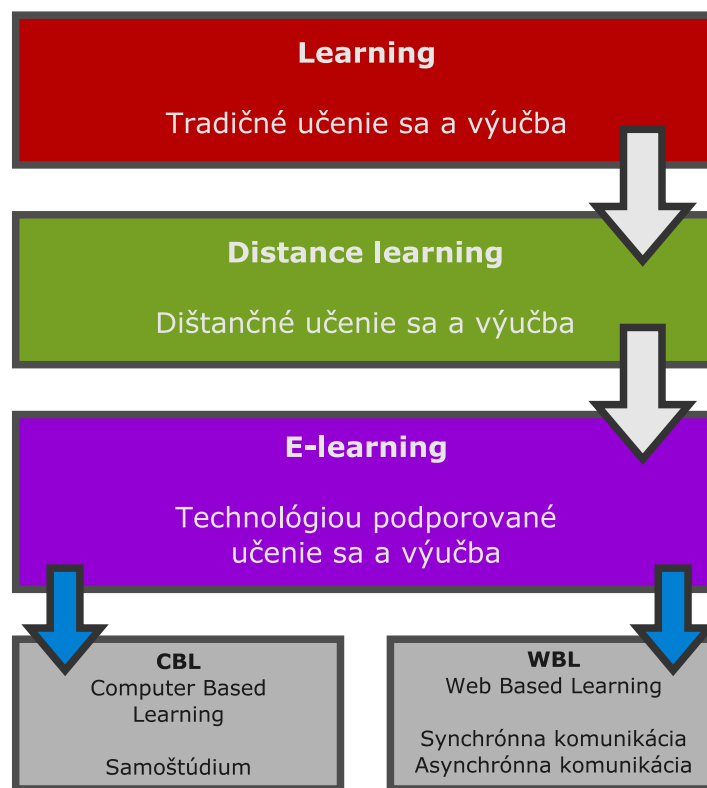
3 Formy elektronického vzdelávania

Realizácia elektronického vzdelávania zahŕňa využívanie plnohodnotných multimediálnych vzdelávacích materiálov, s pomocou ktorých môže študent študovať na ľubovoľnom mieste a vlastným tempom. V súvislosti s vyššie uvedenými faktormi rozdelíme elektronické vzdelávanie na rôzne formy (obrázok 2).

Podľa používaných technológií sa elektronické vzdelávanie rozdeľuje na:

- *CBL (Computer Based Learning)* je metóda vzdelávania, pri ktorej študent používa počítač so softvérom dodávaným na údajových nosičoch (diskety, USB disky, CD/DVD médiá a podobne). Vzdelávací obsah má pevne stanovenú formu, ktorá neumožňuje jeho úpravu a mal by byť dostatočne zrozumiteľný aj bez dodatočného výkladu učiteľom. Vzdelávací obsah doručený študentovi sa vyznačuje vysokou mierou multimedialnosti (obsahuje animácie, grafiku, zvuk, film a/alebo simulácie) a interaktivitou

(zahŕňa otázky, testy a úlohy na kontrolu úrovne vedomostí). Pri tejto forme vzdelávania je dôležitá sebadisciplína a motivácia študenta, pretože chýba komunikácia s učiteľom a inými študentmi.



Obrázok 2: Zaradenie elektronického vzdelávania (Zieliński, 2012).

- *WBL (Web Based Learning)* je metóda vzdelávania, pri ktorej sú materiály dodávané prostredníctvom internetu alebo lokálnych počítačových sietí. Materiály sú prenášané on-line a môžu byť kedykoľvek upravené a doplnené o nový obsah. Každý účastník kurzu má možnosť synchrónne alebo asynchrónne komunikovať s učiteľom a ďalšími účastníkmi kurzu s pomocou dostupných komunikačných nástrojov (on-line). Aj tu sa vzdelávací obsah vyznačuje vysokou mierou multimediálnosti (dôležitá je dobrá prenosová rýchlosť sieťového pripojenia) a obsahuje aj prvky interakcie. Pri tejto forme vzdelávania je možné pracovať spoločne (v skupine) aj študovať samostatne.
- *Asynchrónna komunikácia* je taká, pri ktorej uplynie medzi odoslaním správy od odosielateľa a jej prijatím príjemcom určitý čas. Nie je nevyhnutná okamžitá odpoveď, ani sieťové pripojenie oboch účastníkov komunikácie v rovnakom čase. Podobne asynchrónny režim vzdelávania umožňuje študovať účastníkovi kurzu v takom čase, ktorý je výhodný pre neho. Nástroje umožňujúce asynchrónnu komunikáciu a médiá na asynchrónne štúdium sú napríklad tieto: e-mail, diskusné fórum, digitálne nahrávky kurzov alebo prednášok, cvičenia na CD/DVD médiách a podobne.
- *Synchrónna komunikácia* alebo vyučovanie v reálnom čase vyžadujú okamžitý tok informácií. Účastníci musia byť pripojení v rovnakom čase. Vzdelávanie realizované

s použitím nástrojov synchrónnej komunikácie využíva predovšetkým audiokonferencie, telekonferencie a videokonferencie.

Vyššie uvedené formy vzdelávania umožňujú využívanie vzdelávacích zdrojov na ľubovoľnom mieste a v ľubovoľnom čase. Pri WBL je potrebný prístup na internet a CBL vyžaduje doručovanie elektronických nosičov informácií.

Realizácia dištančného vzdelávania má rôzne formy. Rozdelenie dištančných foriem vzdelávania súvisí so stupňom ich interaktívnosti, intenzitou a počtom vzťahov medzi učiteľom a študentmi.

1. Rozdelenie v závislosti od formy prenosu a spôsobu účasti (Dąbrowski, Zajac, 2011).

- *Kurzy s e-mentorom.* Väčšina aktivít účastníkov je založená na interakcii so vzdelávacím materiálom. Študent vykonáva špecifické úlohy (zvyčajne samostatne hľadá odpovede na predložené problémy alebo otázky, číta vzdelávací obsah, rieši úlohy, cvičenia alebo testy) a samozrejme môže kedykoľvek požiadať o pomoc učiteľa. Tá je realizovaná formou individuálnych konzultácií počas videokonferencií, rozhovorov alebo na fóre najčastejších otázok a odpovedí. V tomto prípade učiteľ zohráva pomocnú a konzultačnú úlohu, iniciuje vzdelávací proces, ale nestanovuje termíny na dodržanie, ani nekontroluje vyriešené úlohy.
- *Kurzy s učiteľom.* Organizujú sa v skupinách, tzv. virtuálne triedy, základnú kontrolu priebehu štúdia vykonáva učiteľ, ktorý zostavuje úlohy, pripomína termíny, kladie otázky a neustále podporuje a kontroluje činnosť študentov. Významnou súčasťou tohto procesu sú skupinové aktivity, čítanie, diskusné fóra, skupinové projekty, no účastníci stále pracujú individuálne. Motivujúcim faktorom na učenie sa a účasť na kurze je nadväzovanie medziludských vzťahov.
- *Kurzy a školenia, v ktorých študent pracuje len so vzdelávacími materiálmi, ktoré sú dostupné na internete.* Ide o tzv. konzultácie a školenia používajúce konkrétnej aplikácie. V oblasti odbornej prípravy sú najbežnejšie také, ktoré vyžadujú získanie menej komplexných vedomostí. Pri tomto type vyučovania sa požaduje individuálna práca účastníka, pravidelnosť a svedomitosť, pretože študent nie je motivovaný inými účastníkmi kurzu alebo učiteľom.

2. Rozdelenie z pohľadu režimu prístupu.

- *On-line forma.* Je potrebný trvalý prístup k vzdelávaciemu portálu.
- *Off-line forma.* Vzdelávacie materiály sú dostupné na prevzatie a je možné pracovať bez trvalého prístupu k vzdelávaciemu portálu.

3. Rozdelenie z pohľadu prenosu a ukladania informácií v systéme.

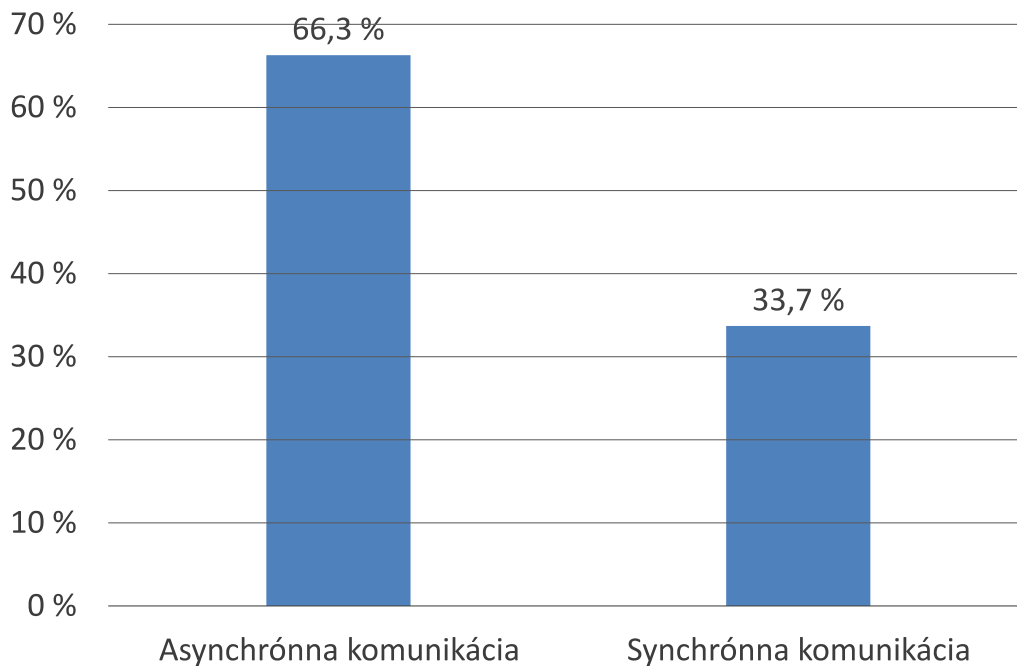
- *So sledovaním (tracking).* Systém zhromažďuje informácie o aktuálnom postupe študenta a hodnotí priebeh jeho štúdia.
- *Bez sledovania (no tracking).* Pri tejto forme nie sú zhromažďované žiadne informácie o postupe a priebehu štúdia študenta.

3.1 Názory študentov Univerzity informačných technológií a manažmentu v Rzeszowe dotýkajúce sa elektronického vzdelávania

Univerzita UITaM v Rzeszowe sa dlhodobo usiluje o využívanie stále väčšieho objemu moderných IKT riešení, ktoré prispievajú k zvyšovaniu kvality vzdelávania. V súčasnosti je približne 30 % všetkých vyučovacích tried realizovaných elektronickou formou.

Počas každého semestra sa vo všetkých študijných odboroch používa približne 190 on-line kurzov. Proces nasadenia elektronického vzdelávania si vyžaduje zapojenie všetkých pedagogických zamestnancov a ďalšieho personálu zodpovedného za jeho organizáciu.

V období od októbra 2013 do marca 2014 sa uskutočnil výskum s cieľom preskúmania preferencií študentov v súvislosti s konkrétnymi formami vzdelávania a zistenia toho, ako sú tieto formy vzdelávania na univerzite vnímané. Štúdia zahŕňala náhodne vybranú vzorku 414 študentov denného a externého štúdia. Elektronické vzdelávanie (v súvislosti s formami komunikácie) je realizované asynchrónne aj synchrónne (graf 2).

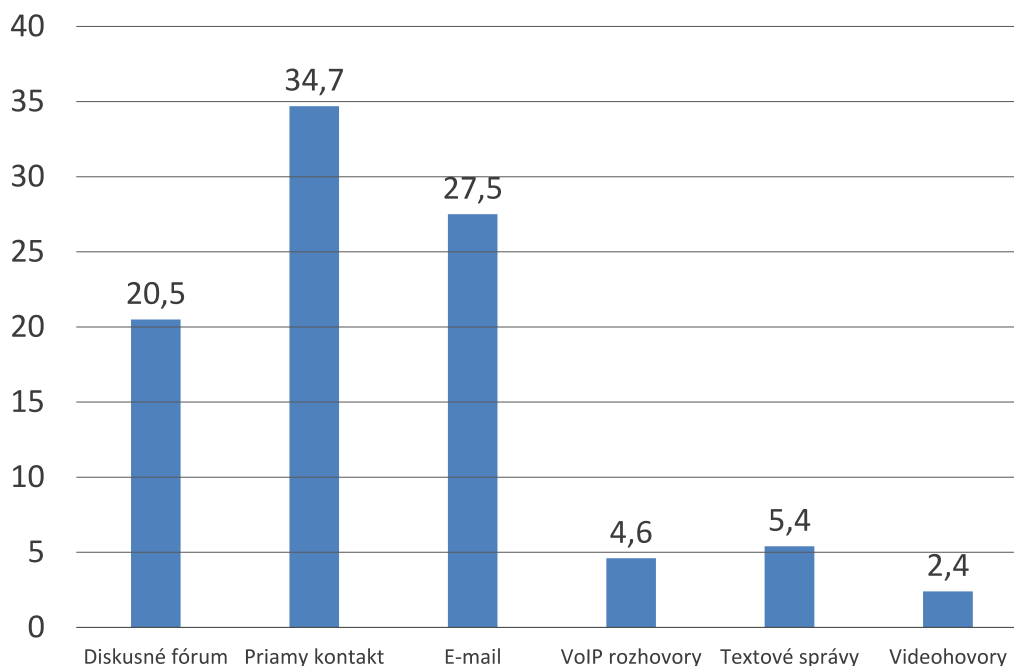


Graf 2: Predispozície dotýkajúce sa režimu elektronickej výučby (vlastná štúdia).

Asynchrónna forma nevytvára dynamiku a nestanovuje termíny na dodržanie. Mechanizmy kontroly a hodnotenia tried riadi inštruktor kurzu. Vzdelávanie a komunikácia môžu prebiehať na ľubovoľnom mieste a v ľubovoľnom (vhodnom) čase. S týmto typom vzdelávania a komunikácie študenti najčastejšie identifikovali elektronické vzdelávanie.

Synchrónnu formu realizuje inštruktor v reálnom čase. Tento typ vyučovania je realizovaný prostredníctvom počítačovej siete s použitím nástrojov ako čet, videokonferencia, telekonferencia alebo audiohovor. Niektoré systémy na vyučovanie s použitím prostriedkov synchrónnej komunikácie používajú aj virtuálnu tabuľu alebo systémy na podporu

spolupráce (angl. groupware). Tento typ vyučovania je technologicky a organizačne náročnejší.



Graf 3: Predispozície dotýkajúce sa foriem komunikácie s učiteľom a ostatnými študentmi (vlastná štúdia).

V odpovedi na otázku dotýkajúcu sa preferovaných foriem komunikácie s učiteľom a ostatnými študentmi si veľká väčšina respondentov zvolila tie formy, ktoré nevyžadujú simultánnu on-line účasť (graf 3): diskusné fórum (20,5 % odpovedí) a e-mail (27,5 % odpovedí). Treba poznamenať, že tieto formy často vytláčajú tradičné formy komunikácie, akou je napríklad priamy kontakt, ktorý uprednostňuje len niečo vyše 1/3 respondentov. Na druhej strane, všetky elektronické synchrónne formy komunikácie sumárne nepresahujú 13 % odpovedí. Respondenti poukázali na ťažkosti pri stanovovaní termínov stretnutí a obmedzenia počtov účastníkov pri tomto režime práce.

4 Metodika kurzov elektronického vzdelávania

Technické prostriedky sú dôležitým prvkom elektronického vzdelávania a ich hodnotu nijako neznižujeme, no treba si uvedomiť, že sú len prostriedkom na dosahovanie vzdelávacích cieľov (Wilk, Szafraniec, 2010). Ide o ich vedomé a dôsledné používanie na dosiahnutie konkrétnych cieľov. Štruktúra vyučovacej metódy môže odrážať určitý variant vzdelávania zahŕňajúci operatívne ciele učiteľa a študenta, ich činnosť a použité prostriedky.

V hovorovom význame spájame vzdelávaciu metódu s komunikačnou metódou. Nejde len o „vzdelávaciu metódu,“ to by bolo veľkým zjednodušením. V skutočnosti ide o „metódu vyučovania,“ ktorá so spôsobom komunikácie vytvára „spôsob vyučovania.“

Elektronické vzdelávanie umožňuje efektívne využívanie oboch foriem vzdelávania v didaktickom procese: prezenčnej aj dištančnej (Dąbrowski, 2013). V súčasnosti sa rozvojom metód dištančného vzdelávania zaoberajú rôzne vedecké inštitúcie a medzinárodné organizácie vrátane:

- *IATED* – Medzinárodné združenie pre technológiu, vzdelávanie a rozvoj (IATED Academy, <http://iated.org/>),
- *EDEN* – Európska sieť pre dištančné a elektronické vzdelávanie,
- *ICDE* – Medzinárodná rada pre otvorené a dištančné vzdelávanie,
- *EADTU* – Európska asociácia vysokých škôl diaľkového vzdelávania,
- *ASTD* – Americká spoločnosť pre vzdelávanie a rozvoj.

Väčšina organizácií a štátnych inštitúcií zakladá špeciálne oddelenia, ktoré sa zaoberajú dištančným vzdelávaním, v rámci ktorého implementujú čoraz viac moderných technológií.

Príklad univerzít, ktoré poskytujú dištančné vzdelávanie:

- *The Open University* – otvorená univerzita,
- *Virtuelle Hochschule Bayern* – virtuálna univerzita,
- *Massachusetts Institute of Technology OpenCourseWare* – kombinácia tradičnej a otvorenej univerzity.

Vzhľadom na úroveň využívania metód a techník dištančného vzdelávania vo vzdelávacom procese rozlišujeme:

- **Kombinované vzdelávanie (blended learning)**

Je to kombinovaná metóda vyučovania, ktorá spája tradičné metódy vyučovania (priamy kontakt s učiteľom) s aktivitami súvisiacimi s počítačom (napr. mobilné vzdelávanie). Organizácia času je vďaka vzdialeným triedam nezáväzná, nie je povinná ako v prípade tradičných metód. Jednotlivé moduly sú volené v závislosti od obsahu kurzu a potrieb študentov aj učiteľa. Táto metóda sa vyznačuje vysokou efektívnosťou, pretože umožňuje flexibilný spôsob realizácie vzdelávacieho procesu so zreteľom na ciele, skupinu účastníkov, predmet a jeho špecifiká. Výhodou kombinovaného vzdelávania je možnosť využívania dištančných aj prezenčných aktivizačných prvkov vzdelávania a on-line spolupráce študentov s učiteľmi.

Kombinované vzdelávanie môže byť využívané na niekoľkých úrovniach:

Sociálne, keď súčasťou vzdelávania je projektová práca alebo workshopy, v rámci ktorých je priestor na pokusy a omyly a na konci ktorých je zaradená diskusia o výsledkoch (môže byť aj v on-line forme).

Technologická, ak je časť vyučovania realizovaná prezenčne („tvárou v tvár“ s učiteľom) a časť vo forme videokonferencie.

Organizačná, keď prioritou sú aktivity, ktoré súvisia s vedou, medzinárodnou spoluprácou, spoločnými diskusiami, získavaním nových vedomostí a podobne.

- **Elektronické vzdelávanie**

Vzdelávací proces prebieha výlučne prostredníctvom internetu. Študent a učiteľ sa stretávajú v tradičnej učebni.

- **Mobilné vzdelávanie**

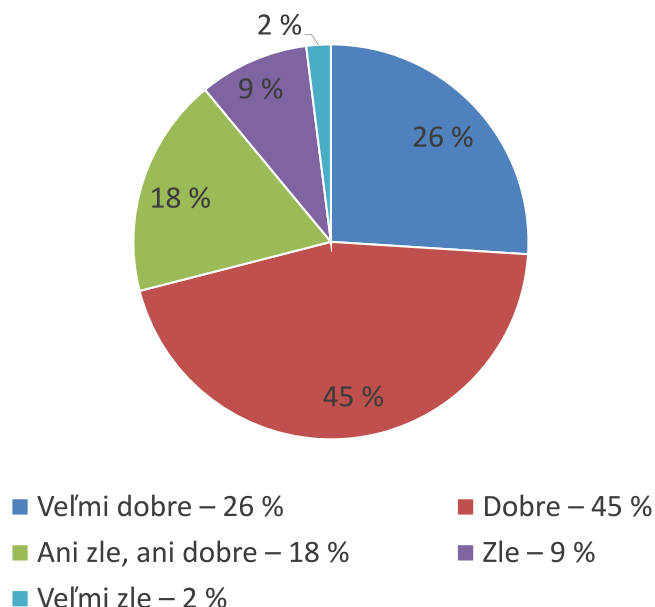
Je to metóda dištančného vzdelávania. Vyučovanie prebieha s pomocou prenosného bezdrôtového zariadenia: smartfónu alebo prenosného počítača. Samozrejme, že zariadenie by malo mať trvalé (bezdrôtové) internetové pripojenie.

- **Podpora vzdelávania a vyučovania s použitím metód a techník dištančného vzdelávania**

Celý vzdelávací proces prebieha v tradičnej forme (študent a učiteľ absolvujú požadovaný počet hodín v triedach). Moderné techniky a metódy dištančného vzdelávania pomáhajú len pri dokončení tohto procesu.

4.1 Vyhodnotenie prieskumov použitých modelov vzdelávania na vybraných univerzitách – anketové prieskumy medzi študentmi a ich výsledky

Vo februári 2013 sa uskutočnil prieskum názorov študentov na Univerzite Lazarského a PJWSTK o on-line vzdelávaní. Tento výskum sa uskutočnil prostredníctvom internetového dotazníka a zúčastnili sa ho študenti študujúci klasickou aj elektronickou formou. Návratnosť bola 22 % (86 respondentov). Prevažnú väčšinu – 73 % tvorili študenti PJWSTK. 84 % respondentov predtým študovalo klasickou formou.



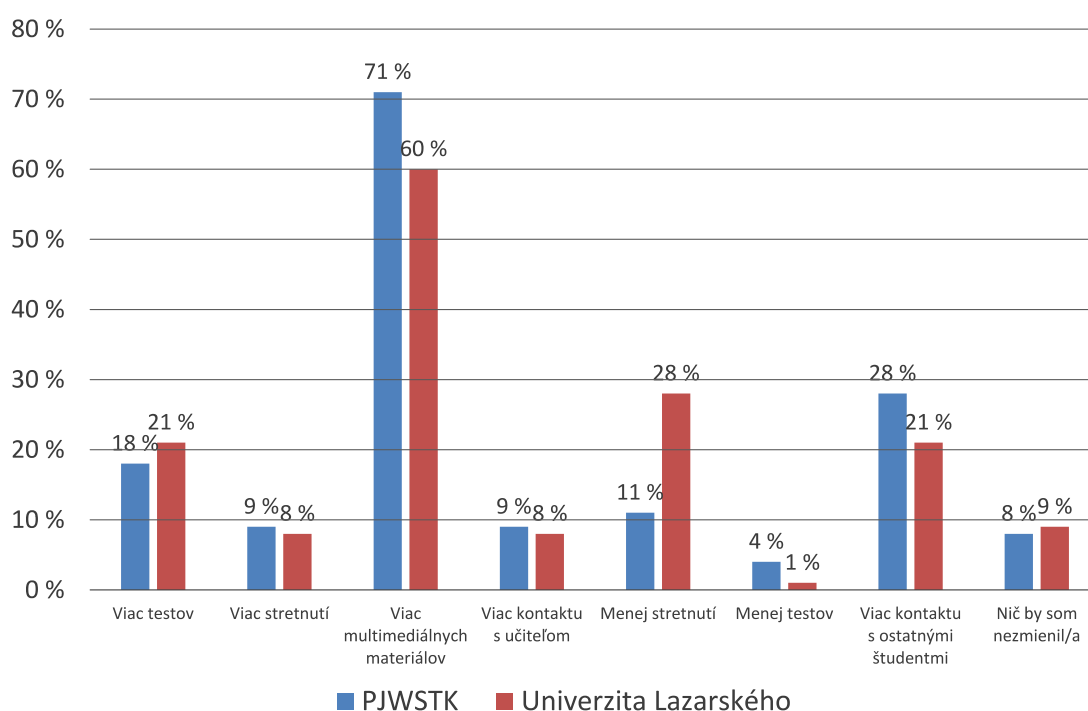
Graf 4: Hodnotenie platformy elektronického vzdelávania (vlastná štúdia).

Výskum sa usiluje nájsť odpoveď na otázku, do akej miery spĺňa prijatý model vyučovania zohľadňujúci právne predpisy potreby študentov a podporuje ich proces vzdelávania.

Študenti oceňujú spôsob organizácie štúdia na ich univerzite. Viac ako 50 % označilo možnosť „veľmi dobre“ alebo „dobre“ (graf 4). Na PJWSTK bol vyšší počet nespokojných študentov – takmer 23 % respondentov.

Vzdelávacie platformy sa u študentov stretli s pozitívnym ohlasom. 82 % študentov manažmentu a 66 % študentov informatiky považovalo elektronické prostredie za priateľské. Pozitívnou stránkou použitej formy vzdelávania bol aj kontakt s vyučujúcim – len 6,3 % respondentov ho hodnotilo ako veľmi zlý a 51 % respondentov ho označilo prinajmenšom za dobrý. Respondenti sa tiež vyjadrili na adresu prezenčných tried realizovaných počas vybraných dní. 30 % respondentov na obidvoch vysokých školách uviedlo, že takéto stretnutia sú potrebné len na skúšky, inak považovali prezenčné stretnutia za menej potrebné – 43 % študentov z Univerzity Lazarského a 25,4 % z PJWSTK. Asi 6 % študentov ich považuje za úplne zbytočné.

Pre 38 % študentov PJWSTK sú takéto stretnutia potrebné, pretože umožňujú dopĺňanie vedomostí. Pre študentov Univerzity Lazarského to bolo relevantné len v 8,7 % prípadov. Pre nich bol dôležitejší sociálny aspekt osobných stretnutí. Takmer 22 % uviedlo, že osobné stretnutia sú dôležité na to, aby spoznali vyučujúceho. Tento faktor bol významný iba pre 8 % študentov PJWSTK. Takýto veľký rozdiel je spôsobený tým, že na Univerzite Lazarského študuje veľký podiel študentov žijúcich v zahraničí a cestovanie do Poľska od nich vyžaduje dodatočné náklady.



Graf 5: Čo by ste zmenili na svojom štúdiu prostredníctvom internetu? (Vlastná štúdia.)

Študentom boli tiež kladené otázky o tom, čo by zmenili na svojom štúdiu (graf 5). Zhodli sa na potrebe zvýšiť objem multimediálnych materiálov (60,87 % na Univerzite Lazarského a 71,43 % na PJWSTK) a na potrebe lepšieho kontaktu s vyučujúcim (39,13 % a 38,10 %).

5 Využitie elektronického vzdelávania vo vyučovaní

Rozvoj technológií a relatívny pokles cien softvéru a hardvéru viedol k tomu, že každá škola a univerzita sú dostatočne vybavené IKT prostriedkami a pripojením k internetu a takmer každý študujúci má k nemu prístupu aj doma. Vzdelávací systém čelí novej výzve. Informačné technológie sa môžu stať prostriedkom na podporu výučby mnohých predmetov. Nástroje, ktoré ponúka táto technológia sa postupne stávajú bežnými didaktickými prostriedkami.

Termín elektronické vzdelávanie sa v posledných rokoch stal veľmi populárnym vďaka propagácii spoločností a univerzít, ktoré realizovali dištančné vzdelávanie prostredníctvom internetu. Typickými znakmi elektronickej formy vzdelávania aplikovanej na univerzitách sú (Dąbrowski, Zajac, 2011):

- *Elektronický obsah* – vzdelávacie materiály sú doručované študujúcim v elektronickej forme a sú považované za základný prvok elektronického vzdelávania.
- *Elektronická komunikácia* – nástroje umožňujúce komunikáciu s učiteľom alebo spolužiakmi prostredníctvom videokonferencií, čítavacích miestností, elektronickej pošty a podobne.
- *Virtuálna realita* – študenti majú okrem zobrazenia vzdelávacieho obsahu možnosť simulovať udalosti a experimentovať prostredníctvom virtuálnych zariadení. Virtuálna realita poskytuje pohľad na prácu obrábacích strojov, do vnútra živých organizmov alebo iných neprístupných miest.
- *Virtuálna spolupráca* – nástroje umožňujúce skupinovú prácu, spoločné vzdelávanie a riešenie problémov; diskusné fóra na interakciu a výmenu názorov s ostatnými študentmi.
- *Autorské nástroje a nástroje manažmentu výučby* – ľahko použiteľné nástroje slúžiace na vytváranie vzdelávacieho obsahu a riadenie vzdelávacieho procesu dávajúce učiteľom možnosť samostatnej tvorby vzdelávacích materiálov a spravovania výučby.
- *Elektronické systémy hodnotenia* – vzdelávacie systémy (alebo ich časti) ponúkajúce možnosť hodnotenia alebo sebahodnotenia študenta. Napríklad softvér, ktorý je schopný posúdiť úroveň vedomostí získaných študentom a odporučiť mu vhodné študijné materiály.

Užitočnosť nástrojov elektronického vzdelávania je pre školy značná. Mali by sa však používať vhodným spôsobom a podporovať tradičné vyučovanie. Je to efektívna metóda na poskytovanie potrebných vedomostí mimo školy, vďaka čomu sa učiteľ bude môcť na hodinách sústrediť na takú výučbu alebo riešenie problémov, ktoré sa opierajú o vopred získané poznatky. On-line platforma poskytuje príležitosť na efektívne zavedenie problémovo orientovaných metód do vyučovania. Umožňuje študentom zapojiť sa do rôznych vzdelávacích projektov. Táto forma vzdelávania je pre študentov atraktívna. Zvyšuje ich motiváciu a angažovanosť vo vyučovacom procese (Striker, Wojtaszczyk, 2009).

Nástroje elektronického vzdelávania sa v rámci vzdelávania a vzdelávacieho procesu môžu používať na:

- *Tvorbu a umožnenie spoločného prístupu k učiteľským dokumentom* – elektronický časopis, učebné osnovy, štandardy, plány alebo iné požiadavky. Samozrejme, že všetky informácie by mali byť prístupné iba oprávneným osobám. Týmto spôsobom je možné zlepšiť výmenu informácií medzi školou a rodičmi alebo žiakmi (Kwiatkowska, 2011).
- *Vytváranie a otváranie spoločného prístupu k vlastným vzdelávacím materiálom*. Platformy často obsahujú nástroje na vytváranie vzdelávacích materiálov. Do ich tvorby môžu byť zapojení aj študenti, čo je zároveň spôsob ich aktivizácie. Takáto príprava materiálov študenta zároveň pripravuje na predmet a na proces hodnotenia. Použitie tejto formy učenia sa je atraktívnejšie, než tradičné študovanie informačných zdrojov.
- *Dopĺňanie hodín realizovaných v tradičnej učebni*. Hodiny predstavujú byť neefektívnym prostým miestom na transfer vedomostí. Študenti získavajú požadované a dostatočne podrobné vedomosti už počas prípravy na hodinu s použitím platformy, ktorá je na to určená a ktorá umožňuje stanoviť termíny povinných testov v určených intervaloch vyhradených na štúdium materiálov. Prináša to zvýšenie záujmu, aktivizáciu a tým motiváciu, čím sa spolu s diskusiami dosahuje lepší vzdelávací efekt v porovnaní s tradičnými vyučovacími hodinami.
- *Podporu vzdelávacieho procesu s pomocou vzdelávacích projektov*. V rámci mimoškolských aktivít môže skupina študentov pracovať na ďalších projektoch, ktoré si vyžadujú znalosti a zručnosti z niekoľkých predmetov. Týmto spôsobom si študenti zopakujú a upevnia poznatky, ktoré sa už naučili, prakticky si ich precvičia a aplikujú počas spolupráce v skupine.
- *Testovanie a hodnotenie vedomostí a zručností študentov*. Elektronické testy umožňujú kontrolovať dosiahnutú úroveň vedomostí každého študenta. Môžu byť zostavené aj takým spôsobom, aby sa študent pri ich vypracovaní zároveň učil – v prípade nesprávnej odpovede poskytnú spätnú väzbu alebo odkaz na súvisiace materiály. Keď svoje odpovede dostatočne zlepšia, získajú svoje konečné hodnotenie.

6 Záver

Nakoniec uvádzame výsledky výskumu dotýkajúceho sa plánov učiteľov súvisiacich s využívaním možností vzdelávacích platforiem. Z tabuľky 1 môžeme vyvodiť záver, že relatívna väčšina respondentov dáva prednosť tomu, aby mohli v rámci platformy ukladať písomné úlohy a používať platformu ako miesto na elektronické konzultácie (Dąbrowski, Zajac, 2010).

Tabuľka 1: Plány učiteľov dotýkajúce sa využitia možností platformy elektronického vzdelávania (Dąbrowski, Zając, 2010).

Aktivita	N	%
Umiestnenie písomných úloh (napr. Projektové práce)	15	71
Elektronické konzultácie (fórum, čet)	15	71
Plošné zverejňovanie vzdelávacieho obsahu, prednášok...; doplnené o bibliografické odkazy na ďalšiu študijnú literatúru (alebo informačné zdroje)	14	67
Zverejňovanie úloh s obsahom (napr. prípadové štúdie)	14	67
Tvorba elektronických učebníc	14	67
Riešenie problémov v rámci diskusií (témy spracované lektormi a preberané na diskusnom fóre alebo čete)	14	67
Zverejňovanie testovacích úloh	12	57
Zverejňovanie testovacích samo-kontrolných úloh (kvízy)	11	52
Zverejňovanie dodatočných internetových zdrojov (napr. odkazy na zaujímavé štúdie, tematické fóra...)	11	52
Tvorba elektronických slovníkov (napríklad obsahujúcich najdôležitejšie pojmy/termíny dotýkajúce sa prednášok)	11	52
Uverejňovanie vlastných publikácií alebo ich častí v rámci platformy	10	47
Uverejňovanie animácií, videozáznamov, zvukových záznamov atď.	6	28

Z poľského originálu do slovenského jazyka preložil Mgr. Ing. Roman Horváth, PhD.

Literatúra

1. Banachowski, Lech. 2015. Rola Uczelni oraz metod i technik e-edukacji w uczeniu się przez całe życie. Warszawa : PJWSTK.
2. Bednarek, Józef – Lubina, Ewa. 2008. Kształcenie na odległość Podstawy dydaktyki. Warszawa : PWN.
3. Dąbrowski, Marcin. 2013. E-learning w szkolnictwie wyższym; Studia BAS nr. 3(35).
4. Dąbrowski, Marcin – Zając, Maria. 2010. E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Warszawa.
5. Dąbrowski, Marcin – Zając, Maria. 2011. Koncepcje i praktyka e-edukacji, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Warszawa.
6. Striker, Małgorzata – Wojtaszczyk, Katarzyna. 2009. Bariery wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej (cz. II). In E-mentor nr. 5(32). Warszawa : Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. [citované 10. 12. 2016]. Dostupné na: (<http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/693>).
7. Kwiatkowska, Wioletta. 2011. Wykład w kształceniu na odległość. Toruń : Marszałek Adam.
8. Nowak, Jakub. 2011. Aktywność obywateli online. Teorie a praktyka. Lublin : Naukowe UMCS.
9. Plebańska, Marlena. 2011. E-learning Tajniki edukacji na odległość. Warszawa : Beck C. H.
10. Wilk, Maria – Szafraniec, Marek. 2010. Innowacyjne metody kształcenia. Katowice : RODN „WOM”.
11. Zieliński, Zbigniew E. 2012. E-learning w Edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną. Gliwice : HELION.

12. Mohamud, Ayaan – McCarthy, Cathy. 2013. 2013 Europe Digital Future in Focus. comScore, Inc. [citované 15. 11. 2016]. Dostupné na: http://www.comscore.com/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2013/2013-Europe-Digital-Future-in-Focus?cs_edgescape_cc=US.
13. IATED Academy – Home Page. [citované 17. 11. 2016]. Dostupné na: <http://iated.org/>.

Kontakt

Dr Agnieszka Molga

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny

Wydział Informatyki i Matematyki

Ul. Malczewskiego 29

26-600 Radom Polska

agnieszka19216@wp.pl

Recenzia

Kudláčová, Blanka (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od konca 2. svetovej vojny po obdobie normalizácie*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2017. 212 s. ISBN 978-80-568-0062-1.

Kudláčová, Blanka (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2018. 244 s. ISBN 978-80-568-0123-9.

V ostatnom čase bola vydaná séria dvoch nadväzujúcich zborníkov na historické obdobia v Československu so zameraním na výchovu a vzdelávanie.

Nedávne dejiny v bývalom Československu výrazne ovplyvnili školstvo, ktoré bolo v tom čase do veľmi veľkej miery utvárané politickým vývojom. Politickú propagandu v období po druhej svetovej vojne zaznamenávame vo všetkých spoločenských oblastiach, školský systém nevynímajúc.

V súčasnosti ešte stále zaznamenávame nedostatok literatúry z oblasti dejín pedagogiky tohto obdobia. Preto považujeme publikácie vysokoškolskej profesorky z Pedagogickej fakulty TU prof. Blanky Kudláčovej ***Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od konca 2. svetovej vojny po obdobie normalizácie*** a ***Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*** za užitočné a doslova žiaduce aj pre študentov pedagogiky, pedagógov a všetkých, ktorí v pedagogických sférach pracujú.

Prvý zborník obsahuje 20 príspevkov, na ktorých sa podieľalo viacero autorov z rôznych univerzít, fakúlt, ale i inštitúcií či ústavov. Publikácia sa snaží zmapovať školstvo v uvedenom období z viacerých stránok, čo sa jej do výraznej miery aj podarilo.

Recenzovaný zborník je rozdelený na štyri časti, ktoré poukazujú a čitateľom približujú spôsob vzdelávania a výchovy od roku 1945 po obdobie normalizácie. Každá z nich sa skladá z konkrétnych príspevkov, ktoré zachytávajú vtedajší stav edukácie. Zborník je písaný prehľadným štýlom, čo vytvára komplexný a celistvý pohľad na študovanú problematiku.

Prvá časť *Spoločensko-politický kontext a ideologické pozadie* uvádza čitateľov do skúmaného obdobia a ponúka im obraz o spoločensko-politickej situácii na Slovensku v rokoch 1945 až 1989. Autor sa v uvedenej kapitole zameriava na viaceré vývojové fázy, ktorými prechádzalo v uvedenom období Československo a svoju pozornosť upriamuje tiež na prejavy totalitarizmu, ktorý sa postupne zmierňoval vyústením do pokusu o socializmus

s ľudskou tvárou v roku 1968. Druhý príspevok tejto časti do istej miery dopĺňa prvý. Autor sa v nej venuje ideologickému pozadiu a znakom komunistickej diktatúry, snaží sa o definovanie toho, čo totalitarizmus vlastne znamená a poukazuje na fakt, že dnes už existuje množstvo definícií a politologických teórií totalitarizmu. Zaujímavým obohatením zborníka je práve zamýšľanie sa autora nad paralelami, ktoré nachádza medzi ideológiou Slovenského štátu a ideológiou socialistického Československa. Približuje analýzu paralelizmu nacizmu a komunizmu z diela Hannah Arendtovej či filozoficko-psychologickú úvahu psychológa Hermanna Brocha nad totalitnými režimami.

V druhej časti *Pedagogické myslenie a jeho recepcia* autori približujú život, diela a názory osobností pedagogiky daného obdobia. Problematiku približuje prvý príspevok *Ideový zápas v slovenskej pedagogike v rokoch 1945 – 1953*, v ktorom autor čitateľa informuje o diskusiách a polemikách o buržoáznej pedagogike od r. 1945 do februára 1948. Autor prehľadne rozdelil postoje predstaviteľov komunistickej orientácie a postoje nekomunistických a demokratických pedagógov k diskusii o smerovaní pedagogiky v rokoch 1945 – 1948. Ďalej sa môžeme dozvedieť viac o osobnosti Ondreja Pavlíka, ľavicovo orientovaného politika, ktorý výrazne ovplyvnil školský systém. Autorka sa zameriava na jeho životné etapy a chápanie pedagogiky. Venuje sa aj jeho habilitačnej práci *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú*, keďže sa v tomto diele nachádza mnoho jeho pedagogických názorov. Ondrej Pavlík je výnimočnou postavou dejín skúmaného obdobia najmä z pohľadu prípravy a realizácie školskej reformy a jednotnej štátnej školy. Následne sa čitateľ dostáva k ďalšiemu príspevku a významnej osobnosti, ktorou bol Juraj Čečetka. Autor čitateľa oboznamuje s jeho najznámejšími dielami, ktoré napísal pred rokom 1948. Analyzuje hlavne vnímanie sovietsko-komunistickej pedagogiky v dielach J. Čečetku. Možnosť určitej komparácie má čitateľ v príspevku *Dva životné a pracovné osudy slovenských historikov školstva (prof. Vajcik a prof. Čečetka)*. Ten je primárne zameraný na určitý dvojportrét týchto významných osobností pedagogiky 20. storočia. Pútavým prehĺbením publikácie je aj prehľad pedagogických časopisov na Slovensku v rokoch 1945 – 1968 a ich analýza.

Tretiu časť *Školstvo, vzdelávanie a výchova* vnímame ako tematicky rôznorodú. Prvý príspevok poukazuje na vzdelávacie východiská slovenského školstva v roku 1945 a zaoberá sa dobudovaním systému vzdelávania a niekoľkými reformnými zmenami pod vedením vtedajšieho ministra školstva a národnej osvety Jozefa Siváka. V ďalších príspevkoch sa autorky venujú porovnávaniu ideologického pozadia a zamýšľajú sa nad podobnosťami politických režimov. Tiež sa v publikácii stretneme s problematikou povojnového vývoja školstva z hľadiska tradícií reformného pedagogického hnutia. Autor sa zameriava na prvé roky po druhej svetovej vojne a vplyv spoločensko-politického vývoja na oblasť edukácie. Nasledujúce príspevky oboznamujú čitateľov so spoločenským postavením slovenských učiteľov a pohľad na profesiu učiteľa v 50. rokoch 20. storočia. V rámci vzdelávacieho systému pojednáva publikácia aj o koncepciách výchovného poradenstva v skúmanom období. Autorka v tomto príspevku približuje aj založenie Psychologickej výchovnej kliniky v Bratislave a prvého Strediska pre voľbu povolania. Čitateľ sa dostáva i k téme vyučovania náboženstva na Slovensku v rokoch 1948 – 1968. V týchto rokoch sa dbalo na

realizáciu opatrení, ktoré mali prispieť k čo najnižšiemu počtu žiakov navštevujúcich náboženskú výchovu. Príspevok *Kinematografia a škola* opisuje činnosť Ústavu pre školský a osvetový film v Bratislave. Po roku 1945 je možné sledovať snahu o zlepšenie technického vybavenia a zázemia škôl.

Štvrtá časť *Výchova vo voľnom čase, náhradná výchova a sociálna starostlivosť* je venovaná taktiež rozmanitým témam. Príspevok *Presahy ideológie socializmu do činností detí vo voľnom čase v rokoch 1949 – 1968* je venovaný predovšetkým mimoškolskej činnosti detí a Pionierskej organizácii Československého zväzu mládeže, ktorá zastrešovala rôzne formy činností detí vo voľnom čase. V ďalšom príspevku sa dozvedáme zaujímavosti o výchovnej činnosti saleziánov v období 50. a 60. rokov 20. storočia. Príspevok *Úlohy národných výborov v oblasti sociálnej starostlivosti o deti a mládež v rokoch 1945 – 1968* je orientovaný na otázky týkajúce sa starostlivosti o deti a mládež, pričom autorka upriamuje pozornosť na prijatie Zákona č. 48/1947, ktorý nariadil, že sociálna starostlivosť o deti, mládež a rodinu prechádza pod štátnu moc prostredníctvom národných výborov, ktorých činnosť autorka v príspevku zmapovala. Publikácia sa ďalej venuje aj zmenám v náhradnej výchove v období socializmu či edukácii dospelých a seniorov v tomto období.

Druhý zborník hodnotí obdobie od normalizácie až po pád komunizmu. Obsahovo pozostáva taktiež z 20 príspevkov od rôznych odborníkov a je rozdelený na päť častí, v ktorých sa autori venujú rôznym témam súvisiacich s problematikou najmä školského systému, ale i výchovným otázkam v spomínanom danom období.

Prvá časť *Spoločensko-politický kontext a jeho dôsledky v oblasti kultúry a školstva* analyzuje hnutie odporu proti normalizačnému režimu. Autor v príspevku poukazuje na niekoľko prúdov, ako bola skrytá cirkev, občiansky dissent a ochranárske hnutie. Ďalší príspevok oboznamuje čitateľa o situácii v okupovanej krajine, v médiách, v kultúrnej a umeleckej sfére.

V druhej časti *Pedagogické myslenie a jeho recepcia* autori hodnotia situáciu v pedagogike a úsilie o návrat k zdogmatizovaným formám. Zároveň je ponúknutý prehľad pedagogických časopisov na Slovensku v období rokov 1969 – 1989. V tejto nie je časti zároveň nie je opomenutá ani mravná výchova ako dôležitá súčasť výchovnovzdelávacieho procesu. Spomenuté sú časopisy *Pedagogika* a *Jednotná škola*, ktoré sa témam venovali i nad rámec povolenej ideológie. V ďalšom príspevku sa autorka venuje priamo periodiku *Učiteľské noviny* a rozoberá prechod od demokratizačnej formy do normalizačného nátlaku. Túto časť uzatvára príspevok venovaný aktivitám pedagógov v Prešove, ktorí boli organizátormi kmenologických sympózií a konferencií.

Tretia časť *Školstvo, vzdelávanie a výchova* už samotným názvom poukazuje na širokú oblasť pôsobenia politicko-spoločenského obdobia na edukačnú činnosť. V príspevkoch sa analyzuje vplyv komunistickej strany a jej snaha návratu k dogmatizmu v 50. rokoch. Do školstva, ako aj do iných sfér spoločenského života, preniká marxisticko-leninská ideológia. Považujeme teda za nutné, že sa v jednom z príspevkov autorka venuje i takej podstatnej problematike, ako je akademická príprava učiteľov po roku 1968. Dogma uvedeného obdobia sa vyníma v príspevku *Vzdelávanie na Fakulte Vysokej školy politickej ÚV*

KSČ v Bratislave. Podrobne sú uvedené možnosti štúdia a obsah výučby, výber a podmienky prijímania poslucháčov. Ukončením činnosti fakulty v roku 1990 sa uzatvára éra premysleného politického vzdelávania v období socializmu. V nasledujúcom príspevku sú spomenuté perzekúcie voči študentom a pedagógom v totalitnom režime. Tretia časť sa obsahovo dotýka aj náboženskej výchovy. Argumentovalo sa nepotrebnosťou vyučovania náboženstva. Tlak na ateistický postoj bol v tomto období vyvíjaný na učiteľov i rodičov žiakov. Ideologicky boli ovplyvnené i učebnice dejepisu, o čom pojednáva ďalší príspevok. Výchovné poradenstvo v školskom systéme v období normalizácie je taktiež precízne rozpracované od tvrdej normalizácie v 70. rokoch až po jej odmäk koncom 80. rokov.

Štvrtá časť *Výchova vo voľnom čase, náhradná výchova a sociálna starostlivosť* je venovaná činnosti detí vo voľnom čase, záujmovým činnostiam žiakov špeciálnych základných škôl, ale i náhradnej výchove ústavnou i rodinnou formou. V tejto časti sa v jednom z príspevkov autorka venuje aj sociálnej starostlivosti a sociálno-právnej ochrane detí a mladistvých.

Piata časť *Veda, vzdelávanie a výchova v „podzemí“ (v tajnej cirkvi)* podrobne rozpisuje činnosť kresťanského intelektuálneho prostredia, najmä osobnosť Ladislava Hanusa, a vytváranie malých spoločenstiev. Zdôraznený model práce s deťmi v tajnej cirkvi na Slovensku v rokoch 1973 – 1989 je rekonštruovaný v ďalšom príspevku. Išlo väčšinou o žiakov základných škôl. Animátori sa snažili deťom priblížiť saleziánske a skautské prvky. Spomenuté sú i riziká a úskalia tejto práce a dôležitosť výchovy a vzdelávania v ére socializmu. Poslednú časť uzatvára príspevok o výchovnej činnosti saleziánok Jána Bosca na Slovensku.

Publikácie sú nepochybne dôležitým materiálom k štúdiu pre študentov pedagogiky, študentov učiteľských smerov, a taktiež všetkých, ktorí sa zaujímajú o dejiny výchovy a vzdelávania na našom území. Môžeme ich považovať za značne aktuálnu a potrebnú súčasť pri výučbe a formovaní novej generácie pedagógov a historikov pedagogiky.

Jana Blusková

Recenzia

Wiesenganger, Marek – Katrincová, Terézia: *Mravná výchova v štátnom národnom školstve na Slovensku v rokoch 1918 – 1939*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2017. 105 s. ISBN 978-80-568-0093-5.

V súčasnosti sa téma mravnej výchovy neteší veľkej pozornosti, i keď túto oblasť výchovy zvyčajne vnímame ako nevyhnutnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, explicitne sa pozornosť venuje rozličným aplikačným témam, ktoré s ňou majú veľa spoločné a ktoré aj (údajne) lepšie reagujú na potreby dnešného globalizovaného, premedializovaného, extrémisticky ladeného sveta a aj Slovenska. O to zaujímavejšie je vrátiť sa 100 rokov do minulosti, do času, keď sa začalo rozhodovať o podobe mladej demokracie, ktorá vznikala v 1. Československej republike a porovnať názory, hodnotové orientácie a postupy, ktoré mali byť východiskom na etablovanie predmetov súvisiacich s mravnou výchovou, či výchovou demokratického občana.

Útla kniha Mareka Wiesengangera a Terézie Katrincovej s názvom *Mravná výchova v štátnom školstve v rokoch 1918 – 1939* ponúka čitateľovi možnosť zoznámiť sa so systémom novobudovaného školstva na Slovensku po roku 1918; to, akým spôsobom sa konštituovala a zavádzala občianska náuka a výchova do škôl; s analýzou teórie mravnej výchovy v školách v období 1918 – 1939; s učebnicami občianskej náuky a výchovy používanými v slovenských národných školách. Rozsah knihy – 82 strán hlavného textu – naznačuje, že pôjde o kondenzovaný prehľad, ktorý je však výstižný a poskytuje základný prehľad pre tých, ktorí sa potrebujú zorientovať vo vymenovaných témach v danom období.

Na vytvorenie obrazu o situácii povojnového Československa je zaiste užitočné, že sa autori vracajú k problémom a ich riešeniam v slovenskom školstve: budovanie konceptu tzv. jednotnej školy, t. j. „uskutočnenie zásady: rovnaká škola pre každého občana“ (Wiesenganger – Katrincová, 2017, s. 18) a o unifikáciu v zmysle „vnútornej, ideovej, etickej a sociálnej jednotnosti škôl na území celého Československa“ (ibid., s. 18); takisto odstránenie promaďarsky orientovaných učiteľov s cieľom nahradiť ich pročeskoslovensky a prodemokraticky orientovanými. Autori nezabúdajú ani na riešenie prístupu k rozličným konfesiam v škole a pripomínajú výzvu vytvoriť interkonfesionálnu jednotnú ľudovú školu, pre deti kresťanských i nekresťanských rodičov (s. 25).

Na tomto pozadí vzniká konkrétna podoba mravnej výchovy v národných školách prostredníctvom zavedenia predmetu občianska náuka a výchova v roku 1922, ktorá mala byť ako „zvláštny predmet“ zavedená po odstránení náboženstva zo škôl, a takisto mala dopĺňať sústavu mravnej výchovy. Vďaka prehľadnému a logickému textu v prvej kapitole čitateľ dokáže sledovať zmeny v prístupoch k predmetu z pohľadu rôznych názorových skupín a významných školských politikov tohto obdobia a získať obraz o tom, čo všetko malo vplyv na výslednú podobu a obsah občianskej náuky a výchovy.

Ak čitateľ čaká len faktografické vymenúvanie zmien obsahu občianskej náuky a výchovy a jej prepojenie s mravnou výchovou, zistí niečo iné – autori sa snažili ukotviť svoje historicko-faktografické bádanie v spojitosti s filozofickými a pedagogickými teoretickými konceptmi. Výsledkom toho je druhá kapitola obsahujúca mapovanie ideologického pozadia a obsahu občianskej náuky a výchovy vychádzajúc z pozitivizmu a jeho kritiky zo strany tzv. kultúrno-vednej tradície a personalistickej tradície (s. 52).

Za mierne nepresné považujem pomenovanie kapitoly Mravná výchova z hľadiska pedagogických teórií. Očakávala som, že jej obsahom bude porovnanie prístupov a postupov vo vzťahu k širším skupinám pedagogických konceptov, ale nie je to úplne tak. V tejto kapitole sa autori skôr snažia objasniť pozície jednotlivých akademikov a pedagógov, ktorí sa venovali téme mravnej výchovy a definovať vzťah etiky a pedagogiky; spôsoby definovania morálky v učebniciach venovaných všeobecnej pedagogike; pojem mravná výchova – jej teoretickú a praktickú rovinu. Postupne prechádzajú od opísania dvoch prúdov v mravnej výchove v Československu (pozitivisticko-empirický a duchovno-vedný), ktoré sa však – ako konštatujú autori – v zásade zhodli na tom, *„že skutočne mravný rozvoj musel ísť, ruka v ruke s rozvojom telesných/vitálnych funkcií a schopností ako aj rozvojom citovosti a rozumu a do istej miery bol ním aj podmienený“* (s. 68).

Napokon je zaujímavé sledovať, ako boli pomenované a charakterizované tzv. priame metódy mravnej výchovy, ktoré majú veľa spoločného so základnými a tradičnými metódami výchovy všeobecne (metóda sugescie – ktorá sa dnes odráža v metóde persúázie, ale čiastočne aj v učení pozorovaním; metóda nacvičovania, metóda príkladu). Čiastočne máme možnosť nahliadnuť aj do problematiky definovania kvalít osobnosti učiteľa, pretože v sledovanom období v ňom sa mal odrážať mravný ideál.

Ak téma mravnej výchovy, resp. občianskej náuky a výchovy čitateľa skutočne zaujíma, domnievam sa, že tretia kapitola vzbudí živý záujem o nahliadnutie do niektorých z analyzovaných učebníc občianskej náuky a výchovy. Autori nám ponúkajú prehľad učebníc, ktoré boli vydané v sledovanom období, opisujú ich tematické zameranie a to, v ktorých ročníkoch boli používané. Zaujímavé je sledovať, že mnoho z učebníc bolo napísaných učiteľmi z praxe. Avšak didaktik by možno ocenil konkrétne ukážky z nich, ktoré, žiaľ, v tejto kapitole nenájdeme.

Keďže sa vo svojom profesionálnom živote pohybujem stále medzi svetom teórie a praxe, napadá mi viac možností, pre koho by mohla byť predkladaná publikácia prínosná, napr. učitelia dejepisu v nej nájdú prehľadne opísané zmeny v školstve po roku 1918; učitelia predmetov zameraných na výchovu opis toho, ako a s akým obsahom sa zavádzal predmet občianska náuka a výchova; pre študentov učiteľstva môže byť zaujímavé pracovať s textom venovaným mravnej výchove ako takej a diskutovať o podobe a zastúpení mravnej výchovy v dnešných školách. Napokon, k dobrej „čitateľnosti“ knihy prispieva fakt, že je napísaná dynamickým jazykom bez zbytočných vsuviek a odbočení.

Anna Sádovská

Nová škola a nová výchova v nové Evropě – rok 1918 a otázka reformy vzdělávání a výchovy v meziválečném období

V dnech 20. a 21. 9. 2018 sa v Prahe konala medzinárodná konferencia s výstižným názvom „**Nová výchova a nová škola v nové Evropě – rok 1918 a otázka reformy vzdělávání a výchovy v meziválečném období**“. Konferenciu usporiadalo Národní pedagogické muzeum J. A. Komenského v Prahe v spolupráci s Fakultou přírodovědně-humanitní a pedagogickou Technické univerzity v Liberci a Pädagogische Hochschule Zürich. Konferencia sa konala pod záštitou Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky, ktoré ju spoločne so Senátom parlamentu Českej republiky aj podporilo.

Cieľom konferencie bolo analyzovať reformné medzivojnové pedagogické dianie rozdelené v šiestich základných okruhoch s viacerými podtémami: (1) *Koncepcia reformy výchovy a spoločnosti v novovzniknutých európskych štátoch* (Národné, nadnárodné a všeobecne humanistické, politické a náboženské argumenty v diskusiách o výchovných modeloch. Koncepty telesnej, umeleckej a osobnostnej výchovy – vyváženosť výchovy tela, ducha a duše v jednotlivých vzdelávacích konceptoch. Eugenické koncepty a „zdravá výchova“. Škola oporou národného a mnohonárodného štátu. Rola náboženského presvedčenia a význam náboženských obcí v otázke výchovy a vzdelávania. (2) *Premena pedagogickej vedy a „pedagogický transfer“ medzi európskymi krajinami a Spojenými štátmi americkými a medzi kultúrne, národnostne a nábožensky odlišnými skupinami v mnohonárodnostných štátoch* (Rola pedagogických výskumných ústavov, učiteľských spolkov, pedagogických spoločností a ďalších inštitúcií a komunít). (3) *Sociálna emancipácia ako cieľ vzdelávania a výchovy a rola školy v sociálnej otázke* (Rozvoj dievčenského školstva a koedukácia, vzdelávanie žien). (4) *Modernizácia vyučovacieho procesu* (Úloha didaktických pomôcok, učebníc a nových didaktických postupov a pedagogických a psychologických výskumov. Architektúra a vnútorné vybavenie školských budov). (5) *Národná osвета, výchova dospělých a výchova v rodine* (Význam osvety v procese demokratizácie spoločnosti. Premena generáčného spolužitia a úlohy rodiny v nových výchovných systémoch. (6) *Rozvoj školskej sústavy v novovzniknutých štátoch vrátane odborných a špeciálnych škôl* (Nové základné školy a univerzity, odborné, umelecké, vojenské a inak špecializované školy. Špeciálne školstvo pre mentálne a zdravotne postihnutých).

Širokospektrálne zameranie konferencie „prilákalo“ odborníkov z juhovýchodnej, strednej ako aj západnej Európy. V prvý deň konferencie, v rámci jej slávnostného otvorenia v priestoroch Veľkého sálu Senátu Českej republiky, vystúpili so svojimi prejavmi: Petr Šilar (senátor Parlamentu Českej republiky), Jindřich Fryč (štátny tajomník Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky), Markéta Pánková (riaditeľka Národ-

ného pedagogického múzea a knižnice J. A. Komenského v Prahe), Jan Pícek (dekan Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci) a Andreas Hoffmann-Ocon (profesor Pädagogische Hochschule Zürich).

Následovalo plenárne prezentovanie príspevkov účastníkov rozdelených do dvoch sekcií: Lucien Criblez (Universität Zürich), Carole Groppe (Helmut-Schmidt Universität Hamburg), Tomáš Kasper (Technická univerzita v Liberci), Mars Depape (Catholic University of Leuven), Andreas Hoffmann-Ocon, Norbert Grube, Andrea De Vincenti (Pädagogische Hochschule Zürich), Vucina Zorić (University of Montenegro, Podgorica), Ehrenhard Skiera (Universität Flensburg), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan), Henning Schluß a Caroline Vicentini (Universität Wien), Edvard Protner (University of Maribor), Karel Rýdl (Univerzita Pardubice), Dana Kasperová (Technická univerzita v Liberci), Kateřina Korábková (Univerzita Pardubice), Josef Märc (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem), Marek Wiesenganger (Trnavská univerzita v Trnave), Snježana Šušnjara (University of Sarajevo), Dorota Pauluk a Dominika Jagielska (Uniwersytet Jagielloński Kraków), Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského), Pavla Koritenská (Muzeum východních Čech v Hradci Králové), Milena Lenderová (Univerzita Pardubice).

Súčasťou prvého dňa konferencie bol spoločenský večer, na ktorom v priestoroch Národného pedagogického múzea a knižnice J. A. Komenského v Prahe, bola profesorovi Jürgenu Oelkersovi z Univerzity Zürich, udelená Medaila J. A. Komenského. Následne bol spoločenský večer, veľmi autenticky so zameraním samotnej konferencie, obohatený o koncert hudobného zoskupenia Hot Sisters.

Druhý deň konferencie prebiehal v priestoroch Spoločenského sálu a Prednáškovkej miestnosti Národného pedagogického múzea a knižnice J. A. Komenského, kde svoje príspevky odprezentovali: Bélla Pukánszky (University of Szeged), Gerald Grimm (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt), Wilfried Göttlicher (Universität Wien), Esther Berner a Julia Kurig (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg), Stefka Batinić (Croatian School Museum Zagreb), Suzana Miovska-Spaseva (Ss. Cyril and Methodius University in Skopje), Janina Kostkiewicz (Uniwersytet Jagielloński Kraków), Blanka Kudláčová (Trnavská univerzita v Trnave), András Nemeth (Eötvös Loránd University Budapest), Alexander Maier (Universität des Saarlandes Saarbrücken), Beatrix Vincze (Eötvös Loránd University Budapest), Jan Šimek (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského), Mirek Němec (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem), Michal Šerák (Univerzita Karlova v Praze), Eduard Lukáč (Prešovská univerzita v Prešove), Janka Štulrajterová (Univerzita Komenského v Bratislave), Katarína Mayer (Prešovská univerzita v Prešove), Vladimír Frk a Martina Lenhardtová (Prešovská univerzita v Prešove), Ivana Šuhajdová (Trnavská univerzita v Trnave), Mária Potočárová (Univerzita Komenského v Bratislave), Helena Kovářová (Muzeum Komenského v Přerově), Kateřina Bezdíčková (Univerzita Karlova v Praze), Jana Bartošová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského).

Na konferencii vystúpili účastníci zo 14 krajín (Česká republika, Švajčiarsko, Nemecko, Belgicko, Čierna Hora, Taliansko, Rakúsko, Slovinsko, Slovensko, Bosna a Hercegovina, Poľsko, Maďarsko, Chorvátsko a Macedónsko), z 23 univerzít.

Všetky odprezentované príspevky budú publikovaé v špeciálnych číslach časopisu *Historia scholastica*.

Konanie konferencie v roku 2018 malo významný spomienkový charakter s pripomenutím si dôležitých udalostí dnes dvoch samostatných národov, ktorých spoločná história do značnej miery prispela k budovaniu ich súčasnej podoby.

Ivana Šuhajdová

DramaCHVENIE – Konferencia dramatickej edukácie

V dňoch 8. – 10. 11. 2018 sa v Bratislave uskutočnila konferencia „DramaCHVENIE“ zameraná na dramatickú edukáciu v škole a vo voľnočasových zariadeniach. Za jej organizáciu stálo Združenie tvorivej dramatiky pod vedením Barbory Jurinovej a Veroniky Kořínkovej. Konferencia vytvorila priestor na spoločné zdieľanie skúseností z teórie a praxe v oblasti dramatickej edukácie na Slovensku, ale aj vo svete. Bola určená pedagógom, ktorí pracujú s dramatickou edukáciou v oblasti teórie a praxe, lektorom divadelných krúžkov, divadelníkom, inštitúciám, bežným pedagógom, ale aj širokej verejnosti, ktorá sa zaujíma o zapojenie metód dramatickej edukácie do rôznych oblastí pôsobenia. Táto skutočnosť sa pretavila aj do tém a cieľov konferencie, ktoré zasahovali rámec teoretických východísk dramatickej edukácie na Slovensku, mapovanie foriem jej foriem v SR a prezentáciu zahraničných a domácich projektov dramatickej edukácie. Ďalším významným cieľom konferencie bolo vytvoriť diskusné networky a aktívnu platformu v oblasti dramatickej edukácie.

Hlavná časť programu stretnutia prebehla 9. 11. 2018 v rámci prednášok, ktoré sa uskutočnili v Café Berlinka v SNG v Bratislave. V jednotlivých blokoch prednášok zameraných na Výskum a východiská dramatickej edukácie; Dramatickú edukáciu v škole a Dramatickú edukáciu v detskom divadle s príspevkami vystúpili domáci i zahraniční odborníci ako Tintti Karppinen – Fínsko (*FIDEA*), Jakub Hulák – ČR (*Dramatická výchova v ČR a její klíčové instituce mimo školský systém*), Jaroslav Provazník – ČR (*Od Kaplického divadelního léta k Dětské scéně*), Roman Černík – ČR (*Příběhy ze sousedství aneb česko-německé projekty centra JOHAN*), Sandra Polovková – SR (*Dramatické umenie ako nástroj rozvoja občianskej identity*), Silvester Lavrík – SR (*Búranie veže márnosti alebo dôvodová správa k návrhu štátneho vzdelávacieho plánu LDO ZUŠ*) a iní. V rámci konferencie bol predstavený nový zborník o východiskách dramatickej edukácie na Slovensku (*Dramatická edukácia na Slovensku*), ktorý predstavili Dagmar Inšitorisová, Daniela Evjaková a Ján Hyža.

Súčasťou programu boli aj diskusie v tematických pracovných skupinách zameraných na uplatňovanie dramatickej edukácie v škole a v kurikule, vo voľnočasových zariadeniach a v tvorbe detských divadelných kolektívov. Diskusné skupiny podnietili živú diskusiu, v rámci ktorej mohli účastníci vyjadriť svoje skúsenosti, očakávania, návrhy a pod.

V dňoch 8. a 10. 11. prebiehali ako súčasť konferencie v priestoroch Národného osvetového centra a v priestoroch Novej Cvernovky prezentácie projektov dramatickej edukácie v praxi a workshopy so zahraničnými a domácimi lektormi. Boli zamerané na riešenie konfliktov (Tintti Karppinen, Fínsko), tvorbu malých javiskových foriem prostredníctvom dramatických hier (Marica Šišková, SR), štruktúrovanú dramatickú hru (Kateřina Šteidllová, ČR), prácu s knihou (Martina Jánošíková, SR; Jitka Mičková a Tereza Machková, ČR).

V rámci oficiálneho i neoficiálneho programu bol vytvorený priestor na odbornú diskusiu, výmenu skúseností a názorov. O veľkom záujme o danú oblasť svedčí aj skutočnosť, že sa jej aktívne, alebo pasívne zúčastnilo viac ako 80 účastníkov. V záveroch konferencie i diskusných skupín bolo konštatované, že podujatie otvorilo veľa aktuálnych tém v oblasti dramatickej edukácie, ktorých riešenie bude pre ňu v blízkej budúcnosti kľúčové.

Janette Gubricová

Relationality in Education of/towards Morality – medzinárodná vedecká konferencia

Dňa 23. novembra 2018 sa na pôde Pedagogickej fakulty TU uskutočnila medzinárodná vedecká konferencia *Relacionalita vo výchove (k) mravnosti*. Konferencia bola jedným zo sumarizujúcich vrcholov mnohoročného pedagogického skúmania tímu kolegov z Katedry pedagogických štúdií, ktorí zabezpečujú aj výučbu učiteľstva etickej výchovy. Medzinárodné podujatie bolo súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0557/16: *Verifikácia základnej orientácie na koncept prosociálnosti v etickej výchove so zreteľom na vývinové štádiá populácie nižšieho sekundárneho vzdelávania (2016 – 2018)*, ktorý nadviazal na predchádzajúci projekt z oblasti etickej výchovy z obdobia 2013 – 2015. Cieľom dlhodobého bádania je predovšetkým preskúmať súvis medzi morálkou a prosociálnosťou, resp. prosociálnou výchovou a mravnou výchovou, a to na teoretickej i empirickej rovine.

Súvis medzi konaním dobra a „dobrotou“ konajúceho poukazuje na nedostatočnosť tých etických konceptov, ktorých východiskom a účelom je človek ako individuálny subjekt (napr. deontologickej etiky alebo utilitarizmu). Interiorita vlastného morálneho formovania (aj v zmysle kľúčového pedagogického termínu *Bildung*) sa bytostne dovoľáva exteriority druhého ako výzvy transcendencie, ako oslovenia, volania na zodpovednosť. Relacionalitu vo všetkých jej rozmeroch môžeme považovať za rozhodujúci faktor mravnej výchovy.

Mravnosť sa totiž nerozvíja náhodne a mimo dobra, ku ktorému smeruje túžba človeka. Konanie dobra, skutky pomoci alebo prosociálnosti nás vytrhávajú zo zameranosti na seba, otvárajú nás ku horizontom, o ktorých sme netušili a ktorých dosiahnutie „nevyplyva z ľudskej prirodzenosti“, ale môže ísť zdanlivo proti nej, aby ju vzápätí premenilo v niečo neplánované. Skutočná pomoc si vyžaduje námahu, úsilie, odvahu, disciplínu.

Z takéhoto hľadiska sa neustále potvrdzuje jedna zo zásad výchovy, ktorá pre účinnú mravnú výchovu požaduje prítomnosť autentického mravného vzoru. Do popredia sa tak dostáva osoba učiteľa a jeho morálna kvalita prejavujúca sa nielen v jeho vlastnostiach, ale aj v umení vychovávať. Výchova k pomoci a prosociálnosti, ktorá bude cestou dobrého života, si vyžaduje učiteľa, ktorý je schopný vzbudiť u svojich žiakov lásku, obdiv, vdácnosť, túžbu, no súčasne sa nebojí sprítomniť náročnosť a naliehavosť výzvy k dobru. Podobne možno uvažovať aj o význame kvalitných a „dobro sprítomňujúcich“ rovesníckych vzťahov.

Zámerom konferencie bolo vytvorenie priestoru pre akademickú diskusiu orientovanú na význam vzťahu – relacionality v mravnej výchove, špecificky vo výchove charakteru

a s dôrazom na možnosti etickej výchovy ako školského predmetu v slovenskom vzdelávacom systéme.

Na konferencii sa zúčastnili významní hostia zo zahraničia i zo slovenských univerzít. Medzi zahraničnými kolegami najviac vynikali prof. Dietrich Benner z Humboldtovej univerzity v Berlíne (DE), Dr. Andrea English z Edinburskej univerzity (UK), Dr. Tom Harrison z Centra charakteru a cností Univerzity v Birminghame (UK), Dr. Zuzana Svobodová z Juhočeskej univerzity v Českých Budejoviciach a Karlovej univerzity v Prahe (ČR), prof. Rafał Godoń z Varšavskej univerzity (PL), prof. Dariusz Stępkowski z Univerzity kardinála Štefana Wyszyńskiego vo Varšave (PL). Na konferencii sa mal zúčastniť s prednáškou aj prof. Giuseppe Milan z Katolíckej univerzity Najsvätejšieho Srdca v Miláne (IT), ale nevysspytateľné životné cesty spôsobili jeho náhly odchod z tohto sveta týždeň pred konaním podujatia. Zosnulému účastníci prejavili úctu minútou ticha a podpísaním kondolenčnej listiny.

Všetci pozvaní hostia sa vedecky zaoberajú špecifickým vzťahom medzi etikou a pedagogikou, resp. medzi morálnou filozofiou a teóriou morálnej výchovy. Emeritný profesor Benner je známou postavou nemeckého pedagogického sveta, zaoberá sa najmä teoretickým zdôvodňovaním všeobecnej a školskej pedagogiky a etického vzdelávania. Vo svojej otváracjej prednáške *Etické vzdelávanie a cnosť* nastolil otázku rozlišovania medzi etickým vzdelávaním (*Bildung*) a mravnou výchovou (*Erziehung*), pričom zdôraznil nevyhnutnosť etického vzdelávania pre nadobúdanie morálnych kompetencií pre samostatný život žiakov. Andrea English pôsobí ako vysokoškolská pedagogička a výskumníčka v oblasti filozofie výchovy, dialogického vyučovania, počúvania vo vyučovaní a transformačného učenia sa. Jej príspevok *Problémové úlohy v učení sa. Implikácie pre mravnú výchovu* mieril k otázke súvisu medzi dialogickým vyučovaním/ učením a výchovou k mravnosti. Šťastím pre poslucháčov bola aj prítomnosť Toma Harrisona z Jubilee Centre for Character and Virtues, v súčasnosti najvýznamnejšej svetovej inštitúcie v oblasti výskumu i aplikácie etiky cnosti a výchovy charakteru. Jeho činnosť zahŕňa prácu so základnými a strednými školami, zamestnávateľmi, organizáciami zaoberajúcimi sa dobrovoľníctvom a tvorcami školskej politiky v Británii, ale aj v iných krajinách. Špecializuje sa na etiku charakteru a cností, sociálnu angažovanosť mládeže, občianstvo, komunitný rozvoj a dobrovoľníctvo. Vo svojej prednáške *Teória a prax výchovy mravného charakteru* sa zaoberal tým, ako by mohla byť Aristotelom inšpirovaná výchova charakteru vyučovaná v školách tak, aby zabezpečila prosperovanie človeka. Zuzana Svobodová vyučuje filozofiu, etiku, filozofiu výchovy a kmeniológiu a v týchto oblastiach aj publikuje. Bola žiačkou a blízkou spolupracovníčkou prof. Radima Palouša. Konferenčným príspevkom *Skrze jazyk k t/Tebe* pokračovala v premýšľaní dôsledkov svojvoľnosti, zaneprázdnenosti, odcudzenia človeka reflexii, vzťahovosti k sebe, druhým a svetu a hľadala cesty k možnému naviazaniu hlbokých vzťahov. Prof. Rafał Godoń sa výskumne zaujíma o teóriu a filozofiu výchovy, vzťah medzi hermeneutickou filozofiou a výchovou a vzdelávaním, o estetické a etické aspekty vyučovania a učenia, o vyučovanie a učenie sa vo vysokoškolskom vzdelávaní. Predniesol epistemologickú rozpravu o vzťahu medzi hermeneutikou a učením sa s názvom *Filozofia in-*

terpretácie, racionalita a učenie. Prof. Dariusz Stępkowski sa v prednáške *Myslenie – usudzovanie – zodpovednosť. Mravná výchova podľa Hanny Arendtovej* pokúsil zdôvodniť nezastupiteľnosť vedenia k dôslednému morálnemu usudzovaniu v rámci etickej výchovy. Jeho bádateľské kurikulum obsahuje otázky z filozofie výchovy, teórie vysokoškolskej výchovy a vzdelávania, mravnej výchovy. V ostatnom období sa výskume zaoberá mravnými kompetenciami študentov z vybraných štátnych škôl v Poľsku a ich vzťahu k hodinám etickej výchovy. S členmi organizačného tímu konferencie z PdF TU spolupracuje v odbornom konzorciu, ktoré sa venuje príprave výskumného projektu ETiK – International so zameraním na mravné kompetencie získané žiakmi štátnych škôl vo vybraných krajinách strednej a východnej Európy.

O svojom vedeckom úsilí referoval aj výskumný tím hostiteľskej inštitúcie (Andrej Rajský, Martin Brestovanský, Marek Wiesenganger, Ivan Podmanický, Anna Sádovská, Peter Kusý, Jaroslava Gajdošíková-Zeleiová, Blanka Kudláčová, Martin Dojčár, Peter Szeliga, Mária Kolesárová, Jana Blusková), ktorý v podaní Dr. Martina Brestovanského predstavil *Šesť rokov výskumu prosociálnosti v kontexte školského predmetu etická výchova*. Riešiteľský tím sa dlhodobo vedecky venuje otázkam mravnej výchovy, a to v dvoch komplementárnych líniách: v línii teoretického filozoficko-etického skúmania (analýza obsahu pojmu „prosociálnosť“ v konfrontácii s vybranými klasickými filozofickými a etickými doktrínami, analýza etiky cnosti s ohľadom na prosociálnu mravnú výchovu, problém vzťahu výchovy k cnostiam a normativity, ako aj vzťahu cnosti a postavenia druhého v horizonte morality) a v línii empirického výskumu (prosociálne správanie a prosociálne morálne uvažovanie v súvislostiach s ďalšími premennými, akými sú vyučovacia prax etickej výchovy, interakčný štýl učiteľa, kultúra školy či subjektívne vnímaná zmysluplnosť života a hodnotová orientácia žiakov). Táto interdisciplinárna filozoficko-pedagogická súvislosť je v našich podmienkach jedinečná, a zároveň sa ukazuje ako bádateľsky veľmi plodná. Na konferencii prezentovali ukážku z výsledkov svojich empirických zistení. Súčasne, pod vedením Dr. Ivana Podmanického, na workshope pre učiteľov etickej výchovy zabezpečili praktický nácvik vybraných didaktických zručností, osobitne interakčného vedenia morálno-hodnotovej reflexie so žiakmi.

Okrem plenárnych vystúpení sa rokovanie viedlo v dvoch paralelných sekciách, na ktorých sa aktívne zúčastnili desiaty referujúci zo slovenských akademických pracovísk. Napriek obsahovo nasýteným prednáškam moderátori dokázali zachovať priestor aj na výmenu reakcií a podnetov v rámci diskusií. Napriek pomerne úzko vymedzenému zacieleniu konferencie bola účasť aktívnych i pasívnych účastníkov bohatá a na naše podmienky reprezentatívna.

Z príspevkov, prednášok a diskusií bolo možné na konci dňa zhrnúť niekoľko konferenčných záverov, ktoré dopĺňajú doterajšie výskumné zistenia organizujúceho pracoviska a naznačujú smery ďalších skúmaní. Pre ľahší prehľad ich uvádzame v jednoduchých sumarizáciách:

- Ukazuje sa, že jestvuje komplementarita a vzájomná podmienenosť morálnej výchovy (výchovy charakteru v úzkom zmysle) a etického vzdelávania (najmä výchovy

- morálneho usudzovania) (D. Stepkowski, A. Rajský, M. Wiesenganger). Morálna výchova, zameraná na upevňovanie cnostných morálnych habitualít (silných črt charakteru, morálnych zdatností) a sociálne prospešných postojov, je nevyhnutne spojená s etickým vzdelávaním (D. Benner), ktorého jadrom je rozvoj kompetencie morálneho usudzovania, hodnotovej reflexie, schopnosti autonómne sa morálne správne rozhodovať v konkrétnych životných situáciách na báze vnútorne zdôvodnených presvedčení. Rozhodujúcou pre integráciu rozumovo zdôvodnených volieb a dobrých mravných návykov sa javí *phronesis*, cnosť praktickej rozumnosti (T. Harrison, R. Godon).
- Potvrďuje sa teoretická i pedagogická správnosť špirálovej koncepcie vyučovania etickej výchovy, zostavenej do týchto zacyklených krokov (fáz): 1. morálny problém (konflikt) – 2. evokácia, morálna senzibilizácia a hodnotové posúdenie – 3. experienciálna zložka, zakúsenie morálne dilematickej situácie – 4. etické usudzovanie a interiorizácia presvedčení – 5. životná praxis (D. Stepkowski). Všímame si potrebu posilniť vedeckú analýzu (M. Brestovanský) a didaktickú zložku rozvoja kompetencie morálnej reflexie žiakov vo vyučovaní etickej výchovy (I. Podmanický, A. Sádovská). Týmto smerom bude potrebné ďalej viesť budúce bádania a aplikačnú prax.
 - Konferencia ukázala prepojenosť v hodnotových východiskách koncepcií mravnej výchovy a výchovy charakteru medzi dôležitými aktérmi ich výskumu a rozvoja naprieč Európou. Podujatie vytvorilo možnosť pre ďalšie sieťovanie a reálne prínosnú spoluprácu v oblasti rozvoja etickej výchovy na Slovensku. Viacerí aktívni účastníci konferencie budú spolupracovať v projekte ETiK-international (D. Benner, D. Stepkowski, A. Rajský, M. Wiesenganger).
 - Aktéri konferencie vyslovili vôľu spolupracovať v rozvoji metodológie skúmania dialogického prístupu v mravnej výchove a tiež v skúmaní možností a limitov programov výchovy charakteru.

Andrej Rajský