

DISPUTATIONES SCIENTIFICAE  
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2022

3

ROČNÍK XXII.



VERBUM

**KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU**



**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE**  
**UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**



**Ružomberok 2022**

**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE  
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**

**Číslo 3, júl 2022, ročník XXII.**

Vychádza štvrťročne.

**Šéfredaktor:** doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

**Zástupca šéfredaktora:** doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D. (Karlova univerzita v Prahe)

**Výkonní redaktori:** PaedDr. Ján Gera, PhD., Mgr. Lucia Griešová, PhD., Mgr. Milan Pudiš, PhD.

**Redakčná rada:**

prof. ThDr. Art. Lic. Rastislav Adamko, PhD. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

prof. Gheorghe Balint, PhD. (Univerzita „Vasile Alecsandri“ v Bacau)

prof. PaedDr. Elena Bendíková, PhD. (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici)

prof. Ladislav Čarný, akad. mal. (Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave)

doc. Ing. Igor Černák, PhD. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

prof. PaedDr. Ján Danek, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave)

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

dr. habil. Anetta Müller, PhD. (Debrecínska univerzita v Debrecíne)

prof. Juan Carlos Torre Puente, PhD. (Pápežská univerzita Comillas v Madride)

prof. Gabriella Pusztai, PhD., DSc. (Debrecínska univerzita v Debrecíne)

doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

doc. PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostrave)

prof. ThDr. PaedDr. PhDr. Pavol Tománek, PhD., MBA, MHA (VŠ ZaSP sv. Alžbety v Bratislave)

prof. Ing. Peter Tomčík, PhD. (Katolícka univerzita v Ružomberku)

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci)

prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Univerzita Mykolasa Romerisa vo Vilniuse)

**Príspevky sú recenzované.**

**Obálka:** doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

**Jazyková úprava:** PaedDr. Oľga Drobňá, PhD. (slovenský jazyk)

**Technická spolupráca:** Ing. Miloslav Korba

**EV 3238/09**

Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL  
(Central and Eastern European Online Library).



www.cceol.com

**Cena jedného čísla: 5,- €**

**Katolícka univerzita v Ružomberku**

**VERBUM – vydavateľstvo KU**, Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37 801 279

**ISSN 1335-9185**

# Contents

## Preface

Ján Gera.....	9
---------------	---

## Humanities and Arts

### Human Action in the Space of Action Art

Stanislav Benčíč, Barbora Kováčová.....	15
---	----

### Teachers of the Kežmarok Lyceum of the 18th and 19th Centuries

Miroslav Gejdoš.....	26
----------------------	----

### Some Aspects of Psychological Spirituality

Štefan Šrobár.....	46
--------------------	----

## Formation and Education

### Support of Social and Communication Skills in Individuals with Multiple Disabilities Through Therapeutic Concepts

Zuzana Fábry Lucká.....	65
-------------------------	----

### Verbal Evaluation of Pupils with Special Educational Needs

Paula Maliňáková.....	78
-----------------------	----

## Social, Economic and Legal Sciences

### An Outline of the Social and Political Thinking of Ján Francisci

Marián Ambrozy.....	91
---------------------	----

Critiques.....	103
----------------	-----



# **Inhalt**

## **Vorwort**

Ján Gera.....	9
---------------	---

## **Humanwissenschaften und Kunst**

### **Menschliches Handeln im Raum der Aktionskunst**

Stanislav Benčíč, Barbora Kováčová.....	15
---	----

### **Lehrer des Kežmarok-Lyzeums des 18. und 19. Jahrhunderts**

Miroslav Gejdoš.....	26
----------------------	----

### **Einige Aspekte der psychologischen Spiritualität**

Štefan Šrobár.....	46
--------------------	----

## **Bildung und Erziehung**

### **Unterstützung der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten von Menschen mit Mehrfachbehinderung durch therapeutische Konzepte**

Zuzana Fábry Lucká.....	65
-------------------------	----

### **Mündliche Leistungsbeurteilung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf**

Paula Maliňáková.....	78
-----------------------	----

## **Soziale, ökonomische und juristische Wissenschaften**

### **Ein Überblick über das soziale und politische Denken von Ján Francisci**

Marián Ambrozy.....	91
---------------------	----

<b>Die Rezensionen.....</b>	<b>103</b>
-----------------------------	------------



# Obsah

## Predhovor

Ján Gera.....	11
---------------	----

## Humanitné vedy a umenie

### Akčnosť človeka v priestore akčného umenia

Stanislav Benčíč, Barbora Kováčová.....	15
---	----

### Učiteľské osobnosti Kežmarského lýcea 18. a 19. storočia

Miroslav Gejdoš.....	26
----------------------	----

### Niektoré aspekty psychologickej spirituality

Štefan Šrobár.....	46
--------------------	----

## Výchova a vzdelávanie

### Podpora sociálnych a komunikačných zručností u jednotlivca s viacnásobným postihnutím prostredníctvom terapeutických konceptov

Zuzana Fábry Lucká.....	65
-------------------------	----

### Slovné hodnotenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Paula Maliňáková.....	78
-----------------------	----

## Sociálne, ekonomické a právne vedy

### Náčrt sociálneho a politického myslenia Jána Francisciho

Marián Ambrozy.....	91
---------------------	----

Recenzie.....	103
---------------	-----





## **Preface**

The common denominator of the studies of the third issue of “Disputationes scientificae” from the year 2022 is a human being and their development in the context of the past, present or future. Contributions are from the following fields: humanities and arts; upbringing and education; social, economic and legal sciences.

Stanislav Benčíč and Barbora Kováčová present an insight into the existence of a person in the space of action art during the life journey. Miroslav Gejdoš represents the important personalities of Kežmarok lyceum of the 18th and 19th centuries, with whom pedagogical, nation-building, cultural, spiritual and social activities at the lyceum are connected, especially among the Slovak studying youth. Štefan Šrobár points out some aspects of psychological spirituality.

Zuzana Fábry Lucká writes about the support of social and communication skills in an individual with multiple disabilities through therapeutic concepts. Paula Maliňáková deals with the verbal evaluation of pupils with special educational needs.

Marián Ambrozy outlines the basic features of the social and political thinking of Ján Francisci Rimavský as part of a reflection on his written legacy.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Translation: doc. Andrey Kraev, CSc.



## **Predhovor**

Spoločným menovateľom štúdií tretieho čísla *Disputationes scientificae* z roku 2022 je človek a jeho rozvoj v kontexte minulosti, prítomnosti alebo budúcnosti. Príspevky sú z nasledovných oblastí: humanitné vedy a umenie; výchova a vzdelávanie; sociálne, ekonomické a právne vedy.

Stanislav Benčíč a Barbora Kováčová prezentujú náhľad na existenciu človeka v priestore akčného umenia počas jeho životnej cesty. Miroslav Gejdoš predstavuje významné osobnosti Kežmarského lýcea 18. a 19. storočia, s ktorými je spätá pedagogická, národnobuditeľská, kultúrna, duchovná a spoločenská činnosť na lýceu, najmä medzi slovenskou študujúcou mládežou. Štefan Šrobár poukazuje na niektoré aspekty psychologickéj spirituality.

Zuzana Fábry Lucká píše o podpore sociálnych a komunikačných zručností u jednotlivca s viacnásobným postihnutím prostredníctvom terapeutických konceptov. Slovnému hodnoteniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa venuje Paula Maliňáková.

Marián Ambrozy načrtáva v základných rysoch sociálne a politické myslenie Jána Francisciho Rimavského v rámci reflexie jeho písomnej pozostalosti.

PaedDr. Ján Gera, PhD.



*Humanities and Arts*  
*Humanwissenschaften und Kunst*  
*Humanitné vedy a umenie*



DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.3.15-25>

## **Human Action in the Space of Action Art**

### **Menschliches Handeln im Raum der Aktionskunst**

### **Akčnosť človeka v priestore akčného umenia**

Stanislav Benčíč, Barbora Kováčová

#### **Abstract**

The paper provides an insight into the existence of people in the space of action art during their journey through life. Based on research conducted in 2019-2021, the authors present a characterization of the different periods of development with the addition of specific potentials for the application of action art. Namely, those are documented by the chosen conceptual maps that are presented for the selected developmental periods as part of the action research. The presented findings can be considered as unique in our conditions, as they go beyond the knowledge of action art in the space of art and move them to the educational environment with possible use within therapeutic-formative processes.

**Keywords:** Action art. Research. Journey through life.

#### **Priestor akčného umenia**

Heilig, Cole & Aguilar (2010) tvrdia, že umenie je tým, ktoré umožňuje každému (autorovi či divákovi) rozvíjať seba-vyjadrenie, tvorivosť a schopnosti empatie. Samotný vstup aktéra do umeleckého procesu, ktorý Eisner (2002) popisuje ako zapojenie sa do umenia, posilňuje kognitívne schopnosti, ktoré vo vzájomnej súčinnosti stimulujú kritické myslenie a výsledky v prostredí školy (napomáhajú učeniu a dosiahnutie úspechov v škole, v práci, v živote). Aj z toho dôvodu je nevyhnutné nazerať na akčné umenie ako proces, ktorý môže človeka (v pozícii aktéra alebo diváka) prekvapiť tým, že nepotvrdí očakávania všetkých zúčastnených a zároveň nebude vyžadovať novú štruktúru v súvislosti s tvorbou, či (seba)vyjadrením sa. Pri samotnom sprevádzaní aktéra v akčnom umení a jeho následnej tvorbe je potrebné zobrať do úvahy fakt, že ide o človeka, ktorý nesie v sebe ideu. Benčíč, Kováčová (2021) predstavujú človeka – aktéra, ktorý verbalizuje také myšlienky, ktoré majú hodnotu zlata (metaforicky), t. j. sú (alebo môžu byť) valorizované cez umelecké stvárnenie. V akčnom umení bola zafinancované pre každého aktéra triáda **telo, pohyb a priestor** (Kováčová, 2020; Kováčová



et al., 2019). Telo je vnímané ako samotný nástroj, ktorým človek komunikuje s danou situáciou v priestore akčného umenia. Ak operujeme s pojmom pohyb, máme na mysli pohyb, ktorý má aj vizuálny motív. Nakoľko akčné umenie možno primárne považovať za vizuálne umenie, v ktorom sa využíva na vytvorenie/dotvorenie dojmu akcie v priestore bežných prvkov. Pohyb môže byť súčasťou jednej položky v rámci kompozície alebo sa dotýka celej kompozície. S akýmkoľvek pohybom priestor (o)žije. Zároveň je potrebné upozorniť, že priestor je premenlivý a jedinečný (Kováčová, 2019; Kováčová, 2020). Pre človeka pohybujúceho sa v priestore umenia (tento priestor nemusí byť interiérom, dokonca je možné prikloniť sa aj k exteriéru, napr. chodník, záhrada, arborétum alebo amfiteáter) vznikajú **špecificky orientované situácie**, ktoré je vhodné využiť k akčnej tvorbe. Na dané situácie je možné nazerať z dvoch pohľadov, ktoré zároveň prezentujeme ako súčasť schematickeho spracovania (Schéma 1). Ide o dva aspekty, ktoré smerujú k stredovému bodu, k priestoru akčného umenia.

**Schéma 1:** Existencia človeka v priestore umenia



*Zdroj: vlastné spracovanie*

Ak popisujeme človeka v priestore akčného umenia, možno len konštatovať, že jeho akčnosť k tvorbe ako taká je ovplyvnená jeho individuálnymi schopnosťami, motiváciou k aktivite a celkovo aj účastníkmi, ktorí sú súčasťou tohto priestoru akcie. Samotné akčné umenie podľa Valachovej (2021) je jednou z abstraktných foriem, kde je (bola aj bude) zdôrazňovaná bezprostredná spolupráca a priamy kontakt aktéra s divákom/divákmi, a taktiež aj snaha o sebaujadrenie v súčinnosti s jeho individuálnymi schopnosťami. Primárne akčné umenie vychádza z akčnej maľby – nefiguratívnej dynamickej maľby, ktorá je výsostne expresívneho charakteru (Zentko, 2020; Valachová, 2021). Z daného vyplýva, že akčné umenie je významným počínom pre človeka počas jeho životnej cesty v rámci kreatívnej a akčnej tvorby a zároveň reprezentuje individuálnu alebo skupinovú tvorbu počas situačno-art-akčných modelov. Práve **vrodené tvorivé a inovačné kompetencie**, ako tvrdí Ruisel,

(2010) stanovujú kľúčovú vlastnosť ľudského myslenia. Sú aktivované alebo inhibované kultúrnymi premennými alebo sociálnym prostredím. Jednoznačne významnú úlohu v ich vývoji zohráva edukačný systém, rodina a širšie okolie.

V priestore akčného umenia sa účastníci stretávajú tvárou v tvár v určitom čase a po dobu samotnej akcie. Každý z účastníkov reaguje odlišným spôsobom na priestor, čím vzniká rôznorodosť akcie a reakcie. Činnosť aktéra v priestore vyžaduje určité priestorové skúsenosti súvisiace aj s vlastnosťami priestorových prvkov či objektov. Poznať význam použitia prvku/objektu v práve vytvorenom vizuálno-akčnom obraze je nanajvýš zaujímavé.

### **Existencia človeka v situačno-art-akčných modeloch počas života**

Pre jasné vymedzenie je nevyhnutné konštatovať, že v prípade situačno-art-akčných modelov ide o krátkodobé/dlhodobé modely akčnej tvorby. Samotná idea k tvorbe je ovplyvnená situáciou, tzn. idea zo situácie vychádza a zároveň nie je stálou, môže sa metamorfovať. Zámerom každého situačno-art-akčného modelu je poukázať v akcii na existujúce možnosti a limity akčného umenia v jednotlivých obdobiach vývinu človeka s rozličným zdravotným znevýhodnením alebo aj bez zdravotného znevýhodnenia.

Procesuálna stránka situačno-art-akčného modelu je orientovaná na podporu človeka cez umelecké stvárnenie (bez toho, aby mal samotný aktér umelecké vzdelanie). Počas akčnej tvorby ide o prežívanie saturované aktuálnou alebo spomienkovou asociáciou, situáciou, či podnetom. Aktér, ktorý je súčasťou situačno-art-akčného modelu má tak priestor stelesniť svoje skúsenosti, názory. Samotná tvorba môže byť prekvapením aj pre samotného aktéra bez ohľadu na vek, či zdravotný stav. V súvislosti so situačno-art-akčnými modelmi akčná tvorba umožňuje priblížiť udalosť alebo príbeh, ktorý má predpokladaný začiatok a koniec, ale nemusí byť v celosti „vypovedaný.“ Vychádzajúc z potrieb každej cieľovej skupiny môžu byť situačno-art-akčné moduly zamerané na konštitučný, rekonštrukčný a emancipačný aspekt v súlade s umeleckým vyjadrením a stvárnením. Počas situačno-art-akčných modelov môže byť podporovaná: emocionalita (uvedomovať si, spracovávať a optimálne vyjadrovať vlastné emócie s využitím art), sebaobraz (rozvíjať sebaopoznanie, osobnú identitu a podporu vývinu reálneho a pozitívneho sebaobrazu) a identifikovanie, uvedomenie a využívanie protektívnych faktorov (podporovať vnútorné zdroje zvládania, rezilienciu, por. Kováčová et al., 2019; Biarincová, 2020).

Nevyhnutnou súčasťou situačno-art-akčným modulov je tvorivá expresia, ktorá vo všetkých svojich podobách núti svojho tvorca k určitej reflexii podstatných faktov, myšlienok, vnemov alebo pocitov. Valachová (2018) na margo výtvarnej expresie tvrdí, že prostredníctvom nej je možné človeka poznať, aj spoznávať. Priestor pre expresiu v rámci situačno-art-akčných modelov je teda priestorom aj pre hľadanie, vnútorné definovanie,

prehodnocovanie aktuálne realizovanej činnosti. Vďaka vlastnej expresii má človek možnosť stále viac chápať samého seba, prebudiť v sebe radosť z možnosti vlastnej kreativity, radosť zo seba-objavovania.

## Životná cesta človeka

S myšlienkou životnej cesty sa stretávame u Bühlerovej et al. (1968) približne v 30. rokoch minulého storočia. Autorka vníma životnú cestu ako zvládanie vývinových úloh a prekonávanie vývinových kríz, ktoré je možné implikovať do jednotlivých vývinových období ako súčasť situačno-art-akčných modelov. Tvrdenie Nového (1989) o životnej ceste považujeme z nášho pohľadu za porovnateľné s procesuálnou stránkou akčného umenia. Autor opisuje životnú cestu ako trajektóriu človeka v jeho sociálno-historickom priestore a čase, v ktorom prebiehajú udalosti človeka v kontexte zmien v sociálnych rolách a individuálnych rolách. K jednotlivým kľúčovým charakteristikám životnej cesty patria aj sociálne trasy, vývinová trajektória, tranzície a bod obratu (bližšie Schéma 2).

Schéma 2: Životná cesta človeka

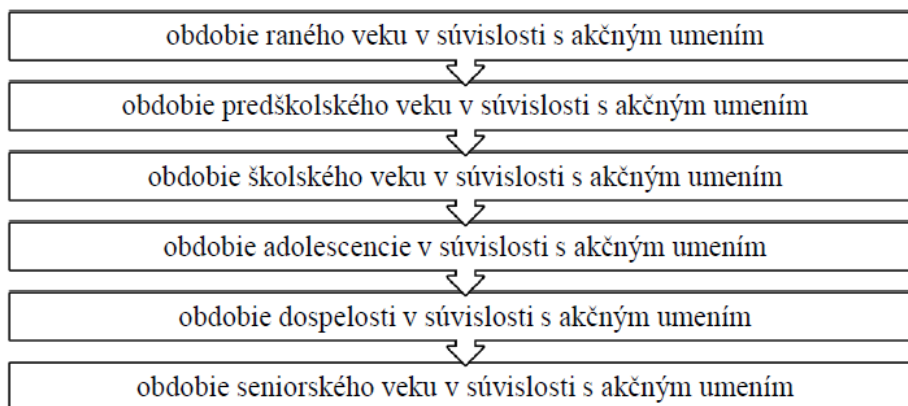
ŽIVOTNÁ CESTA ČLOVEKA			
<b>Sociálne trasy</b> (sú výberom možností, ktoré má človek, príp. skupina k dispozícii).	<b>Vývinová trajektória</b> (ide o poznanie a popis usporiadania potrieb, spoločenských rolí a skúseností vyplývajúcich z vývinového profilu aktéra).	<b>Tranzície</b> (ide o prechody, časovo kratšie obdobia súvisiace s významnými zmenami v živote človeka, za takéto je možné považovať aj situačno-art-akčné modely).	<b>Bod obratu</b> (stáva sa ním objektívna alebo subjektívna zmena v nasmerovaní životnej cesty, napr. podnietená aj konkrétnymi technikami v akčnej tvorbe).

Zdroj: preprac. Nový (1989) s doplnením Benčíč, Kováčová (2021)

Výsledkom životnej cesty sú praktické činnosti v daných objektívnych možnostiach, a to osobných, skupinových, spoločenských, prírodno-historických, tvoriace samostatnú dynamickú štruktúru a ďalšie aktivity orientované na zabezpečenie uspokojovania potrieb a požiadaviek v priebehu diskontinuálneho biografického času človeka (porov. Nový, 1989).

Uvádžeme zobrazenie zachytávajúce životnú cestu človeka s prerozdelením na jednotlivé vývinové obdobia človeka počas života v kontexte akčnej tvorby (Schéma 3) a následne pre ilustráciu ich dopĺňame aj bližšou charakteristikou.

**Schéma 3:** Integrácia akčného umenia v celoživotnej ceste človeka

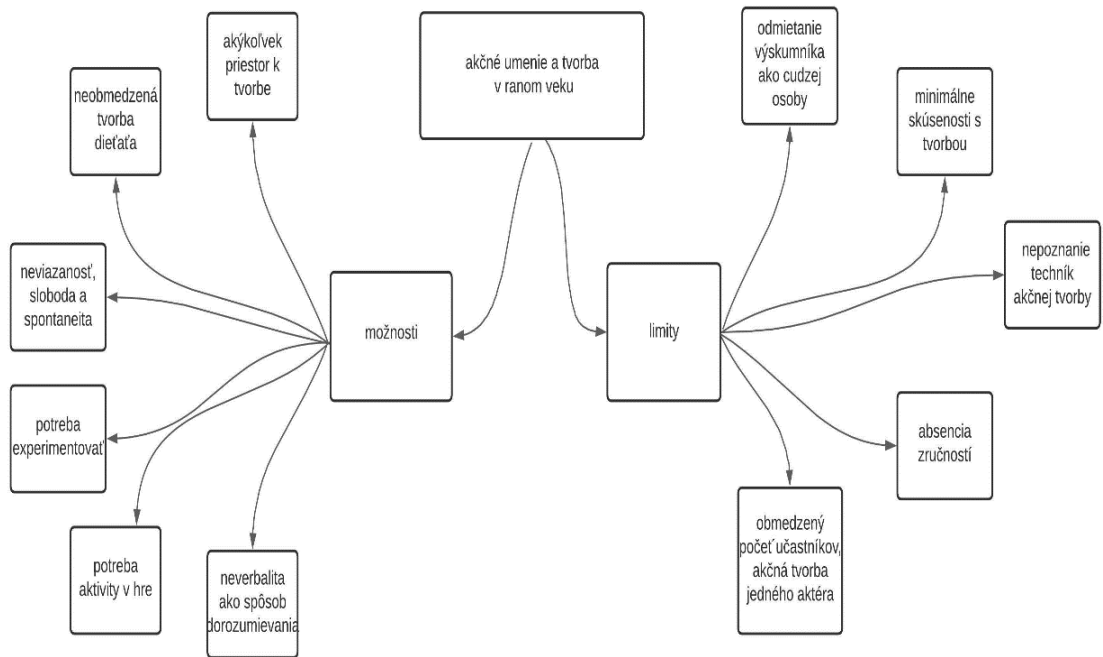


*Zdroj: vlastné spracovanie*

**V období raného veku** ide o rozvoj kreativity a samostatnej tvorivej práce, o rozvoj komunikačných schopností a emocionálnych zručností a citlivosti, o rozvoj vnímania a precítenia tela v pohybe, o prepojenie tela a mysle a o zvýraznenie pohybového prejavu. V súvislosti s akčným umením je možné integrovať využívanie body art (tvorba nohami, rukami, telom) a zároveň v tomto období možno rozvíjať akčnú tvorbu podporenú príbehom ako motiváciou k vytváraniu vlastného príbehu s pomerne zaujímavou gradáciou deja. Dieťa má tak možnosť výtvarný materiál striekať, liať, hádzať, rozotierať, stierať, približovať sa a vzdiaľovať sa od papiera, stojanu, plátna a pod. Na povrchu papiera tak vznikajú lineárne, najčastejšie symetrické tvary a vzory vytvárané obkresľovaním vlastného tela, resp. gestickým pohybom končatín. Línie tak najčastejšie vznikali množstvom opakovaných pohybov.

Na základe poznatkov z realizovaného výskumu (2019 – 2021) orientovaného na umenie odporúčame v období raného veku realizovať krátkodobé projekty so zapojením len jedného aktéra (tu je potrebná vyššia miera pozornosti pri realizácii s dieťaťom v tomto období aj vzhľadom na bezpečnosť pri experimentovaní). V procese tejto tvorby je zadávateľ (výskumník) limitovaný nielen potrebami, ktoré vyplývajú z vývinového obdobia, ale aj ťažkosťami aktéra-dieťaťa v ranom období (ktorá nemusí mať charakter len zdravotného znevýhodnenia, Benčíč, Kováčová, 2021).

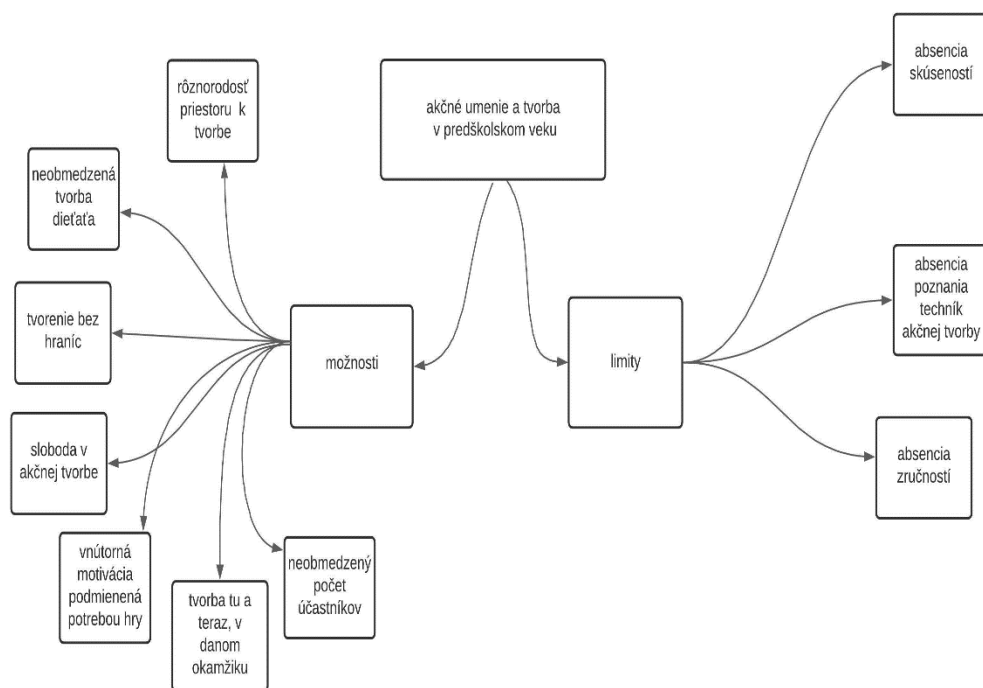
**Schéma 4:** Možnosti a limity aktéra v období raného veku vo vzťahu s realizovanou akčnou tvorbou



*Zdroj: Benčíč, Kováčová (2021)*

**V období predškolského veku** dieťa bezprostredne vyhľadáva a následne si osvojuje rôzne pohybové činnosti, či už základné a toto obdobie objavovania mu umožňuje experimentovať, tvoriť, byť akčným a zároveň autentickým. Práve táto skupina sa nebojí prejaviť sa a hrať sa v akcii, v ktorej dej posúva cez rozličné spôsoby vyjadrenia sa. Využívanie akčného umenia podporuje uvoľnenie, obrazotvornosť a rôzne asociácie, či symbolické vyjadrenie vnútorného prežívania a tvorivého spoznávania okolitého sveta. Zároveň akčné umenie sprostredkováva objavovanie nových spôsobov správania sa v interakcii s druhými, a taktiež podporuje neverbálne vyjadrovanie. Primárne sa v tomto období využíva body art, land art, akčná maľba.

**Schéma 5:** Možnosti a limity aktéra v období predškolského veku vo vzťahu s realizovanou akčnou tvorbou



Zdroj: Benčíč, Kováčová (2021)

**V období školského veku** ide o príbeh, ktorý je/(ne)musí byť štruktúrovaný, ale reálne prebieha a je rozväzovaný za aktívnej účasti všetkých zúčastnených. Dieťa v tomto období si ako tvorca vyberá to, čo zodpovedá jeho zámeru a snaží sa o primeranú formu vyjadrenia. Výber je podmienený jeho subjektívnym prehodnotením a následná expresia jeho kreatívnym (v prípade výtvarnej expresie i manuálnym) schopnostiam. Imagináciu žiakov v rámci konkrétneho situačno-art-akčného modelu je možné stimulovať tiež pomocou príbehov, narácií, ktoré si deti vytvoria za pomoci verbálnej expresie. K samotnej akčnej tvorbe môže byť využívaný fotoaparát, ktorý zaznamenáva riešenia situácie, ktorá bola objavená. Typickým v akčnej tvorbe v tomto vývinovom období je objavovanie (Valachová, 2021).

**V období adolescencie** je typický životný príbeh popísaný prostredníctvom akčného umenia (zo skupinových i individuálnych stretnutí), poukazuje na mnohé skutočnosti (dilemy) v období prežívania aktéra – adolescenta. Zároveň vo svojej akčnej tvorbe nachádza alternatívne materiály, ktorými substituujú témy, ako obavy a zlyhania v budúcnosti. Späť do minulosti sa z aktérov navracia málokto, skôr majú tendenciu chcieť vedieť viac

o svojich možnostiach, ktoré môžu využiť pre ich vlastné dobro a ďalší život, čomu im otvára cestu aj priestor akcie (bližšie Kováčová, Valachová. 2021).

V ceste človeka možno pokračovať **obdobím dospelosti**, kedy je akcia považovaná za zážitok, zážitok je skúsenosť, skúsenosť je poznanie. Pasívne poznanie nie je možné. Práve situácie, ktoré sú využívané v akčnom umení, vychádzajú zo životných udalostí a vytvára sa priestor pre analógiu s výtvarnými procesmi a umením vôbec, zo vzťahov a súvislostí medzi životom a umením. To, že účastníci zažívajú túto udalosť spolu, im umožňuje hovoriť o spoločne prežitom, nie sprostredkovanom. Námet má byť otvorený a má byť podnetom pre komunikáciu, akcia má byť príležitosťou pre spontánnu expresiu, má vytvárať možnosť sociálnej interakcie a má rozvíjať vzťah k výtvarným hodnotám a procesu akčnej tvorby.

Cestu človeka a jeho možnú tvorbu môžu ukončiť v **období seniorského veku**. Aj keby sa dalo povedať, že práve tvorba v tomto období by mohla byť zaujímavou, možno aj retrospektívnym náhľadom na situáciu ako takú s komparáciou súčasnej reality. Hudecová (2020) tvrdí, že pozitívnym prístupom k životu aj v období seniorského veku je model kreatívnej a aktívnej osoby, ktorá chce a využíva každý okamžik života k obnove síl a radosti. Takýto človek žije pre budúcnosť, získava čas nielen pre seba, ale aj pre druhých a pre všetkých. Pre niekoho to môže byť stretnutie s literatúrou, sú aj iné možnosti (divadlo, kino, návšteva galérií a pod.), čo sa v súčasnosti dá realizovať aj v online prostredí. Počas stretnutí s akčným umením je možné zamerať sa práve na absentujúci zmysel života alebo negatívne vyrovnávanie sa so zložitou situáciou. V súvislosti s akčným umením je nevyhnutné zohľadniť potrebu dotýkajúcu sa aktivity, ktorá je nevšednou a zároveň zohľadňovala zdravotný a psychický stav seniora. Práve aktérovi v tomto vývinovom období majú byť ponúkané (i poskytované) také možnosti pre hľadanie aktivity, pri ktorých sa bude cítiť užitočný a zároveň bude mať z toho aj dobrý pocit. Ide o aktivity, ktoré stlmujú subjektívne problémy a ťažkosti subjektívnej povahy a vytvárajú klímu s pozitívnym prežívaním. Sú zaujímavé a vzhľadom na prežívanie seniora jeho skúsenosti môže využiť (bližšie Hudecová, Kováčová, 2021).

Zdokumentovanie procesu akčnej tvorby človeka počas jeho životnej cesty, identifikovanie možností a limitov akčného umenia/art action v spojitosti s návrhmi a odporúčaniami pre ďalšie využitie je jedinečnou možnosťou ako verejne prezentovať akčného umenia/art action ako súčasť umeleckej podpory v rámci zvýšenia záujmu o umenie v živote človeka (Chanasová, 2019). Tvorca si v procese akčnej tvorby vyberá to, čo zodpovedá jeho zámeru a snaží sa o primeranú formu vyjadrenia (Kováčová, 2011). Výber je podmienený jeho subjektívnym prehodnotením a následná expresia jeho kreatívnym (v prípade výtvarnej expresie i manuálnym) schopnostiam.

## **Kvalitatívny výskum sprostredkovaný vizuálnou produkciou**

Výskum orientovaný na akčné umenie možno charakterizovať ako súčasť kvalitatívneho výskumu (alebo zvažovať aj o tretej línii, tzn. kvalitatívny výskum sprostredkovaný vizuálnou produkciou). Leavy (2009) objasňuje integráciu akčného výskumu orientovaného na umenie tak, že zatiaľ čo kvalitatívne výskum je založený na verbálnom vyjadrení, umelecký výskum je popísaný obrazmi, zvukmi, dramatickým stvárnením a pod. Preto každé umelecké dielo môže zobrazovať vlastnú fiktívnu realitu v území, ktoré je najzrozumiteľnejším pre samotného tvorca. Dielo, najmä vizuálne, možno považovať za hmatateľný materiál, v ktorom je zachytená umelcova mapa z pohľadu jeho vnímania, reflexie, či autentického vyjadrenia sa. Aj z tohto dôvodu je významné uvedomiť si fakt, že každý akčný výskum orientovaný na umenie je špecifický pre jednotlivé prípady (prípadové štúdie, krátke kazuistiky, životné príbehy), pre dlhodobé výskumné zamerania, či terapeutické zhodnocovanie progresu v rámci terapie prostredníctvom umenia (širšie vnímanie arteterapie). Tento typ akčného výskumu orientovaného na umenie nadväzuje na tradície akčného výskumu, ktorý sa formuje ako súčasť kvalitatívneho výskumu.

V rámci sociálneho výskumu môže umelecky orientovaný výskum reprezentovať rozličné fenomény umenia (Barone & Eisner, 2012). Chilton a Leavy (2014) tvrdia, že počas výskumu v literárnom umení môže byť výskum orientovaný na skúmanie fikcie v rámci vybraných poviedok, noviel. Názory a postrehy, ktoré s nimi súvisia, sú zozbierané v rámci rozhovorov, osobných denníkov či textov (napr. aj textov na sociálnych sieťach), a zároveň tak prinášajú osobité údaje o skúmanom jave. Taktiež skúmanie v oblasti dramatického umenia je možné posudzovať v rámci umelecky orientovaného výskumu. Príkladom môže byť etno-divadlo, kde sú zhodnocované performatívne aspekty dramatickej prezentácie. V rámci vizuálneho umenia sú to analýzy konkrétnej formy, napr. fotografie, koláže, kresby, maľby, sochy, ktoré prinášajú rôznorodé informácie. Tie môžu byť súčasťou esejí, recenzií v časopisoch, alebo výstav, ktoré zhodnocujú odborníci v danej oblasti. Zber a následná analýza tohto typu údajov (do)týkajúca sa konkrétnej formy umenia poskytuje v rámci umelecky orientovaného výskumu rôznorodú škálu dát, ktoré môžu byť prospešnými k samotnému rozvoju skúmanej problematiky.

Chamberlain et al. (2018) tvrdia, že bez ohľadu na formu a prístup, ktorý je realizovaný v rámci výskumu založenom na zhodnocovaní konkrétnej formy umenia, kľúčovým argumentom pre jeho použitie, zostáva v kompetencii výskumníka. Ak výskumník doplní výskumné zisťovanie v rámci vybraného druhu umenia o kreatívne, projektívne alebo iné kvalitatívne metódy, zvyšuje šancu na skúmanie umenia aj iným spôsobom. Môže tak získať informácie, ktoré by inak mohli zostať ukryté, a zároveň vytvára priestor pre vhlád do emocionálnej, afektívnej a stelesnenej sféry umeleckého života relatívne iným spôsobom.



## Záver

Každý človek v priebehu svojho života prechádza od narodenia až po svoju smrť rôznymi etapami života. Tie sú jednoznačne odlišné, ale zároveň sú pre jeho život nesmierne významné. Aj z toho dôvodu toto platí aj v kontexte akčného umenia v paralele so životnou cestou človeka. Aj jednotlivé možnosti uplatnenia art action sú pre to-ktoré vývinové štádium individuálne prehodnocované. Ako tvrdia Bühlerová et al (1968) celkovo môže ísť počas životnej cesty o uspokojovanie potrieb, udržiavanie kontinuity, či kreatívnu expanziu. Tým, že art action umožňuje nielen individuálnu, ale aj skupinovú formu, vytvárajú sa tak rôznorodé možnosti rozvíjania človeka po bio-psycho-socio-spirituálnej stránke. Zohľadnenie rastu a zrenia človeka sa môže odohrávať v priestore art action v závislosti od toho, čo je pre to-ktoré obdobie dominantné, a akými prostriedkami je to možné ovplyvniť.

## Bibliografia

- BARONE, T.; EISNER, E. W. 2012. Arts based research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. ISBN 978-1-4129-8247-4.  
<https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- BENČIČ, S., KOVÁČOVÁ, B. 2021. Životná cesta človeka sprostredkovaná akčným umením. Bratislava: Paneurópska vysoká škola. ISBN 978-80-89453-96-2.
- BIARINCOVÁ, P. 2020. Art action v tvorbe človeka počas životnej cesty. 1. vyd. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU. ISBN 978-80-561-0787-4.
- BÜHLER, C., BRIND, A., HORNER, A. 1968. Old age as a phase of human life. Human development, Vol. 11, No. 1, p. 53-63.  
<https://doi.org/10.1159/000270595>
- EISNER, E. 2002. The arts and the creation of mind. New Haven, CT: Yale University Press.
- HEILIG, J. V., COLE, H., AGUILAR, A. 2010. From Dewey to No Child Left Behind: The evolution and devolution of public arts education. Arts Education Policy Review, 111(4), 136-145.  
<https://doi.org/10.1080/10632913.2010.490776>
- HUDECOVÁ, A. 2020. Vplyv pandémie Covid-19 na osamelosť a duševné zdravie seniorov. In: MMK 2020. Hradec Králové: Akademické sdružení Magnanimitas. s. 550-558. ISBN 978-80-87952-33-7.
- HUDECOVÁ, A., KOVÁČOVÁ, B. 2021. Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 7. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU. ISBN 978-80-561-0926-7.
- CHAMBERLAIN, K., MCGUIGAN, K., ANTISS, D., MARSHALL, K. 2018. A change of view: arts-based research and psychology. Qualitative Research in Psychology, 15:2-3, 131-139.  
<https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1456590>

- CHANASOVÁ, Z. 2019. Variabilita action art v paralele s obdobím predškolského veku. In: MMK 2019. Hradec Králové: Akademické sdružení Magnanimitas. s. 938-943. ISBN 978-80-87952-31-3.
- CHILTON, G., LEAVY, P. 2014. Arts-Based Research Practice: Merging Social Research and the Creative Arts. In: Leavy, P. (Ed.). The Oxford Handbook of Qualitative Research. Oxford: Oxford University Press, pp. 403-422. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.003>
- KOVÁČOVÁ, B. 2011. Umelecko-edukačné modely, podpora inklúzie v pozitívnom vnímaní znevýhodnených skupín v prostredí škôl. In: Inkluzívne trendy v hudobnej pedagogike – expresívno-terapeutické prístupy. Ružomberok: Katolícka univerzita. s. 1-11. ISBN 978-80-8082-491-4.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. In Medias Res: Action Art in Images. In: Horizonty umenia 6. Banská Bystrica: Akadémia umení. Fakulta múzických umení, 2019. s. 61. ISBN 978-80-8206-027-3.
- KOVÁČOVÁ, B. 2020. Priestor pre akčné umenie – akčné umenie v priestore. In: Pedagogica actualis XI. : spoločnosť a výchova. 1. vyd. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. s. 217-224. ISBN 978-80-572-0045-1.
- KOVÁČOVÁ, B., HNATOVÁ, E., BARTKO, M. 2019. Akčné umenie v živote človeka. In: Expresívne terapie vo vedách o človeku 2019. Ružomberok: Verbum. s. 125-131. ISBN 978-80-561-0701-0.
- KOVÁČOVÁ, VALACHOVÁ. 2021. Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 5. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0924-3.
- LEAVY, P. 2009. Method meets art. Arts-based research practice. New York: Guilford Press.
- NOVÝ, L. 1989. Životní dráha jako sociologický problém. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně.
- RUISEL, I. 2010. Cesta ku kognitívnemu portrétu človeka. In: Ruisel, I., Prokopčáková, A. (Eds.). Kognitívny portrét človeka. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV Bratislava. s. 11-32. ISBN 978-80-88910-29-9.
- VALACHOVÁ, D. 2018. Výtvarná expresia ako platforma poznania dieťaťa. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2018, Roč. 52, č. 2, s. 164-172. ISSN 0555-5574. <https://doi.org/10.2478/papd-2018-0015>
- VALACHOVÁ, D. 2021. Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 3. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KÚ. ISBN 978-80-561-0922-9.
- ZENTKO, J. 2020. Olívia experimentuje. In: Predškolská výchova, Vol. LXXV., No. 2, p. 27. ISSN 0032-7220.

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.3.26-45>

## **Teachers of the Kežmarok Lyceum of the 18th and 19th Centuries**

### **Lehrer des Kežmarok-Lyzeums des 18. und 19. Jahrhunderts**

## **Učiteľské osobnosti Kežmarského lýcea 18. a 19. storočia**

Miroslav Gejdoš

### **Abstract**

The author presents important personalities of the Kežmarok lyceum of the 18th and 19th centuries, from which pedagogical, national awakening, cultural, spiritual and social activities in the lyceum are connected, especially among Slovak studying youth.

**Keywords:** Kežmarok Lyceum. Benedikty Ján Blahoslav. Buchholtz Juraj Jr. Genersich Ján. Genersich Kristian. Karlovský Ján. Mihalik Daniel. Slavkovský Matej. Podkonický Adam.

### **Benedikty Ján Blahoslav (1796 – 1847)**

Zoznam významných slovenských profesorov na kežmarskom lýceu otvárame menom Ján Blahoslav Benedikty. Činnosť J. B. Benediktyho nemôžeme hodnotiť len z hľadiska jeho pôsobenia na kežmarskom lýceu, pretože už pred príchodom do Kežmarku veľmi vážne zasahoval do riešenia aktuálnych literárnych a národných problémov, ktoré v tom čase stáli pred príslušníkmi nastupujúcej šafárikovsko-kollárovskej generácie. (Sedlák, I., 1984, s. 163)

Bol kultúrnym pracovníkom, stredoškolským profesorom. Narodil sa 11. augusta 1796 v Ľuboreči, okr. Lučenec, v rodine evanjelického farára Jána Benediktyho a matky Zuzany, rod. Faškovej, mal osem súrodencov. Za manželku si vzal Máriu, rod. Ašbotová, s ktorou mal 3 dcéry a 5 synov. (Valentovič, Š. a kol., 1986, s. 183)

Študoval v Miškovci (1805 – 1807), Lučenci (1807 – 1809), Banskej Štiavnici (1809 – 1811) a potom v Banskej Bystrici (1811 – 1812), kde sa po prvý raz stretol s Jánom Kollárom, ktorý – ako uvádza vo svojich Pamätiach – nepozoroval u Benediktyho vtedy ešte nijakého slovenského ducha. V rokoch 1812 – 1815 študoval na lýceu v Kežmarku, kde spomedzi profesorov najviac na neho vplývali Daniel Mihálik a Ján Genersich. Dôležitú úlohu pri

formovaní Benediktyho národného povedomia a orientácie v štúdiu i osobných záujmov zohralo jeho priateľstvo s P. J. Šafárikom, vtedy študentom kežmarského lýcea a neskôr vychovávateľom v Kežmarku. (Sedlák, I., 1984, s. 163)

S pocitom príslušnosti k slovenskému národu odišiel Benedikty r. 1815 na ďalšie štúdiá do Bratislavy (1815 – 1817). Roku 1817 už bol na univerzite v Jene, kde sa opäť stretol s Jánom Kollárom. Tu sa ich priateľstvo po predchádzajúcich nedorozumeniach v Banskej Bystrici upevnilo. K opätovnému upevneniu ich priateľstva mohla prispieť aj Československá beseda založená na Benediktyho jenskom byte, kde sa študenti navzájom napomínali k vernosti voči svojmu národu, stretávali sa s ruskými a poľskými študentmi, vymieňali si knihy, osvojovali si ich jazyk, v odpise čítali rukopis Kráľovédvorský, cvičili sa v „materčine“, pod ktorou treba rozumieť bibličtinu. (Hleba, E., 1984, s. 35-36)

Na štúdiách v Bratislave vznikajú nové priateľstvá, no zvláštny význam pripisujeme jeho pracovným, najmä literárnym a osobným vzťahom s Františkom Palackým, poslucháčom bratislavského lýcea. Benedikty s Palackým sa bližšie zoznámil na novoročnej slávnosti roku 1816, na ktorej Palacký predniesol slovenskú báseň *O staveném lidokupčení na zjezdu vídeňském*. Osobná známosť Palackého s duchaplným Benediktym sa vydarila k prospechu Palackého. Spolu čítali Homéra, Theokrita i Pindara. Ich vzájomné priateľstvo sa ďalej rozvíjalo v častých diskusiách o literatúre a vlastnej básnickej tvorbe, ako aj o iných otázkach umeleckých, historických a pod. S Palackým okrem iného študoval slovanskú históriu, srbskú a ruskú literatúru. (Sedlák, I., 1984, s. 163)

Priateľstvo s Kollárom, J. Chalupkom, P. J. Šafárikom, S. Ferienčíkom bolo pre formovanie Benediktyho národného povedomia plodné a užitočné. I udalosti, ku ktorým došlo v Nemecku pri príležitosti 300. výročia Lutherovej reformácie na Wartburgu, vyúsťujúce do nacionálneho pangermanistického<sup>1</sup> hnutia, posilnili jeho slovanskú orientáciu a vyvolali obavu o budúci osud slovanských národov. Nie div, že v týchto pohnutých časoch nadobudla myšlienka slovanskej vzájomnosti konkrétnejšiu podobu nielen u J. Kollára, ale aj u ostatných študentov študujúcich v tom čase na nemeckých univerzitách. Benediktyho slovanská orientácia sa pozitívne odzrkadlila najmä v prvých rokoch jeho účinkovania v Kežmarku, zvlášť v rokoch 1819 a 1830. Spolu s D. Mihálikom a M. Slavkovským patrila na lýceu k uvedomelým Slovákom a nemalou mierou sa podieľal na založení už spomínanej študentskej Slovenskej spoločnosti. (Hleba, E., 1984, s. 36)

Dobrá povest' o Jánovi Blahoslavovi Benediktym viedla profesora a rektora kežmarského lýcea Jána Genersicha k jeho pozvaniu, ešte ako

---

<sup>1</sup> Nacionalistická doktrína v nemeckej ideológii a politike 19. a 20. storočia usilujúca sa o zjednotenie Nemcov na svete.

jenského študenta, za profesora lýcea. Benedikty pozvanie prijal a 16. júla 1819 sa stal členom profesorského zboru. (Sedlák, I., 1984, s. 163) A už v tom istom roku *Informatio de professoribus* konštatuje, že „*ob morum praestantium pro decente fuit commendatus – za vyučujúceho bol odporúčany pre vynikajúce mravy*“ t. j. schopnosti. Iniciatívny, húževnatý a v pedagogickej práci nekompromisný získal si Benedikty čoskoro úctu a vážnosť u študentov aj profesorov. (Hleba, E., 1984, s. 36) Spočiatku vyučoval v syntaktickej triede, ktorá patrila k nižším ročníkom. Vyučoval všetky predmety, a to pravidlá syntaxe, latinskú prozódriu, nový zemepis, starý zemepis, aritmetiku, všeobecné dejiny, uviedol štylistické cvičenia, učil náboženstvo, poetiku a pod. (Sedlák, I., 1984, s. 164) 18. júla 1824, po odchode J. Chalupku do Brezna, bol zvolený za profesora vyšších tried. K jeho vyučujúcim povinnostiam patrila estetika a pedagogika, nový zemepis i dejiny Uhorska a každý pondelok i homiletické<sup>2</sup> cvičenia. (Hleba, E., 1984, s. 36-37)

Benedikty mal osobitné národnopolitické náhľady, roku 1824 v Kežmarku založil prvý slovenský študentský spolok Slovenskú spoločnosť. Jeho národná politická aktivita postupne upadala, až takmer ustala, čo okrem zložitých spoločenských pomerov na škole a v meste, rodinných pomerov ovplyvnili aj niektoré osobné vlastnosti (často podliehal skepse a depresiám). (Valentovič, Š. a kol., 1986, s. 183)

Benediktyho záujem o šírenie vzdelania medzi študentmi sa prejavoval aj v tom, že pravidelne týždenne usporadúval hudobné večery, na ktorých sa mohli zúčastňovať všetci študenti bez rozdielu národnosti. Korešpondenčné styky udržiaval s Kollárom a Palackým, pozitívne sa o ňom zmieňovali aj poprední predstavitelia štúrovskej generácie. (Hleba, E., 1984, s. 37)

Bol znalcom antických, najmä gréckych autorov, skeptický kritik, bádateľ ľudovej piesne a časomieri, európskeho preromantizmu<sup>3</sup> a romantizmu<sup>4</sup>. Podnecoval P. J. Šafárika a Kollára k zbieraniu ľudových piesní, ktoré sám v rokoch 1811 – 1815 zbieral, počas štúdií v Jene odovzdával Šafárikovi piesne z rodného Novohradu. Výsledkom ich spolupráce bolo vydanie 2 zväzkov slovenských ľudových piesní. (Valentovič, Š., 1986, s. 183) Ako básnik sa Benedikty nevyznamenal, napísal iba jednu báseň, *Jarní píseň ku Ganymédovi*, no v istom období oceňujeme jeho zaujatosť o problémy slovenského národného života. (Hleba, E., 1984, s. 37)

---

<sup>2</sup> Homiletika predstavuje časť pastorálnej (návrat k prírode, zobrazenie pastierskeho života) teológie zaoberajúca sa teoretickou i praktickou stránkou kazateľskej činnosti; vykladačstvo náboženských textov, kazateľstvo.

<sup>3</sup> V 18. a na začiatku 19. storočia smer anticipujúci romantickú citlivosť a subjektívnosť.

<sup>4</sup> V prvej polovici 19. storočia smer umelecký vyjadrujúci rozpory oslobodzujúceho sa jedinca a jeho odpor k súdobej spoločnosti, zdôrazňujúci zážitok, cit, fantáziu; resp. toto obdobie v kultúrnych dejinách; resp. romantika.

Neskôr sa priklonil k časomiere ako prirodzenému základu českej prozódie<sup>5</sup>. Podpísal sa pod predslov k dielu Počiatkové ..., ktoré však napísal P. J. Šafárik a F. Palacký.

Benediktyho povaha potrebovala neustále impulzy pre prácu v prospech slovenskej society<sup>6</sup>. Pravda, prudko sa vzťahujúca maďarizácia<sup>7</sup>, zhoršenie ekonomických pomerov, rast životných nákladov a starosť o ich zabezpečenie i rodinné okolnosti spôsobili, že Benediktyho národný zápal postupne ochaboval. Podľahol tlaku prostredia a upadol do pasivity. Z času na čas si ešte písal s predstaviteľmi levočského lýcea a prešovského kolégia, no čoraz menej zasahoval do problémov svojej súčasnosti. Jeho odchod z radov aktívnych slovenských dejateľov sa pociťoval ako nemalá strata. (Hleba, E., 1984, s. 37) Tým skôr, že práve školské prostredie mu poskytovalo vhodnú príležitosť vychovávať a pôsobiť na študentov v duchu slovenského národného povedomia. Výstižne o tom hovorí J. Kollár: „Bohužel, že pán Benedikty uprostred cesty tak chvalitebne začaté státi zůstal. Co by byl tento muž pro náš národ, obzvláště v těchto našich nešťastných časech, mohl vykonati.“ (Sedlák, I., 1984, s. 167)

Viedol žiakov k zodpovednosti voči národu, usiloval sa rozvíjať ich rozumové vlastnosti a estetické cítenie. Veľký význam pripisoval telesnej výchove, počas svojho rektorstva r. 1834 zaviedol ako vyučovací predmet gymnastiku. V pedagogickej práci bol nekompromisný, často sa dostával do konfliktu s vedením školy. (Valentovič, Š. a kol., 1986, s. 183)

Benedikty sa však nikdy úplne neodvrátil od slovenskej mládeže. Iniciatívu a organizáciu národnej činnosti v Slovenskej spoločnosti prenechal síce mládeži, ale naďalej zostal jej patrónom a ochrancom.

Na záver azda postačí Brtáňova charakteristika Benediktyho, ktorá miestami je preceňujúca, ale vo svojej podstate výstižná: „Benedikty vynikol ako skeptický a cynický kritik, satirický a sarkastický ironik, znalec ľudovej piesne i časomiere, európskeho preromantizmu, antických klasických autorov, najmä gréckych. Mal osobitné náhľady národnopolitické, sympatizoval s revolučnými postavami minulosti i nedávnej prítomnosti (Hus, Žižka). Jeho národné horlenie zamrzlo v tatranskom ľade a ochabol ženbou s Maďarkou Asbóthovou v Kežmarku, kde krátko pred revolúciou umrel strašnou smrťou.“ (Sedlák, I., 1984, s. 167)

### **Buchholtz Juraj ml. (1688 – 1737)**

Narodil sa 3. novembra 1688 v Kežmarku. Mal za manželku dcéru slovenského zemana Bernharda Plathyho (Elizabetu Žofiu) z Paludze. Pôsobil

---

<sup>5</sup> Náuka o zvukovej stránke jazyka (v slovenčine o prízvuku a kvantite) z hľadiska výstavby verša.

<sup>6</sup> Spoločnosť, spoločenstvo, združenie.

<sup>7</sup> Dodávanie, dodanie maďarského rázu, pomadžarčovanie, pomadžarčenie.

v Paludzi ako rektor na latinskej škole (od 7. mája 1714 do 15. apríla 1723) a v Kežmarku (od 15. apríla 1723 do svojej smrti 3. augusta 1737). Na svojich štúdiách a cestách do Rožňavy, do Poľska cez Tatry, Krakov, Varšavu, Gdanska a loďou do Stralsundu a Greifswaldu (od mája do jesene 1709) zbystril si pohľad na kraj a ľudí, rozšíril obraz sveta. Ako talentovaný a prakticky zručný spravovateľ hudobných nástrojov i hodín oboznámil sa aj so štúdiami astronomickými a fyzickými, zemepisnými a historickými. Bol povestný a znamenitý príležitostný latinský, nemecký, slovenský i maďarský básnik a už v Greifswalde r. 1710 vydal astronomickú dizertáciu „*Fyzika a astronómia Papkena o spojení Merkúra so Slncom*“. Naveky mu zostala záľuba v robení slnečných hodín, v meraní vrchov a výšok, v meteorologickom a pranostickom pozorovaní a náruživá láska k Tatrám, ktoré on volal po latinsky a nemecky Karpatmi. (Brtaň, R., 1957, s. 466)

Svoj vzťah k prírodným vedám získal od otca, veľkého znalca Tatier a ich nerastného bohatstva a rastlinstva. Okrem Rožňavy študoval v Kežmarku a na nemeckých univerzitách, kde si prehlboval vzťah k prírode a jej výskumu. Z prírodných vied sústredil najväčší záujem na geológiu, mineralógiu, zvlášť veľkú pozornosť venoval speleológii. (Valach, J., 1/2001, s. 33)

Bol členom širšieho okruhu spolupracovníkov Mateja Bela, ktorému posielal svoje poznatky, náčrty máp (Bel ich využil pri spracúvaní syntetického diela o Uhorsku, najmä časť o Liptovskej stolici). (Valentovič, Š., 1986, s. 285) Počas pobytu na Liptove v roku 1719 sa venoval skúmaniu jaskýň – ním zakreslená mapa Demänovskej jaskyne bola prvou mapou jaskyne na Slovensku a roku 1723 ju publikoval jeho blízky priateľ Matej Bel vo svojom diele *Hungariae antiquae et novae prodromus ...* (Baráthová, N., 2001 – 2002/9 – 10, s. 153)

V ňom sa dozvedáme, že Juraj Buchholtz ml. pôsobil najskôr v Liptove ako známy bádateľ a odborník v prírodných vedách, ktorý s mnohými nebezpečenstvami preskúmal a obširne opísal Demänovskú, Svättojánsku a iné jaskyne. Okrem toho napísal *Carmina Poetica Varii generis*, z ktorých sa pohrebný epitaf uvádza v odpise v stati o škole v Okoličnom. (Rezik, J., Matthaëides, S., 1971, s. 315-316)

V úvode práce *Prodromus...* mu Bel venoval básnické elógium<sup>8</sup>, v ktorom ho ocenil ako odborníka v prírodných vedách. Jeho práce sa stali známe aj v zahraničí a získali mu uznanie odborných kruhov. Demänovské jaskyne opäť skúmal o rok neskôr, navštívil i jaskyne v Jánskej doline, r. 1723 skúmal jaskyňu Okno, r. 1725 jaskyne pri Aggteleku (Maďarsko) a Dobšinej. Pozorovaním aj ich zovšeobecnením obohatil dobové poznanie, nevyhol sa však omylom. Napr. kosti jaskynného medveďa, ktoré našiel v Demänovskej jaskyni, pokladal za dračie (r. 1718 si zaznamenal do denníka, že videl letieť

---

<sup>8</sup> Oslavný nápis na sochách, náhrobkoch a pod.

draka) a poslal ich do múzea v Drážďanoch, za čo ho saský kráľ odmenil zlatou medailou. (Valentovič, Š. a kol., 1986, s. 285)

Juraj Buchholtz a ďalší študenti v Kežmarku študovali podľa školských zákonov z roku 1703, kde matematické vedy patrili k všeobecným základom vyučovania. Popri matematike sa venovala zvýšená pozornosť prírodným vedám. Až neskôr sa vytvorili katedry práva, filozofie a teológie, matematika a prírodné vedy patrili k vyučovaciemu základu. Študentov kežmarského lýcea k záujmu o prírodné vedy podnecovali profesori, ktorí nielenže vedeli vzbudiť záujem o hlbšie poznávanie u svojich zverencov, ale aj sami boli vedecky činní. (Valach, J., 1/2001, s. 33)

V rokoch 1723 – 1737 bol Buchholtz rektorom kežmarskej školy a slovenským evanjelickým diakonom. V tomto období zakreslil podľa vzoru svojho otca panorámu tatranských štítov – jeho terminológia sa zachovala dodnes. Svoje články najrozmanitejšieho charakteru publikoval hlavne v tzv. Vratislavských análoch<sup>9</sup>, do ktorých prispievala vedecká elita strednej Európy. Za svoju vedeckú činnosť sa stal členom prírodovedných spoločností vo Vratislavi a Lipsku. Juraj Buchholtz ml. sa stal prvým kežmarským rodákom, ktorého 300. výročie narodenia sa ocitlo v zozname osobností UNESCO. (Baráthová, N., 2001 – 2002/9 – 10, s. 153)

Bádal na najvyšších štítoch Tatier, v Liptove i na Orave. Roku 1717 vypracoval panorámu Tatier od Veľkej Lomnice a pomenoval (po nemecky i latinsky) na nej 28 vrcholov, ďalšiu panorámu Tatier vypracoval o dva roky neskôr, ale vyšla až r. 1783. Roku 1724 a 1726 uskutočnil so študentmi vychádzku ku kežmarskému Zelenému plesu a opísal ju, roku 1724 sprevádzal po tatranskej oblasti nemeckého prírodovedca F. E. Brückmanna. O rok neskôr robil prvé pokusy s výškovými meraniami vo Vysokých Tatrách. (Valentovič, Š. a kol., 1986, s. 285)

Buchholtz sa stal už r. 1718 centrálnou osobnosťou, ktorá zbierala a z vlastných skúseností opisovala všetky osobnosti Liptova, Oravy a Spiša, pričom pomáhali Belovi aj jeho spišskí, liptovskí a oravskí priatelia, najmä dr. Fisher (v Kežmarku a neskôr v Mikuláši), Juraj Bohuš z Kežmarku a Štefan Berzeviczy vo Veľkej Lomnici. V apríli 1719 pracoval horlivo na opise Liptova („*in descriptione Lyptaviae*“), ba v polovici júna sa pustil hľadať do Beníkovej kosti drakov („*Draconum ossa*“). (Brtaň, R., 1957, s. 466)

Juraj Buchholtz ml. ako pedagóg výrazne ovplyvnil úroveň vyučovania na Kežmarskom lýceu najmä tým, že šíril prírodovedné poznatky, aj keď časovo v rozpore s platným rozsahom vyučovania. Po Bohušovi nastúpil na rektorský úrad a pôsobil na tomto poste v r. 1723 – 1737. Okrem toho, že patril medzi priekopníkov výskumu Vysokých Tatier, organizoval pre študentov i exkurzie. Nie menej významnú úlohu pre orientáciu kežmarských

---

<sup>9</sup> Priebežné (kronikárske) záznamy udalostí v časovom slede bez zreteľa na ich vecné súvislosti, predstupeň dejepisectva, letopisy; resp. obdobné záznamy (súdne analý – spisy).



študentov a profesorov na prírodné vedy podmienila blízkosť Vysokých Tatier, bohatého zdroja fauny, flóry, minerálov a rôznych prírodných útvarov a úkazov. (Valach, J., 2001/1, s. 33)

V Greifswalde obhajoval dizertačnú prácu z astronómie o konjunkcii Slnka a Merkúra, vtedy pokrokovej už v tom, že sa zaoberala konkrétnym astronomickým javom a zhrnula dôkladné výpočty o konjunkcii, ktorá sa uskutočnila 7. 11. 1710. Okrem iného priniesla aj novú argumentáciu proti astroológom, spájajúcim konjunkciu s ľudskými osudmi. Astronómii sa sústavne venoval aj neskôr.

Zaoberal sa fyzikou, všimal si meteorologické javy, najmä vetry, roku 1724 zaznamenal zemetrasenie na Spiši, študoval orografiu<sup>10</sup> a vodopis Tatier, vegetačný kryt, zo živočíšstva najmä ryby. Zaoberal sa liečivými vlastnosťami minerálnych a termálnych vôd (Liptovský Ján, Ružbachy), písal o baníctve a zaujímavostiach Spiša, Oravy, Liptova a Gemera. Väčšinu prírodovedeckých prác publikoval v ročníkach Prírodovedeckej spoločnosti vo Wróclawi. (*Sammlung ...*). (Valentovič, Š. a kol., 1986, s. 285)

Tzv. Vratislavské anály (*Sammlung von Natur und Medizin – wie auch hierzu gehörigen Kunst und Literatur – Geschichten ...*) vychádzali od roku 1717 do prvej polovice roka 1719 vo Vratislavi, potom v Budišíne a Lipsku. Zborníky mali stále zloženie: prvá časť prinášala správy o počasí a poveternostných podmienkach, kde takmer v každom čísle boli správy z Kežmarku od Buchholtza; druhá časť pojednávala o ľudských i zvieracích chorobách následkom vplyvu počasia; tretia časť obsahovala články o stave pôdy; štvrtá, piata a šiesta časť sa zaoberali prírodnými vedami a medicínou – zvláštnymi fyzikálnymi úkazmi, „medicínskymi“ udalosťami, výskumami, ako aj najnovšou odbornou literatúrou. Buchholtz uverejnil vo Vratislavských análoch vyše 50 článkov, a to nielen zo Spiša, ale aj z Liptova, Oravy, Gemera a Hontu.

Podľa tematiky ich môžeme rozdeliť nasledovne:

1. Astronomicko-meteorologické pozorovania (tvoria absolútnu väčšinu Buchholtzových článkov);
2. Opisy rôznych živelných pohrôm;
3. Opisy okolia Kežmarku;
4. Opisy ciest po Vysokých Tatrách. (Baráthová, N., 2001 – 2002/9 – 10, s. 153)

Ako pedagóg výrazne ovplyvnil úroveň vyučovania na kežmarskom lýceu najmä tým, že šíril prírodovedné poznatky, aj keď časovo v rozpore s platným rozsahom vyučovania. Od študentských čias písal príležitostné gratulačné, neskôr pohrebné a svadobné verše a reči, časť z nich vyšla v zborníkoch a prácach iných autorov. Básne písal v latinčine, maďarčine, nemčine i slovenčine, v literatúre sa spomína aj jeho básnická zbierka

<sup>10</sup> Náuka o tvaroch zemského reliéfu, horopis.

*Carmina poetica varii generis.* Pokračoval v písaní rodinnej kroniky, ktorú začal jeho otec. Autor a organizátor školských hier, najmä na pedagogické účely. Písal moralisticko-didaktické hry s námetmi zo Starého zákona, pokúsil sa aj o svetskú hru. Bol členom wrocławskej spoločnosti prírodovedcov *Academia Leopoldina naturae curiosorum*. (Valentovič, Š. a kol., 1986, s. 285)

Orientácia početnej inteligencie na prírodovedné disciplíny v minulosti jedného z najbohatších miest Slovenska Kežmarku bola podmienená blízkosťou Tatier, bohatého zdroja fauny, flóry, minerálov a rôznych prírodných útvarov a úkazov. Ďalej vplyvom nemeckých univerzít, ktoré širili aj absolventi, profesori a rektori kežmarského lýcea, ako aj vplyvom pietistického realizmu, učenia J. A. Komenského a J. Locka. S tým úzko súvisí vplyv profesorov a rektorov aj na prírodovednú orientáciu študentov Kežmarského lýcea, ktorí v týchto vedných disciplínach boli vedecky aktívne činní. V neposlednej miere na prírodovednú orientáciu študentov Kežmarského lýcea vplývala nielen osobnosť Juraja Buchholtza, ale i Lyceálna knižnica a jej fond. (Valach, J., 2001/1, s. 34)

Žiaľ, na Buchholtza sa čoraz viac zabúda. Doteraz sa nenašiel nikto, čo by bol preložil jeho takmer tritisícstránkový latinský denník. Uhorský karpatský spolok síce pomenoval po Buchholtzovi Zbojnícke plesá, názov sa však po roku 1918 neakceptoval. Pamätná tabuľa na jeho rodnom dome, ktorý už tiež neexistuje, bola rozbitá roku 1945 iba preto, že jej text bol v nemeckom jazyku. Neprešiel ani návrh pomenovať niektorú z kežmarských ulíc po tomto významnom rodákovi, hoci boli o to snahy už po novembri 1989. Dôvod – údajne toto meno sa ťažko vyslovuje a píše... A pritom Buchholtzovo dielo rukopisné a tlačené je stále bohatým prameňom pre skúmanie dejín Spiša. (Baráthová, N., 2001 – 2002/9 – 10, s. 159)

### **Genersich Ján (1761 – 1823)**

Narodil sa 18. augusta 1761 v rodine obchodníka Kristiana Genersicha a Anny Zuzany, rod. Rojkovej, mal dvoch bratov Kristiana a Samuela. (Valentovič, Š., 1987, s. 179) Rodák z Kežmarku sa azda najvýznamnejšou mierou pričínil o udomácnenie nových filozofických myšlienok na pôde kežmarského lýcea. Ako neúnavný historik a pedagóg, obdivovateľ Spiša a Vysokých Tatier, šíriteľ poznatkov z histórie, vzbudil záujem o historické disciplíny u mnohých svojich študentov. (Sedlák, I., 1984, s. 154)

Základnú školu absolvoval v rodisku, v Kežmarku, maďarský jazyk si osvojoval na škole v Debrecíne, slovenský u Pauliniho vo Vyšnej Slanej. V štúdiách pokračoval ďalej v Bratislave a v Jene, kde sa venoval teológii, filozofii, histórii a klasickej filológii. V nemeckom prostredí sa oboznámil s vtedajšími modernými smernicami, najmä s neohumanizmom a filantropizmom. Od roku 1785 bol vychovávateľom u J. Calischu a tri roky neskôr začal

pôsobiť ako profesor na kežmarskom lýceu. Roku 1806 založil v Kežmarku *Literarische Gesellschaft* (Literárnu spoločnosť), ktorá mala za úlohu organizovať vedecký literárny život na Spiši. (Hleba, E., 1984, s. 47) Jej hlavným poslaním bolo zhromažďovať domáce a zahraničné knihy, noviny a časopisy a vymieňať ich medzi členmi spoločnosti. (Sedlák, I., 1984, s. 156)

Roku 1821 sa presťahoval do Viedne, kde pôsobil ako profesor cirkevných dejín a práva. Udržiaval osobné i korešpondenčné styky s mnohými významnými učencami svojej doby, napr. i s kežmarským rodákom a riaditeľom knižnice v Pešti Martinom Schwantnerom, F. Kazinci, K. G. Rumym. Písal básne, diela pedagogické a historické. Bol zástancom demokracie a viedol študentov k tomu, aby mali úctu voči každej národnosti. Svojou vedeckou tvorbou ovplyvnil aj P. J. Šafárika, ktorý na lýceu študoval v rokoch 1810 – 1815. (Hleba, E., 1984, s. 47)

Vo filozofii propagoval najmä nemeckých autorov Abta a Kruga. Jeho rozsiahla literárna tvorba zahŕňala diela biografické, historické, jazykovedné, pedagogické, prírodovedné a náboženské. Bol autorom didakticko-moralistickej literatúry pre mládež, ktorú chcel z náboženských pozícií ovplyvňovať morálne a jej estetické cítenie. Historické práce, okrem úvahy o láske k vlasti, stoja na kompilácii rozličných prameňov a autorov a venoval ich predovšetkým študentom a popularizácii historických poznatkov. Obdivovateľ tatranskej prírody, meteorologický pozorovateľ, výsledky jeho pozorovaní, ako aj geografická práca a náčrt učebnice fyziky zostali však v rovine koncepcií. Významnejšie sú jeho pedagogické práce, v ktorých zaujímal stanovisko k aktuálnym problémom uhorského evanjelického školstva. Šírkou svojich znalostí i pedagogickým majstrovstvom vedel v poslucháčoch vzbudiť hlbší záujem o prednášanú problematiku. (Valentovič, Š. a kol., 1987, s. 179)

Pod výchovou rozumie Genersich vzdelávanie celého človeka a rozvoj všetkých jeho častí. Cieľom výchovy je naučiť človeka dosiahnuť duchovné šťastie. Prírodzene, predstavy o tom, čo je duchovné šťastie, sú rôzne. Výchova rozvíja schopnosti a sily človeka a vedie ho k ich správne využitiu. Na ceste za duchovným šťastím vytyčuje Genersich napríklad tieto pravidlá: Hľadaj duchovné šťastie nie mimo seba, ale vo svojej duši; Usiluj sa o múdrosť – ona ti dá jasno a pokoj v duši; Buď pánom seba samého, poznaj sám seba; Vo svojom úsudku o druhom si predstav seba na jeho mieste, čo nechceš, aby tebe druhí robili, nerob ani ty im, čo chceš, aby tebe druhí robili, to rob aj ty im; Usiluj sa o zásluhy, o spravodlivosť a pod. (Plešková, E., 1992, s. 23)

V nemčine vydal viacero prác, ako *Wilhelmina*, čítanka pre dievčatá od 10 – 15 rokov, *Alfréd*, čítanka pre chlapcov od 15 – 20 rokov, *Ema: život šťastnej matky*. Historicko-pedagogický význam má práca *Beiträge zur Schulpaedagogik – Príspevky k školskej pedagogike*. (Hleba, E., 1984, s. 47)

Vo svojich Príspevkoch k školskej pedagogike rozoberá Genersich výhody a nevýhody súkromného a verejného vyučovania, popisuje legislatívne školské normy svojej doby, organizáciu školy a jej života, ako aj školský

poriadok. Najrozsiahlejšiu časť jeho tvorby tvoria historické práce: osemzväzkové *Dejiny Rakúskej monarchie od jej vzniku po Viedenský mierový kongres* (Viedeň 1815 – 1817), trojzväzkové *Krátke všeobecné dejiny sveta* (Viedeň 1812), *Krátky náčrt dejín Rakúska, Čiech a Uhorska* (Trnava 1824), *O láske k vlasti* (Viedeň 1793). Všetky spomínané práce napísal v nemeckom jazyku a doteraz nemáme ich preklad. (Plešková, E., 1992, s. 24)

Na lýceu bol profesorom historických a politických vied. Zaujímal sa i o poéziu, hudbu a pedagogiku a o problémoch výchovy napísal niekoľko už spomínaných prác. Medzi kežmarskou študujúcou mládežou požíval Genersich veľkú úctu a vážnosť, ktorú si vyslúžil nielen vysokou erudovanosťou, ale predovšetkým uplatňovaním moderných metodických postupov pri vyučovaní. (Hleba, E., 1992, s. 16)

Jeho literárna tvorba pozostávala z literatúry pre mládež, pedagogických prác, ale najmä z rozsiahlych historických diel. Niekoľko Genersichových prác zostalo v rukopise. J. Genersich svojou publikačnou činnosťou chcel šíriť vedecké poznatky, dvíhať ľudstvo na vyššiu vzdelanostnú úroveň, pričom osobitný zreteľ kládol na mládež, najmä na jej morálny a estetický život. Okrem vlastnej spisovateľskej činnosti veľkú pozornosť venoval organizovaniu vedeckého a kultúrneho života na Spiši. (Sedlák, I., 1984, s. 154-156)

V oblasti metodiky rozoznáva ako základné metódy analyticko-syntetickú, abstraktnú a zmyslovú. K týmto základným metódam pridáva každý učiteľ svoju špeciálnu, čiastočne objektívnu metódu, čiže metódu založenú na prírodných vedách, zároveň čiastočne subjektívnu, ktorá sa riadi individualitou učiteľa a žiaka. Genersich je prívržencom disciplíny, tvrdí, že dušou vyučovania je autorita, bez ktorej sa učiteľ nemôže zaobiť. Treba nájsť správnu mieru, aby nebol ani despotom, ani otrokom žiaka.

Ján Genersich si vo svojich pedagogických prácach nekládol za cieľ priniesť niečo prevratné nové, publikoval len súkromné pripomienky na základe svojich praktických skúseností v snahe upriamiť pozornosť vlastného národa na určité problémy a význam výchovy a napomôcť tak k zlepšeniu daného stavu. Napriek tomu bol tento dnes menej známy kežmarský rodák považovaný vo svojej dobe za jedného z najvzdelanejších mužov rakúskej monarchie. (Plešková, E., 1992, s. 24)

Zomrel 18. mája 1825 vo Viedni.

### **Genersich Kristian (1759 – 1825)**

K osvietenským vzdelancom, ktorým vd'áčíme za zaujímavé informácie zo života spišských Nemcov, patrí tamojší rodák Kristian Genersich. Narodil sa 3. januára 1759 ako najstarší syn zámožného obchodníka Kristiana Genersicha a jeho manželky Anny Zuzany rod. Rojkovej. (Horváthová, E., 1996/6, s. 8)

Bol prírodovedec, historik, učiteľ. Študoval na gymnáziu v Kežmarku a v Bratislave, roku 1778 na univerzite v Jene, kde sa stal i členom Mineralogickej spoločnosti, o rok neskôr v Göttingene, potom v Utrechte.

Roku 1784 sa stal profesorom gymnázia v obci Gemeri, roku 1786 konrektorom, r. 1789 kazateľom, potom farárom a seniorom v Kežmarku, zároveň začas profesorom teológie a cirkevných dejín na tamojšom lýceu. (Valentovič, Š. a kol., 1987, s. 179)

Navštevoval aj školu v Debrecíne, aby sa naučil po maďarsky, a vo Vyšnej Slanej, kde si osvojil slovenčinu. Vo Vyšnej Slanej sa venoval vlastivednému bádaniu, vykonával prieskum v Karpatoch, najmä v Tatrách, botanizoval, zbieral minerály, k ich geologickej zbierke vypracoval katalóg. Zemepisnými, botanickými a mineralogickými článkami prispieval najmä do Bredeckého *Beyträge zur Topographie* (nemecký vlastivedný časopis), knižne vyšla jeho práca o Karpatoch s osobitným zreteľom na Tatry. Spracoval dejiny Kežmarku, v rukopise zostala jeho práca o dejinách mesta zasadených do širších spišských a východoslovenských relácií, literárnohistorická práca a biografia P. Kraya. Popredný dobový uhorsko-evanjelický kazateľ – rétor, autor práce z pastorálnej teológie, v dejinách Kežmarku venoval veľkú pozornosť cirkevným dejinám, vydal príležitostné kázne. (Valentovič, Š. a kol., 1987, s. 179-180)

Bol starším bratom Jána Genersicha, pôsobil na Kežmarskom lýceu pomerne krátko, avšak aj potom ako kežmarský farár viac ako dve desaťročia na lýceu prednášal teológiu. Napísal veľa učebníc, ktoré sa používali na lýceu ešte aj v 19. storočí. Osobitne sa venoval mineralógii a v tomto smere preskúmal aj Vysoké Tatry. Z histórie sú pozoruhodné jeho dvojzväzkové *Pozoruhodnosti kráľovského mesta Kežmarku v hornom Uhorsku* pre veľké bohatstvo historického materiálu. (Sedlák, I., 1984, s. 154)

Popri pracovných povinnostiach sa intenzívne venoval bádateľskej a literárnej činnosti z problematiky teológie a vlastivedy, v ktorej sa zameriaval na Kežmarok a jeho širšie okolie. Bol nadšeným obdivovateľom a znalcom tatranskej prírody a jeho mineralogické štúdie oceňovali predovšetkým na nemeckých univerzitách. Publikoval príspevky v nemeckých časopisoch, ale viaceré ostali v rukopise, medzi nimi aj dve etnologické práce, ktoré na seba bezprostredne nadväzujú. Prvá obsahuje rôzne zvyky kežmarských mešťanov, tradičné zábavy dospelých, hry mládeže a opis objektov, ktoré slúžili na trestanie rôznych priestupkov. Časť z nej publikoval na pokračovanie v nemeckom vlastivednom časopise v roku 1811. Druhý príspevok, ktorý má typicky barokový nadpis „*O ľahkovernosti a niektorých z nej vyplývajúcich poverových zvykoch nemeckých obyvateľov hornouhorskej Spišskej župy ako pokračovanie ich starých zvykov*“, v nemeckom origináli „*Über die Leichtgläubigkeit, und daraus fliessenden abergläubischen Gebräuche detscher Bewohner der oberungarischen Gespaschaft Zips, als Fortsetzung alter Gebräuche eben derselben*“, práve on zostal celý v rukopise. (Horváthová, E., 1996/6, s. 8-9)

Zomrel 30. apríla 1825 v rodisku, kde okrem krátkeho pobytu v Gemeri pôsobil po celý život. (Valentovič, Š. a kol., 1987, s. 179)

### **Karlovský Ján (1721 – 1794)**

Bol filozofom, učiteľom, narodil sa 16. februára 1721 v Bystričke, okres Martin. Otec Daniel Karlovský, matka Katarína, rod. Feketeová. Oženil sa s Eleonórou, s ktorou mali syna Žigmunda. Študoval na gymnáziu v Lučenci, na univerzitách v Halle a Göttingene. Stal sa učiteľom na gymnáziu v Bratislave, a od roku 1760 – 1770 pôsobil ako rektor na lýceu v Kežmarku. Musíme pripomenúť, že od roku 1770 pôsobil na evanjelickom kolégiu v Prešove. (Valentovič, Š. a kol., 1989, s. 39)

Ján Karlovský ako oddaný prívrženec racionalizmu a rektor kežmarskej školy v rokoch 1760 – 1770 ovplyvnil školský systém do takej miery, že duch racionalizmu prenikol celú výučbu, čo sa v organizačnej oblasti prejavilo v zavedení a rozšírení reálnych vyučovacích predmetov. (Sedlák, I., 1984, s. 153-154)

Vo svojej vedeckovýskumnej a pedagogickej činnosti sa venoval filozofii a histórii, avšak oveľa väčší význam má jeho systematické filozofické dielo z kežmarského obdobia, ktoré predstavujú tri pozoruhodné rukopisné filozofické práce: *LOGIKA (úvod do filozofie – 1767)*, *METAPHYSICA (teoretická filozofia – 1768)* a *ETHICA (praktická filozofia – 1769)*. (Valentovič, Š., 1989, s. 39)

Tlačou nevyšli, ale kolovali medzi profesormi a študentmi lýcea a medzi vzdelancami na Spiši a zanechali v tomto prostredí svoj vplyv. V etike Karlovský vykreslil typ moderného človeka, osvietenca, stojaceho na vlastných nohách, ktorý nepozná slepú poslušnosť voči cudzím príkazom a nariadeniam a koná len na základe vlastným rozumom spoznanej a overenej pravdy. Pozemský život je u neho cieľom a nie prostriedkom, prípravou na posmrtný život. (Sedlák, I., 1984, s. 154)

Hlásil sa k metafyzicko-racionalistickému chápaniu filozofie, spájal dobový mechanizmus<sup>11</sup> s leibnitzovskou pluralistickou<sup>12</sup> monadológiou<sup>13</sup>. (Valentovič, Š. a kol., 1989, s. 39)

Druhou najdôležitejšou časťou jeho filozofického diela je *Metaphysica*, v ktorej najsystematickejšie u nás podal predkantovskú metafyziku. Podľa neho svet je sledom konečných vecí, existujúcich vedľa seba alebo po sebe, navzájom spojených. Všetky veci v ňom sú navzájom spojené časovo i priestorovo, pretože jedny sú príčinami druhých. (Sedlák, I., 1984, s. 154)

Načrtnol typ moderného, osvietenskými zásadami sa spravujúceho človeka. Trvalú pozornosť venoval boju proti poverám. V rukopise zostala jeho práca o biblickej chronológii, dejinách prešovského kolégia a teologické práce, tlačou vyšli jeho verše. (Valentovič, Š. a kol., 1989, s. 39)

---

<sup>11</sup> V 17. a 18. storočí, predstavuje smer uplatňujúci výsledky klasickej mechaniky za jej hranicami, najmä vo filozofii a sociológii.

<sup>12</sup> Mnohosť, rozmanitosť, znásobenosť.

<sup>13</sup> Názov, ktorý svojmu monádizmu (filozofia vychádzajúca z predpokladu existencie monád – najjednoduchšej jednotky bytia, duchovnej povahy) prepožičal G. W. Leibniz.

Karlovský Ján nebol síce vo svojich filozofických názoroch originálny – do značnej miery bol závislý najmä od Wolffa a Leibniza – ale svojím dielom a pedagogickou činnosťou významne prispel k víťazstvu osvietenскеj filozofie na kežmarskej mestskej škole a v našom filozofickom myslení. (Sedlák, I., 1984, s. 154) Zomrel v Prešove 21. októbra 1794.

### **Mihalik Daniel (1767 – 1840)**

Narodil sa 10. októbra 1767 v rodine Andreja a Kataríny, rod. Drobnej, mal dvoch bratov. Školu navštevoval v Hybiach, r. 1785 – 1789 v Dobšinej, od r. 1789 – 1793 študoval na lýceu v Kežmarku, potom v Debrecene a v rokoch 1796 – 1798 sa stal poslucháčom teológie, filozofie, prírodných vied a matematiky na univerzite v Jene. (Maťovčík, A. a kol., 1990, s. 165)

Patril k najstarším profesorom Kežmarského lýcea, a to nielen vekom, ale aj pedagogickou činnosťou, rodák z Hýb, pôsobil na Kežmarskom lýceu v rokoch 1801 až 1840. O jeho výchovu a vzdelanie sa spočiatku starali rodičia, roku 1785 ho poslali študovať do Dobšinej, kde u Jána Stropfa ukončil štúdium syntaxe a rétoriku u Pavla Rizsa. Po štyroch rokoch odchádza na lýceum do Kežmarku, kde navštevuje prednášku Adama Podkonického, Jána a Kristiana Genersicha i Štefana Karlovského. Potom s Pavlom Engelom a Pavlom Cornidesom prešiel do Debrecína, aby sa podučil v maďarčine. Po návrate bol začas vychovávateľom u Mikuláša Okolicsányiho a Marka Szirmaya. (Hleba, E., 1984, s. 51)

V dejinách lýcea si získal trvalé miesto ako profesor a rektor školy, ktorý „*používal vynikajúcu vyučovaciu metódu, vo vyučovaní bol horlivý a neúnavný, veľmi čestných mravov a vytrvalý pri výchove mládeže.*“ Jeho prednášky boli na dobrej odbornej úrovni, nimi neobyčajne upútal pozornosť poslucháčov, ku ktorým vedel byť prísny, ale aj priateľský. Študentov viedol k samostatnému mysleniu a bol proti mechanickému osvojovaniu si učiva, bez hlbšieho ponoru do nastoľovanej problematiky, bez zaujatia vlastného stanoviska a vyjadrenia osobného názoru. Zaiste pre tieto vlastnosti a dobrú povest' ho pozvali na viaceré školy (Dobšiná, Prešov, Levoča), avšak až do smrti zostal verný Kežmarku a jeho lýceu. (Sedlák, I., 1984, s. 158)

Keď profesora Andreja Kralovanského povolali z Kežmarku na prešovské kolégium, prijal D. Mihalik voľné miesto a od 14. septembra 1795 do 1. mája 1796 prednášal študentom filozofiu, matematiku a hebrejčinu. V tom istom roku odišiel na ďalšie štúdiá do Jeny, kde ho prijali za člena viacerých vedeckých spoločností. Po návrate roku 1798 pôsobí najprv v Blatnom Potoku, no od 17. apríla 1801 až do smrti ako profesor a v rokoch 1816 – 1818, 1821-22, 1825-26, 1829-30, 1833-34, 1836-37 a 1838 až 1840 ako rektor lýcea. (Hleba, E., 1984, s. 51)

Jeden z najerudovanejších pedagógov 2. polovice 18. storočia. Ovládal jazyk latinský, nemecký, francúzsky, maďarsky, taliansky, grécky a hebrejský. Prednášal teológiu, filozofiu, matematiku, praktickú geometriu, fyziku,

prírodné vedy, poľnohospodársku ekonómiu a technológiu. Propagátor nových myšlienok v prírodných vedách a moderných prúdov v poľnohospodárstve, v prírodovedných prednáškach venoval pozornosť najmä botanike a fyziológii rastlín. Obsah i rozsah jeho pedagogickej práce dokumentujú zachované rukopisy prednášok i koncepty žiakov z logiky, fyziky, astronómie, teológie a poľnohospodárstva. (Maťovčík, A. a kol., 1990, s. 165)

V súvislosti s Mihalikovým pôsobením na Kežmarskom lýceu a tu študujúcou slovenskou mládežou treba uviesť, že ako Slovák, či už profesor alebo rektor, podporoval slovenských študentov a umožňoval im vyvíjať národno-výchovnú a literárnu činnosť na lýceu v rámci svojej spoločnosti, ale i mimo nej. Už pred vznikom slovenského študentského spolku viedol pre poslucháčov teológie po nedeľných bohoslužbách rečnicke cvičenia v materinskom jazyku. Vo svojich pedagogicko-teoretických názoroch na čelné miesto kládol výučbu rodného jazyka a až po ňom nemčinu, maďarčinu a ďalšie jazyky. (Sedlák, I., 1984, s. 158)

Mihalik bol erudovaný, v mnohých vedných disciplínach široko rozhladený, jazykovo vzdelaný profesor. Na štúdiách v Jene sa stal členom latinskej a mineralogickej spoločnosti. Ovládal jazyk latinský, nemecký, maďarský, grécky, hebrejský, francúzsky a taliansky a po celý život si uchoval slovenské povedomie. V jeho osobe našli slovenskí študenti na škole veľkú podporu. (Hleba, E., 1992, s. 20)

Bol vynikajúci metodik, žiakov viedol k samostatnému mysleniu, odmietal mechanické osvojovanie učiva, podporoval spolkový život študentov a zakladanie spolkových knižníc, kládol dôraz na výučbu materinského jazyka, pri výchove študentov mal na zreteli ich spôsobilosť v budúcom povolání. (Maťovčík, A. a kol., 1990, s. 165)

Veľkej vďaky sa mu dostalo za jeho úspešnú 40-ročnú pedagogickú činnosť na Kežmarskom lýceu na pohrebe, ktorý mal manifestačný charakter a zúčastnil sa na ňom celý pedagogický zbor, všetka mládež a obyvateľstvo z mesta a okolia. Školská mládež sa s ním rozlúčila vokálnym koncertom a recitáciami slovenskej, nemeckej a maďarskej básne. (Sedlák, I., 1984, s. 158)

Počas štúdií člen mineralogickej spoločnosti v Jene, od r. 1801 jej čestný člen, súčasne aj člen latinského spolku, v ktorom aj prednášal. Od 12. januára 1798 člen vestfálskej prírodovedeckej spoločnosti a lesníckeho spolku vo Waltershausene, v priebehu rokov 1805 – 1810 člen Literárnej spoločnosti v Kežmarku. Zomrel v meste, kde toľké roky pôsobil, 18. novembra 1840. (Maťovčík, A. a kol., 1990, s. 165)

### **Slavkovský Matej (1797 – 1829)**

Pri vzniku Slovenskej spoločnosti na lýceu v Kežmarku dôležitú úlohu zohral Matej Slavkovský, rodák zo spišskej Hranovnice. Narodil sa 29. januára 1797 v Hranovnici (Spiš). Otec Ján, matka Alžbeta, rod. Štolcová.



V rokoch 1815 – 1819 študoval na Kežmarskom lýceu, kde ako poslucháč vyšších tried zastával funkciu profesora. Po odchode z Kežmarku bol vychovávateľom na Dolnej zemi a po zriadení gymnázia v Novom Vrbase (Báčka) pôsobil tu od 1. novembra 1822 ako profesor a riaditeľ školy. V rokoch 1824 – 1829 bol profesorom na evanjelickom lýceu v Kežmarku. (Maťovčík, A. a kol., 1992, s. 290)

Nový Vrbas bol vzdialený od Nového Sadu, pôsobiska Pavla Jozefa Šafárika, na štyri hodiny cesty. To umožňovalo Slavkovskému, osamotenému v cudzom kraji, často navštevovať Šafárika, ktorý mu návštevy opätovoľ, a tak vzniklo medzi nimi úprimné priateľstvo, ktoré sa skoro rozšírilo o Jána Kollára. Čulé osobné i písomné styky medzi týmito priateľmi, ale aj ďalšími predstaviteľmi slovenského národného života, vytvorili dobré predpoklady pre výmenu názorov na problémy národného i osobného charakteru. Do tohto priateľského kruhu v tom čase patrili aj profesor Kežmarského lýcea Ján Blahoslav Benedikty, ktorý sa spolu s ostatnými zúčastňoval na príprave I. zväzku *Písni svetských lidu slovenského v Uhřích* (vyšli roku 1823). Na prípravu II. zväzku *Písni* sa podujal Slavkovský pravdepodobne sám, pretože z korešpondencie P. J. Šafárika s J. Kollárom sa dozvedáme, že Slavkovskému oznámil „aby Písne vyhotovil.“ Ako ďaleko pokračoval s prípravou II. zväzku *Písni*, nie je známe, avšak z listu P. J. Šafárika J. Kollárovi z 21. mája 1826 vieme, že Slavkovský vážne ochorel, ba aj po uzdravení často chorľavel a na príprave II. zväzku zrejme už nepracoval. Preto požiadal Kollára, aby druhý zväzok dokončil on (vyšiel roku 1827). Osobné i pracovné vzťahy medzi Slavkovským, Šafárikom, Kollárom a Benediktym nadobudli hlboký národný zmysel, a nebyť osudových situácií, do ktorých sa dostali najmä Slavkovský a Benedikty, mohli doniesť do národnej pokladnice slovenského ľudu zrelšie ovocie. (Sedlák, I., 1984, s. 162)

Bol podporovateľ slovenských literárnych snáh, zberateľ ľudovej slovesnosti, udržiaval úzke pracovné a priateľské kontakty s P. J. Šafárikom v Novom Sade a J. Kollárom v Pešti. (Maťovčík, A. a kol., 1992, s. 290)

Slavkovský však ani pri bezprostredných priateľských vzťahoch so Šafárikom a dobrých kontaktoch s Kollárom a ďalšími slovenskými dejateľmi a priateľmi nevedel privyknuť na Nový Vrbas. Ľud a kraj mu zostali vzdialení. Preto sa rozhodol opustiť Nový Vrbas a zvolil si jemu blízke Kežmarské lýceum, kde v jeseni roku 1824 nastúpil po Jánovi Chalupkovi. Šafárik Slavkovského rozhodnutie prijal bolestne. V liste Kollárovi napísal: „*Slavkovský odchází do Kežmarku – k nemalé mé bolesti a ztráte.*“

Bol výborný pedagóg, veľkú starostlivosť venoval vzdelávaniu a výchove mládeže v Kežmarku, organizovanej v Slovenskej spoločnosti, ktorú oboznamoval so slovanským svetom, poskytoval študujúcim knihy zo svojej bohatej knižnice. Pre študijné potreby prekladal diela anglických autorov z latinčiny do nemčiny. (Maťovčík, A. a kol., 1992, s. 290)

Na Slavkovského, plného pracovného elánu a plánov, zapôsobilo však Kežmarské lýceum dosť neprívetivo. Podľa neho najväčšmi sa o to pričínili

Ján Blahoslav Benedikty, ktorý vtedy už vraj nebol tým, akého poznal pred niekoľkými rokmi. Hneď po príchode do Kežmarku v septembri 1824 oznamuje Jánovi Kollárovi, že Benediktyho „našeho v novom úrade tak proměného sem našel, že sem ho sotva poznal. Pro nás Slovanů on již docela ztracený jest.“ A v ďalšom liste Kollárovi píše: „Blahoslav není již Blahoslav, ale pán z Benedikty, jak se veřejně v listech svých popisuje a jmenuje.“ Slavkovský sa ponosoval na Benediktyho aj Šafárikovi.

Východisko z týchto stiesnených pomerov našiel Slavkovský vo svojom pedagogickom pôsobení na škole. Hneď po príchode na Kežmarské lýceum viedol tretiu gymnaziálnu triedu. Prednášky zväčša diktoval. Venoval sa prekladom, z ktorých väčší ohlas vzbudili najmä jeho klasické preklady Ovidia a C. Neposa do nemčiny. Okrem priamych školských povinností veľa času venoval práci s mládežou, najmä v Slovenskej spoločnosti. Zaopatroval ju knihami a v rámci Spoločnosti prednášal dejiny slovanských národov. Vystupoval ako uvedomelý Slovan – príslušník československého kmeňa. V otázke jazyka a postavenia Slovákov medzi slovanskými národmi bol prívržencom názorov Šafárika a Kollára. Ako takého – zrejme na odporúčanie J. Kollára a P. J. Šafárika – v Kežmarku ho navštívil roku 1827 významný poľský slavista Andrzej Kucharski, ktorý vtedy prišiel aj za Benediktym. Návšteva mala na Slavkovského obrodzujúci vplyv a znova zaktivizovala jeho sily. Toto úsilie sa však prejavilo už len sporadicky pri zbieraní ľudovej slovesnosti, k čomu viedol aj slovenskú mládež na lýceu. Niektoré zápisy ľudových piesní a iných folklórnych prejavov (aj kežmarských študentov) poslal Kollárovi, ktorý ich zaradil do II. zväzku *Národných zpievaniek*. Stále zhoršujúci sa zdravotný stav znemožňoval Slavkovskému plne rozvinúť a uplatniť tvorivé schopnosti, až napokon zákerná choroba (tuberkulóza) 16. mája 1829 uzavrela jeho 32-ročnú kľukatú životnú púť. (Sedlák, I., 1984, s. 162)

Matej Slavkovský, príslušník šafárikovsko-kollárovskej generácie, zapísal sa do dejín slovenského národného obrodzenia ako dobrý pedagóg, žiarivý príklad uvedomelého Slovana, ako podporovateľ slovenských národných a literárnych snáh najmladšej generácie a prispievateľ do *Národných zpievaniek*. (Sedlák, I., 1984, s. 162) Zomrel 16. mája 1829 v meste Kežmarok.

### **Podkonický Adam (1750 – 1820)**

Pochádzal z Banskej Bystrice a tam začal chodiť do školy. Potom bol tri roky (1765 – 1768) žiakom školy vo Vyšnej Slanej, ktorá mala v tom čase v Uhorsku výbornú povest'. V štúdiu pokračoval v Bratislave v rokoch 1768 – 1772. Počas bratislavského štúdia bol chovancom Jesenákovho inštitútu. Po štyroch rokoch sa zapísal na univerzite v Jene, kde bol tiež štyri roky (1772 – 1776). Jeho univerzitné štúdium bolo veľmi rozsiahle. Študoval filozofiu, teológiu, matematiku, fyziku, chémiu, anatómiu a fyziológiu, prírodné vedy

a národné hospodárstvo, dejiny, politiku, štatistiku a právo. Okrem toho francúzštinu, angličtinu a taliančinu. (Lipták, J., 1933, s. 87-88)

Jeho vedomosti boli široké, ale skôr encyklopedické ako hlboké. Roku 1776, hneď po ukončení univerzitného štúdia, ho pozvali za profesora na lýceum v Kežmarku. V krátkom čase sa stal aj rektorom školy (1776) a v rektorskej funkcii ostal až do roku 1815. Ako profesor pôsobil v Kežmarku 42 rokov, až do roku 1818, keď sa vzdal profesorskej činnosti v dôsledku choroby. (Agnet, J., 1996, s. 9)

Stúpenec osvietenstva orientovaný promaďarsky, podľa najnovších prameňov mal styky so slovenskými jakobínmi. Pri josefínskych školských reformách jeden z poradcov Márie Terézie a Jozefa II. Pod jeho vedením sa rozvinula pedagogická činnosť, upevnila sa ekonomická základňa lýcea. Roku 1784 dosiahol úradné povýšenie kežmarskej školy na vyššiu školu, roku 1795 pri nej vzniklo *Pedagogium Podkonitzkianum* pre výchovu šľachtických mládencov. Vzniklo pre potrebu vyučovania synov schudobnenej šľachty a zemianskych rodín, ktoré nemali dosť finančných prostriedkov na súkromných učiteľov. U žiakov podnecoval záujem o prírodovedné disciplíny (sám sa zaoberal krížením kvetín a pestovaním nových odrôd), z jeho iniciatívy sa ťažisko vyučovania presúvalo na históriu a politicko-ekonomické predmety. Veľkú knižnicu (1032 kníh) a celý svoj majetok zanechal lýceu. (Maťovčík, A. a kol., 1990, s. 497)

Na vznik tejto inštitúcie zásadne pôsobil filantropizmus nemeckého pedagóga Johanna Bernharda Basedowa (1724 – 1790), ktorý založil v Dessau tzv. *filantropinum*, samostatný výchovný ústav na zásadách filozofických a pedagogických diel J. J. Rousseaua a anglického deizmu a pod vplyvom J. Locke. Na „Pedagógiu“ vyučovali tie isté predmety ako na lýceu, ale dávali väčší dôraz na prírodné vedy a moderné jazyky. Učili základy poľnohospodárstva, záhradníctva a praktických predmetov (kreslenie, hudba). Chovanci nadobúdali široké znalosti, ale len encyklopedickým spôsobom. To bola chyba ústavov nemeckých a aj kežmarského. Kežmarské *Pedagogium Podkonitzkianum* tri roky po smrti svojho zakladateľa zaniklo.

Podkonický sa sústavne zaoberal teóriou pedagogiky už od svojho štúdia v Jene. Svojou činnosťou i vzdelaním nadobudol veľkú autoritu. Bol svojráznou osobnosťou povahovými vlastnosťami i vzdelaním. (Agnet, J., 1996, s. 9)

Predstavoval v škole zarytého konzervatívca feudálneho typu, bol jednostranným zástancom maďarizačných protislovenských tendencií. Nikdy nevedel pochopiť potreby a požiadavky slovenských študentov a slovenského národného života. (Sedlák, I., 1984, s. 154) Aj keď je isté, že Podkonický neprejavoval nijaké známky uvedomelého Slováka, predsa považujeme túto charakteristiku za priveľmi prísnu. Koncom 18. a začiatkom 19. storočia, teda v dobe Podkonického pedagogickej činnosti v Kežmarku, nebol na kežmarskej škole ešte nijaký maďarizačný zápas. Profesori a patronát školy sa usiloval skôr o zavedenie nemčiny do vyučovacieho procesu. Úroveň latinčiny pod

vplyvom osvietenstva a filantropizmu upadala a profesori museli študentom písať na tabuľu vysvetlenia latinských pojmov a slov v reči nemeckej, maďarskej, ale aj slovenskej. Podkonický nemal pochopenie pre stavovskú rovnoprávnosť. Zemianskych študentov uprednostňoval. Dokázal to i svojím *Pedagógiom*, ktoré bolo len pre synov šľachtických a zemianskych rodín. Aj pri vyučovaní bol k nim benevolentnejší ako k ostatným. Uškodil tým škole i sebe. Práve v posledných rokoch svojej činnosti stratil pred žiakmi autoritu učiteľa a potrebný rešpekt. Neplnil si ani svoje vokatoriálne<sup>14</sup> povinnosti, podľa ktorých mal raz v týždni odbaviť v škole slovenské bohoslužby. Túto povinnosť presúval na subrektorov, a vyhýbal sa jej a počet slovenských bohoslužieb redukoval. Aj tak však nemožno jednoznačne povedať, že to robil z maďarizačných tendencií. Skôr to bola nechúť k bohoslužbám vôbec. Ved' bol odchovancom osvietenstva, racionalizmu, filantropizmu a pravdepodobne aj anglického deizmu<sup>15</sup>. (Agnét, J., 1996, s. 10)

Školu podporoval i finančne. Venom a príjmami z internátu *Pedagógia* nadobudol pekný majetok. Internát bol súčasťou *Pedagógia* a Podkonický ho zásoboval zo svojich majetkov v Tokaji a v Kežmarku. Chovanci platili za výchovu najprv 60, potom 80 florénov<sup>16</sup> a za bielizeň 3 florény. Veľkú časť svojho majetku v testamente však odkázal škole a profesorom. Profesorovi práva poručil podporu 50 florénov a pre potreby školy zanechal dva pozemky a svoju cennú knižnicu. (Lipták, J., 1933, s. 104-105)

Vo svojich posledných rokoch bol už veľmi slabý, preto sa v r. 1815 vzdal rektorstva. V r. 1818 dostal porážku a 25. januára 1820 v Kežmarku zomrel. (Agnét, J., 1996, s. 10)

## **Záver**

Cieľom článku bolo priblížiť osudy najvýznamnejších predstaviteľov Kežmarského lýcea z radov učiteľského zboru, ktorí pôsobili v priebehu 18. a 19. storočia na lýceu.

Kežmarské lýceum malo svojimi absolventmi dôstojné zastúpenie nielen v cirkevnej a štátno-administratívnej sfére, ale aj v oblasti školstva, vo výchove a vyučovaní. Viacerí jeho študenti sa po štúdiách v zahraničí a členstve v učených spoločnostiach vracali späť do Kežmarku a v jeho pedagogickom zbore zaujali miesto vyučujúcich a vychovávateľov v nižších alebo vyšších triedach školy, prípadne získali funkcie v inšpektorských a ústredných školských orgánoch.

---

<sup>14</sup> Zmluva, ktorú u evanjelikov uzatvára cirkevný zbor s farárom a v ktorej sú vymedzené práva a povinnosti oboch strán.

<sup>15</sup> Učenie (najmä v Anglicku na konci 17. a v 18. storočí), podľa ktorého vznikol svet pôsobením Boha, ale potom bol ponechaný pôsobeniu vlastných zákonov.

<sup>16</sup> Pôvodne zlatá florentská minca, neskôr často napodobňovaná, zlatý, zlatka.

Kežmarské lýceum sa zapísalo do našich dejín ako významné stredisko vzdelanosti, vedeckého, kultúrneho a literárneho života. V systéme školstva na Slovensku predstavuje vo svojej historickej dobe vyššiu, v slovenských pomeroch aj vysokú školu, ktorá okrem všeobecného vzdelania na veľmi odbornej úrovni poskytovala i špecializované vzdelanie v oblasti filozofie, teológie a práva, umožňujúce absolventom študovať neskôr na niektorej zahraničnej univerzite, najmä v Nemecku, alebo pôsobiť v patričnom povolání medzi našim ľuďom. Progresívnym pedagogickým systémom, ktorý v Kežmarku bol príznačný už v mestskej latinskej škole, ale najmä na lýceu a gymnáziu, nesmierne bohatou knižnicou a rozsiahlou záujmovou činnosťou študujúcej mládeže, dosiahlo lýceum vysokú úroveň, ktorou významne prispievala k šíreniu vzdelanosti nielen v rámci školy, mesta, ale aj v rozmeroch širších – krajských, celoslovenských i uhorských – a k formovaniu nejednej významnej osobnosti nášho vedeckého, pedagogického a literárneho snaženia.

Kežmarské lýceum predstavuje nevyčerpatel'né dedičstvo vzdelanosti, literárnej a umeleckej tvorby. Je potešiteľné, že staroveké podtatranské mesto Kežmarok tento vzácny kultúrny odkaz nielen opatruje, ale ho rozvíja a kultúrno-výchovne využíva na úrovni požiadaviek vyspelej spoločnosti.

## **Bibliografia**

- AGNET, J., 1996: *Knižnica Adama Podkonického*. In Historické knižné fondy na Slovensku, zv. 2, Martin: Matica slovenská, 1996, s. 9-16.
- BARÁTHOVÁ, N. a kol., 2000: *Tradičie Kežmarského lýcea a dnešná škola*. Kežmarok: Tlačiareň, s. r. o., 2000. 71 s. ISBN 80-968424-4-7.
- BARÁTHOVÁ, N., 2002: 750-ročný Kežmarok. *TATRY*, 02/2002, ročník 40, č. 2, s. 18-19. ISSN 1335-6828.
- BARÁTHOVÁ, N., 2001 – 2002: *Juraj Buchholtz mladší a jeho články o Spiši vo Vratislavských análoch*. Z minulosti Spiša č. 9 – 10, 2001 – 2002, s. 153-160.
- BARÁTHOVÁ, N. a kol., 2003: *Kežmarok – drevený artikulárny kostol, nový evanjelický kostol, lýceum*. SNV: Bambow, 2003. 88 s. ISBN 80-968977-0-5.
- HLEBA, E., 1984: *Kežmarské lýceum – dokumenty k histórii školy v 1. pol. 19. storočia*. Poprad: ONV – odbor kultúry v Poprade, 1984. 96 s.
- LIPTÁK, J., 1933: *Geschichte des evangelischen Lyceums A. B. in Kesmark*, Archív mesta Kežmarok. Kežmarok. 1933, 237 s.
- MAŤOVČÍK, A. a kol., 1990: *Slovenský biografický slovník. IV. zväzok, M – Q*, Martin: Matica slovenská v Martine, Tlačiarne SNP, š. p. Martin, 1990, 497 s. ISBN 80-7090-070-9.
- MAŤOVČÍK, A. a kol., 1992: *Slovenský biografický slovník. V. zväzok, R – Š*, vydala Matica slovenská v Martine, Tlačiarne SNP, š. p. Martin, 1992, 560 s. ISBN 80-7090-216-7.

- REZIK, J., MATTHAEIDES, S., 1971: *Gymnaziológia. Dejiny gymnázií na Slovensku*. Bratislava: 1971.
- SEDLÁK, I. a kol., 1984: *Kežmarské lýceum*. Bratislava: ERPO. 1984. 276 s.
- VALACH, J. a kol., 1986: *Historický fond lyceálnej knižnice v Kežmarku*. 1. vydanie. Bratislava: Vydavateľský závod reklamného podniku ERPO pre Múzeum Kežmarok, 1986. 175 s.
- VALENTOVIČ, Š. a kol., 1986: *Slovenský biografický slovník. I. zväzok, A – D*, vydala Matica slovenská v Martine, Tlačiarne SNP, š. p. Martin, 1986, 544 s.
- VALENTOVIČ, Š. a kol., 1987: *Slovenský biografický slovník. II. zväzok, E – J*, vydala Matica slovenská v Martine, Tlačiarne SNP, š. p. Martin, 1987, 592 s.
- VALENTOVIČ, Š. a kol., 1989: *Slovenský biografický slovník. III. zväzok, K – L*, vydala Matica slovenská v Martine, Tlačiarne SNP, š. p. Martin, 1989, 448 s. ISBN 80-7090-019-9.

**Some Aspects of Psychological Spirituality**  
**Einige Aspekte der psychologischen Spiritualität**  
**Niektoré aspekty psychologickej spirituality**

Štefan Šrobár

**Abstract**

Spirituality is the search for the sacredness. Carl Gustav Jung responded to the restoration of an interest in psychological spirituality. His starting point was intrapsychic and based on processes taking place inside a human soul. What might be termed psychological spirituality in the early centuries of Christianity later went underground and was replaced by an externalist stream. The search for transcendence through personal experience and within and through oneself is characteristic of the postmodern era. In this sense, along with the needs of clients, the approach of psychology and its philosophical starting points has also changed. In addition to positivist behaviourism and biologizing Freudism, humanistic psychology originated first, followed by transpersonal psychology. Its aim is to achieve internal contact with what goes beyond man: the truth, good, beauty, perfection, order, eternity, unity and the like. It offers man to unblock his deeper spiritual potential. The dialogue between psychology and theology lives from the tension between the desire to know and understand and the area of mystery to which only faith has access. Where the Christian faith lives, there must also be the courage to differentiate.

**Keywords:** Psychological spirituality. Intrapsychic. Soul. Transpersonality. Dialogue. Differentiation.

**Úvod**

Ako sa *viera v Boha* a jeho Krista stáva v dnešnej dobe skúsenosťou? Akú podobu má táto skúsenosť? Aké má *dôsledky* pre ľudí, pre mňa a mojich súčasníkov? Rovnaký smer zastával aj Eugen Biser so svojím „*terapeutickým kresťanstvom*“, ktorého cituje J. Sudbrack. Stredovek (Tomáš, Bonaventura, Gerson) ju opisuje ako skúsenosť poznania Boha a múdrosť východného

kresťanstva, zdôrazňuje, že vieru je treba presunúť z hlavy do srdca.<sup>1</sup> Schopnosť cítiť je v srdci. „Funkcia srdca spočíva v pociťovaní všetkého toho, čo sa týka našej osoby. V dôsledku toho srdce neustále odzrkadľuje stav našej duše a nášho tela a zároveň zachytáva rôznorodé vnemy spôsobené rôznymi duchovnými a telesnými počinmi. Srdce cíti predmety, ktoré nás obklopujú a s ktorými sa stretávame, cíti našu vonkajšiu situáciu a celkový tok nášho života (...). Srdce nemôže ani na okamih zostať v pokoji, je stále v pohybe, v pohotovosti, podobá sa barometru pred búrkou (...).“ Zostáva však pomerne zložitá otázka, akým spôsobom vstupuje milosť do psychologického života, do duše človeka.<sup>2</sup> Srdce je miesto, ktoré sa svojimi metódami snaží obsiahnuť aj psychológia, ktorá skúma človeka v jeho dobrých i zlých, zdravých aj chorobných, vedomých a nevedomých pohnútkach. K týmto otázkam budeme pristupovať z pozícií vrcholnej kresťanskej skúsenosti, ktorou je *mystika*.<sup>3</sup> O mystike sa dnes znovu hovorí. Ľudia si začínajú uvedomovať *stred svojej existencie*, hľadajú jej *zmysel*, *bytošnú skúsenosť*, *pýtajú sa na Boha*. Skúsenosť s Bohom hľadajú v tradíciách veľkých i malých náboženstiev i vo vlastnom kresťanstve. Sotva dnes existuje oblasť kultúry, kde mystika nie je témou.<sup>4</sup> Pre okruh otázok o stretnutí viery s psychológiou zostavil Michael Schlagheck podľa Joachima Scharfenberga, ktorých cituje Sudbrack, päť modelov, ktoré sa týkajú vzťahu oboch oblastí:

- *boj* – odlišný postoj nie je kompetentný a je postavený do role nepriateľa;
- *ohraničenie* – viera a psychológia sú nepreniknuteľne oddelené bariérou, ktorú nemožno prekročiť;
- *filozofia* v úlohe prostredníka – pomocou abstrakcie sú vyvodzované závery a teórie, ktoré by umožnili sprostredkovanie vzájomných vzťahov;
- *vzájomná kritika* – vážne a s uznaním pristupuje ku skúsenostiam druhej strany, otázky sú kladené a súčasne aj prijímané;
- *kritický dialóg* – snaha hľadania a nachádzania pravdy, pričom sa pripúšťa aj metóda vzájomnej kritickej výmeny názorov v dialógu, ktorý vedie k vlastnej zrelosti a ďalšiemu vývoju.<sup>5</sup> Stavebné kamene pre most, ktorý spája *psychológiu* a náboženskú skúsenosť, spočíva v rozhovore o otázkach *subjektivity* a *objektívnej pravdy*.<sup>6</sup> Viera má v sebe prvok *poznania*, a mystika zostáva vo sfére viery. Viera je otvorená mystike, lebo obe sú nesené jednou *príťažlivou silou* Božou.

---

<sup>1</sup> SUDBRACK, J.: *Náboženská zkušenost a lidská duše*, 2002, s. 7.

<sup>2</sup> ČEMUS, R.: *Našel jsem své srdce!* In: VYŠESLAVCEV, B., ČEMUS, R., ANDRES, J., LELOUP, J.-Y.: *Tajemství srdce*, 1997, s. 20, 21.

<sup>3</sup> SUDBRACK, J.: *Náboženská zkušenost a lidská duše*, 2002, s. 7.

<sup>4</sup> SUDBRACK, J.: *Předmluva*. In: SUDBRACK, J.: *Mystika*, 1995, s. 6

<sup>5</sup> SUDBRACK, J.: *Náboženská zkušenost a lidská duše*, 2002, s. 9-10.

<sup>6</sup> Tamže, s. 14.



V mystike je len zrejmejšie, čo vždy už v živote pôsobí z *milosti Božej*, že je to *Boh*, ktorý daruje (človeku) stretnutie s ním. Preto nemožno hľadať *mystiku* len v oblasti skúsenostne-poznávacej a vidieť *lásku* len ako predstupeň alebo dôsledok mystiky. Je treba ju ponímať ako merítka človeka v *existenciálnej komplexnosti*.<sup>7</sup>

### Čo sa rozumie pod spiritualitou?

Jedna z vecí, ktorým sa v psychologickej antropológii venuje pozornosť, je *otázka vzťahu človeka k predmetom, s ktorými prichádza do styku*. Ukazuje sa, že pre určitého človeka „nie je predmet ako predmet“, že má k rôznym predmetom nerovnaký vzťah. Niektoré považuje za *dôležité*, iné za *menej dôležité* a sú aj také, ktoré si ani *nevšimne*, aj keď sa nachádzajú v jeho životnom poli. Psychológovia tu hovoria o *signifikancii*. „*Signity*“ (angl.) znamená mať určitú *hodnotu*, byť *dôležitý*, *závažný*, mať nejaký *zmysel* či význam, niečo *dôležité znamenať*.<sup>8</sup> Veci pre nás nie sú jednoduchými, neutrálnymi predmetmi, ktoré pozorujeme. Každá symbolizuje určité *správanie*, pripomína nám ho, vyvoláva v nás priaznivý či nepriaznivý *ohlas*, a preto sa záľuby a povaha určitého človeka a jeho postoj *ku svetu* a vonkajšiemu bytiu zrkadlí v *predmetoch*, ktorými sa obklopuje, v jeho obľúbených farbách, v *miestach*, kde sa rád prechádza. V našom *vzťahu k veciam* neexistuje odstup, každá z nich hovorí k *nášmu telu a životu*. Človek je celkom vo veciach a veci sú v *ňom*. Povedané jazykom psychoanalytikov – veci sú *komplexy*.<sup>9</sup> Nejde však len o predmety, ale aj o *ľudí* a ich činnosť, ba dokonca aj *vzťahy* medzi ľuďmi. Ide o vzťah k tomu, čo je a čo má byť. Tam však platí, že „*nie je vzťah ako vzťah*“. Niektorý je *dôležitý*, *hodnotný* a *podstatný* a iný nie je tak *dôležitý*. To, čo je *dôležité* (signifikantné), nie je človeku ľahostajné. Ako ľudia sme tak *uspôsobení*, že sme schopní nielen hľadať, ale aj od seba odlišovať to, čo je *podstatné*, *dôležité*, *hodnotné* a *závažné* (a na tom nám záleží) od toho, čo je *menej dôležité*. V psychológii sa tým rozumie termín „*hľadanie závažného*“ v živote. Aj to je *antropologickou charakteristikou* človeka. Medzi všetkými vecami a vzťahmi, s ktorými sa v živote stretávame, existujú pre každého z nás niektoré, ktoré považujeme v prvom rade za *dôležité*. Hovoríme o nich niekedy dokonca ako o veciach posvätných. *Posvätnou* nám môže byť napr. určitá pamiatka po rodičoch, posvätnými nám môžu byť určité dni (sviatky) alebo to môžu byť určité miesta – napr. tie, kde sme sa narodili, kde sme prežili kus krásneho života a pod. O tom, čo takto označujeme, platí, že „*každý vzťah nie je rovnako posvätný*“. V našom živote sú aj také vzťahy, ktoré sú nadmieru posvätné. Tí, ktorí sa tejto otázke

---

<sup>7</sup> SUDBRACK, J.: *Mystika*, 1995, s. 63.

<sup>8</sup> KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie moudrosti a dobrého života*, 2009, s. 99.

<sup>9</sup> MERLEAU-PONTY, M.: *Svět vnímání*, 2008, s. 28-29.

odborne venujú, hovoria dokonca o tom *najvyššom* (ultime) v tejto dimenzii. Všetkými našimi posvätnými vzťahmi sa zaoberá **psychológia spirituality**. Jeden z významných súčasných psychológov – K. I. Pargament, ktorého cituje Křivohlavý, to vyjadril výstižne: „*Spiritualita je hľadanie posvätného*“<sup>10</sup> *Sacrum* (svätosť, posvätno, čo je sväté) má v ponímaní Eliadeho, ktorého cituje Komorovský *ontologickú povahu*, ale viaže sa na *subjekt*, ktorý ho *recipuje*. Japonec – Šintoista recipuje Fudžijamu ako posvätnú horu hoci prirodzene vníma aj jej krásu, kým pre európskeho turistu to nie je nič iné ako prírodou krásne profilovaný vrch, turistická atrakcia. V koncepcii *morfológie svätosti* u Eliadeho zohrala úlohu filozofia hinduizmu, psychoanalýza C. G. Junga, najmä učenie o *archetypoch* a fenomenológia.<sup>11</sup> Každý z nás sa rodí so schopnosťou vidieť odlišnosti v dôležitosti a *hodnote* vecí a vzťahov. To znamená, že každý z nás má svoju **spirituálnu dimenziu**. Človek nielen automaticky reaguje na predmety, na to, s čím sa dostáva do styku, ale *sám si kladie úlohy a ciele a k nim zameriava svoje úsilie*. Ba dokonca také úlohy a ciele kladie aj druhým ľuďom (učiteľ žiakom, nadriadený podriadeným). Niektoré sú krátkodobé a dočasné, iné sú naopak veľké, podstatne dôležité a dlhodobé. Psychológovia hovoria v súvislosti s tými druhými, dlhodobými cieľmi o *osobných plánoch, životných úlohách a o celoživotnom smerovaní*. Zároveň nám hovoria, že keď je na človeku niečo naozaj podstatné, sú to jeho *najvyššie, najhlbšie a najosobnejšie* ciele, ku ktorým zameriava svoj život. Tie *ciele* potom dávajú zmysel nielen jeho vlastnému životu, ale aj každej *veci a činnosti*, s ktorou sa daný človek v živote stretne, aj tomu čo v živote *robí a ako to robí*. „*Tieto ciele, ktoré sú v jadre človeka, tvoria podstatu jeho charakteru. Dávajú nám odpoveď na otázku 'Kto to je'*“.<sup>12</sup> Ak máme dať odpoveď na otázku: „Čo znamená byť opravdivým človekom“, potom sa musíme pokúsiť poznať to, o čo dnešnému človeku ide, kam je v živote *zameraný* a čo mu je v živote nad všetko vzácne (posvätné). To však znamená poznať aj to, čo sa mu v živote nedarí, čo mu neprirástlo k srdcu a kam rozhodne *nie je zameraný*. K. I. Pargament, ktorého cituje Křivohlavý, sa pokúsil naznačiť charakteristiky tých vecí a vzťahov, ktoré patria k najdôležitejším v živote človeka – *dimenzie toho, čo je možné označiť v živote človeka za posvätné*. Uviedol tri rozmery:

- **Bezhraničnosť:** Týmto termínom sa rozumie „nekonečnosť“ rozmeru. Príkladom môže byť pohľad na oblohu v noci, kedy je jasná a mesiac nesvieti.
- **Presah:** Psychológovia tu hovoria o tom, čo sa vymyká našim bežným ľudským rozmerom – o transcencii. Čo je to presah, je výstižne

---

<sup>10</sup> KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie moudrosti a dobrého života*, 2009, s. 99.

<sup>11</sup> KOMOROVSKÝ, J.: *Mircea Eliade a jeho morfológia posvätna*. In: ELIADE, M.: *Dejiny náboženských predstáv a ideí. I. Od doby kamennej po eleusínske mystériá*, 1995, s. 18-19, 20.

<sup>12</sup> KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie moudrosti a dobrého života*, 2009, s. 100.

vyjadrené aj v odpovedi na tvrdenie, že „ľudia vedia všetko“. Táto odpoveď hovorí: áno, ľudia vedia všetko, ale len to, čo je v ľudskom poznaní – nič viac.

- **Vrchol, krajná hranica – ultimatívnosť:** Čo je nám najposvätejšie, to je krajinou *hranicou* toho, čo je dôležité. Týmto krajným, konečným, ultimátnym, všetkopresahujúcim cieľom (S. Kierkegaard by povedal Absolútnom) môže byť pre človeka čokoľvek. Tým, čo si najviac vážime, môže byť aj *múdrosť*. Hodnota múdrosti je často chápaná aj vo vzťahu ku *kvalite života*.<sup>13</sup>

## Obnovenie záujmu o psychologickú spiritualitu

Myšlienky C. G. Junga sa v súčasnej dobe tešia *vzrastajúcemu priaznivému záujmu* západnej civilizácie. Jeho systematické postupné skúmanie funkcií *najhlbších vrstiev* duše človeka mu umožnilo zamerať sa na mohutné sily vo vnútri ľudskej civilizácie – *mýtus, náboženstvo, umenie, filozofiu a literatúru* – a mimoriadne hlboko do nich preniknúť. V priebehu týchto výskumov Jung objavil, že všetky skutočne pôsobivé symboly a mytológie, ktoré ľudstvo zakúša a vyjadruje, pochádzajú z hlbokých vrstiev psyché, ktorú nazval *kolektívnym nevedomím*, s ktorým každý človek udržiava spojenie prostredníctvom svojho *duchovného života*. Jungov objav kolektívneho nevedomia, dnes častejšie označovaného ako „*objektívna psyché*“, umožnil priblížiť sa novým spôsobom zážitkom a predstavám, ktoré boli doteraz dávané do súvisu s náboženstvom a metafyzikou. Z jeho objavov vzišla hypotéza, ktorá tradičnú vieru v metafyzickú realitu *prepája* s modernou psychológiou. Na rozdiel od názorov zastávaných väčšinou stúpcov hlavných prúdov náboženských tradícií, možno Jungove východisko označiť ako *intrapsychické*, inak povedané založené na procesoch prebiehajúcich *vo vnútri* ľudskej psyché. Jung len zriedka hovorí o Bohu ako o osobe. Naopak vyhlasuje, že sa vôbec nezaobera *metafyzickým Bohom*, ale obrazom *Boha*, aký môžeme nájsť *v duši* človeka.<sup>14</sup> Náukou o *obrazoch Božom* je mienené, že človek má Boha ako *vnútorné centrum svojej existencie*. Božstvo je určujúcim prvkom nášho človečenstva. Keď stratíme povedomie o božstve, strácame tiež povedomie *o človečenstve*.<sup>15</sup> Tento postoj stále znepokojuje jedincov, ktorí lipnú na metafyzických formuláciách. Ak protestujú proti možnosti, že by Boh mohol existovať „len v našej psychike“, nechápu rozsah, šírku a majestátnosť, ktoré Jung pripisuje *ľudskej duši*. Jung takúto kritiku komentoval nasledovne: „*Pretože takto hovorí a uvažuje západný človek, ktorého duša má evidentne 'malú hodnotu'. Keby bola jeho duša bohatá, hovoril by o nej s úctou. Ale*

---

<sup>13</sup> Tamže, s. 100-101.

<sup>14</sup> HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*, 2005, s. 18-19.

<sup>15</sup> WARE, K.: *Cestou orthodoxie*, 1996, s. 58.

pretože to nerobí, môžeme z toho vyvodzovať, že tu nie je nič, čo by stálo za reč. Nemusí to tak nutne byť vždy a všade, ale len u tých ľudí, ktorí do svojich duší nič nevkladajú a majú 'celého Boha vonku'.<sup>16</sup> Duša ako princíp života je hlboká – bez dna. Duša nie je niečím, čo by bolo možné nájsť a uchopiť. Je stálym prúdením, pohybom, plynutím. Nemožno ju zachytiť a oddeliť, pretečie medzi prstami.<sup>17</sup> Keď Junga obviňovali, že zbožstil dušu, povedal, že on to neurobil, že dušu zbožstil sám Stvoriteľ.<sup>18</sup> Keď chce Gregor Nazianský zdôrazniť veľkosť človeka, nazýva ho „stvoreným bohom“. Keď Boh tvorí človeka na svoj obraz a podobu, tvorí bytosť, ktorá je povolaná *stať sa bohom*. Človek je čo do svojho potenciálu *bohočlovekom*.<sup>19</sup> Počas prvých troch storočí kresťanskej éry sa rozvíjalo v stredozemnej oblasti niekoľko duchovných škôl, ktoré mali tvorivý a zvestný potenciál *ľudskej duše* vo veľkej úcte. V tejto súvislosti je zaujímavé si všimnúť, že Jung si autorstvo koncepcie *archetypov* nikdy nenárokoval, ale od samého počiatku uvádzal, že k tejto predstave dospel pri štúdiu nábožensko-filozofických náuk helenistického sveta. „(...) v každej psyché sú prítomné isté formy, čo sú síce nevedomé, ale predsa svojim vlastným životom žijúce entity, idey v platónskom zmysle, ktoré pôsobia a neustále ovplyvňujú naše myšlienky, pocity aj konanie.“<sup>20</sup> Jung prirovnáva *archetypy* k látkam rozpustným v roztoku, ktoré na vhodný podnet *vykryštalizujú* vždy vo vlastnej sústave a vždy v *jedinečnom tvare*.<sup>21</sup> Výraz „*archetyp*“ sa vyskytuje už u *Filóna Alexandrijského* v spojitosti s *Imago Dei* (obrazom Boha) v človekovi. Nájdeme ho aj u Ireneja, ktorý hovorí (pričom cituje gnostické zdroje): „Stvoriteľ sveta nestvoril tieto veci priamo zo seba, ale použil ako predlohu iné archetypy mimo seba samého.“ V *Corpus Hermeticum* je Boh nazývaný „(...) 'archetypickým svetlom' (...) k našim účelom tento pojem (...) vypovedá, že (...) máme do činenia s archaickými alebo prapôvodnými typmi, teda univerzálnymi obrazmi, ktoré existujú od pradávna.“<sup>22</sup> Internalistické stanovisko *ranej alexandrijskej múdrosti* bolo vystriedané inštitucionalizovaným *externalizmom*, ktorý začal *Boha* a ďalšie transcendentné archetypické obrazy znovu považovať za „*vonkajšie entity*“. To, čo by sme mohli nazvať *psychologickou spiritualitou* prvých storočí kresťanského letopočtu, prešlo do ilegality a kompenzačné internalistické

---

<sup>16</sup> JUNG, C. G.: *Psychology and Alchemy*. Collected Works, Vol. 12, par. 10. In: HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*, 2005, s. 19.

<sup>17</sup> NEUBAUER, Z., ŠKRDLANT, T.: *Skrytá pravda země. Živly jako archetypy ekologického myšlení*, 2004 s. 52.

<sup>18</sup> HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*, 2005, s. 19.

<sup>19</sup> MIGNE, J. P.: *Patrologiae cursus completus*, Series graeca 37,690. In: ALFEJEV, I.: *Mysterium víry. Uvedení do pravoslavné teologie*, 2016, s. 68.

<sup>20</sup> HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*, 2005, s. 20.

<sup>21</sup> NEUBAUER, Z., ŠKRDLANT, T.: *Skrytá pravda země*, 2005 s. 51.

<sup>22</sup> JUNG, C. G.: *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Collected Works, Vol. 19, part 1, par. 45. In: HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*, 2005, s. 20.

hnutie, ktoré stále pretrvávalo v rámci kresťanstva, bolo vyhlásené za *heretické*. Tak došlo k tomu, že sa *alternatívna realita*, ktorá si zachovala svoju psychologickú či internalistickú orientáciu, vstúpila *do opozície* voči hlavného externalistickému prúdu.<sup>23</sup> Jung sa domnieval, že prijatie Aristotelovho filozofického stanoviska Tomášom Akvinským a následne celým *západným kresťanstvom*, podstatnou mierou prispelo k ukoreneniu *vnútorne orientovanej spirituality*. Opakovane hovoril, že pochopenie pre reálnu existenciu psyché sa vytrácalo s tým, ako si západné náboženstvo a kultúra osvojovali Aristotelov výrok: „Nič nie je v rozume, čo by skôr nebolo v zmysloch“. V tomto bode Jung súhlasí s *Paulom Tillichom*, ktorého cituje, ktorý hovoril, že sama *aristotelovsky orientovaná teológia* po Akvinskom bola hlavným činiteľom, ktorý umožnil vznik *ateizmu*. Podľa Tillicha, keď ľudia prestanú Boha *prežívať*, sú nútení v neho *veriť* a viera je niečo, čo možno *stratiť*. „*Vnútorne precitovanie Boha súvisí s hlbšími vrstvami psyché, nie s rozumom. S tým, ako rozum postupne získaval prevahu nad psychologickým uvedomovaním si archetypickej pravdy, dokorán sa otvárali brány pre racionalizmus: materializmus a ateizmus. A v tú chvíľu, hovorí Jung spolu s Tillichom, bol Západ stratený*“<sup>24</sup>. Kritici alternatívnych duchovných prúdov kladú otázku, či *internalistický postoj* nevytvára priestor pre *bezbrehý subjektivismus*. V skutočnosti hovorí Jung, „*nie je subjektívne tak subjektívne, ako si myslíme, pretože čím hlbšie sa vnárame do duševných pochodov vnútorného života, tým viac za sebou nechávame osobné a dotýkame sa takých prvkov skúsenosti, ktoré sú nadčasové, neovplyvnené osobnostnými faktormi, a teda v istom zmysle objektívne.*“ *Imaginácia* nie je svojvoľná, ako by mnohí predpokladali. Naopak je založená *na zákonoch* nevedomej apercepce, ktorá sa nemení.<sup>25</sup> Podľa Jungovho názoru je dôležitejšie skúmať *subjektívne korene* predstáv o Bohu vo vnútri mysle než prijímať *metafyzické a teologické* stanoviská. Hovorí sa, že teológovia síce vedia dost *okolo Boha*, ale *o Bohu* samom vedia len veľmi málo. Je to situácia, ktorú môže zmeniť len ten druh bezprostrednej skúsenosti, ku ktorej sa hlásili *gnostici a mystici* všetkých čias.<sup>26</sup> Náuka o *stvorení človeka na Boží obraz* chce povedať, že v každej osobe, v jej pravom a najvnútornejšom *ja*, často nazývanom „*hlbkou srdca*“ alebo „*dnom duše*“ je bod *priameho stretávania a jednoty* s „*Nestvoreným*“. „*Kráľovstvo Božie je vo vás*“ (Lk 17, 21).<sup>27</sup> Jung vedel, že jedinou tradíciou spojenou s kresťanstvom, ktorá ľudskú *psyché* považovala za *územie*, na ktorom dochádza k *stretnutiu človeka s Bohom*, bola *gnóza* prvých troch storočí nášho letopočtu. Z tohto dôvodu volal po *znovuzhodnení* tejto starobylej

---

<sup>23</sup> HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*, 2005, s. 20-21.

<sup>24</sup> Tamže, s. 20-21.

<sup>25</sup> Tamže, s. 23-24.

<sup>26</sup> Tamže, s. 24.

<sup>27</sup> WARE, K.: *Cestou orthodoxie*, 1996, s. 61.

tradičie a zvlášť po návrate gnostického chápania Boha ako endogénne riadeného a transformujúceho súcna. Tvárou v tvár nepoľavujúcemu odporu voči gnosticizmu a jeho znevažovania ako „dualistického“, „svetu nepriateľského“ a „nemorálneho“ Jung vyhlasoval, že „*Znevažovanie a hanobenie gnosticizmu je anachronizmus. Jeho očividný psychologický symbolizmus môže dnes mnohým ľuďom poslúžiť ako most k živšiemu pochopeniu kresťanskej tradície.*“<sup>28</sup> Jung ukazuje cestu, ktorá vedie k *ozdraveniu teológie a psychológie*, a ktorej účelom je znovu si osvojiť odmietané múdrosti *psychologickej spirituality*, ktorá bola známa gnostikom, mystikom a alchymistom naprieč stáročiami. Kameň, ktorý stavitelia vyradili, sa môže a vlastne aj musí znovu začleniť do konštrukcie našej civilizácie, keď má v nej zavládnuť vytýčený stav celistvosti.<sup>29</sup>

### Vývojové línie psychoanalýzy

Hľadanie *transcendencie* osobným prežívaním, jej hľadanie *v seba a skrze seba*, sa zdá byť najtypickejším spôsobom vlastným *našej dobe*. Bolo podnietené dvoma činiteľmi: nespokojnosťou s *odosobneným chodom* oficiálnych náboženských inštitúcií a potrebou kompenzovať patogénne vplyvy odlúšteného *komplexu* modernej civilizácie. Človek sa cíti zbavený *seba samého a podrobený systémom*, ktoré mu mali pôvodne slúžiť, ale miesto toho zaťažujú celý jeho život. Človek žije všetko iné, len nie svoj vlastný život. Podriaďuje sa všetkým iným autoritám, len nie autorite, ktorá by oslovila jeho *vnútornú identitu*. Jediným miestom, kam v šesťdesiatych či sedemdesiatych rokoch minulého storočia mohla *sekularizovaného človeka* viesť túžba vymaniť sa z tejto mašinerie, bola pracovňa *psychiatra* či *psychológa*. Vyviaznutie do *vnútorného sveta*, do tejto neprebádanej, zakázanej končiny sa všeobecne javilo byť skôr upadnutím do choroby než cestou k uzdraveniu. Avšak terapeuticky sprostredkovaný objav *Seba* mohol človeku „*riadenému zvonka*“ poskytnúť aj celkový *oslobodzujúci* náhľad prirodzeného stavu ľudských vecí a zmeniť jeho vzťah k *duchovným hodnotám*. V tomto zmysle sa spolu s potrebami svojich klientov menila aj *psychológia* a jej *filozofické východiská*.<sup>30</sup> V psychoanalýze je dobre rozpoznateľný *diagnostický a terapeutický* zápas o podobu psychického zdravia a choroby. **Sigmund Freud** privedol psychológiu človeka k novému poznaniu. Vo svojej známej diagnóze, o ktorej sa zmieňuje E. Schwab, ktorého článok uvádza Sudbrack, vysvetľuje *náboženskú skúsenosť* v jej mystickom vrchole, v „*oceánickom pociťe*“, ako regresiu do *pred-ja*, do rane detského, embryonálneho *bezpečia materského lona*. Podľa Freuda

---

<sup>28</sup> JUNG, C. G.: „Transformation Symbolism in the Mass“. *Psychology of Religion: West and East*, par. 444. In: HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*, 2005, s. 26.

<sup>29</sup> HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*, 2005, s. 26.

<sup>30</sup> POLÁKOVÁ, J.: *Perspektiva naděje. Hledání transcendence v postmoderní době*, 1994, s. 36-37.

predstavujú *náboženstvá* a „*mystické*“ zážitky tohto druhu len kolektívnu neurózu a poskytujú *možnosť úniku* pred tvrdou realitou do *neskutočného sna*. Neurotik si vytvára svoj *neskutočný svet*, aby nemusel vnímať ten skutočný. Náboženstvo tento snový svet len *objektívizuje* a snaží sa ho reálne vysvetliť, a preto náboženstvo je *kolektívnou neurózou*. Freud sa pohyboval v medziach vtedajšieho spôsobu myslenia. Snaží sa o *prírodovedecky-racionalistické* vysvetlenie skutočnosti. Náboženstvo pre neho predstavovalo „*ópium ľudstva*“.<sup>31</sup> S. Freud uvádza dva základné aspekty pojmu podvedomia, ktorý zaviedol:

- *Podvedomie* nie je doplnkom psychiky, ale jej *stálou, určujúcou súčasťou*. „*Psychické procesy sú sami o sebe podvedomé a vedomé sú len izolované akty, časti celkového psychického života.*“
- Obsahy podvedomia sú tvorené *sexuálnymi pohnútkami*, či už v úzkom alebo širokom slova zmysle (*libido*), ktoré pôsobia ako rozhodujúce príčiny *nervových ochorení*.

Na tomto základe vytvoril Freud popis *mentálneho aparátu* (vnútorná regulácia psychiky). Uvažoval o troch systémoch, ktoré ju tvoria. *Podvedomie* alebo *id, ego* (ja), *zóna uvedomelého vedomia* a oblasť *superego*, zvnútornenie zákazu rodičov, ktorý sa nazýva „*hlas svedomia*“. Každá z týchto častí má svoju funkciu, svoju energiu a *zvláštnu logiku* alebo špecifickú schopnosť reprezentácie svojich obsahov. Podľa Freuda je človek podmienený *dualistickou štruktúrou* (vnútorne rozpornou). Na jednej strane sa *nutkanie* tlačí do vedomia, na druhej strane spôsobuje *neschopnosť* každého jedinca prijať *inštinktívnu stránku* vlastnej bytosti spolu s nutnosťou *kontrolovať* vlastné túžby ukladané civilizáciou, situáciou, kedy sa *psychické zdravie* redukuje na krehký *kompromis* medzi potrebami poriadku a sebakontroly, ktoré nám ukladá *svedomie* a vitálnymi popudmi, ktoré vychádzajú z princípu *ľúbości* a smerujú k okamžitému a úplnému uskutočneniu túžby.<sup>32</sup> V *analytickej psychológii*, variante psychoanalýzy, ktorú vypracoval švajčiarsky psychológ **C. G. Jung** (1875 – 1961), sú ústrednými pojmami *archetyp* a *kolektívne podvedomie*. Jung pripustil rovnako ako Freud, že existuje *osobné podvedomie*. Je tvorené skupinami psychických obsahov (*zážitky, spomienky, detské fantázie*), ktoré vedú *pod* úrovňou vedomia a na ňom nezávisle a nekontrolovane svoj *vlastný život* a často sa im podarí ovplyvniť *vedomé správanie* subjektu. Ale ešte hlbšie než individuálne podvedomie leží akési *kolektívne podvedomie*, ktoré je spoločné všetkým ľuďom. Vládnu v ňom *mýty, univerzálna fantázia, biologická pamäť* druhu. Štruktúrami kolektívneho podvedomia sú *archetypy*. Tento termín označoval v antickom novoplatonizme idey, pôvodné modely, ktorých kópiami sú *veci sveta zmyslov*. „*Zatiaľčo individuálne podvedomie je v podstate tvorené obsahmi, ktoré boli kedy vedomé, ale potom sa z vedomia stratili, pretože boli zabudnuté alebo vytesnené,*

---

<sup>31</sup> HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*, 2005, s. 18-19.

<sup>32</sup> UBALDO, N.: *Obrazové dějiny filozofie*, 2011, s. 538.

obsahy kolektívneho podvedomia neboli nikdy vo vedomí jednotlivca. Neboli získané individuálne a vďaka za svoju existenciu výhradne dedičnosti.“ Kolektívne archetypy sú formami *a priori* vzhľadom k vedomiu (predchádzajúcimi skúsenosťami). Jung ich definoval ako „vrodené modely správania“, „inštinky dodané akousi vlastnou špecifickou energiou“. Sú vždy prítomné u každého jedinca kdekokoľvek a kedykoľvek, aj keď sa vynárajú do vedomia len v určitých situáciách. Ku snu, neurotickým symptómom a duševným chorobám (klasickým prípadom známym z psychoanalýzy) pridal Jung *mytologické tradície, veľké náboženské metafory, symbolické systémy vypracované v rámci magického a alchymistického myslenia, orientálnej a západnej meditačnej techniky*.<sup>33</sup> U Junga, Freudovho odlúčeného žiaka, neplatí to, čo u Freuda, že: „*Ono sa musí stať Ja a ľudské iracionálne pudy sa musia povýšiť na objektivitu ratia. Týmto procesom 'objektívizovania' sú potom 'uzdravené'*.“ U Junga je to naopak: Ono, nevedomá oblasť Ja (Selbst) je svojim archetypálnym bohatstvom živnou pôdou osobnosti, zdravej identity ja. Odtiaľ vyrastá *plnosť života*. Treba ho chrániť a starať sa o neho ako o poklad, ktorý v seba obsahuje *plné človečenstvo*. Jung sa pokúšal redukovať *náboženskú skúsenosť* na zážitok *seba samého* a terapeuticky ju využiť v procese *stávania sa sebou samým*.<sup>34</sup> Novým smerom vykročila humanistická psychológia. **Abraham A. Maslow**, jej najvýznamnejší teoretik, ktorého cituje Sudbrack, ju označuje ako „tretia sila“ (vedľa psychoanalytickej školy a behaviorizmu), ktorá ako jediná stavia na kauzálne *pôsobiaciach* metódach a *alopatických liekoch*. „Tretia sila“ sa opiera o vnútorné dispozície samotnej osoby. Treba v nej oslobodiť *metodicky zdravé a tvorivé sily*, ktoré potom zvnútra pôsobia *ozdravujúcim spôsobom*. Do tejto oblasti patria *personalisticky orientované* metódy, medzi ktoré sa radí tvarová terapia *Karla Búhlera*, ktorá svojimi zážitkami celku zahŕňa celú *psychosomatickú jednotu*. Ďalej *vzťahová analýza* (hry dospelých) *Ernesta Berna*, ktorá necháva dozrievať ľudské Ja medzi „Ja dospelého“ a „Ja dieťaťa“. *Nedirektívna terapia rozhovorov Carla Rogersa*, ktorá prenecháva rozvoj človeka *jemu samému*. *Psychosyntéza Roberta Assagioliho*, ktorá obozretne necháva človeka nájsť svoju *ľudskú celistvosť*. Existujú aj *skupinové terapie*, ako napr. tréning senzitivity *Jacoba L. Morena*, v ktorom skupina majúca odborné vedenie odкрýva *slabé miesta jednotlivcov, pomáha ich korigovať a prijať*. Týmto metódam je spoločné, že neotvárajú hlbiny pacientovho *vlastného nevedomia*. Terapeut už nie je v úlohe mechanika zdravia, ako je to v behaviorizme a nevystupuje ako „majster“ v psychoanalýze, už nie je len lekárom liečiacim pacienta, ale je zároveň *pedagógom*, ktorý so žiakom vedie *dialóg* a pomáha mu, aby si sám *vybudoval svoju osobnosť*.<sup>35</sup> *Transpersonálna psychológia* predstavuje jeden z ďalších krokov týmto smerom. Vyplýva to aj

---

<sup>33</sup> Tamže, s. 544

<sup>34</sup> SUDBRACK, J.: *Náboženská zkušenost a lidská duše*, 2002, s. 19-20.

<sup>35</sup> Tamže, s. 21.



z toho, že na jej počiatku stojí **Abraham A. Maslow** Medzi autormi sú nielen *psychológovia*, ale aj zástupcovia rôznych *náboženstiev*, ktorí popisujú a objasňujú svoje náboženské a mystické skúsenosti. „*Duchovnu*“, ktoré nemožno opísať a vymedziť číslami, mierami, váhami, kauzálnymi vzťahmi či logickými väzbami sa transpersonálna psychológia pokúša dať *nový význam*. Základné nasmerovanie je vyjadrené výrazom „**trans = cez**“ a usiluje sa o účasť *duchovna* v jedincovi na všeobjímajúcom „*duchovne*“ *všetkých*, čo možno nazvať Bohom, prúdom energie, morfickým poľom alebo Budha-Príroda.<sup>36</sup> *Univerzalizmus* transpersonálnej psychológie vyplývajúci z jej východiskovej *vedeckej báze* a je motivovaný snahou otvoriť prístup k *duchovným hodnotám* všetkým ľuďom bez rozdielu, sa vzhľadom k náboženstvám ako doterajším výhradným správcom týchto hodnôt konštituoval ako určitý *sekularizujúci synkretizmus*. Explicitný program tohto *vyvlastnenia* duchovných skúseností a *ich výkladu* z výlučnej kompetencie náboženských spoločenstiev sformuloval v náväznosti na tieto tendencie výrazne obsiahnuté už v *humanisticko-psychologickej* koncepcii Ericha Fromma jeden zo zakladateľov transpersonálneho hnutia *Abraham A. Maslow*. V Maslowových *vrcholových zážitkoch* komunikuje človek v *nadosobnej* polohe svojho bytia so samotným *kozmosom* v jeho celku. Zjednocuje sa s tým, čo je zárukou organickej existencie a zmysluplného zakotvenia celého ľudského rodu vo *vitálnej a esteticknej dimenzii* jeho bytia, čo je *potvrdením* jeho *ľudskosti* na úrovni ničoho menšieho (ale ani väčšieho) než *spolupatričnosť s celým vesmírom*. Táto rovina je presvedčivo „*vyššia*“ než životná rovina izolovanej a len *k sebe* orientovanej osoby. Jej súkromný „*sebecký*“ svet, ktorého stereotypnú *bezvýchodiskovosť* zvonku podporuje nemilosrdná *atomizácia a technologizácia* ako *princíp* moderného výrobného spotrebného spôsobu života, otvára transpersonálna psychológia k *nadosobnému*.<sup>37</sup> **Stanislav Grof**, spoluzakladateľ transpersonálnej psychológie a dnes jej najvplyvnejší predstaviteľ, inicioval už pokročilejšiu fázu vývoja tohto oboru. Nahradil metódu deskripcie samočinne vzniklých javov metódou *ich umelého vyvolávania* umožňujúceho bezprostredný výskum v kontrolovaných („*laboratórnych*“) podmienkach. „*Skutočnosť, že javy, o ktoré ide, majú svoje paralely v psychedelických stavoch, ponúka jedinečnú príležitosť skúmať ich v riadených podmienkach klinického laboratórneho experimentu.*“<sup>38</sup> Grofove techniky zámerného vyvolávania transpersonálnych zážitkov nie sú pre ľudstvo ničím celkom novým. Sú výsledkom autorovho štúdia praktík používaných k *náboženským a liečebným účelom* už od praveku. Pomocou techniky holotropnej terapie (či holotropného dýchania) dosahujú Grofovi

---

<sup>36</sup> Tamže, s. 21-22.

<sup>37</sup> POLÁKOVÁ, J.: *Perspektiva naděje. Hledání transcendence v postmoderní době*, 1995, s. 37-38, 42.

<sup>38</sup> GROF, S.: *Dobrodružství sebeobjevování*, 1992, s. 6. In: POLÁKOVÁ, J.: *Perspektiva naděje. Hledání transcendence v postmoderní době*, 1995, s. 43.

klienti tzv. *mimoriadne stavy vedomia*, v ktorých sa bezprostredne stotožňujú s bežne nedosiahnuteľnými *skutočnosťami*, ktoré *spochybňujú a prekračujú* ich obvyklú psychosomatickú integritu a dosah. Slovo „*holotropný*“ doslova znamená „*zameraný na celok*“ alebo „*smerujúci k celistvosti*“ (z gréckeho holos = celý a trepein = pohybovať sa smerom k niečomu). Základným filozofickým predpokladom tejto stratégie je skutočnosť, že priemerný človek z nášho kultúrneho prostredia funguje spôsobom, ktorý je hlboko *pod úrovňou* jeho skutočných schopností a možností. Toto ochudobnenie je spôsobené tým, že sa stotožňuje len s *jednou stránkou* svojej bytosti s *fyzickým telom* a *svojím ego*. Táto falošná identifikácia vedie k *nezdravému* spôsobu života, ktorý nezodpovedá skutočnosti a nedovoľuje človeku nájsť *naplnenie života*. Prispieva ku vzniku emočných a psychosomatických porúch psychologického pôvodu.<sup>39</sup> Tieto stavy rozšíreného vedomia pôsobia ako *katalyzátor* hlbokej vnútornej *transformácie*. Nikdy predtým nezažitá *osobná očista a psychické znovuzrodenie* účastníkov pritom podľa Grofa poukazuje na všeobecnú *zanedbanosť* duchovných potencialít západného ľudstva *ako celku*.<sup>40</sup> **Fritjof Capra**, ktorý stál pri zrode hnutia New Age, je vedec, pôvodcom fyzik, ktorý však už dávno prekročil myšlienkovú ohraničenosť „svojej“ disciplíny.<sup>41</sup> V knihe *Lebensnetz (Sieť života)*, o ktorej sa zmieňuje Sudbrack, sa pokúsil o syntézu prechádzajúcu všetkými *existenčnými poliami*.<sup>42</sup> V knihe *Skryté súvislosti* Capra chce predložiť *nové chápanie života*, ktoré bolo skoncipované z aplikovania teórie *komplexity na sociálnu oblasť*. Uvádza nový pojmový rámec, ktorý *integruje* biologické, kognitívne a sociálne rozmery života. Jeho cieľom je ponúknuť nielen *zjednotený pohľad na život*, myseľ a spoločnosť, ale aj vyvinuť ucelený systematický prístup k niektorým ťažiskovým otázkam súčasnosti. Nové vedecké chápanie života založené na konceptoch *nelineárnej dynamiky*, predstavuje z koncepcného hľadiska zlomový moment. Po prvý raz používa efektívny jazyk, umožňujúci opísať a analyzovať *komplexné systémy*, píše Capra. Píše: „*Moje použitie systémového prístupu aj na sociálnu oblasť explicitne zahŕňa aj hmotu, svet (...). Naše akademické disciplíny sú usporiadané tak, že prírodné vedy sa venujú hmotným štruktúram, kým humanitné vedy štruktúram sociálnym (...). V budúcnosti nebude už toto prísne rozdelenie možné, lebo kľúčovou výzvou nového storočia pre všetkých vedcov bude budovanie ekologicky udržateľných komunit s takými technológiami a sociálnymi inštitúciami (ich materiálne a sociálne štruktúry), ktoré sa nebudú križiť s vrodennou schopnosťou prírody udržať život (...).*“<sup>43</sup> Pre kresťanský pohľad na svet a človeka sú dôležité tak kritické vyrovnanie sa s rôznymi prístupmi

---

<sup>39</sup> Tamže, s. 137. In: Tamže, s. 43.

<sup>40</sup> Tamže, s. 214. In: Tamže, s. 43.

<sup>41</sup> CAPRA, F. *Skryté súvislosti*, 2009, prebal knihy.

<sup>42</sup> SUDBRACK, J.: *Náboženská zkušenost a lidská duše*, 2002, s. 23, 24.

<sup>43</sup> CAPRA, F.: *Úvod*. In: CAPRA, F. *Skryté súvislosti*, 2009, s. 11, 14.

*transpersonálnej psychológie, ako aj schopnosť medzi nimi rozlišovať. Možno ešte dôležitejšie je si uvedomiť to, čo je v nich živé. Lebo to môže ozrejmiť markantnejšie než sa môže stať v rámci svetového náboženského dialógu, čo utvára našu dobu v jej náboženskom hľadaní. Zistenie, ktoré roku 1977 popísal freiburský filozof náboženstva Bernhard Welte vo svojom diele „Anfrage an die Kirche in unserer Gesellschaft“ (Otázky kladené cirkvi v našej spoločnosti) na príklade jedného afrického kmeňa, sú obrazom toho o čo sa pokúša transpersonálna psychológia: „Prvá sféra (...) je tá, ktorá spája človeka s prírodou, s nebom a zemou, s nebeskými svetlami a oplodnením (...) s plodnosťou pozemských rastlín a zvierat a nakoniec i ľudí. Táto sféra je preniknutá inou sférou, ktorá ľudí navzájom spája. K tomu patria aj vzťahy medzi mužom a ženou (...). rovnako na tom istom základe je vybudovaný vzájomný vzťah generácií (...). Tu sa konečne nachádza sféra všetko naplňajúca a obopínajúca, ktorá spája život so smrťou (...). Pre človeka z toho všetkého vyplýva nesmrteľný a navýsost' božský život (...). A ľudia vedia, ako toto božské majú cítiť a vzývať (...). Všetky sféry sa striedavo prenikajú (...). A tento celok je prítomný vo všetkom jednotlivom (...). A tak je toto náboženstvo celku obsiahnuté v každej jednotlivej časti a vo všetkých podobách, ktoré vytvára život.“<sup>44</sup> Nielen Ken Wilber, ale i Stanislav Grof, o ktorých sa zmieňuje Sudbrack, a ďalší prevádzajú túto skutočnosť života na jednoznačnosť uchopiteľného, čím sa stáva manipulovateľnou. Tým sa však zo života, ktorý sa opieral o symbolické a rituálne úkony, stáva nástroj modernej vedy a techniky. Mystika je tak „prehliadnutá“ a život sa dostáva stále viac „pod kontrolu“ človeka. Hodnoty, na ktorých staval černošský kmeň svoj prístup k životu v podobe náboženstva, dôvery a odovzdania sa, tak zanikajú.<sup>45</sup>*

## **Dialóg medzi psychológiou a teológiou**

Mimoriadne sprievodné okolnosti mystiky, videnia, stigmaty a pod., ktoré sú ťažko uchopiteľné, naliehavo nútia psychológiu a teológiu *k dialógu*. Pre *kresťanskú vieru* musí byť samozrejme, aby svoju praktickú stránku, t. j. skúsenosť so svojimi metódami a zážitkami, poskytla na preskúmanie *psychológii* nie preto, aby sa podriaďovala empirickému súdu, ale aby od nej dostala *objasnenie*. Každá „objektívna“ pravda získava svoju platnosť a hodnotu až v „subjektívnej“ skúsenosti. *Etnológia a parapsychológia* vnášajú do rozhovoru stále viac javov, ktoré *presahujú* rámec akéhokoľvek ovládania zo strany *vedy*, a predsa sú prístupné kontrolovanému *empirickému pozorovaniu*. Patrí sem liečenie, ktoré praktizujú *šamani*, ďalej *telepatické skúsenosti*, psychologické pôsobenie v zmysle *hypnózy* a pod. *Dialóg medzi psychológiou a teológiou*

---

<sup>44</sup> WELTE, B.: *Die Würde des Menschen und Religion. Anfrage an die Kirche in unserer Gesellschaft*, 1993, s. 28-32. In: SUDBRACK, J.: *Náboženská zkušenost a lidská duše*, 2002, s. 24.

<sup>45</sup> SUDBRACK, J.: *Náboženská zkušenost a lidská duše*, 2002, s. 24-25.

žije z napätia medzi túžbou *poznať, rozumieť* a oblasťou *tajomstva*, ku ktorému má prístup len *viera*. V tejto sfére majú miesto „*mimoriadne sprievodné javy mystiky*“.<sup>46</sup> Mnohé sa dajú vysvetliť *psychosomaticky*. Terezino vznášanie, stigmy Františka z Assisi (s ním vstúpili stigmy do dejín) súvisia iste s ich *psychosomatickou senzibilitou*. Spomienky na dobu zdanlivo pred narodením odrážajú možno len *archetypy*.<sup>47</sup> V tejto oblasti sa môžu vyskytnúť aj mnohé psychiatrické prípady, ktoré sú doteraz príliš unáhlene liečené len medikamentózne. Dôležité cesty otvorila *humanistická a transpersonálna psychológia*, ale nesmie sa zabúdať na to, že zachádzať s nimi dokáže len *teológia*, ktorá principiálne stavia na *neuchopiteľnom tajomstve Boha* (por. negatívna teológia), okrem nej aj *modlitba*. Obe predstavujú ochranu pred racionalistickým zásahom do *tajomstva skutočnosti*. V tomto zmysle sa môže stať plodným dialóg oboch strán. Z vnútra ľudskej prirodzenosti vychádzajúce uzdravenie a z druhej strany *poznanie o Bohu*, lebo len v jeho milosrdenstve spočíva *uzdravenie a posvätenie*.<sup>48</sup>

## Záver

Kresťanské hľadisko je schopné integrovať, utriediť a ohodnotiť rozličné *spirituality*, ktoré sa kedy vyskytovali a vyskytujú. Tam, kde žije kresťanská viera, musí byť odvaha k *rozlišovaniu* (1 Kor 12, 10). Budúcnosť ľudskeho pokolenia sa znovu *ocitá v neistote*. Optimizmus pokroku sa obracia na skepsu a strach. Slabá viera v duchovnú realizáciu hľadá *nové nástroje*: terapie a techniky zmeny vedomia, ezoterické poznanie, okultné pomôcky k zvládaniu života. Hlásia sa tu však aj túžba po *transcendencii a tajomstve*, pranie dosiahnuť *metafyzickú istotu a náboženský domov*. Komu leží na srdci pravý a zdravý *duchovný život*, ten je za toto *znamenie času* vďačný a nachádza za prechodnou vlnou niečo *hlbšie* a to, že človek je nevyliciteľne náboženský tvor. Vezmime vážne znamenie času a rátajme s tým, že Božieho Ducha a jeho skutky možno poznať aj za *viditeľnými hranicami kresťanstva*. Čo chce rásť a prinášať dobré ovocie, musí sa vystaviť *kritike a hodnoteniu*. *Kritický dialóg* s novými, a predsa dávno známymi javmi bude slúžiť nielen kresťanom, ktorí sú dnes vrátane teológov zmätení z novej neprehľadnosti. Témy sú známe: povera, mágia, zbožštenie človeka a prírody. Zušľachtená intelektuálna a estetická gnóza, stále ešte v šate vedy s nárokom rozlúštiť *svetové záhady* a odhaliť mystiku. Viera v duchov a kúzelnícke kulty. *Sekty mladých a prorokovanie*. Návrat k *prvotným náboženstvám* a k ich bohom a bohyniam. *Terapeutické formy* ako náhrady náboženstva. *Výklady sveta* ignorujúce realitu a *pseudovedecké komplexné koncepty*, ktoré sa vymykajú rozumnému

---

<sup>46</sup> Tamže, s. 119, 120.

<sup>47</sup> SUDBRACK, J.: *Mystika*, 1995, s. 70.

<sup>48</sup> SUDBRACK, J.: *Náboženská zkušenost a lidská duše*, 2002, s. 120.

a empirickému skúmaniu. Toto bujnenie je výzvou kresťanskému daru *rozlišovania* orientovanému *evanjeliom Ježiša Krista*. Kritika ideológií a náboženstiev nie je samoúčelná, ale je službou *kresťanskému rozlišovaniu*.<sup>49</sup>

## **Bibliografia**

- ALFEJEV, I.: *Mystérium víry. Uvedení do pravoslavné teologie*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2016, 236 s. ISBN 978-80-7465-209-7.
- CAPRA, F. *Skryté súvislosti*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, spol s r.o., 2009, 282 s. ISBN 978-80-8061-383-9.
- ČEMUS, R.: *Našel jsem své srdce!* In: VYŠESLAVCEV, B., ČEMUS, R., ANDRES, J., LELOUP, J.-Y.: *Tajemství srdce*. Velehrad: Nakladatelství Refugium Velehrad – Roma s. r.o., 1997, 95 s. ISBN 80-86045-03-X.
- ELIADE, M.: *Dejiny náboženských predstáv a ideí. I. Od doby kamennej po eleusínske mystériá*. Bratislava: AGORA, 1995, 398 s. ISBN 80-967210-1-1.
- GROF, S.: *Dobrodružství sebeobjevování*. Praha, 1992. In: POLÁKOVÁ, J.: *Perspektiva naděje. Hledání transcendence v postmoderní době*. Praha: Vyšehrad, 1995, 128 s. ISBN 80-7021-150-4.
- HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*. Praha: Eminent, 2005, 261 s. ISBN 80-7281-267-X.
- JUNG, C. G.: *Psychology and Alchemy*. Collected Works, Vol. 12, par. 10. In: HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*. Praha: Eminent, 2005, 261 s. ISBN 80-7281-267-X.
- JUNG, C. G.: *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Collected Works, Vol. 19, part 1, par. 45. In: HOELLER, S. A.: *Carl Gustav Jung a ztracená evangelia*. Praha: Eminent, 2005, 261 s. ISBN 80-7281-267-X.
- JUNG, C. G.: „Transformation Symbolism in the Mass“. *Psychology of Religion: West and East*, par. 444. In: Tamže.
- KOMOROVSKÝ, J.: *Mircea Eliade a jeho morfológia posvätna*. In: ELIADE, M.: *Dejiny náboženských predstáv a ideí. I. Od doby kamennej po eleusínske mystériá*. Bratislava: AGORA, 1995, 398 s. ISBN 80-967210-1-1.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, 144 s. ISBN 978-80-247-2362-4.
- MERLEAU-PONTY, M.: *Svět vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2008. 79 s. ISBN 978-90-7298-287-5.

---

<sup>49</sup> RABAN, M.: *Slovo úvodem k českému vydání*. In: SUDBRACK, J.: *Mystika*, 1995, s. 3-4.

- MIGNE, J. P.: *Patrologiae cursus completus, Series graeca* 37,690. In: ALFEJEV, I.: *Mystérium víry. Úvedení do pravoslavné teologie*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2016, 236 s. ISBN 978-80-7465-209-7.
- NEUBAUER, Z., ŠKRDLANT, T.: *Skrytá pravda země. Živly jako archetypy ekologického myšlení*. Praha: Mladá fronta, 2005, 320 s. ISBN 80-204-1181-X.
- POLÁKOVÁ, J.: *Perspektiva naděje. Hledání transcendece v postmoderní době*. Praha: Vyšehrad, 1995, 128 s. ISBN 80-7021-150-4.
- RABAN, M.: *Slovo úvodem k českému vydání*. In: SUDBRACK, J.: *Mystika*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 150 s. ISBN 80-85527-63-4.
- SUDBRACK, J.: *Náboženská zkušenost a lidská duše*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 136 s. ISBN 80-7192-514-4.
- SUDBRACK, J.: *Mystika*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 150 s. ISBN 80-85527-63-4.
- UBALDO, N.: *Obrazové dějiny filozofie*. Praha: Euromedia Group, k.s. – Knižní klub, 2011, 584 s. ISBN 978-80-242-3206-5.
- VYŠESLAVCEV, B., ČEMUS, R., ANDRES, J., LELOUP, J.-Y.: *Tajemství srdce*. Velehrad: Nakladatelství Refugium Velehrad – Roma, s.r.o., 1999, 95 s. ISBN 80-86045-03-X.
- WARE, K.: *Cestou orthodoxie*. Praha: Sít', 1996, 172 s. ISBN 80-901571-6-5.
- WELTE, B.: *Die Würde des Menschen und Religion. Anfrage an die Kirche in unserer Gesellschaft*. Mainz, 1993. In: SUDBRACK, J.: *Náboženská zkušenost a lidská duše*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, 136 s. ISBN 80-7192-514-4.



*Formation and Education*

*Bildung und Erziehung*

*Výchova a vzdelávanie*





DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.3.65-77>

## **Support of Social and Communication Skills in Individuals with Multiple Disabilities Through Therapeutic Concepts**

### **Unterstützung der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten von Menschen mit Mehrfachbehinderung durch therapeutische Konzepte**

### **Podpora sociálnych a komunikačných zručností u jednotlivca s viacnásobným postihnutím prostredníctvom terapeutických konceptov**

Zuzana Fábry Lucká

#### **Abstract**

The topic of the paper is to present terminological definitions and research findings for theory and practice in an individual with multiple disabilities through the support of social and communication competencies using therapeutic concepts. The area of social and communication skills is the most problematic area in the expression of an individual with multiple disabilities, and both areas interfere with his/her life competencies. The aim of the paper is to present research findings in the field and compare them with the theoretical platform.

**Keywords:** Social skills. Communication skills. Individual with multiple disabilities. Therapeutics concept.

#### **Exkurs do základných terminologických pojmov**

Vančová (2010) vymedzila tzv. ťažké viacnásobné postihnutia ako druhú základnú kategóriu viacnásobného postihnutia, kde „*špeciálnu edukáciu je často nutné obmedziť len na elementum*“ (ibidem, s. 32-33). Z uvedeného dôvodu je potrebné identifikovať základné problémové pojmy v zmysle krátkeho exkurzu do základného terminologického vymedzenia.

Problematikou viacnásobného postihnutia a jeho dopadov sa zaoberajú v národných aj medzinárodných podmienkach viacerí autori (napr. Fröhlich, 1998; Vašek, 1999; Hátos, 1999; Vančová, 2010; Pavlis, 2010; Hardman, Drew, Egan, 2017). V podmienkach Slovenskej republiky je priekopníkom

Vašek (1999) s vymedzením terminológie viacnásobného postihnutia, Hátos (1999) s popisáním rozvíjania starostlivosti o jednotlivcov s ťažkým a viacnásobným postihnutím. Aktuálne sa danej problematike venuje Vančová (1999, 2010), ktorá skompletizovala informácie o diagnostike, nových metodikách stimulácie a komplexnom rozvoji tejto skupiny jednotlivcov. Jednotlivec s ťažkým viacnásobným postihnutím má v živote mnohé obmedzenia, zahŕňajúc problémy v aktivitách denného života, komunikácii, sociálnom statuse, rodine, aj v sociálnych vzťahoch. Edemekong et al. (2021) definujú Activities of Daily Living ako každodenné úlohy a rutiny, súvisiace s napĺňaním životných potrieb, ako sú napríklad osobná hygiena, obliekanie, prijímanie potravy a pod.

### **Komunikácia s jednotlivcom s viacnásobným postihnutím**

V oblasti komunikácie má jednotlivec s viacnásobným postihnutím výrazné obmedzenia a špecifiká. Častokrát je komunikácia realizovaná alternatívnou či augmentatívnou formou (ďalej v skratke AAK), ktorá je podľa Beukelmana a Mirendu (2005) primeranou formou komunikácie, nakoľko sa individuálne koriguje na základe potrieb a schopností jednotlivca. Syntéza pedagogickej a logopedickej intervencie je v tomto prípade viac ako žiaduca. Ako jedna z kombinácie postihnutí sa často prejavuje tiež rigidita s podobnou symptomatológiou ako porucha autistického spektra. Vitásková a Kytňová (2017) uvádzajú, že symptómy komunikačného postihnutia, vrátane neverbálnych špecifik, sú zároveň výraznými determinantmi socializácie jednotlivca s viacnásobným postihnutím. Problémy v komunikačných zručnostiach úzko súvisia so sociálnymi zručnosťami, kde samotná oblasť psychosociálneho vývinu je typická výrazným spomalením. Prejavuje sa to v obmedzenej spôsobilosti v nadväzovaní a udržiavaní vzťahov s okolím.

Vitásková et al. (2018) považujú oblasť senzorickeho spracovania za kľúčovú v kontexte efektívnej intervencie v komunikácii. Práve spomenuté senzorické stratégie patria k intervenciám podporujúcim komunikáciu a socializáciu, podobne ako aj terapeutické koncepty. Využitie terapeutických intervencií s expresívnym potenciálom je možnosťou, ako pomôcť jednotlivcovi s ťažkým viacnásobným postihnutím realizovať svoje práva participácie v spoločnosti. Podľa Slavíka (2009) primárne ide o „*reflektovanie, rozvíjanie a kultivovanie sociálnych vzťahov medzi verejným (sociálnym) a intímnym (individuálnym) priestorom*“ (ibidem, s. 17). Počas expresívne orientovanej činnosti *človek (bez ohľadu na vek a zdravotný stav) prezentuje svoje emócie (a jednoznačne využíva pri svojej aktivite expresiu). Zároveň emócie, ktoré sú pre neho, čo sa týka prežívania, považované za záťažové alebo náročné, takýmto spôsobom môže ventilovať*“ (Kováčová, 2021, s. 150).

Každá z terapeutických techník, ktorá podporuje vlastnú expresiu jednotlivca s viacnásobným postihnutím, kreatívne formuje priestor k prepojeniu významu expresivity s kontextom podpory jeho autentických životných kompetencií.

V terapeutickom prístupe k jednotlivcom s postihnutím prihladáme okrem skutočného, objektívneho rozsahu a stupňa postihnutia, na subjektívne hodnotenie sociálneho významu postihnutia, a rovnako k akceptácii postihnutia zo strany postihnutého i spoločnosti. Ak odborník, ktorý pracuje s jednotlivcom/jednotlivcami s viacnásobným postihnutím vychádza z predpokladu, že aj nepatrný pohyb s vizuálnym vnímaním z jeho strany je stimulujúcim faktorom, tak jeho intervenciu možno posudzovať ako receptívnu (pasívnu) formu terapie bez použitia verbálnych prostriedkov komunikácie, ktorá podporuje expresiu. Ide o kompetenciu odborníka/terapeuta postrehnúť paralingvistické prejavy u klienta, akými sú zmena tempa dýchania (zrýchlené, spomalené), sčervenanie pokožky tváre, sekrécia slinných žliaz (zrýchlená či spomalená), rýchle pohyby očí, úsmev, zamračenie sa, zovretie pier, pokrčenie nosom a i. Umožniť mu vyjadriť sa, je z hľadiska expresívnej terapie považované za „*ontogenetické východisko ku kombinovaniu iných umeleckých prostriedkov s dosiahnutím tvorivej expresie*“ (Slavík, 2009, s. 12). Popisovaná problematika je aktuálne skúmaná len v posledných rokoch, napriek tomu, že táto spomenutá skupina nie je okrajovou skupinou našej spoločnosti. Skôr možno skonštatovať, že táto spoločnosť ešte nie je pripravená na ich rovnoprávne prijatie.

Jednotlivec s viacnásobným postihnutím potrebuje pre život tzv. životné zručnosti. Kľúčové zručnosti OECD (2005) diferencuje do nasledovných kategórií: konverzačné zručnosti (pragmatická úroveň jazyka), interakcie v heterogénnych skupinách a autonómne konanie. Všetky tri okruhy vyššie vymedzených zručností sú potrebné pre život jednotlivca s viacnásobným postihnutím nie jednotlivo, ale vo vzájomnom prepojení, čo znamená, že je potrebné rozvíjať všetky oblasti, nie sústrediť sa primárne len na tú, ktorá je obmedzená. A práve definované zručnosti jednotlivca s viacnásobným postihnutím sú nedeliteľnou súčasťou jeho osobnosti. Vzhľadom k osobitostiam konkrétnej kombinácie postihnutí, je potrebné kľúčové zručnosti rozvíjať vzhľadom k aktuálnej úrovni jednotlivca, jeho možnostiam či schopnostiam.

### **Výsledky z vybraných výskumov terapeutických konceptov v rámci intervencie orientovanej na jednotlivcov s viacnásobným postihnutím**

Aj v súčasnosti je viacnásobné postihnutie fenoménom, ktorý nie je len súčtom získaných postihnutí a vyžaduje si špecifické formy intervencie. Donnari et al. (2019) sa zaoberali novými trendami v arteterapii u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím. Na vzorke 21 respondentov (N = 21) zisťovali vplyv arteterapeutických techník na komunikáciu a sociálne vzťahy s okolím. Neverbálni boli 19-ti z výskumnej vzorky, komunikovali prostredníctvom alternatívnych a augmentatívnych foriem. Klasické techniky arteterapie dopĺňali novými metódami prostredníctvom využitia elektronických foriem. Napriek limitom výskumu (organizácia trvala menej ako rok), konštatovali, že expresia respondentov sa prejavovala v komunikačných situáciách častejšie a počas

výskumu boli identifikované tiež ďalšie komunikačné znaky, a to aj u tých respondentov, kde bola komunikácia minimálna. Podľa prehľadu výskumov (Fábry Lucká, 2014) sa z techník arteterapie u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím využíva najmä vylievanie farby, maľba prstovými farbami, reprodukcia výtvarného diela či expresívne stvárnenie svojho aktuálneho pocitu.

Orita et al. (2012) sa zaoberali vplyvom muzikoterapie u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím z hľadiska prejavov v neurologickom obraze jednotlivca. Na vzorke 6 respondentov s viacnásobným postihnutím skúmali vplyv tzv. neurologickej muzikoterapie na celkové prežívanie jednotlivca, jeho komunikáciu aj vzťahy. Limitom výskumu bola malá vzorka a tiež prostredie, ktoré bolo inštitucionálne a malo svoje striktné pravidlá. Podľa prehľadu výskumov (Fábry Lucká, 2014) sa z techník muzikoterapie u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím využívajú najmä hudobno-pohybové hry, hra na hudobných nástrojoch, rituálna pieseň, vokálny prejav a relaxácia pri hudbe.

Feniger-Schaal (2020) sa zaoberali dramaterapiou, vo svojom výskume vyhľadali a porovnávali štúdie z tejto oblasti, ktorá bola uplatňovaná u jednotlivcov s kombináciou postihnutí či diagnóz. V záveroch vyplynulo, že dramaterapia je jednou z najčastejšie využívaných metód u tejto populácie, pre jej interaktivitu a možnosti expresie. Bookerová (2011) považuje dramaterapiu za zvlášť vhodnú u jednotlivcov ktorí majú v kombinácii postihnutí zmyslové postihnutie, vzhľadom na fakt, že rozvíja ich fantáziu a obrazotvornosť. Podľa prehľadu výskumov (Fábry Lucká, 2014) sa z techník dramaterapie u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím využívajú najmä hra s bábkou a tvorenie rozprávky či príbehu.

Ďalším z terapeutických postupov využiteľných v intervencii u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím je psychomotorická terapia, ktorá využíva najmä neverbalitu. Zahŕňa v sebe jednotlivé zložky – výraz tváre, postoj tela, mimiku, gestiku, haptiku, a pre našu problematiku veľmi dôležité neurovegetatívne prejavy (Fábry Lucká, 2019). Tie sú často komunikačným kanálom s jednotlivcom s ťažkým viacnásobným postihnutím, zahŕňajú v sebe sekréciu, pot, sčervenanie tváre a. i. Z techník psychomotorickej terapie sa využívajú najmä rituálne hry na telo, hladenie a masáže, aktivity na vymedzenie telesných hraníc a uvedomovanie vlastného telesného „ja“ (Fábry Lucká, 2014).

Okrem uvedených prístupov sa v praxi uplatňujú tiež tzv. multisenzorické prístupy. Thye et al. (2018) sa problematikou multisenzorických prístupov u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím zaoberali z hľadiska podpory spracovania senzorických vnemov, ktoré uľahčujú komunikáciu a jej porozumenie. V rámci tohto prístupu sa využívajú tiež prvky Snoezelen terapie a bazálnej stimulácie.

## **Viacnásobné postihnutie a jeho dopady na sociálne a komunikačné zručnosti**

Výskum problematiky jednotlivcov s viacnásobným postihnutím v kontexte využitia terapeutických konceptov prebiehal v časovom slede od roku 2010. Od tohto obdobia výskum prešiel tromi fázami, v ktorých sme postupne vyprofilovali najviac záťažové oblasti pre život jednotlivca s viacnásobným postihnutím. Výsledky čiastkových výskumných zistení boli riešené aj prostredníctvom grantovej podpory, prezentované na národnej aj medzinárodnej úrovni a stali sa tiež súčasťou pedagogického procesu. Zameranie výskumného bádania bolo chronologicky nasledovné:

- V rokoch 2010 – 2013 sme sa zaoberali zisťovaním reálneho stavu využívania terapeutických konceptov odborníkmi u ľudí s viacnásobným postihnutím prostredníctvom kvantitatívneho výskumu. Výskum pozostával z dvoch fáz – prípravnej a kvantitatívnej časti. Prípravná fáza bola realizovaná ako teoretické spracovanie dostupných zdrojov a už zrealizovaných výskumov v tejto oblasti. Kvantitatívna fáza pozostávala z analýzy súčasného stavu využívania terapeutických konceptov v zariadeniach sociálnych služieb.
- V rokoch 2014 – 2017 sme sa zaoberali kvalitatívnym zisťovaním účinnosti terapeutických konceptov na jednotlivé životné kompetencie. Kvalitatívna fáza pozostávala z realizácie pozorovaní u respondentov počas terapeutických intervencií v dvoch konkrétnych zariadeniach sociálnych služieb. Výskumný súbor tvorili tri ženy a dvaja muži s ťažkým viacnásobným postihnutím. Záznam bol realizovaný prostredníctvom videonahrávky a spracovávaný kvalitatívnym výskumným softvérom Atlas ti. Čiastkové výsledky z hľadiska expresie a jej vyjadrenia v jednotlivých terapeutických konceptoch uvádzame v prehľadnej Tabuľke č. 1.
- V rokoch 2018 – 2020 sme sa zaoberali konkrétnym vplyvom uplatňovania jednotlivých terapeutických konceptov na sociálne a komunikačné zručnosti, ktoré sme identifikovali v predchádzajúcom výskume ako najviac vyžadujúce intervencie v rámci životných zručností. Výskumný súbor pre druhú líniu výskumu tvorili tri ženy a dvaja muži s ťažkým viacnásobným postihnutím, zasahujúcim do oblasti komunikácie a sociálnych vzťahov ( $n = 5$ ). Kritériom výberu bolo splnenie podmienky pre obe oblasti. Záznam bol realizovaný prostredníctvom videonahrávky a spracovávaný kvalitatívnym výskumným softvérom Atlas ti. (Fábry Lucká, 2019).

Tabuľka č. 1: Expressia v terapeutických konceptoch

Terapeutický koncept	Lahké viacnásobné postihnutie		Ťažké viacnásobné postihnutie	
	Expressia receptívna	Expressia aktívna	Expressia receptívna	Expressia aktívna
<b>PSYCHOMOTORICKÁ TERAPIA</b>	verbálny aj neverbálny prejav, ako – úsmev, plač, pohyby očí, zmena tempa srdcovej činnosti, zmena tempa dýchania	verbálny prejav, motorický prejav, aktívna spolupráca pri pohybe, vlastný výber aktivity z ponúkaných aktivít, otáčanie sa za zrakovými podnetmi, obzeranie si vlastného tela pri aktivite	najmä neverbálny prejav – uvoľnenie tela pri aktivite, zníženie svalového napätia, alebo naopak zvyšovanie spasticity, pokojné pohľady do okolia	vlastná kreatívna činnosť – vytvorenie vlastných pohybových prvkov, výber sprievodnej hudby k pohybovej aktivite
<b>DRAMATOTERAPIA</b>	verbálny aj neverbálny prejav, ako - uvoľnenie napätia v tele, prijímanie či odmietanie dotykov zo strany odborníka	verbálny prejav, aktívny prejav – rolová hra s bábkou, aktívna spolupráca pri animovaní bábkou, hraní rolových hier	neverbálne prejavy – neurovegetatívne prejavy: zvýšené potenie, zrýchlenie dychu, rýchle pohyby očí	hlasné výkriky či pohmkávanie, kývanie sa na strany, ritualizovanie činností, mimika tváre (pousmianie, pokrčenie nosom, dvíhnutie kútika úst), nepokojné, nepravidelné dýchanie
<b>ARTETERAPIA</b>	neverbálny prejav – uvoľnenie napätia v tele, prijímanie či odmietanie vizuálnych stimulov	verbálny prejav, aktívna spolupráca, hranie sa s farbami na rukách, krčenie výtvarného materiálu, zahadzovanie vecí z plochy, na ktorej maľujeme	zmena tempa srdcovej činnosti, dýchania, zvýšené potenie, zmena sekrécie slinných žliaz	neverbálny aj verbálny prejav, aktívna spolupráca, naťahovanie sa za farbami, výber farieb, motívu, ktorý bude maľovaný, hlasné výkriky, naťahovanie sa za podnetmi, uchopovanie výtvarného materiálu
<b>MUZIKOTERAPIA</b>	hmkanie, neverbálny prejav – mimika, gestika, okulika	verbálny prejav, pospevovanie, pobúchavanie sa po tele, tanec	neverbálne prejavy – pousmianie, úsmev, krik, plač	pospevovanie, udieranie končatinami do taktu, mávanie rukami, dvíhanie nôh, hlasné výkriky, pokyvovanie sa do strán, pohyby hlavou – pri využití vibrácií z hudby

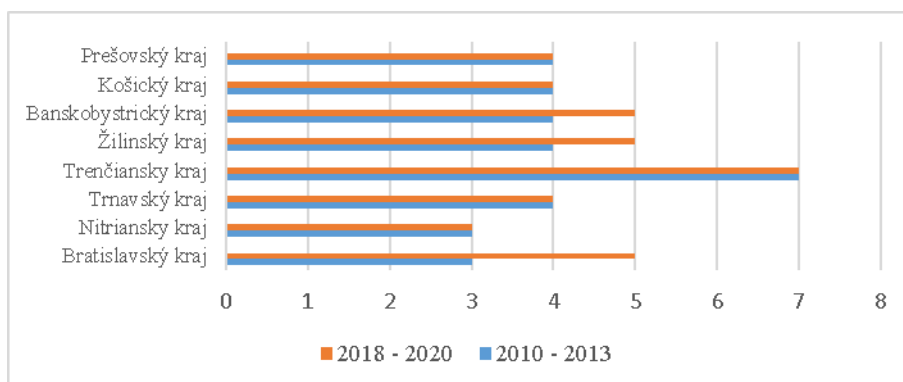
<b>MULTISENZORICKÉ PRÍSTUPY</b>	verbálny aj neverbálny prejav (mimika tváre, okulika, gestika, neurovegetatívne prejavy)	verbálny prejav, motorický prejav, vnášanie vlastnej kreativity do činnosti, zvýšená reakcia na sluchové podnety, úľakové reakcie	pokojné pohľady do okolia a na poskytované stimulačné elementy, zatváranie očí a úst, blednutie, zmena tempa dýchania, srdcovej činnosti	mimika tváre (pousmianie, pokrčenie nosom, dvihnutie kútika úst), nepokojné, nepravidelné dýchanie
---------------------------------	--	---	--	--

*Zdroj: vlastné spracovanie*

## Výsledky z výskumu

V prvom uvedenom sledovanom období – v rokoch 2010 – 2013 tvorili výskumnú vzorku odborní pracovníci (N=81) pracujúci v zariadeniach sociálnych služieb s touto klientelou. V rámci uvedeného výskumu z rokov 2010 – 2013 sme realizovali kvantitatívny prieskum zameraný na analýzu zariadení poskytujúcich intervencie jednotlivcom s viacnásobným postihnutím v zariadeniach sociálnych služieb v komparácii so zisťovaním početnosti týchto zariadení vo výskume realizovanom v rokoch 2018 – 2020 (Graf č. 1).

**Graf č. 1: Zariadenia sociálnych služieb poskytujúce starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím**



*Zdroj: vlastné spracovanie*

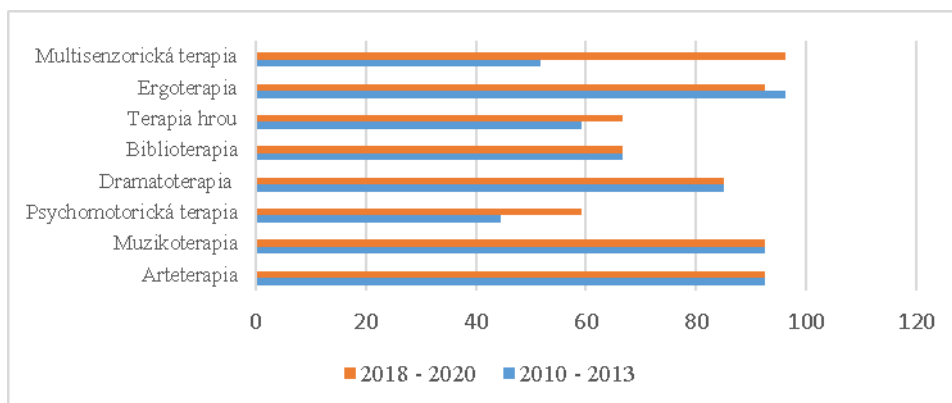
Na základe komparácie zariadení sociálnych služieb poskytujúcich starostlivosť jednotlivcom s viacnásobným postihnutím uvádzame, že ich počet sa v poslednom sledovanom období zvýšil. Ide o zvýšenie spôsobené vznikom rôznych detašovaných pracovísk, ktoré vznikli ako reakcia na dopyt po službách.

V druhom sledovanom období sme sa zamerali na využitie terapeutických konceptov odborníkmi pracujúcimi s jednotlivcami s viacnásobným postihnutím. Z hľadiska terapeutických konceptov preferovaných odborníkmi



pri realizácii intervencií sa však v poslednom sledovanom období (2018 – 2020) zvýšila preferencia využívania multisenzorických prístupov, odborníci uvádzali ich využitie v najvyššej početnosti ( $f_i = 96,30$ ), v prvom sledovanom období bola početnosť výrazne nižšia ( $f_i = 51,85$ ). V Grafe č. 2 uvádzame preferenciu v jednotlivých terapeutických konceptoch v porovnaní v prvom sledovanom období, a v období rokov 2018 – 2020. Z grafu vyplýva, že zmeny nastali vo využívaní troch konceptov – psychomotorickej terapie, terapie hrou, a multisenzorickej terapie.

Graf č. 2: Terapeutické koncepty (využitie odborníkmi v zariadeniach sociálnych služieb zameraných na jednotlivcov s viacnásobným postihnutím)



Zdroj: vlastné spracovanie

Po identifikácii využívaných terapeutických konceptov sme sa v ďalšom skúmaní zamerali na konkrétne špecifiká v oblasti komunikačných a sociálnych zručností. Spracovanie prípadových štúdií a pozorovaní bolo ďalej vyhodnocované v kontexte vzťahov, podpory zo strany inštitúcie a podpory zo strany rodinného prostredia. V uvedených oblastiach sme identifikovali až 250 premenných vo vzťahu k špecifikám v komunikácii. Následne sme ich rozdelili do oblastí, troch podkategórií a kategórií, ktoré sú prehľadne uvedené v nasledovnom tabuľkovom spracovaní.

Tabuľka č. 2: Špecifiká komunikácia s jednotlivcom s viacnásobným postihnutím

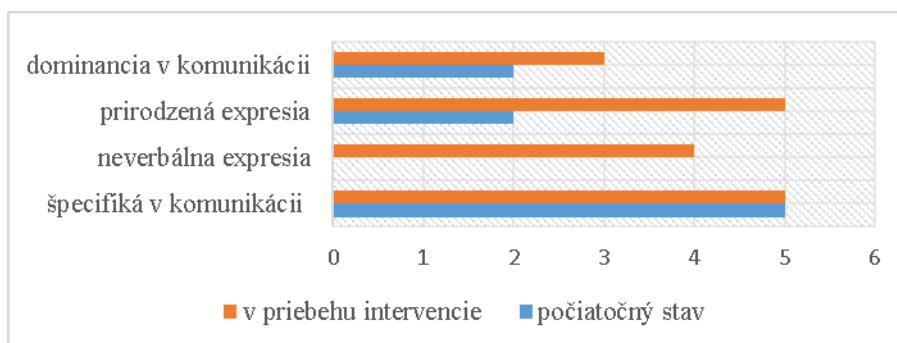
Kategórie	Bližšia charakteristika formou výpovedných slovných spojení (významové jednotky)
<b>Autonómia</b>	Jedinečnosť v komunikácii Vlastný slovník Špecifická neverbálna expresia Problémy v porozumení vonkajšej komunikácie Podpora prirodzenej expresie Schopnosť vyjadriť sa v bežnom prostredí Dominancia verus submisivita

<b>Stratégie v komunikácii z pohľadu jednotlivca s viacnásobným postihnutím</b>	Neochota komunikovať Preferencia komunikačného partnera Potreba tlmočníka – sprievodcu Odmietanie komunikácie Neschopnosť/nemožnosť vybrať si komunikačného partnera
<b>Stratégie v komunikácii z pohľadu iných osôb</b>	Neznalosť komunikačných špecifik Strach z komunikácie Predbiehanie v komunikácii Nedostatok času na odpoveď Absencia komunikácie – časový faktor Nesprávna interpretácia komunikácie Fluktuácia zamestnancov v prostredí, kde sú mu poskytované služby

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Problémová oblasť autonómie a vnímania vlastnej jedinečnosti je ťažiskovou vo verbálnej i neverbálnej zložke komunikácie. Získané údaje prezentujeme tiež prostredníctvom grafického zobrazenia (Graf č. 3).

Graf č. 3: Autonómia v komunikácii



Zdroj: *vlastné spracovanie*

Na základe cieľeného pôsobenia na participantov boli okruhy z tejto oblasti porovnávané v čase pred začatím cieľenej intervencie v multisenzorickom prostredí a po trojmesačnom období. Špecifiká v komunikácii sa ukázali ako v tomto procese nemenné, dokonca s prehlbujúcou sa tendenciou. Neverbálna expresia, teda vyjadrenie sa prostredníctvom neverbálnych či neurovegetatívnych prejavov, sa v procese intervencie rozvíjala, u dvoch participantov boli v priebehu intervencie pozorované neverbálne prejavy, ktoré predtým neboli zaznamenané. Išlo o rozvoj zložiek neverbálnej komunikácie, konkrétne o oblasť okuliky a neurovegetatívnych prejavov. Zvýšila sa tiež prirodzená expresia – čiže vyjadrenie sa v bežnom prostredí, počas bežných komunikačných situácií, mimo špecifického prostredia určeného na terapeutické pôsobenie. Počas sledovaného obdobia taktiež vzrástla oblasť dominancie v komunikácii,

z hľadiska iniciovania rozhovoru zo strany jednotlivca s viacnásobným postihnutím. Často je individualita a autonómia nerešpektovaná, keďže zo strany okolia je komunikácia málo zrozumiteľná, respektíve prejavujú sa problémy s neporozumením v komunikácii. Schopnosť vyjadriť sa v bežnom komunikačnom prostredí je často poznačená aktuálne prebiehajúcou situáciou a stavom jednotlivca. Podpora komunikácie prostredníctvom rôznych komunikačných stratégií je oblasť, v ktorej je potrebná podpora profesionálov aj rodinného prostredia. Prijímanie ponuky na komunikáciu je podporou jeho osobnostných kompetencií. Poskytuje pocit slobodnej voľby, vlastnej identity, prežívania vlastného „ja“.

Poskytnutie možností ku komunikácii – teda byť v komunikácii dominantný – je často novou udalosťou v jeho živote. Častokrát totiž komunikácia vzhľadom ku komunikačným obmedzeniam prebieha len za pasívnej účasti jednotlivca s ťažkým viacnásobným postihnutím. Iniciatíva ku nadviazaniu komunikácie na základe získaných informácií taktiež prevláda na strane okolitých ľudí. Podpora prirodzeného prejavu klienta je ďalšou zmysluplnou jednotkou pre rozpoznávanie a lokalizáciu ťažkostí, pretože komunikácia je často veľmi špecifická (bližšie Fábry Lucká, 2019).

Oblasť komunikačných stratégií zahŕňa kategóriu nedostatku komunikačných príležitostí. Zamestnanci v zariadení sociálnych služieb sú limitovaní programom a režimom zariadenia, na bežné kontaktné situácie často nie je čas ani priestor. V komunikácii bola identifikovaná pomerne častá nesprávna interpretácia interakcie z rôznych dôvodov, či už ide o rôznorodosť komunikácie jednotlivcov s ťažkým viacnásobným postihnutím medzi sebou, alebo o neochotu porozumieť inej forme reči. Zistené problémy v oblasti komunikačných stratégií zo strany prostredia zahŕňajú neochotu komunikovať zo strany zamestnancov, najmä vo vzťahu k práci na sebe a vzdelávaniu sa. Taktiež sme identifikovali prekážky v komunikácii vzhľadom k fluktuácii zamestnancov. Vzhľadom na tento faktor nemajú čas porozumieť špecifikám v komunikácii. Objavuje sa tiež jednostranná komunikácia – zdanlivo o komunikáciu s jednotlivcom s viacnásobným postihnutím majú záujem, avšak nenechávajú mu dostatočný priestor pre odpoveď a obojstrannú komunikáciu. Ako poslednú oblasť sme identifikovali úplnú absenciu komunikácie v kontexte okolitej populácie. Jednotlivec s viacnásobným postihnutím sa stáva len akýmsi pozorovateľom okolitého diania, na ktorom sa nemá možnosť participovať a stať sa tak prirodzenou súčasťou sociálneho prostredia. Absencia komunikácie prevláda najmä v prípade nedostatočného vhladu – neoboznámenia sa so špecifikami komunikácie. Po realizácii následných rozhovorov bolo zistené, že tento prístup je spôsobený všeobecnou predstavou, že takýto jednotlivec komunikovať nevie.

## Záver

Výhodou uplatňovania terapeutických postupov na podporu sociálnych a komunikačných zručností u jednotlivcov s viacnásobným postihnutím je hľadanie nových ciest ku komunikácii potrieb jednotlivca s viacnásobným postihnutím voči okoliu, ale aj získavania sociálnych kontaktov a nadväzovania sociálnych vzťahov spôsobom, ktorý vyhovuje úrovni expresie jednotlivca. Prezentované identifikované problémy súvisia s autonómiou v prejave, stratégiami a prekážkami v komunikácii. Často je prekážkou len samotný fakt, že komunikácia neprebíha štandardným spôsobom. Riešením situácie je zvýšenie informovanosti o tejto oblasti pre širokú populáciu, respektíve realizácia vzdelávacích seminárov pre osoby, ktoré prichádzajú s jednotlivcom s viacnásobným postihnutím do kontaktu. Na základe realizovaného výskumu sme získali prehľad o možnostiach realizovaných terapeutických konceptoch v tejto skupine, ale tiež sme identifikovali záťažové oblasti týkajúce sa komunikačných a sociálnych zručností, ktoré majú priamy vplyv na subjektívne prežívanie kvality života a spokojnosť. Napriek tomu, že terapeutické koncepty sa v zariadení sociálnych služieb využívajú, je potrebné, aby sa využívali s plným potenciálom a hlbokým porozumením komunikačným špecifikám jednotlivcov s viacnásobným postihnutím. Kvalitatívny výskum odhalil rezervy v tejto oblasti, ako aj potenciál, ktorý tieto činnosti ponúkajú. V skúmaní danej problematiky naďalej pokračujeme a výsledky spracovávame do publikačných výstupov – odborných i vedeckých, ale aj do výstupov v rámci prezentácie na konferenciách, diskusiách v zariadeniach sociálnych služieb a školských zariadeniach.

## Bibliografia

- BEUKELMAN, D., MIRENDA, P. 2005. *Augmentative and Alternative Communication*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing (fourth edition). 2005. ISBN 978-1598571967.
- BOOKER, M. 2011. *Developmental Drama: Dramatherapy Approaches for People with Profound or Severe Multiple Disabilities, Including Sensory Impairment*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. 2011. ISBN 978-1-84905-235-1.
- DONNARI, S., CANONICO, V., FATUZZO, G., BEDETTI, C., MARCHIAFAVA, M., MENNA, M., ELISEI, S. 2019. *New technologies for art therapy interventions tailored to severe disabilities*. Psychiatr Danub. 2019 Sep;31(Suppl 3):462-466.
- EDEMEKONG, P. F., BOMGAARS, D. L., SUKUMARAN, S., LEVY, S. B. 2021. *Activities of Daily Living*. In StatPearls. Treasure Island: StatPearls Publishing. 2021.

- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2014. *Terapeutické intervencie a človek s viacnásobným postihnutím – Podpora ľudí s viacnásobným postihnutím s dôrazom na komunikačné a sociálne kompetencie*. Bratislava: Musica liturgica. ISBN 978-80-8970-002-8.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2019. *Evalvácia efektívnych faktorov multisenzorických prístupov v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4864-5.
- FENIGER-SCHAAL, R., & ORKIBI, H. 2020. *Integrative systematic review of drama therapy intervention research*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(1), 68-80. <https://doi.org/10.1037/aca0000257>
- FROHLICH, A. 1998. *Basale stimulation, Das Konzept*. Dusseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- HARDMAN, M.L., EGAN M. W. & DREW, C. J. 2017. *Human exceptionalality: School, community, and family*. Wadsworth: Cengage Learning.
- KOVÁČOVÁ, B. 2021. *Expresia vo výchove*. In Valachová, D., Kováčová, B. (Eds). 2021. *Expresivita vo výchove IV*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-5263-9.
- OECD. 2005. *The Definition And Selection Of Key Competences - Executive Summary*. Dostupné na: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- ORITA, M., HAYASHIDA, N., SHINKAWA, T., KUDO, T., KOGA, M., TOGO, M., KATAYAMA, S., HIRAMATSU, K., MORI, S., TAKAMURA, N. 2012. *Monitoring the autonomic nervous activity as the objective evaluation of music therapy for severely and multiply disabled children*. *Tohoku J. Exp. Med.* 2012 Jul;227(3):185-189. <https://doi.org/10.1620/tjem.227.185>
- PAVLIS, P. 2010. *K možnostiam komunikácie ľudí s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia*. In *Kvalita života osôb s mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb*. Prešov: Prešovská univerzita. s. 90-92. 2010. ISBN 978-80-555-0260-1.
- SLAVÍK, J. 2009. *Expresivita, výraz a transparentní znak jako prostředky terapie a výchovy*. Valenta, M. *Rukovět dramaterapie II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- THYE, M. D., BEDNARZ. H. M., HERRINGSHAW, A. J. SARTIN, E. B., KANA, R. K. 2018. *The impact of atypical sensory processing on social impairments in autism spectrum disorder*. *Developmental cognitive neuroscience*. 29: 151-167. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.04.010>
- VANČOVÁ, A. 2010. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: KKT o.z. a Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 2010. ISBN 978-80-970228-1-5.
- VÁŠEK, Š., VANČOVÁ, A., HATOS, G. a kol. 1999. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapientia. 1999. ISBN 80-967180-4-5.

- VITÁSKOVÁ, K., KYTNAROVÁ, L. 2017. The Role of Speech and Language Therapist in Autism Spectrum Disorders Intervention - An Inclusive Approach. In Fernandes, F. D. M. (eds). *Advances in Speech-language Pathology*. ISBN 978-953-51-3510-4.  
<https://doi.org/10.5772/intechopen.70235>
- VITÁSKOVÁ, K., MIRONOVA TABACHOVÁ, J. 2018. The Evaluation of Sensory Integration and Partial Pragmatic Communication Abilities in Children with Autism Spectrum Disorder with the Application of a New Evaluation material Speech-Language Therapy Approach. In *Logopedia Silesiana*, t. 7. ISSN 2391-4297.  
<https://doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2018.07.02>

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.3.78-88>

## **Verbal Evaluation of Pupils with Special Educational Needs**

### **Mündliche Leistungsbeurteilung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf**

### **Slovné hodnotenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**

Paula Maliňáková

#### **Abstract**

The article deals with the issue of evaluation and classification at the 1st level of primary school. Evaluation is an essential part of interpersonal relationships and in school conditions. Evaluation is carried out there with the participation of all members of the educational process. The post assesses the verbal evaluation in more detail, describes the personality of a pupil with special educational needs and generalizes the results and sets out recommendations for practice.

**Keywords:** Verbal evaluation. Mark. Evaluation.

#### **Úvod**

Naša spoločnosť je neustále pod vplyvom rôznych zmien. Tieto zmeny sa dotýkajú aj školy, tým aj ovplyvňujú celý výchovno-vzdelávací proces (Petlák, 2020). K tomuto procesu patrí aj hodnotenie žiakov na školách. Otázky hodnotenia (slovného či klasifikačného) žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami patria medzi najaktuálnejšie problémy súčasnej pedagogickej teórie i praxe. Kým v minulosti sa pojem hodnotenia u nás automaticky spájal s pojmom klasifikácia, v súčasnom období dochádza k odklonu od „kultu známky“ a tendencii preferovať v hodnotení žiakov najmä slovné hodnotenie. Podľa Amonašviliho (1990) deti nepotrebujú známky a budú sa učiť aj bez nich, ak spravíme z učenia proces, kde sa bude rozvíjať poznanie bez nášho pedagogického donucovania.

## Vymedzenie terminológie v kontexte slovného hodnotenia

Problematikou slovného hodnotenia sa u nás zaoberajú rôzni autori. Bistáková (2004, 2006) ponúka vlastné skúsenosti slovného hodnotenia, ktorými deklaruje dôležitosť tohto pedagogického prostriedku. Thomková (1995) a Thomková et al. (2006) koncipujú slovné hodnotenie v rámci postavenia voči známke, ktorá využíva klasickú päťstupňovú hierarchiu, pričom apeluje, že spôsob slovného hodnotenia je motivujúcim činiteľom pre každého žiaka. V metodických pokynoch na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl, ktoré schválilo Ministerstvo školstva a vedy Slovenskej republiky dňa 25. mája 1994 pod číslom 2489/1994 – 211 ako metodický materiál pre učiteľa základnej školy s platnosťou od 1. septembra 1994, sa v článku 1 uvádzalo: „*Hodnotenie žiakov sa môže realizovať klasifikáciou a slovným hodnotením. Slovné hodnotenie je forma hodnotenia, ktorého výsledky sú obsiahnuté v slovnom komentári, kde učiteľ ocení klady i nedostatky práce žiaka*“ (2020).

Naša súčasná škola sa mení, aj keď nie je ešte všetko také, ako by sme chceli, učiteľ má veľa možností skúšať, experimentovať a overovať nové metódy a formy práce. Jednou z nich je aj slovné hodnotenie (Thomková, 2000). Začlenenie slovného hodnotenia ako súčasť rovnocennej klasifikácie pri hodnotení žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môže byť jedným z krokov, ktoré majú ozdraviť vyučovací proces s cieľom zabrániť pocitom menejcennosti, ktoré vznikali u žiakov pod vplyvom predčasnej klasifikácie známku. Odstránenie strachu, stresu, trémy a ich nahradenie pokojnou atmosférou v 1. ročníkoch našich škôl je považované za pozitívum hodnotenia bez klasifikácie. V dnešnej dobe sa čoraz viac dostáva do popredia požiadavka modernizácie vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Jej napĺňanie spočíva predovšetkým v úsilí porozumieť žiakovi, brať ho ako individualitu, rešpektovať jeho jedinečnosť (Petlák, 2016). Práve túto požiadavku spĺňa slovné hodnotenie, ktoré je na empatii a úcte k človeku priamo založené.

Žiak a ani rodič sa nedozvedá zo známky, čo žiak vie, akou cestou sa dopracoval k vedomostiam a aké má vlastnosti hodnotený žiak. Znamka nevedie k odstráneniu nedostatkov, neukazuje smer nápravy. Veľká časť rodičov a aj učiteľov obhajuje silu kladnej motivácie žiaka školskou známku. Žiaci sa však učia pre známku, pre pekné zariadenie triedy, boja sa neúspechu a zlyhania. Znamka by mala v súlade s učebnými osnovami vyjadriť vedomosti, intelekt žiaka, jeho osobnostné vlastnosti a manuálne zručnosti (Krupová, 1998). Každá oblasť u žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môže byť na rôznej úrovni a jednou známku sa nedá určiť viac kategórií, ktoré charakterizujú osobnosť dieťaťa a jeho vývoj. Bistáková (2004, s. 13) tvrdí: „*klasifikácia dokáže zhodnotiť nanajvyš množstvo zapamätaných faktov, správnosť vyriešených úloh, ale nič viac. Nehovorí nič o tom, čo je skutočne cenné, nič o zápase s prekážkami, o schopnosti poradiť si, o nadšení, o snahe.*“ V päťstupňovej škále niet možností oceniť pomalé, ale vytrvalé prekonávanie



ťažkostí a úloh. Klasifikácii možno vyčítať, že nesprávne zjednodušuje dôvod vzdelávania, a že vnútornú potrebu žiaka zlepšovať svoj osobný výkon obmedzuje len na získanie dobrej známky.

Pri slovnom hodnotení je celkom prirodzené, že sa žiak spontánne usiluje o čo najlepší osobný výkon a nepociťuje žiadne obavy z prípadného neúspechu, pretože mu nehrozí zlá známka. Aj vzťahy medzi spolužiakmi sú pri takomto hodnotení zdravšie, pretože ich nekazí nežiaduca rivalita, ktorú spôsobuje vzájomné porovnávanie. Práve naopak, žiaci sú ochotnejší navzájom spolupracovať a podporovať sa. Táto forma hodnotenia poskytuje totiž možnosť usmerniť žiakovo snaženie želaným smerom, povzbudiť ho, ukázať mu perspektívu a delegovať naňho zodpovednosť za vlastné učenie (Bistáková, 2004).

Ani pri uplatnení slovného hodnotenia sa nestávajú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami výborní žiaci, ale najmä vďaka pozitívnej motivácii a ich nezatriedovaniu do známej päťstupňovej klasifikácie môže vyniknúť každý žiak v určitej oblasti, nepociťujú odstup a menejcennosť pri úspešnejších žiakoch. Prejavuje sa to najmä v pokojnej pracovnej atmosfére v bezprostrednosti, aktivite, ochote pomôcť, snaživosti žiakov, v ich pravdovravnosti, ale aj v schopnostiach hodnotenia iných i seba. Žiaci si uvedomujú, v čom môžu vyniknúť, v čom sú nútení na sebe pracovať. Pri diferencovanej práci, ktorá je neodmysliteľná pri uplatnení slovného hodnotenia, je úspech žiaka odmenený i spolužiakmi, čo je pre každého povzbudením (Thomková, 1995). Žiak i sám sleduje svoje čiastkové úspechy, ktoré sú spätne pre neho pozitívnou motiváciou. Žiaci vedia, že nie sú trestaní za neúspech – nevedomosť. Učia sa chápať, že sú hodnotení za to, čo vedia. Slovným hodnotením sa podporuje tvorivosť, zvedavosť, vychováva sa žiak pre život a nie pre známky. Žiaci majú radosť z úspechu, pochvaly, učenia, zvyšuje sa sebadôvera žiakov. Vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi sa zlepšujú.

Výsledkom slovného hodnotenia, pri ktorom sú dodržané všetky potrebné zásady, je pravdivá a pozitívna spätná väzba, ktorá má všetky prvky humánneho prístupu k človeku, naznačuje perspektívy, oceňuje čiastkové úspechy, motivuje k zlepšovaniu výkonov. Hodnotenie sa tak stáva prostriedkom vzdelávania, nie je jeho cieľom. Napriek mnohým výhodám sa tento progresívny spôsob hodnotenia zatiaľ málo využíva. Jedným z dôvodov, a pravdepodobne tým hlavným, je jeho pomerne veľká prácnosť. Od učiteľa vyžaduje dobrú úroveň písomného vyjadrovania a schopnosť motivovať žiaka kladnými prostriedkami, kvalitné diagnostikovanie vedomostí a zručností vyplývajúce z dôsledného a systematického pozorovania žiaka počas školského roka, ochotu venovať viac času vypracovaniu slovného vysvedčenia a vytvoriť podmienky na dobrú spoluprácu s rodičmi.

## Koncepcia slovného hodnotenia na 1. stupni v základnej škole

Hodnotenie žiakov sa môže realizovať klasifikáciou a slovným hodnotením. Slovné hodnotenie je forma hodnotenia, ktorého výsledky sú obsiahnuté v slovnom komentári, kde učiteľ ocení klady i nedostatky práce žiaka.

Tabuľka č. 1: Slovné hodnotenie podľa legislatívnych dokumentov

SLOVNÉ HODNOTENIE
1. Slovné sa hodnotia všetky predmety 1. ročníka.
2. Návrh na slovné hodnotenie v 2. – 4. ročníku predkladá metodické združenie.
3. Návrh slovné hodnotiť musí byť podaný do 15. júna predchádzajúceho školského roka.
4. Schvaľuje ho riaditeľ po prerokovaní na pedagogickej rade školy.
5. Kritériá pre hodnotenie jednotlivých predmetov sú rovnaké ako pre klasifikáciu /čl. 7 bod 2, 6, čl. 8 bod 4/.
6. Komentár slovného hodnotenia má mať charakter výchovný, motivačný a povzbudzujúci. Musí byť objektívny. Stručne má zachytávať učiteľove pozorovanie zmien, ktoré v edukácii u žiaka nastali.

Zdroj: podľa MŠVVaŠ (2000, s. 11)

Slovné hodnotenie je založené na individualizácii osobnosti žiaka. Nie sú presne vymedzené slovné schémy, do ktorých sa má žiak zaradiť, ale ide o to, čo najpresnejšie vyjadriť individualitu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami Prostredníctvom slova vyjadriť rozsah vedomostí a zručností jednotlivých žiakov, ale aj ich pokrok v učení, odhaliť nedostatky a nájsť spôsob ich odstránenia, či oceniť snahu. Podľa Bistakovej (2004) je pri slovnom hodnotení žiakov I. stupňa potrebné dodržiavať zásady, ktoré sme spracovali v nasledovnej tabuľke.

Tabuľka č. 2: Zásady hodnotenia

ZÁSADY HODNOTENIA
• Slovné hodnotenie má mať pozitívny, povzbudzujúci účinok a má byť jasné, zrozumiteľné, čitateľné, bez zbytočných odborných výrazov.
• Hodnotíme to, čo žiak vie a jeho snahu, a nie to, čo ešte nezvládol.
• Nepoužívame slová: <i>nevieš...</i> , <i>nemáš...</i> , <i>nedokážeš...</i> , <i>nemôžeš...</i> , pretože nepôsobia konštruktívne.
• Vyhybajme sa záporným formuláciám a rozkazovaniu.
• Nepoužívajme slovné spojenia vyjadrujúce náš názor alebo postoj.
• Pri hodnotení nie je veľmi praktické používať slová, ktoré prináležia klasifikácii.
• Nehodnotíme žiaka, ale jeho prácu. Slovné spojenia <i>si šikovný...</i> , <i>si usilovný...</i> , <i>si dobrý...</i> , nahraďme vhodnejšími: <i>počínaš si šikovne...</i> , <i>pracuješ usilovne...</i> , <i>dokážeš dobre...</i>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• V zostavovaní slovného hodnotenia začnime úspechmi žiaka.</li> <li>• Nepripustná je irónia a hodnotenie slovami, ktoré žiaka ponižujú, zosmiešňujú, odsudzujú, znechucujú.</li> <li>• Hodnotenia jednotlivých žiakov by mali byť odlišné, nie kopírované.</li> </ul>
---

Už na základe spomenutých informácií môžeme usúdiť, že slovné hodnotenie je veľmi náročný proces najmä pre učiteľa. Vyžaduje zmeniť praktiky, formy i celé metódy vyučovania a výchovy. Pri žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je preto nevyhnutné si viesť záznamy o splnených úloh, výkonoch viesť si denník alebo si potrebné informácie spisovať. Tie sa neskôr stávajú práve podkladom pre samotné slovné hodnotenie. Učiteľ hodnotí žiaka neustále, za každú dobre vykonanú prácu, vyriešené cvičenie, správny názor a podobne. Používa pri svojej práci rôzne formy pochvál, ústne, priebežné zapisovanie do zošitov alebo vytvorených interných žiackych knižiek pre ústne hodnotenie a iné. Krupová (1998) uvádza konkrétne príklady slovných formulácií slovného hodnotenia, ako napríklad: *Chválim ťa za vzorné správanie. Pekná úprava! Pracoval/a si so záujmom. Chválim Ťa za Tvoju usilovnosť. Pochvala za tvorivú prácu. Musíš si ti lepšie zopakovať.* Nám sa osvedčil postup pozitívneho hodnotenia každej úlohy a po ňom uplatňujeme kritický štýl hodnotenia a sebareflexiu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Používame pri hodnotení aj rozličné vizuálne pomôcky, ako napríklad kartičky, obrázky, kocky s tvármi animovaných postavičiek a iné možné kreatívne spôsoby. Umožňuje aj žiakov, zápis vlastného hodnotenia do alternatívnych žiackych knižiek.

Pri tvorbe písomných polročných aj koncoročných hodnotení je potrebné vychádzať z platných učebných osnov vydaných Ministerstvom školstva Slovenskej republiky. Taktiež akceptovať výkonové štandardy jednotlivých predmetov, prípadne úpravy vzhľadom k osobnosti žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Malo by byť formulované prevažne kladne a, samozrejme, nezabúda i na pripomenutie nedostatkov žiaka. Pri návrhoch na zdokonaľovanie používame napríklad takéto slovné spojenia:

Tabuľka č. 3: Návrhy formulácií na polročné a koncoročné hodnotenia

<b>ODPORÚČANÉ FORMULÁCIE</b>
Bolo by dobré, keby si:
- viac precvičoval/trénoval;
- viac sa venoval prepisovaniu a odpisovaniu textov;
- prepočítal viac príkladov;
- úlohu, ktorú riešiš, znázornil;
- sa teraz zameral/zameral viac na ...;
- teraz venoval viac pozornosti čítaniu (odpisu textov), používaniu vybraných slov...;
- pozornejšie kontroloval svoje texty, výpočty...;
- sa mohol ešte trochu pocvičiť v ...;

- |  |
|--|
| - sa skúsil viac hlásiť (trochu viac zapájať do spoločných činností) do triednych aktivít. |
|--|

*Zdroj: sprac. podľa Bistáková (2004)*

Napísaniu vysvedčenia v slovnej podobe predchádza starostlivá a zodpovedná príprava, pozorovanie a dôkladné spoznanie žiaka, jeho práce, pracovných návykov, vzťahu k vzdelávaniu a úspechov v tejto činnosti. S tvorbou písomných hodnotení – vysvedčení je vhodné začať s časovým predstihom, pretože táto práca trvá dlhší čas. Potrebná je príprava portfólia žiaka, záznamy a komunikácia s hodnoteným žiakom (Bistáková, 2006). K samotnému písomnému hodnoteniu pristupujeme najprv na nečistopis, koncept, ktorý sa neskôr prepíše. Formát a samotná forma písomného hodnotenia sa môže vzhľadom k jednotlivým školám líšiť. Toto vysvedčenie je potrebné odovzdať na kontrolu vedeniu školy. Celý proces zhotovenia takeého písomného vysvedčenia si vyžaduje čas, s ktorým učiteľ musí rátať.

### **Pozitívne a negatívne stránky slovného hodnotenia**

Všetky nové koncepcie mali pri hodnotení rôzne ohlasy. Boli obhajované, no aj kritizované. Všetky mali svoje klady a aj zápory. V dnešnej dobe sa s takýmto javom môžeme stretnúť pri slovnom hodnotení. Má mnoho zástancov, ale aj odporcov. Thomková a Herbrychová (2006) uvádza jeho pozitívne, či negatívne stránky. Uplatňovanie slovného hodnotenia žiakov predstavuje nielen optimalizáciu procesu hodnotenia, ale aj fungovania celého školského systému. Slovné hodnotenie má svojimi možnosťami motivovať žiakov k napredovaniu krok za krokom k humánnejším možnostiam, čo deklarujú výsledky pedagogickej praxe. Efektívnosť sa zvyšuje v prípade, keď sú s ním zosúladené i metódy vyučovania a dôsledne sa akceptuje individuálny prístup k žiakovi. Postupné narastanie výkonu každého žiaka vyžaduje, aby bol denne motivovaný. V tomto procese sa uplatňuje krátkodobá a individuálna spätná väzba. Prostredníctvom častých pozitívnych zážitkov, úspechov žiaka, sa zvyšuje jeho motivácia, ktorá sa takto postupne mení na vnútornú. Cieľom žiakovej práce nie je známka, ale zvládnutie alebo vyriešenie úlohy. Tí žiaci ktorí sú hodnotení slovne, sú na vyučovaní bezprostrednejší, uvoľnenejší, smelší, aktívnejší, súťaživejší a nemajú strach z hodnotenia. Psychológovia zistili, že príčinou týchto pozitívnych javov v sociálnom správaní žiakov je zmenšenie stresu pri slovnom hodnotení. Okrem toho, že žiak aj sám hodnotí svoju odpoveď alebo odpoveď spolužiaka, učí sa schopnosti sebahodnotenia, rozpoznávania nedostatkov, ale aj schopnosti prijímať hodnotenie od iných.

Napriek uvedeným pozitívam Rosinová (2000) uvádza, že aj slovné hodnotenie má svoje negatívne stránky. Ozývajú sa rôzne kritické hlasy, že takéto hodnotenie je zdĺhavé, slabo motivované a učitelia nie sú pripravení na túto novú úlohu. Práca učiteľa, ktorý svojich žiakov hodnotí iba slovne, je

náročná na prípravu postupov a variácií metód práce, na diagnostikovanie a vyhodnocovanie pozorovaní žiakov. Slovné hodnotenie môže zväzdať k frázo-  
vitosti, šablónovitosti a stereotypnému opakovaniu určitých výrazov.

### Kazuistika

Vladka (v texte označenie V.), 10 rokov, žiačka 4. ročníka základnej školy, vzdelávaná formou individuálnej integrácie. Psychologickým vyšetrením potvrdené hraničné pásmo mentálneho postihnutia.

Tabuľka č. 4: Základné údaje o žiačke V.

<b>Rodinná anamnéza</b>	Pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, žijú v rodinnom dome. Otec pracuje, ale matka nie. Nie je z marginalizovanej skupiny. Má ešte jedného brata a štyri sestry. Dve z nich boli tiež na pedagogicko-psychologickom vyšetrení, nakoľko mali problémy v učení a opakovali ročník.
<b>Osobná anamnéza</b>	V. je z rizikového tehotenstva, po narodení umiestnená v inkubátore pre ťažkosti s dýchaním. Ranný psychomotorický vývin dieťaťa bol v norme.
<b>Školská anamnéza</b>	Materskú školu nenavštevovala. Keďže sa narodila v septembri, do školy nastúpila už prakticky ako sedemročná. Matka ju dokonca prišla prihlásiť až v druhej polovici septembra. V tomto období sa žiaci prvého ročníka ešte zoznamujú s prostredím školy, veľa rozprávajú, kreslia, maľujú. Pri kreslení prevládali tmavé farby a výtvary boli skôr čmáranicami, ktoré prislúchali dvojročnému dieťaťu. Spočiatku bola málo komunikatívna, hlavne ku spolužiakom, nevedela sa začleniť do kolektívu, no aj deti ju veľmi nechceli prijať medzi seba. Jej verbálny prejav bol málo obratný, výslovnosť zlá, slabá artikulácia, rozsah slovnej zásoby bol mierne znížený. Mala nedostatky v hrubej, ale hlavne v jemnej motorike, pri vnímaní, pri riešení úloh a myslení, celkovo sa u nej prejavovali znížené rozumové schopnosti.

V. veľmi rada chodila do školy a rada komunikovala s učiteľkou. Pýtala sa na neznáme veci a pojmy, vysvetľovala, čo doma robí, ba dokonca poskytovala rôzne rady. Po prvom mesiaci nestačila s tempom učenia ako ostatní žiaci, a preto si vyžadovala individuálny prístup. Pochvaly a usmievavé slniečka v jej písankách ju postupne pomalým tempom posúvali dopredu. Vladka mala rada maľovanky, hlavne obrázky princezien, kráľovien a zvieratiek, ktoré sa využili pre zlepšenie jemnej motoriky. Podľa možnosti sa využívala voľba pozerania, či čítania rozprávkových kníh pre zlepšenie komunikácie, či vizuálneho hľadiska. Dôležitú úlohu tu zohrávali povzbudivé slová: „si šikovná, usilovná, vyfarbila si to správne...“, ktoré sa javili ako pozitívna motivácia. Dievčatá z triedy si ju brávali medzi seba a hrali sa s ňou, čo neskôr zohralo veľmi priateľný prvok akceptovania jej osobnosti.

Problémy nastali v matematike pri prvom sčítaní a odčítaní, pri čítaní prvých slabík, kde sa začala uplatňovať mechanická pamäť. Mala problémy so syntézou slabík a následne čítaním slov a viet. Keďže si dokázala zapamätať prvé texty zo šlabikára, matka si nechcela priznať, že má určité problémy pri učení. Rodičia mali navštíviť pedagogicko-psychologickú poradňu, kde im poskytnú potrebné informácie. Matka to spočiatku odmietala a bola potrebná osobná konzultácia, kde sa zúčastnila matka, jej dcéra V. Až keď sa matka presvedčila, že jej dcéra má skutočne problémy pri učení, súhlasila s návštevou pedagogicko-psychologickej poradne. Prakticky až vo februári mala ukončené vyšetrenia, na základe ktorých bola V. v novom školskom roku integrovaná v bežnej triede ZŠ a vzdelávaná podľa učebných osnov špeciálnej základnej školy. Nakoľko to bola v tom čase v základnej škole prvou integrovanou žiačkou, učitelia nemali s tým skúsenosti, ani starší kolegovia. Vzácné rady sa získali od špeciálneho pedagóga z pedagogicko-psychologickej poradne a učiteliek so špeciálnej základnej školy. Po zaobstaraní si potrebných učebných osnov a plánov, učebníc bolo potrebné si rozdeliť hodiny tak, aby bolo možné sa venovať plnohodnotne V. a ostatným žiakom v triede. Sedela blízko katedry pre prípad okamžitej pomoci pri riešení úloh. Často ostávala po vyučovaní, lebo jej vzdelávanie si vyžadovalo individuálny prístup, čo nebolo reálne stihnúť počas vyučovania.

Vzdelávanie podľa učebných osnov špeciálnej základnej školy jej vyhovovalo. Dané úlohy boli primerané jej vedomostiam a s pomocou, usmernením a hlavne povzbudením ich hravo zvládla. V. spočiatku navštevovala aj pedagogicko-psychologickú a logopedickú poradňu. Po určitom čase, keď sa poradňa presťahovala do iných priestorov, ju prestala s rodičmi navštevovať. No aj napriek tomu V. napredovala, zlepšila sa v čítaní aj v písaní. Jej schopnosti súvisiace s čítaním a písaním vo 4. ročníku sa vyrovnali aj ostatným žiakom, ktorým sa nechcelo učiť. Veľmi rada čítala slovné hodnotenia, ktoré mala zapísané v písanke. Ba niekedy aj sama zhodnotila svoju prácu kladne, ale aj záporne.

Urobila veľký kus práce vďaka tomu, že bola snaživá, usilovná a chcela patriť do skupiny žiakov, ktorí si plnia svoje povinnosti, a hlavne sa tešila z povzbudivých slov, ktoré ju posúvali dopredu. Mala radosť, ak opísala text básne bezchybne, správne vypočítala príklady, či prečítala článok. Čítala text s porozumením, vedela ho reprodukovať za pomoci otázok, niekedy aj bez nich. Gramatické učivo ovládala čiastočne, ústne odpovede boli dobré, v písomných prácach zlyhávala. Učivo z vlastivedy a vecného učenia ju veľmi zaujímal. Naďalej však zotrvali problémy v matematike, hlavne pri odčítaní s prechodom cez základ desať. Z toho dôvodu sa v jej prípade častejšie používalo práve slovné hodnotenie, ktoré malo pozitívny dopad na jej osobnosť.

Prezentovaná kazuistika poukázala na pozitívne stránky slovného hodnotenia. Na jeho základe sa výkony žiačky so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zlepšovali. Povzbudivé slová zlepšovali u V. jej osobný výkon a nepociťovala žiadne obavy z prípadného neúspechu. Práve

v tomto prípade zohralo slovné hodnotenie veľkú úlohu. Vďaka tomu, že bola integrovaná a vzdelávaná podľa učebných osnov špeciálnej základnej školy, nemusela opakovať ročník ako mnoho iných detí, ktorých rodičia nesúhlasia s pedagogicko-psychologickým vyšetrením. Stretli sme sa s rodičmi, ktorí nepripúšťali, že by ich dieťa mohlo mať problémy. Je veľmi dôležité, aby sa práve rodič postavil k problémom dieťaťa zodpovedne. Zaiste je ťažké priznať, že naše dieťa má problémy, ale musíme si uvedomiť, že dieťa tým nechráime, ale mu tým ubližujeme. Keď sa učiteľ stretne s neochotou rodičov, sám nezmôže nič. Rodič má byť tým, ktorému záleží na správnej výchove a vzdelávaní dieťaťa. V tomto prípade by sme apelovali na zlepšenie komunikácie a spolupráce rodiny a školy, ale zároveň aj na zmenu postoja rodiny k dieťaťu.

Ďalším, ale nie menej dôležitým problémom, je podnetné prostredie a správna starostlivosť. Pre dieťa je veľmi dôležité, aby vyrastalo v prostredí, ktoré mu bude poskytovať dost' podnetov na rozvoj, odporúčali by sme, aby sa rodičia viac venovali svojim deťom. Práve V. pochádzala zo sociálne slabšieho a málo podnetného prostredia. Nedostatočné, nepriaznivé podmienky prostredia môžu pre duševný vývin dieťaťa znamenať spomalenie, zaostávanie. V kontakte s druhými ľuďmi, najmä dospelými sa V. rozvíja po stránke rečovej, intelektuálnej a emocionálnej. Významným odporúčaním je skutočnosť, aby malo dieťa dostatok priestoru stretávať sa s rovesníkmi. Práve v sociálnych kontaktoch sa V. učila sociálnemu správaniu a mala tak príležitosť odpozorovať nielen komunikáciu, ale rozvíjať si celkovo aktívnu slovnú zásobu.

## **Záver**

V prípade bilancovania slovného hodnotenia je potrebné zdôrazniť, že samotný proces slovného hodnotenia je priaznivejší voči každému žiakovi bez ohľadu na jeho konkrétne dificity v procese učenia sa (Kováčová, 2009). Jednoznačne žiaci slovám rozumejú viac ako známke/známkam, ktorá zostáva len číslom a v slovnom hodnotení môže učiteľ bilancovať nielen limity, ale poukázať aj na pozitíva v práci žiaka. Dôležitou požiadavkou pri slovnom hodnotení je nepoužívať pri negatívnom hodnotení žiakov iróniu, sarkazmus, nevysmievať sa im, neponižovať ich, neurážať, ani nezahanbovať.

Slovné hodnotenie je prijateľným a pozitívnym spôsobom, ktorý odporúčame k častejšiemu praktizovaniu a zavádzaniu do škôl, aby sa tento spôsob hodnotenia mohol využívať viac. Samotný spôsob slovného hodnotenia poskytuje možnosti presnejšieho a kvalitatívne výstižnejšieho hodnotenia. Práve táto forma hodnotenia je citlivejšia najmä k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Čím je zároveň aj viac spravodlivejšia, pretože pomenúva nielen limity, ale aj pozitíva v práci žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Nekomparuje výkon s iným žiakom, naopak, poukazuje na progres, príp. stagnáciu s jeho vlastnými výkonmi. Variabilita

slov v slovnóm hodnotení umožňuje vyjadriť kvalitatívne rozdiely medzi žiakmi, zachytiť dynamiku prospechu a naznačiť aj tendenciu ďalšieho vývinu. Aj samotná informatívna funkcia slovného hodnotenia je oceňovaná nielen zo strany rodičov, ktorí získavajú o svojich deťoch dokonalejšie informácie v porovnaní s bežnou klasifikáciou pomocou známok.

Používať slovné hodnotenie v skupine žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami poskytuje učiteľovi možnosť hodnotiť aj ťažšie merateľné skutočnosti. Kováčová (2009) tvrdí, že to môže byť ocenenie snahy na vyučovaní, domáca príprava, príprava pred samotnou hodinou, precízne spracovanie úlohy bez toho, aby sa zvyrazňoval čas, za ktorý bola splnená a pod. Zo školských výkonov to môže byť ocenenie zlepšenia v tvaroch písaného písma (aj keď sú viditeľné minimálne posuny), prípadne spôsob žiakovej kontroly v rámci odovzdávania samostatných prác. Jednoznačne slovné hodnotenie je vhodnou stratégiou k povzbudeniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí sú vzdelávaní v bežných základných školách. A práve učiteľ zohráva dôležitú rolu, pretože mu slovné hodnotenie umožňuje viac bilancovať prácu žiaka a zároveň motivovať ho k tomu, aby sa cítil v škole dobre.

## Bibliografia

- AMONAŠVILI, Š. A. 1990. *Vitajte v škole deti!* Bratislava : SPN.
- BISTÁKOVÁ, Ľ. 2004. *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom*. Bratislava : Didaktis. 80 s. ISBN 80-85456-92-3.
- BISTÁKOVÁ, Ľ. 2006. *Modernizujme vzdelávanie pomocou slovného hodnotenia*. In: *Pán učiteľ*, č. 9, s. 18.
- Slovné hodnotenie vo svetle súčasných výskumov. [online]. [2020]. [Citované 2022-03-03]. Dostupné na: <<https://edukey.edupage.org/text13/?eqa=dGV4dD10ZXh0JTJGdGV4dDEz&msclkid=aa0cb0afb19b11ec88fd39c1ec38498b>>.
- KOVÁČOVÁ, B. 2009. Bilancia šancí a rizík v slovnóm hodnotení integrovaných žiakov. In: *Vybrané otázky okolo slovného hodnotenia žiakov v základnej škole*. Ružomberok : Pedagogická fakulta Ružomberok. s. 36-46. ISBN 978-80-8084-510-0.
- KRUPOVÁ, D. 1998. *Slovné hodnotenie ako forma humanizácie našej školy*. Bratislava : ŠPU.
- PETLÁK, E. 2020. *Inovácie v edukácii*. 1. vyd. Bratislava : Wolters Kluwer SR, s. r. o. 196 s. ISBN 978-80-571-0267-0.
- PETLÁK, E. 2016. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS. 326 s. ISBN 978-80-815-3064-7.
- ROSINOVÁ, V. 2000. *Slovné hodnotenie na druhom stupni základných škôl*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa. ISBN 80-8050-320-6.



THOMKOVÁ, A. et al. 1996. *Známka alebo slovo?* Martin : Základná škola Martin. ISBN 80-9673-621-3.

THOMKOVÁ, A. 2000. *Projekt Slovné hodnotenie na II. stupni ZŠ (Experimentálne overovanie slovného hodnotenia na II. stupni základnej školy)*. Martin: Súkromná základná škola BellAmos.

THOMKOVÁ, A.; HERBRYCHOVÁ, Z. 2006. *Známky nám nechýbajú alebo slovné hodnotenie je ako pohladenie*. In: *Pán učiteľ*, č. 9, s. 165 – 170.

*Social, Economic and Legal Sciences*

*Soziale, ökonomische und juristische Wissenschaften*

*Sociálne, ekonomické a právne vedy*



DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2022.22.3.91-102>

## **An Outline of the Social and Political Thinking of Ján Francisci**

### **Ein Überblick über das soziale und politische Denken von Ján Francisci**

### **Náčrt sociálneho a politického myslenia Jána Francisciho**

Marián Ambrozy

#### **Abstract**

The study is an attempt to outline the socio-political thinking of Ján Francisci in the reflection of his written heritage. We seek to understand the philosophical context of the problem within this goal. We see the thinking of Francisci in relation to Hegel, the national movement of Slovaks and Slavic peoples. We also focus on its socio-philosophical orientation. We also analyze the historical side of the issue. We are based on biographical memories, letters, scattered thoughts. The ultimate goal is to prepare an image of the social, philosophical and political views of Ján Francisci on the basis of existing material.

**Keywords:** Ján Francisci. Liberalism. Conservatism. Old Slovak school. New Slovak school. Štúr's school.

#### **Úvod**

Sociálne a politické myslenie Jána Francisciho Rimavského – vojaka, básnika, žurnalistu a politika, možno podľa slov Perného charakterizovať tak, že v jeho spisoch „môže čitateľ nájsť (iba v intuitívnej forme) predstavy o veľkej budúcnosti Slovanov, herderovsky mesiášske predstavy a objektívne predstavy o budúcnosti ľudstva“ (Perný 2021, s. 38). Témou Francisciho úvah bol národ a duch ľudskosti, ktorý sa objektivizuje v činnosti národa.

Osobnosť Jána Francisciho bola v meruôsmych revolučných rokoch i v matičných rokoch vnímaná v role agitátora – bol napokon organizátorom národných gárd, ako aj predsedom Národného zhromaždenia v Martine. Do povedomia verejnosti sa dostal politickou činnosťou (Bielik 2012, s. 23). Skvelým organizátorom bol už ako stredoškolač, z jeho iniciatívy vznikla Jednota mládeže slovenskej pri ev. a v školách v Uhorsku. Známy je aj svojou agitačnou činnosťou na vidieku. Napokon zastával aj pozíciu liptovského

župana. V celom rozsahu odmietal národnostný útlak Slovákov, ktorý zosilnej najmä v období po rakúsko-uhorskom vyrovnaní. V tomto období sa po penzionovaní z pozície liptovského župana staral o publikovanie slovenskej národnej tvorby v zmysle realizácie fyzických výtlačkov kníh. V kníhtlačiarsko-účastinárskom spolku v Martine strávil Francisci 27 rokov. Ján Francisci nahradil dovtedajšieho predsedu Jána Kohúta pre jeho údajnú zaneprázdnenosť roku 1870 a na tejto pozícii pôsobil do roku 1897. Na valných zhromaždeniach sa fyzicky zúčastňoval až do svojej smrti roku 1905 (Trnkóci 2019).

### **Ideové formovanie Jána Francisciho**

Janko Francisci si želal, podobne ako Janko Kráľ, postupnú premenu Uhorska na jeho liberálnu formu, a to aj v zmysle možností rozvoja slovenského jazyka a kultúry (Káša 2016, s. 33). Svoje bohaté politické pôsobenie reflektuje aj vo svojich spomienkach. „Francisciho život bol poznamenaný mnohými dramatickými okolnosťami, preto je prirodzené, že ich do svojich memoárov zahrnul“ (Szentesiová 2011, s. 524). Bagin dáva zmyslu Francisciho memoárov vyššie poslanie. Podľa neho sa náš národovec usiloval „poskytnúť národnému spoločenstvu mravnú oporu v čase, keď slovenský život prechádzal obdobím stagnácie a krízy“ (Bagin 1980, s. 138). Szentesiová s tým nesúhlasí. Tvrdí, že Francisciho memoáre sú racionálne pragmatické (Szentesiová 2011, s. 524).

Po formovaní na gymnáziách v Ožďanoch a v Levoči mal významný vplyv na Francisciho ideovú orientáciu jeho pobyt v Bratislave ako študenta evanjelického lýcea. Tu sa prehĺbila jeho včasnejšia národná orientácia, rovnako tu mladý Francisci prišiel do kontaktu s myšlienkami romantickej filozofie. Je zaujímavé, že pri hodnotení spomínanej inštitúcie vníma Szentesiová ovplyvnenie Hegelovou filozofiou vo Francisciho tvrdení, že poslucháči boli uvedení následkom vplyvu prostredia do extázy v zmysle oduševnenia za Slovanstvo a Slovákov na základe Štúrových prednášok. Podľa Szentesiovej nešlo o objektívny opis situácie, ale o dôsledok ovplyvnenia Hegelovou filozofiou.

Janko Francisci vo svojich spomienkach takmer nikde neuvádza žiadne náznaky šovinizmu. Jeho v podstate celoživotné národne pozitívne presvedčenie je nacionalistické, avšak nie je šovinistické. Jedinou výnimkou sú občasné narážky na Židov, ktoré nie sú pozitívne. Spomína, že ako dieťa síce nechcel čítať maďarsky, no nebolo to z ničoho iného než z lenivosti, nie zo zlého vzťahu voči tomuto jazyku alebo národu. Napokon sa maďarsky (i latinsky) naučil na gymnáziu v Ožďanoch, ktoré materiálne podporovala barónka Korponayová. Po objavení *Česko-slovenskej gramatiky* od Pavla Šramka, farára v Klenovci, v knižnici nebohého otca sa u mladého Francisciho začalo budovať národné povedomie. „To bolo prebudenie sa vo mne Slováka“ (Francisci 1956). Tu je veľmi zaujímavý opis Sama Bohdaňa Hroboňa, ktorý nám Francisci zanechal. Z neho možno odpozorovať vzťah k špecifickej

Hroboňovej mesianistickej filozofii. Spomienky doslova uvádzajú, že Samo Hroboň sa tratil vo vlastných utópiách a napokon sa pominul bez výsledku, ktorý do svojho snaženia vkladal (Francisci 1956). Avšak dáva mu najväčšiu zásluhu za svoje vlastné slovenské národné prebudenie. Objavenie sa povedomia pravda začalo už počas štúdií v Levoči. V tejto súvislosti vníma ako významné postavenie lýcea v Bratislave, čo Szentesiová problematizuje. Nevidíme dôvody spochybňovať Francisciho úsudok a spomienky, veď Ústav, na ktorom pôsobili okrem významných vedecky aktívnych pedagógov aj národne orientované osobnosti (Palkovič, Štúr etc.), určite mohol pôsobiť na svojich študentov tak, ako to opisuje Francisci. Náš spisovateľ síce pasáž hodnotenia ústavu umiestnil na mieste, kde sa vyjadruje k Štúrovmu výkladu Heglovej filozofie dejín, avšak nevidíme dôvod, prečo Francisciho hodnotenie bagatelizovať len preto, že sa v pasáži nachádza aj narážka na Heglovu filozofiu dejín. Súhlasíme teda s jeho tvrdením, že „škola Štúrova stala sa vodičom a najúčinnjším faktorom v živote národa slovenského“ (Francisci 1956). Najviac ho z prednášajúcich rozhodne ovplyvnil Štúr. Ako sám píše, v Bratislave sa vyvinul na oddaného syna národa slovenského a Slovanstva. Uvedomoval si nerozvinutosť slovenského národného života v plnej miere potenciálu. V tomto zmysle už roku 1841 v liste Šemberovi píše, že „Slovensko naše ne tu nejposlednejší úlohu hraje ve Slovanstvu“ (Francisci 1990).

### **Postoje voči iným konfesiam a národom**

Latinčinu chápe ako síce používaný, ale v podstate mŕtvý jazyk, cudzí Slovákom. Uznáva nielen pozitívnu úlohu bibličtiny vo vzdelávaní Slovákov, ale rovnako aj kladné rozhodnutie katolíckych národne zmýšľajúcich intelektuálov, u ktorých zvíťazil Bernolákov jazyk nad konkurenčným jazykom J. I. Bajzu. Vytvorenie nového jazyka, ktorý bol umelo konštituovaný na základe predspisovnej formy – kultúrnej západoslovenčiny, spája Francisci s praktickými potrebami protireformácie. Učené slovenské tovarišstvo Francisci hodnotí veľmi pozitívne, predovšetkým prácu Bernoláka a Fándlyho. Rovnako sa v kladnom duchu zmiňuje aj o katolíckom Spolku milovníkov reči a literatúry slovenskej. V zmysle konfesijných vzťahov, z riadkov životopisu je u Francisciho vycítiť veľmi ústretový postoj evanjelického intelektuála voči katolíkom. Je to pozoruhodné a svedčí to o ekumenickej otvorenosti nášho autora, i vzhľadom na to, že v svetskej hierarchii evanjelickej cirkvi a. v. zastával vysokú pozíciu (superintendenciálny dozorca). Neskôr si aj vzal za manželku katolíčku a úzko spolupracoval s katolíckym biskupom Štefanom Moyzesom. Napokon Moyzesovi venoval aj spis *Črty z doby moysesovskej*, v ktorom o ňom píše s úctou a s obdivom. Uvedomuje si, že pridržanie sa bibličtiny evanjelikmi mohlo katolíkov i znechutiť. Kriticko-konfesijný nadhľad rozhodne Franciscimu nechýbal. Na jednej strane vytyka Slovákom prelomu 18. a 19. storočia konfesijnú rozdrobenosť, na druhej strane katolíkom upätie

sa najmä na jazykovú stránku obrodenia, zanedbávajúc jeho širší rozmer. Francisci pripomína, že Štúrove prednášky histórie neboli pozitivistickým vypočítaváním behu udalostí, ale podľa Štúra výklad histórie má obsahovať aj ideu vývinu ľudstva, t. j. filozofiu dejín. Tu Francisci neodporuje tejto myšlienke, zrejme ovplyvnený Hegelom, ktorý skoncipoval konkrétnu filozofiu dejín.

Francisci píše, že si neosvojil myšlienky poľského národného obrodenia pre príliš deklarovaný rusofóbny postoj. Ako je možné nájsť medzi riadkami, voči takémuto postoj, ktorý mohol vzniknúť z čítania poľskej literatúry, sa vymedzil Štúr, ktorý chránil študentov pred rusofóbiou. Píše i o tom, že Škultéty a Štúr ho nadchli príkladom študentom k asketizmu. Tento rezervovaný postoj voči poľskému hnutiu nezastával Francisci od mladosti. Mladý Francisci udržiaval ilegálne kontakty s poľskými emigrantmi (Škvarna 2000). Známe je aj to, že ako študent v Bratislave, ako námestník profesora v Levoči, ale ešte aj ako študent v Prešove obdivoval poľské revolučné myšlienky (Franková 2010, s. 37). Francisciho vyjadrenie smerom k poľskému národnému obrodeniu post hoc v životopise pokladá Čepan za modifikované a účelové. „Dnes je evidentné, že styky slovenských romantikov s poľskou emigráciou nie sú také náhodné a sporadické, ako sa kedysi zdalo“ (Čepan 1980, s. 70).

Viedenský kongres a jeho výsledky opisuje ako ustanovenie prevahy Nemcov nad Slovanmi, a v Haliči Poliakov nad Rusmi, vzhľadom na ich zlé vzťahy. Rozhodne vystupuje ako kritik absolutizmu, ktorý v habsburskom súštatí reprezentoval kancelár Metternich. Francisci sa s nevôľou díva na totalitárnu moc, ktorá navyše utužovala stále feudálny systém, ktorý v časoch jeho mladosti prežíval v Uhorsku. K slobodným myšlienkam francúzskej revolúcie mal tak zrejme čiastočné sympatie, keďže boli v priamom protiklade voči status quo, ktorý panoval vo vtedajšom Uhorsku. Francisci vyjadruje sympatie k zrušeniu feudálneho systému a k zavedeniu občianskej rovnoprávnosti.

Francisci sa rozpisuje v zmysle politických názorov trochu viac. Konštatuje, že „medzi Slovákami a Maďarmi ani podľa histórie, ani podľa „Corpus juris“ žiadnej roztržky a rozopre a nepriateľského deja nebolo“ (Francisci 1956). Kriticky hodnotí germanizáciu vzdelávania za Jozefa II. Rakúsko vnímalo Slovanov ako nepriateľský element a skôr napomáhalo vzniknutej maďarizácii, konštatuje Francisci. Z jej promaďarizačného postoja obviňuje aj palatína Jozefa, syna Leopolda II.

### **Francisciho ponímanie Slovákov a ich práv**

Janko Francisci kritizuje Kossuthovho vyhlásenie, v ktorom menovaný tvrdil, že poddanstvo a práca sú jednoducho osudom poddaných. Na zasadaní snemu mu oponoval jediný poslanec – Ľudovít Štúr. Francisci sa usiluje odhaliť dôvody neskoršieho politického salta, ktoré vykonal Kossuth. Lajos Kossuth sa podľa neho obával, že "Austria, aby získala a povďačnosťou si

zaviazala ku svojej obrane a pomoci, a zase aby Kossuthovej stránke a jej snahám odcudzila poddanstvo, predíde Kossutha vypovedaním slobody a občianskej oprávnenosti poddanstva a zrušením panštiny" (Francisci 1956). Na druhej strane, Kossuth s tým spojil aj otázku nadvlády maďarčiny v Uhorsku. Bolo to, ako o tom referuje náš národovec, na úkor nemaďarských národov, ktorých predstavitelia neboli s takýmto riešením spokojní. Preto sa začali organizovať rôzne petície a zhromaždenia na podporu slovenského jazyka a slovenčiny. Avšak v otázke oslobodenia poddanstva od povinností a zrovnoprávnenia občanov Uhorska v zmysle zotretia rozdielov medzi šľachtou a nešľachticmi sa nezeman Francisci jednoznačne stavia na liberálnu pozíciu.

Pozícia nášho politika vo veci oddelenia Čechov a Slovákov v zmysle samostatných národov je jednoznačná. Od roku 1843 nielenže píše v štúrovčine, ale obhajuje nielen samostatný slovenský jazyk, ale aj slovenskú literatúru. Pri tejto príležitosti môžeme pozorovať hegeliansky filozofický pohľad na jazyk. Zjavne hegeliansky vysvetľuje vzťah jazyka a ducha: „reč je vytvor a obraz ducha na to utvorená, aby sa duch skrze ňu vyvíňoval, a predne aby sa mohol ukázať čo je, aby bol skutočným, aby bol duchom – bez reči sa duch nemôže myslieť. Ale ponevaď si reč duch tvorí, tvorí si ju podľa stupňov svojho vyvinutia, tedy reč si duch i vyvinuje“ (Francisci 1990). Duch vo svojom procese sebauvedomovania si teda vytvára jazyk, aby mal možnosť vyjadriť svoju podstatu. Myslí tým zrejme národného ducha, nie svetového ducha, keďže hovorí o rozličných duchoch a o ich rozličnom vývine: „Rozličie ale duchy rozličie majú formy svojho vyvíňovania“ (Francisci 1990). Takto prostredníctvom hegelovskej filozofie obhajuje aj slovenčinu ako samostatný jazyk proti češtine. Česká reč je síce blízka, ale „preci je ni naša, je cuzia, nevyrostla z ducha nášho, a tedy je ani nie ten vyvolený prostredok k vyvinutiu nášho ducha“ (Francisci 1990). Francisci odmieta Kollárov prístup, ktorý hovorí o štyroch slovanských literatúrach. V tomto zmysle sa o tom, že Štúr začína v novej forme slovenčiny vydávať noviny, vyjadruje pochvalne.

Veľmi podobné úvahy o duchu národa možno nájsť aj v úvode k zbierke *Slovenskje povesti* (1845). „Novorodení duch Slovanstva, najmladší sin ľudstva, je ten posvećení a vivolení hrdina, ktorí, chťiac sebe svet a živuot stvorit', vistupuje i na zázračnou toto pole, a hladá na ňom pre seba životnej krve, hladá a zbjera elementi, do ktorích bi sa vťelesniu, on to troskotajúc kljadbi zakuklenosti, na ích zboreňinách jasnje chrámi praudi vistavuje“ (Francisci 1845, s. 7). Hlavného hrdinu chápe Francisci ako toho, ktorého duch sveta uznal za dozretého. I tu, ako pripomína Hajko, tvrdí, že každý národ má svojho špecifického ducha. Ako tvrdí, večný zákon života je duch sveta. Trefnejšie sa prihlásiť ku Hegelovi vari Francisci ani nemohol. Slovania tak majú národného ducha. O slovenskej povahe má pritom lichotivú mienku, ako píše v knižke *Hlas ze Slovenska o centralisací a foederací*: „Že mravnosť Slovákov, ktorých národný ráz najme vlastenectvom, rodomilstvom a milovnosťou pokoja sa vyznačuje, o moc lepšie stojí, jako v Maďarou, to je zo statistických výkazou trestných jasne patnuo“ (Francisci 1851, s. 9). I v uvedenom spise hovorí



o večnom duchu v národe, ako pripomína Hajko (2018, s. 170). Pre charakteristiku hegelovsky poňatého národného ducha videl Francisci ako veľmi dôležité národné povesti, ktoré usilovne zbieral i vydával.

Francisci maďarizačné pomery kritizuje už skôr, napríklad v liste A. H. Škultétymu (1842) sa rozhorčuje, že v malohontských ľudových školách sa vo štvrtom ročníku učia všetky predmety maďarsky. Zrejme je aj Francisciho sympatizovanie s Chorvátmi a Srbmi v zmysle ich národného obrodzenia. V Liste A. H. Škultétymu (1841) vyjadril rešpekt k politickým aktivitám Chorvátov, „nebo ukázali, že jsou oni vlastní sví páni, aniž se jiných hnevu nebojí, a o přízeň nestojí“ (Francisci 1990). O Srboch sa vyjadril o rok neskôr v liste tomu istému adresátovi, že začínajú poriadne žiť a pracovať, národne sa vzťahujú, čoho dôkazom sú výnosné zbierky na Maticu srbskú, čo vníma ako v tom čase nedosiahnuteľný stav pre Slovákov. Pokiaľ Srbov za niečo kritizoval, tak za to, že sa starali najmä sami o seba a nie o ostatné slovanské národy, ako píše v liste biskupovi Moyzesovi (1862).

Ján Francisci sa stal na základe všeobecne vyjavenej vôle dobrovoľníkov ich kapitánom, čo sa udialo v Rimavskom Brezove. V ideovom zmysle úplne podporoval dobrovoľnícke akcie, kriticky vníma odstúpenie Hodžu od dobrovoľníckych aktivít na jeseň 1848. Podstatné je, že Francisci i na konci života hodnotil zapojenie sa Slovákov v boji proti Maďarom po boku cisárskej armády ako pozitívny a nevyhnutný krok. Odôvodňuje to takto: „ak by sa Slováci boli pridali k Maďarom, i ako sila i ako svoju zvláštnu národnosť znamenajúci faktor, boli by úplne utonuli v pochope maďarstva, a zoči-voči Austrie boli by považovaní bývali za predmet i vojenského i policajného prenasledovania bez všetkého ďalšieho významu“ (Francisci 1956). Slováci sa tak postavili k ostatným slovenským národnostiam, okrem Poliakov, od Maďarov sa v tej dobe nedala očakávať žiadna ústretovosť voči právam Slovákov. Z Francisciho slov je badať veľké ocenenie politiky cára Mikuláša I. za jeho intervenciu voči maďarskej revolúcii, ktorú hodnotí ako tvrdú voči nemaďarským národom. Z viacerých miest je vnímať priaznivý vzťah voči Rusom, čo je kompatibilné s tým, že neskôr nebol polonofilsky orientovaný. Pripomína to viackrát. Nota bene, o finančnej podpore pre slovenské inštitúcie korešpondoval aj s členom Ruskej akadémie vied Vladimirom Ivanovičom Lamanskim (1880). Francisciho angažovanosť bola takmer zastavená jeho hroziacou násilnou smrťou. „Do smrti mal problém hovoriť o pocitoch, ktoré prežíval v temnici a počas súdneho procesu, keď odsúdeným už kresali šibeničné stĺpy a jeho matka priniesla plachtu, do ktorej chcela po poprave zavinúť jeho mŕtve telo“ (Kodajová 2014, s. 26).

Jeho hodnotenie politického neúspechu Slovákov v zmysle obsadenia dôležitých úradov po revolučných rokoch, sa nesie aj v tom, že Slováci na jednej strane mali málo schopných inteligentov, ktorí by mohli zastávať nejaké úrady. Pokiaľ takí jestvovali, boli to zemanovia, ktorí mali problém s tým, že by mali zastávať úrady, v ktorých mohol na rovnakej pozícii sedieť aj nešľachtic. Dovtedy to možné nebolo principiálne, a tak úsilie použiť ich

ako úradnícku elitu postavenú na občianskej a nie rodovej báze, väčšinou sabotovali. Mnohokrát opakované a nie úplne pravdivé kliše, že zemani boli napospol národní odrodilci, v tomto období ešte neplatilo a ani neskôr, hoci sa pomery zmenili, to nie je možné vyhlasať paušálne. Dôkazom toho je aj súčinnosť slovenskej šľachty v Memorande národa slovenského, čo dosvedčuje aj Francisci. Slovenskí úradníci sa uchytli s väčším úspechom iba vo Zvolenskej stolici. Okrem tejto stolice niekoľko málo Slovákov obsadilo zopár dôležitých úradníckych pozícií. Rakúska politická elita mala za zámer Uhorsko v porevolučnom období germanizovať, čo Francisci predostiera ako hlavný cieľ Viedne.

Francisci podporoval hlavný politický cieľ Memoranda národa slovenského, ktorým bolo hornouhorské slovenské Okolie, prvá forma územnej organizácie Slovenska. Bol i členom audiencie u cisára a uhorského kráľa Františka Jozefa I. Jeho podiel na vzniku a chode Matice slovenskej je známy. Francisci bol pragmatickým politikom s vynikajúcim prehľadom. Vyslovil sa aj o príčine postupného ustania podpory Viedne voči slovenským národnostným požiadavkám. Domnieva sa, že voči zámerom Viedne sa najvýznamnejší politicky činní Slováci stavali vlašne. „Viedeň očakávala, že biskup Moyses a vôbec slovenský národ zodvihne a vyvinie tuhú akciu za centrálny parlament za oboslanie Slováckmi centrálnej a jednotnej ríšskej rady. A to sa nestalo. Takým činom Slováci ako neupotrebitelný faktor upadli vo Viedni do nemilosti a u uhorských konštitucionalistov, u Maďarov a u nepriateľov Slovákov vôbec počítalo sa im to za neodpušiteľný smrteľný hriech“ (Francisci 1956). Neskôr po vyrovnaní stojí Francisci jednoznačne na strane Starej školy slovenskej, o Novej škole a ich novinách síce píše pomerne zdržanlivo, ale z textu sú zrejmé vážne výhrady (List Michalovi Fedorovičovi Rajevskému 1869). Aj v liste Dusarovovi ukazuje na to, že pod pláštikom jednoty Svätoštefanskej koruny sa môže skrývať maďarizácia (1869), kde ukazuje pesimizmus v oblasti novej spolupráce s uhorskou vládou (Goszczyńska 2019, s. 54). Napokon Francisciho list Bobulovi (1870) je korektný, autor sa pýta na zámery novej školy slovenskej. „Vystríhal pred vzájomnými nezhodami Starej a Novej školy slovenskej“ (Franková 2010, s. 109). Nedôveroval však v realnosť snáh Novej školy slovenskej o slovensko-maďarské vyrovnanie. Po zatvorení Matice i gymnázií sa Francisci miesto v podstate znemožnenej politickej činnosti sústredil na literárne pole, kde sa významne zaslúžil o slovenskú tlač.

### **Náčrt filozofických a sociálnych názorov Francisciho**

Hegelova filozofia je badateľná aj pri pokuse uchopiť podstatu slovenských povestí. Francisci píše, že povesť musí mať nejaký hlavný bod, kde píše o mravnosti (syntéza v triáde legalita, moralita, mravnosť). Povesť musí mať istý vzťah k svetu, mať prítomné tému buď náboženstva, spoločenského života, čo síce nesie mravný náboj, avšak ako umenie musí mať peknú formu, ktorej zodpovedá obsah. Tá krása musí byť slovenská, píše

Francisci v liste Škultétymu r. 1844, „táto slovenskosť pozostáva v plastičnosti, úplnosti a zaokrúhlenosti obsahu aj formy“ (Francisci 1990). Ide o vyšší stupeň plasticity ako u Grékov, ako v gréckych mýtoch. Krása by mala byť spojená s vidieckym štýlom. Dobro má úplne hegeliánsky svoj protiklad v zle, musí ho dialekticky prekonávať. „Dobro sa uskutočňuje; ale aby mohol dej do povesti súci postáť, potrebuje to dobro svoj odpor, ktorý mu prekáža, a to je zlo“ (Francisci 1990). Látka povesti je opis boja dvoch hodnotových opozít. Napokon, zachoval sa i list Hroboňovi, v ktorom ho Francisci prosí o požičianie Hegelových textov (1844). Francisci sa vyjadruje aj k logickej výstavbe homílie, keď v pozoruhodnom liste častému adresátovi Škultétymu (1845) vykladá, že použil zamlčané premisy, preto sa jeho kázeň zdala nelogická. Či použil aj Hegelovu dialektickú logiku nevedno, nie je to však vzhľadom na jeho filozofickú orientáciu nepravdepodobné.

Niektoré postrehy a názory Francisciho možno uviesť ako doklady jeho názorov. Nemal v obľube teologické názory nemeckého racionalistu Karla Gottlieba Bretschneidera. Ten vzbudil pozornosť zhromaždením argumentov proti Jánovmu autorstvu Jánovho evanjelia, čo v neskorších spisoch označil len za marketingový ťah, ktorý ho mal ako autora zviditeľniť. Francisci mu vytýka racionalistickú pozíciu Bretschneidera a tvrdí, že tento autor nie je vhodný ako podklad pre prednášky. Jeho spis *Die religiöse Glaubenslehre* označil Francisci hegeliánskym slovníkom za „ten najsuchší racionalizmus, ktorý k ničomu nevedie, iba k holote myšlienky“ (Francisci 1990). Odporúča mu Hurbanovu učebnicu *Unia, čili spojení lutheránů s kalvíny v Uhrách*, Budapešť (1846), ktorú pokladá za teologicky nezávadnú.

Pre charakteristiku sociálneho a politického myslenia Francisciho je veľmi zaujímavý list Hroboňovi z roku 1847. Francisci nepokladá za správne, že *Slovenské národné noviny* nemajú nijakú politickú orientáciu. Kým maďarskú žurnalistiku hodnotí ako žurnalistiku aristokracie, čo podľa Francisciho protirečí princípom Slovanstva, vyzýva k orientácii hlavnej tribúny národnej žurnalistiky. „Preto hovorím, naše noviny si musia princíp liberálno-demokratický vystaviť, ak chcú byť slovensko-národnými“ (Francisci 1990). Zdôvodňuje to tým, že ľud nemá v podstate žiadne práva a všetko si musí vybojovať. Antifeudálna zánietenosť nášho dejateľa bola veľmi silná. Podobne v prospech liberálnej orientácie novín argumentuje v liste Štúrovi z toho istého roku. Vo veľmi kritickom liste to Štúrovi predostrel jasne: „Čo by teda mal byť princíp novín našich? Čo sa obsahu dotýča rovnoprávnosť, sloboda občianska, prístup k úradom verejným, istota osobná a mania atď. atď.; a z ohľadu formy liberalismus, ktorý s opozíciou púhou miešať netreba“ (Francisci 1990). Francisci Štúra síce obdivoval, avšak nebol s ním stále za jedno. V mladosti mal s ním spor o spôsob vedenia Slovanstva ústavu. Štúrovci oscillovali medzi konzervativizmom a liberalizmom. „Štúr deklaroval využívanie pozitívnych stránok oboch ideí – konzervatívnych aj liberálnych. Francisci sa zasa rád označoval za nenapraviteľného liberála“ (Škvarna 2000, s. 21). Podobné politické princípy vyznávali aj maďarské reformné kruhy, čo bolo

dôvodom Štúrových výhrad, upozorňuje Škvarna. Ako sme videli vyššie, Francisci pokladal Kossuthov liberalizmus za účelový. Napriek názorovým rozdielom, po istú dobu bol Francisci levočskou obdobou Štúra. „Od septembra 1844 bol Ján Francisci zástupcom profesora (Karla Hlaváčka) slovenského jazyka a literatúry na lýceu v Levoči“ (Zubácka 2001, s. 98). Podobne ako Štúr v Bratislave, i on bol z postu odvolaný. Jeho antifeudalizmus a s tým spojený liberalizmus bol tak silný, že sa nebránil ani myšlienke násilného odstránenia feudálnych vzťahov (Franková 2010, s. 63). V rukopise ostala práca *Zrkadlo pre ľud slovenský*, kde sa takéto radikálne myšlienky vyskytujú.

Šlo v značnej miere aj o slobodu národných práv Slovákov v Uhorsku, pričom Francisci spomína aj iné nemaďarské národnosti. Apeloval aj na prístup do úradníckych pozícií pre nešľachticov. Maďarskú politiku pritom v danom období (1847) hodnotí ako konzervatívnu a aristokratickú. Šľachta nebola obľúbenou spoločenskou vrstvou pre Francisciho, čo dokumentuje vo viacerých spisoch, Hajko napr. upozorňuje na *List zo Slovenska* (1861). „Odsudzoval Štúrove kompromisy so zemianstvom“ (Franková 2010, s. 63). V značnej miere jej vytyka takú mieru závislosti na rôznych privilégiách, že je ochotná zriecť sa národnosti i náboženstva, čo platí podľa neho nielen v slovenskom kontexte. Ako podotýka Hajko, „ich morálka je morálkou moci“ (Hajko 2018, s. 167).

Jeho opozícia proti feudalizmu nemala len politický rozmer. Ako postrehol Hajko, problematika pokroku je u Francisciho kľúčová. „Ján Francisci chápal problém pokroku národa najmä ako problém praktického zabezpečenia lepších materiálnych podmienok pre jeho existenciu“ (Hajko 2018, s. 176). Svedčia o tom jeho národohospodárske a ekonomické práce. Hospodársky pokrok spolu s politickými právami v rámci liberalistického zmýšľania považoval za základ povznesenia ľudu. Slobodu národa vnímal ako spojenie individuálnych i kolektívnych práv Slovákov spolu s hospodárskou úrovňou.

Stanoviská ostatných národovcov voči osobe Francisciho neboli stále pozitívne. Vajanský sa o ňom nie raz vyjadruje veľmi nevyberane. Našťastie jeho hlas nemá echo v podobe, že by sa ostatní národovci boli vyslovili unisono rovnako. Hoci Mináč spomína, že čokoľvek robil, bolo to na úrovni doby, ale nič geniálne, treba to napraviť na pravú mieru. Ako hovorí Hajko, „Francisciho zaťaženosť verejnými vecami bola príliš veľká na to, aby mu zostával adekvátny priestor pre teoretickú, odbornú či vedeckú tvorbu“ (Hajko 2018, s. 160). Teoretické úvahy Francisciho sa síce vyskytli v jeho tvorbe a celkom určite možno tvrdiť, že mal nejaké konštantné sociálne i filozofické názory, ale nekoncentroval ich v nejakom pojednaní. Možno ich nájsť v úvodníkoch, listoch, životopisných spomienkach. Ani Francisci sa nevyhol priamym dotykom s filozofiou. „Pripomíname, že osvojovanie a prerábanie Hegelovej filozofie v tvorbe štúrovcov napokon vyústilo až do sformovania dvoch relatívne samostatných ideových pozícií, resp. podôb filozofovania: jednou bol štúrovský variant hegelovstva (Ľ. Štúr, J. M. Hurban, A. Sládkovič), druhou bol štúrovský variant antihegelovstva (M. M. Hodža, S. B. Hroboň, P. K. Hostinský a ďalší)“ (Dupkala 2009, s. 556).

Už sme spomínali ovplyvnenie Francisciho Hegelom. Aj keď Hajko hovorí, že kontakt Francisciho s klasickou nemeckou filozofiou bol pravdepodobne z najväčšej časti sprostredkovaný cez Štúrove prednášky, nemožno tvrdiť, že Francisci, znály nemeckého jazyka, nečítal priamo Hegelove texty, ako sme videli vyššie, o ich zapožičanie prosí Hroboňa.

Francisciho neovplyvnil len Hegel, ale aj Herder. Ako spomína Hajko, „aj u Jána Francisciho sa stretávame s herderovsky a čiastočne aj s mesianisticky znejúcimi myšlienkami o jedinečnosti slovanského ducha, o skvelej budúcnosti Slovanov a najmä Slovákov“ (Hajko 2018, s. 166). Jeho filozofické úvahy o Slovanoch s Slovákoch sú vlastne kombináciou postojov Herdera a Hegela, Vlastný charakter národa je spojený s jeho špecifickým národným duchom. Roviny abstrakcie sú prítomné v riadkoch u Francisciho pomerne riedko, skôr ide o aplikáciu princípov do konkrétneho pretavenia v kultúre, práve, v hospodárstve.

Janko Francisci Rimavský, organizátor slovenského národného hnutia, politik, kníhtlačiar, zberateľ národných povestí a príležitostný spisovateľ, nebol zďaleka iba príslušníkom dôstojníckeho zboru slovenských dobrovoľníkov, hoci práve v tejto úlohe je najznámejší. „Stredo európska synkretická národných motívov a symbolov je hádam najzreteľnejšia na kanonickom obraze slovenského deväťnásteho storočia, na portréte Jána Francisciho ako dobrovoľníckeho kapitána, ktorý namaloval Peter Bohúň okolo rokov 1849 – 1850“ (Zajac 2011, s. 919). Hoci ho za filozofa a etika nemožno pokladať, jeho mnohostranná činnosť bola poznamenaná aj dotykmi s týmito disciplínami vo forme aplikácie.

## **Záver**

Pokúsiť sa o vyjadrenie sociálnych, filozofických a politických názorov u Jána Francisciho Rimavského nie je príliš intelektuálne obtiažne, aj keď si to vyžaduje poznanie jeho pomerne roztrúseného diela. V rámci neho je možné spoznať jeho názory, aj keď tento národný dejateľ nezanechal dlhšiu, obsahovo filozofickú prácu. Jeho praktická orientácia však potrebovala zaujať nejaké stanovisko v uvedenej problematike, a tak môžeme jeho názory nájsť v listoch, memoároch a príležitostných spisoch. V rámci nich možno charakterizovať Francisciho ako liberálneho, radikálne antifeudálneho mysliteľa. Bol národne orientovaným nacionalistom, no nikdy nebol šovinistom. Objavili sa u neho väzby aj na iné národné slovanské hnutia, v mladosti na poľské, srbské, chorvátske, neskôr na ruské. Francisci stál na radikálne proslovenskej pozícii v prospech národného okolia, jazykových, hospodárskych a kultúrnych práv. Jeho pronárodný i protifeudálny postoj sa spájal aj s úsilím o hmotné povznesenie Slovákov. Filozoficky inklinoval k Hegelovi, ako aj k Herderovi. Ako presvedčený hegelian stál, a to aj so zbraňou v ruke, pri všetkých dôležitých národných pohyboch Slovákov počas svojho života.

## Bibliografia

- BAGIN, Albín; 1980. *Memoárová próza Jána Francisciho*, In: Literárne postavy Gemera 3 Janko Francisci-Rimavský. Osveta: Martin, s. 137-147.
- BIELIK, Ivan; 2012. *Východný alebo západný nacionalizmus? Prípadová štúdia Slovenska*. Brno: MU, 47 s.
- ČEPAN, Oskár; 1980. Ján Francisci – organizátor levočskej mládeže, In: Literárne postavy Gemera 3 Janko Francisci-Rimavský. Osveta: Martin, s. 14-22.
- DUPKALA, Rudolf; 2009. Philosophizing in Slovakia: Reflections and Contexts (On the Receptivity of the Philosophical Thought in Slovakia). In: *Filozofia* 64 (6), s. 552-559.
- FRANCISCI, Ján; 1845. *Slovenskje povestí*. Levoča: Jan Werthmüller a sin, 127 s.
- FRANCISCI, Ján; 1851. *Hlas ze Slovenska o centralisaci a federaci*. Viedeň: Tiskem Mechitharistů.
- FRANCISCI, Ján; 1956. *Vlastný životopis – Črty z doby moysesovskej*. Bratislava: SVKL, 384 s.
- FRANCISCI, Ján; 1990. *Listy Jána Francisciho 1*. Martin: Matica Slovenská, 292 s.
- FRANCISCI, Ján; 2004. *Listy Jána Francisciho 2*. Martin: Matica Slovenská, 455 s.
- FRANKOVÁ, Libuša; 2010. *Ján Francisci-Rimavský (1822 – 1905)*. Prešov: Centrum antropologických výskumov, 162 s.
- GOSZCZYŃSKA, Joanna; 2019. Przełom czy kontynuacja? Słowacka myśl polityczna po roku 1867, In: *Poznańskie Studia Slawistyczne* 17, s. 43-57. <https://doi.org/10.14746/pss.2019.17.3>
- HAJKO, Dalimír; 2018. *Slovenské provokácie*. Bratislava: Spolok slovenských spisovateľov, 233 s.
- KÁŠA, Peter; 2016. Romantyzm Słowacki z perspektywy postkolonialnej (kontexty historyczne i kulturowe), In: *Świat Tekstów. Rocznik Szupski* 14, s. 27-40.
- KODAJOVÁ, Daniela; 2014. Ján Francisci – druhý život (život a dielo v pamäti), In: *Slovenská literatúra* 61 (1), s. 13-37.
- PERNÝ, Lukáš; 2021. The Roots of Slovak Utopianism and Utopian Concepts of 1848, In: *Filosofija. Sociologija* 32 (1), s. 32-41. <https://doi.org/10.6001/fil-soc.v32i1.4377>
- SZENTÉSIOVÁ, Lenka; 2011. K vybraným aspektom vlastného životopisu Jána Francisciho. In: *Slovenská literatúra* 58 (6), s. 522-537.
- ŠKVARNA, Dušan; 2000. Mladý Ján Francisci. Politický profil štúrovského radikála, In: *Historická Revue* 11 (8), s. 20-22.
- TRNKÓCI, Lukáš; 2019. Kníhtlačiarstvo-účastinársky spolok v Turčianskom Sv. Martine v rokoch 1870 – 1900, In: *Studia Historica Nitriensia* 23 (1), s. 193-210. <https://doi.org/10.17846/SHN.2019.23.1.193-210>

ZAJAC, Peter; 2011. Stredoeurópsky synkretizmus národného umenia devätnásteho storočia, In: *Česká literatura* 59 (6), s. 915-924.

ZUBÁCKA, Ida; 2001. Wpływ działalności oświatowo-wychowawczej Ludovíta Štúra i jego naśladowców na kształtowanie się słowackiej świadomości narodowej w XIX wieku, In: *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Studia Historica* 1, s. 79-100.

Príspevok je parciálnym riešením projektu *IG-KSV-ET-01-2021/12 Etika v kontexte jej prieniku do diania v spoločnosti.*

**Critiques**

**Die Rezensionen**

**Recenzie**





ŠUCH, Juraj:

*Vybrané kapitoly z didaktiky filozofie*. Banská Bystrica: Belianum, 2022, 92 s. ISBN 978-80-557-1944-3. <https://doi.org/10.24040/2022.9788055719443>

Čítať pojednanie venované didaktike filozofie, bez ohľadu na jej segment, do ktorého zasahuje, je v pomeroch bývalého Československa pomerne vzácné. Nielenže nejestvuje vedecký a odborný časopis, ktorý by na tejto pôde periodicky vychádzal, ale je naozaj riedke aj vydávanie monografií a článkov na danú tému. Výskumníkov, ktorí by sa aspoň občas venovali didaktike filozofie, nie je veľa. V Českej republike za všetkých je potrebné pripomenúť monografiu Petry Šebešovej *Proč a jak učit filosofii na středních školách* (2015), prípadne monografiu *Do světa filosofů: Učební materiály pro výuku filosofie* - Roman Cardal a kol. (2018), alebo aj *Kapitoly z didaktiky filozofie, etiky a společenských věd* autorov Robert Kuthan, Naděžda Pelcová a Zbyněk Zicha. Okrem spomínaných titulov sa v Česku objavilo ešte niekoľko monografií na danú tému (napr. Zdeněk Novotný 2004 etc.). Na Slovensku je monografií na danú tému skromnejší počet. Zaujímavú elektronickú učebnicu aj s autoevaluačným pracovným zošitom vyvinul Štefan Bojnák. Spomínaný autor je priekopníkom využívania modernej didaktickej techniky v didaktike filozofie. Didaktiky filozofie sa v monografii (2002) dotkol Juraj Šuch. Jeho kniha *Vybrané problémy z vyučovania filozofie* je zrejme pilotným projektom, ktorý sa nezaoberal vyučovaním filozofie v rámci občianskej náuky, ale poňal problematiku iba cez vyučovanie filozofie. Okrem tohto počinu sa objavili aj niektoré monografie, zamerané na didaktiku občianskej náuky (Predanóczyová, Kredatus, Šlosiar etc.).

Už vyššie uvedený pionier didaktiky filozofie na Slovensku Juraj Šuch priniesol na svetlo sveta dlho žiadaný produkt: monografiu venovanú didaktike filozofie v tom zmysle, že ide o celé poňatie didaktiky filozofie vôbec a nielen jej úzke vymedzenie pre stredné školy. Monografia s takto holisticky uchopenou problematikou v slovenských geografických šírkach skutočne chýbala.

Prvá kapitola je zameraná na definovanie, deskripciu a vymedzenie tematiky didaktiky filozofie. Popisuje jednotlivé zložky didaktiky filozofie, jej východiská, predmetnú oblasť, vzťah didaktiky filozofie a vysokoškolskej prípravy učiteľa. Usiluje sa zdefinovať cieľ vyučovania filozofie na modernom základe. Pri tejto príležitosti sa náš autor vyjadril: „Cieľom modernej výučby filozofie by malo byť kladenie menšieho dôrazu na sprostredkovanie vedomostí študentom ako na rozvíjanie kompetencií (zručností a spôsobilostí) študentov, ktoré vyúsťujú do ich pokusov o filozofovanie“ (Šuch 2022, s. 9). Názor recenzenta sa s tým úplne nestotožňuje, avšak cieľom recenzie nie je polemika s autorom monografie. Pri formulovaní svojich názorov sa autor v mnohom opiera o myšlienky J. Pfistera.

Druhú kapitolu venuje Juraj Šuch vyučovaciemu procesu a didaktickým zásadám. Pri vymedzení teoretických východísk vyučovacieho procesu sa Šuch opiera o klasických slovenských teoretikov didaktiky Petláka a Tureka. Prináša prehľad funkcií vyučovacieho procesu, pokračuje popisom problematiky podmienok spomínaného procesu, popisuje Turekovu typológiu vyučovacieho procesu. Ako prevládajúci typ procesu uvádza náš autor výkladovo-ilustratívny typ. Filozofiu a jej výučbu spája náš autor s tretím typom tzv. moderným, ktorý vedie študenta a žiaka k premýšľaniu. Didaktické zásady rozpisuje Šuch v intenciách Tureka a Petláka. Pokúša sa predmetné zásady komparovať u oboch autorov. Je dobrým úvodom do špecializovanej didaktiky a v rámci monografie to má svoje miesto v rámci štruktúry.

Tretia kapitola je o cieľoch výučby filozofie. Kapitolu uvádza autor typológiou cieľov. Filozofia tak patrí medzi špecifické ciele vyučovacieho procesu podľa delenia cieľov Ivana Tureka. Špecifické ciele vo vyučovaní filozofie majú byť vyjadrené v časovo-tematických plánoch. Šesť požiadaviek špecifických cieľov vyučovacieho procesu sa usiluje autor zosúladiť s vyučovaním filozofie. Robí to aplikáciou Bloomovej taxonómie. Predstavuje aj revidovanú Bloomovu taxonómiu špecifických cieľov (2001), rovnako prepojenú s vyučovaním filozofie. Tieto prepojenia sú vecné a odrážajú veľmi pekne aplikáciu požiadaviek týchto cieľov, napr.: „Aplikácia. Študent pri uvedení príkladov vybraných zmyslov vie uviesť, ako sa podľa Locka tvorí vrstva jednoduchých ideí“ (Šuch 2022, s. 22).

Náš autor aplikuje obdobne aj Niemerkovu taxonómiu. Požiadavky cieľov podľa spomínanej taxonómie rovnako transformuje do konkrétnych príkladov. Formulovanie cieľov ako postupný program predstavuje Šuch v intenciách prof. Tureka. Autor zdôrazňuje kompetenčne orientované ciele, ktoré aplikuje na vyučovanie filozofie. Autor píše v tejto kapitole vetu: „Po školskej reforme schválenej parlamentom SR v 2008 sa výučba filozofie na gymnáziách usmerňuje Štátnym vzdelávacím programom, ktorý sa skladá z obsahového a výkonového štandardu. S touto reformou sa výučba filozofie na stredných školách (gymnáziách) redukovala na jednu hodinu týždenne“ (Šuch 2022, s. 26). Podľa názoru recenzenta, potvrdeného praxou na stredných školách, minimálne na gymnáziu je možné v ako-tak akceptovateľnej miere rozšírenie tejto dotácie aspoň o hodinu týždenne v prospech filozofie v rámci školského vzdelávacieho programu. Pokiaľ nie, jednoducho stredoškolský profesor môže urobiť ťah podobný rošáde v šachu, zamení tretiacke hodiny na náuke o spoločnosti (občianska náuka) za hodiny filozofie, ktoré prenesie do tretieho ročníka. Tým mu ostanú dve hodiny týždenne, navyše sa mu priestor navýši minimálne o mesiac, pretože v záverečnom ročníku sa učí maximálne do polovice mája. Autor recenzie má s tým skvelú skúsenosť v praxi. Týmto sa dá nádherným, jednoduchým spôsobom vysporiadať s nezmyselným ukrátením na filozofii, ktoré by inak spôsobila Mikolajova reforma. Statočný stredoškolský profesor ju nenasleduje, ale naopak, obchádza v snahe zachovať vysoký vedomostný štandard absolventa gymnázia. Pokiaľ by sa stredoškolský

profesor filozofie priklonil k riešeniu, aké mu nalinajkovala reforma, nenaučil by prakticky takmer nič. Tu je jedinou cestou nedopustiť, aby to, čo reforma predpisuje pre filozofiu, bolo prevedené do praxe, pretože by sa to rovnalo faktickej likvidácii filozofie na strednej škole. Ešte čosi omnoho horšie dávnejšie navrhovala autorka Ivana Koleničová (2004) a (2008) v dvoch článkoch nesmierne nízkej odbornej i argumentačnej úrovne, ktorá chcela eliminovať filozofiu na 6 alebo 7 hodín v jednom ročníku – za celé štúdium. Spomínané články a ich argumentácia sú skutočne úbohým vizitkou znalostného a argumentačného potenciálu autorky a našťastie zapadli bez toho, aby si ich všimol podobný diletant s politickými kompetenciami v oblasti školstva. Zdvihli však pozornosť čitateľov *Učiteľských novín*. Takéto extrémne eliminovanie vyučovania filozofie treba v zárodku odmietat' ako sabotovanie vytvárania základov filozofického myslenia, rovnako aj riešenie jej dotácie podľa Mikolajovej školskej reformy.

Ďalšia kapitola je venovaná vyučovacím metódam na hodinách filozofie. Po všeobecnom úvode do problému otvára autor problematiku motivačných metód. Autor ich charakterizuje ako vstup do problému. Motivačný rozhovor alebo demonštrácia je dobrým úvodom do vyučovacej hodiny, autor si všimol vysoký potenciál *Atlasu filozofie*, ktorý mnohokrát znázorňuje filozofiu za pomoci schém a grafov. Každopádne ide o určité predstavenie vstupných motivačných prvkov pri vyučovaní filozofie.

Ďalšie deskribované metódy sú expozičné metódy. Autor predstavuje monologické metódy: vysvetľovanie, pri ktorom varuje pred výkladom vo forme prednášky na strednej škole. Uprednostňuje dialogické metódy (rozhovor, dramatizáciu, besedu), odporúča sokratovský rozhovor, ktorý vykladá podľa Petláka a Tureka. Evidentne ide o obraz Platónovho Sokrata. Ide o nastolenie problému vo forme otázky. Takisto autor prenáša aj metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov, predovšetkým demonštráciu a situačnú hru. Opisuje aj metódu EUR. Viac konkrétne v súvislosti s filozofiou náš autor predstavil inscenačné metódy, založené na upravených dialógoch filozofov, ktoré vznikli na základe reálnych filozofických textov. Príklad, ktorý autor uviedol, je však už trochu zastaralou interpretáciou, nakoľko posledné desaťročia sa upúšťa od Aristotelovho pohľadu na predsokratikov ako hľadateľov pralátky, čo je vnímané ako peripatetická dezinterpretácia. Mohol by sa však použiť, ak by učiteľ paralelne vysvetlil aristotelovskú a novú interpretáciu.

Ako ďalšiu metódu opisuje autor brainstorming. Ide o metódu za pomoci riešenia problémov. Opisuje ju v súlade s názormi slovenských klasikov pedagogiky Petláka a Tureka. Autor sa venuje trochu aj metódam samostatnej práce, stručne pripomína aj metódy fixácie. Rovnako stručne zachytil aj diagnostické a klasifikačné metódy.

Pomerne veľkú pozornosť venuje náš autor evaluácii vo filozofii. Autor rozobral problematiku hodnotenia filozofickej úvahy ako samostatnej práce študenta. Tu ide náš autor do hĺbky analýzy, napr. kritériami hodnotenia

filozofickej úvahy. Škoda, že sa nezameral trochu viac aj na postulovanie, formulovanie písomných otázok vo filozofii a ich špecifik.

Ďalšia kapitola opisuje organizačné formy vo výučbe filozofie. Rozoberá vyučovaciu hodinu z hľadiska organizácie práce. V ďalšej kapitole sa autor zameral na materiálne prostriedky na vyučovaní filozofie. Autor z didaktického hľadiska deskribuje tabuľu, učebnicu a pracovný list. Ôsmu kapitolu o kritickom myslení možno pokladať za pomerne vydarenú kapitolu monografie. Autor rozoberá rozličné aspekty kritického myslenia, a to v kontexte rôznych monografií slovenskej proveniencie. Priniesol tu rôzne dimenzie kritického myslenia.

Záver monografie tvoria prílohy. Autor v nej charakterizuje rozličné stratégie: kognitívne stratégie, afektívne stratégie, ktoré predstavuje v súvislosti s vyučovaním filozofie. Rozvoj spomínaných stratégií v súčinnosti s vyučovaním filozofie je zrejme tou časťou monografie, ktorá sa vydarila najviac. Autor predstavil až tridsaťpäť stratégií, ktoré sa usiluje zosúladiť s vyučovaním filozofie.

Monografia je cenným úvodom do didaktiky filozofie. Je výberom kapitol, takže nie je vyčerpávajúcou syntézou. Jej kladom je, že autor sa neusiluje ani o opis didaktiky filozofie ako súčasť konglomerátu náuka o spoločnosti, ani o úvod do didaktiky stredoškolskej filozofie. To robí monografiu v publikačnom prostredí Slovenska do značnej miery pionierskou. Rovnako možno oceniť, koľko segmentov didaktiky filozofie autor monografie obsiahol. Na záver nejaký kritický postreh: z nášho pohľadu mohol autor pri niektorých kapitolách doplniť naozaj hlboké pedagogické analýzy konkrétnymi aplikačnými príkladmi z didaktiky filozofie vo vyššej miere. Robí tak na mnohých miestach knihy a ide o trefné, reprezentatívne príklady, avšak nemožno to konštatovať celoplošne o všetkých témach, o ktorých v monografii pojednáva. V každom prípade predložená monografia napomáha doplniť biele miesta v slovenskej didaktike filozofie, ktorá ešte čaká na svoje plnohodnotné rozvinutie.

Doc. PhDr. Marián Ambrozy, PhD., MBA

ŠEDÍKOVÁ ČUHOVÁ, Paulína:

***Odkedy dokážem myslieť, prekladám. Postavy prekladateľov a prekladateľiek, tlmočníkov a tlmočníčok v súčasnej po nemecky písanej literatúre.***

Bratislava: ARThur, s. r. o., 2019, 156 s. ISBN 978-80-8207-052-4.

Záujem o tému predkladanej monografie Paulíny Šedíkovej Čuhovej očividne pramení z jej osobnej akademickej, ako aj prekladateľskej praxe. Autorka vyučuje a skúma už niekoľko rokov po nemecky písanú literatúru po roku 1945, predovšetkým však literatúru autorov a autoriek so skúsenosťou migrácie a je súčasne autorkou štrnástich knižných prekladov, z ktorých päť napísali autorky so skúsenosťou migrácie.

Cieľ, na ktorý sa autorka zamerala, bolo sústrediť sa v monografii na beletristické diela, v ktorých je zobrazený akt tlmočenia a prekladania, postavy tlmočníkov a prekladateľov, ktoré vystupujú v tých najrozličnejších variáciách, či už ako hlavné, alebo vedľajšie postavy. Časové rozpätie, ktoré autorka brala pri výskume do úvahy, sa pohybovalo od 80. rokov 20. storočia až po súčasnosť. Svoj cieľ z väčšieho korpusu diel s touto témou zúžila na diela autoriek so skúsenosťou migrácie, v ktorých sa vyskytla postava prekladateľa, tlmočníka, pričom bol podmienkou kreatívny jazyk nemčina a skúsenosť migrácie tak autorky, ako aj analyzovanej postavy. Zámerom bolo tiež poskytnúť ucelený obraz na východiská, tendencie a typológiu týchto postáv v súčasnej literatúre.

Práca je rozdelená do piatich kapitol, v ktorých sa Paulína Šedíková Čuhová venuje predstaveniu najdôležitejších prác a štúdií venujúcich sa téme literárnych postáv prekladateľov a tlmočníkov predovšetkým v po nemecky písanom priestore, dôvodom využitia takýchto literárnych postáv v súčasnej literatúre, tendenciám a aktuálnosti ich výskytu, prepojení problematik migrácie a prekladu, stereotypizáciám týchto postáv. Súčasť monografie tvoria tri podrobné analýzy literárnych postáv prekladateľov a tlmočníkov v troch konkrétnych dielach – v románoch Olgy Grjasnowej Rus je ten, ktorý miluje brezy (2012), Nataše Wodinovej Sklené mesto (1983) a Terézie Mory Deň čo deň (2005).

Paulína Šedíková Čuhová vo svojej monografii ukázala, že takéto postavy sú pre autorov a autorky vynikajúcou a vhodnou platformou pre reflexiu problémov a fenoménov súvisiacich s globalizáciou, migráciou či kultúrnymi stretmi, a to že práve literatúra je obrazom procesov globalizácie, akými sú nielen migrácia, ale aj hybridné kultúry, problémy identity a jazyka. S autorkou možno iba súhlasiť, keď tvrdí, že akt prekladania a tlmočenia, rovnako ako aj jeho aktéri sú kultúrnym fenoménom, ktorého uchopenie si vyžaduje interdisciplinárny prístup, v ktorom sa spoja literárna veda, kultúrne štúdiá, postkoloniálne štúdiá, translatológia, sociológia a psychológia, a že akt prekladu a tlmočenia a ich samotných nositeľov možno vnímať ako metaforu migrácie.

Zoznam sekundárnej literatúry uvádzaný na konci monografie je dôkazom fundovanej orientácie autorky v téme. Monografia Paulíny Šedíkovej Čuhovej predstavuje serióznu a podnetnú prácu, v mnohom, čo sa témy týka, v slovenskom kontexte dokonca novátorskú. Monografia má zároveň aj didaktický rozmer – vďaka systematickému ponoreniu sa do psychiky tlmočníka a prekladateľa, vďaka množstvu problematík týkajúcich sa multi/inter/transkulturalizmu (napr. identita, jazyk), a tak je možné využiť ju aj pri výučbe so zameraním na interkultúrnu literatúru, ale i interkultúrnu komunikáciu.

Mgr. Jana Juhásová, PhD.

JUHÁSOVÁ, Jana:

***Songs im Unterricht Deutsch als Fremdsprache***. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2022, 83 s. ISBN 978-80-561-0971-7.

Hudba je prítomná vo všetkých ľudských kultúrach. Pre väčšinu z nás je nenahraditeľnou súčasťou každodenného života, a to bez ohľadu na to, či sami aktívne muzikujeme, hudbu tvoríme, alebo ju počúvame. Poslucháč – laik hudbou vyjadruje svoje pocity, pomáha mu vytvárať a pestovať medziľudské vzťahy, pomocou nej reguluje momentálnu náladu, optimalizuje každodenné rutiny (hudba ho napríklad sprevádza počas šoférovania, domácich prác, učenia sa), v tanci precituje vlastnú telesnosť, pomáha mu zmierňovať pocity osamelosti, stimuluje predstavivosť... Hudba má bezpochyby osobitný význam pre mladú generáciu. „*Konfrontácia s hudobnými idolmi (popovými hviezdami), hudobne imanentným obsahom, ako aj textom piesní ponúka najmä mladým ľuďom príležitosť nájsť svoju identitu a rozvíjať svoju osobnosť.*“ (Por. Münch, T. Musik. In: Hüther, J., Schorb, B. (Hrsg.). *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: Kopaed, 2005, s. 339.)

Aj pri výučbe jazykov pripisuje didaktická literatúra hudbe a piesňam rôznorodé funkcie, napr. psychohygienickú, emocionálnu, sociálno-psychologickú. Piesne podporujú kognitívne procesy učenia sa, slúžia ako katalyzátory cudzojazyčných komunikačných procesov, inter- a (trans-)kultúrneho osvojovania si jazyka. Početné praktické skúsenosti hovoria o výnimočnej úlohe piesní pri nadobúdaní jazykového materiálu (najmä pri rozvoji auditívnej pamäte). Významné sú aj pozitíva počúvania piesní a spevu pre ich mnemotický, afektívny a výchovný potenciál.

Monografia Jany Juhásovej *Songs im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (Piesne vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka) sa zaoberá piesňami, predovšetkým ich auditívnou recepciou, z pohľadu vyučovania nemčiny ako cudzieho jazyka mladistvých učiacich sa.

V predkladanej monografii sa autorka zameriava na viaceré aspekty hudby a piesní, napr. na rovinu estetickú, emocionálnu a komunikačnú. Pokúša sa hľadať odpovede na otázky: Čo je hudba? Prečo stimuluje emócie? Prečo je hudba pre ľudstvo taká dôležitá? Je podobná jazyku? Je univerzálna? Ako vnímame hudbu a reč? Prečo je to isté hudobné dielo pre niekoho „krásne“ a pre iného nie? Muzikologicko-psychologické východiská v monografii plynule prepája s otázkami súvisiacimi s procesmi učenia sa cudzích jazykov: Ako sa učíme? Aké faktory ovplyvňujú túto našu schopnosť učiť sa? Od čoho závisí ukladanie informácií, emócií, jazykových kódov? Aké sú špecifiká osvojovania si jazyka u mladistvých učiacich sa? Ale aj: Prečo si pesničky zo školských čias zväčša pamätáme na celý život?

J. Juhásová člení svoju prácu do desiatich kapitol. V prvých šiestich kapitolách sa autorka primárne zameriava na procesy učenia sa u žiakov druhého stupňa základných a stredných škôl, na premenné, ktoré podmieňujú



učenie sa cudzieho jazyka i na výskumy v oblasti cerebrálneho spracovania hudby a jazyka. V siedmej a ôsmej kapitole prezentuje poznatky neurovedeckého výskumu a výskumu emócií z pohľadu využitia piesní na vyučovacích hodinách nemčiny ako cudzieho jazyka. Keďže autorka hneď v úvode podčiarkuje didakticko-metodické zameranie práce, kapitoly osem až desať sa venujú implementácii hudby a piesní do cudzojazyčného vyučovania. Autorka v nich prezentuje rôznorodosť metodických opcií práce s piesňami pre atraktívnu, motivujúcu, činnosťne a subjektívne zameranú výučbu nemeckého jazyka.

Nosnou témou práce je síce otázka, ako môže hudba obohatiť (a zefektívniť) výučbu cudzích jazykov, no ako autorka konštatuje na záver, hudba pre jej zaradenie do vyučovania nepotrebuje takúto legitimizáciu, pretože bez ohľadu na to, či hudba disponuje facilitačnou funkciou pri osvojovaní si cudzieho jazyka, je hodnotou *sui generis* – kultúrnou, estetickou, zúšľachtujúcou.

Monografia *Songs im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* vzišla z dlhoročného záujmu autorky o problematiku piesní na hodinách nemčiny ako cudzieho jazyka. Hoci práca ani zďaleka neobsiahla všetky aspekty týkajúce sa hudby a piesní v cudzojazyčnom vyučovaní, načrtáva vybrané muzikologicko-lingvistické okruhy z hľadiska ich využitia v edukatívnej praxi vyučovania nemčiny ako cudzieho jazyka na školách.

Práca je písaná zrozumiteľným štýlom a je určená predovšetkým študentom germanistiky učiteľského zamerania, ako aj učiteľom nemeckého jazyka, ktorí hľadajú podnety pre svoju vyučovaciu prax.

Mgr. Paulína Šedíková Čuhová, PhD.

## **Authors of Papers**

## **Autoren der Beiträge**

## **Autori príspevkov**

**Prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.**

Ústav dizajnu médií  
Paneurópska vysoká škola, Fakulta masmédií  
Tematínska 10, 851 05 Bratislava

**Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.**

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

**Doc. PaedDr. PhDr. Miroslav Gejdoš, PhD.**

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

**Mgr. Ing. Štefan Šrobár, CSc.**

stefan.srobar@gmail.com

**Doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.**

Katedra liečebnej pedagogiky  
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta  
Račianska 59, 813 34 Bratislava

**PhDr. Paula Maliňáková, PhD.**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

**Doc. PhDr. Marián Ambrozy, PhD., MBA**

Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove  
Duchnovičovo námestie 1, 080 01 Prešov

2022

3

ROČNÍK XXII.

ISSN 1335-9185



9 771335 918001 07