

DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2023

4

ROČNÍK XXIII.



VERBUM

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK



Ružomberok 2023

**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**

Číslo 4, október 2023, ročník XXIII.

Vychádza štvrťročne.

Šéfredaktor: doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

Zástupca šéfredaktora: doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D. (Charles University in Prague)

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

Redakčná rada:

prof. ThDr. Art. Lic. Rastislav Adamko, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. Gheorghe Balint, PhD. ("Vasile Alecsandri" University of Bacău)
prof. Dr. Miklós Bánhidí, Ph.D. (Hungarian University of Sports Science in Budapest)
prof. PaedDr. Elena Bendíková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. Ladislav Čarný, akad. mal. (Academy of Fine Arts and Design in Bratislava)
doc. Ing. Igor Černák, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. PaedDr. Ján Danek, CSc. (Comenius University in Bratislava)
dr. habil. Beáta Dobay, PhD. (University of Sopron in Sopron)
prof. Ming-kai Chin, Ph.D., M.B.A. (The Foundation for Global Community Health, Henderson (Nevada))
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. PaedDr. Milada Krejčí, CSc. (College of Physical Education and Sport Palestra in Prague)
dr. habil. Anetta Müller, PhD. (University of Debrecen in Debrecen)
prof. Juan Carlos Torre Puente, PhD. (Comillas Pontifical University in Madrid)
prof. Gabriella Puzsai, Ph.D., DSc. (University of Debrecen in Debrecen)
doc. RNDr. Miroslav Rusko, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
dr. habil. PaedDr. Ing. István Szókö, PhD. (Trnava University in Trnava)
doc. PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D. (University of Ostrava in Ostrava)
prof. ThDr. PaedDr. PhDr. Pavol Tománek, PhD., MBA, MHA (St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava)
prof. Ing. Peter Tomčík, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. Dr. Ricardo R. Uvinha, Ph.D. (University of Sao Paulo in Sao Paulo)
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (Palacký University in Olomouc)
prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolas Romeris University in Vilnius)

Príspevky sú recenzované.

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

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

Technická spolupráca: Ing. Miloslav Korba

EV 3238/09

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



Cena jedného čísla: 7,- €

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.....	7
---------------	---

Formation and Education

Robotics, Artificial Intelligence and the Future of the Teaching Profession

Michal Bizoň, Slávka Drozdová	13
-------------------------------------	----

The Use of Digital Photography in the Educational Process

Miroslava Repiská.....	29
------------------------	----

Principles of Assessment and their Impact on the Teaching Atmosphere

Katarína Tišňanová.....	38
-------------------------	----

Motivation in Educational Work with Adult Migrants

Florian Vukadin, Pavol Tománek	46
--------------------------------------	----

Social, Economic and Legal Sciences

Social Activity of the Ukrainian Greek Catholic Church in Ukrainian Society: Trends and Prospects

Iurii Shcherbiak.....	59
-----------------------	----

Possibilities of Developing Digital Competences for Persons Serving a Prison Sentence

Martina Špániková, Michal Čipka	81
---------------------------------------	----

Humanities and Arts

Historical and Social Requirements for the Establishment of the First Slovak High School in Revúca

Miroslav Gejdoš, Gabriela Medveová	95
--	----

Obsah

Predhovor

Ján Gera.....	9
---------------	---

Výchova a vzdelávanie

Robotizácia, umelá inteligencia a budúcnosť učiteľskej profesie

Michal Bizoň, Slávka Drozdová	13
-------------------------------------	----

Využitie digitálnej fotografie v edukačnom procese

Miroslava Repiská.....	29
------------------------	----

Zásady hodnotenia a ich vplyv na atmosféru vyučovania

Katarína Tišťanová.....	38
-------------------------	----

Motivation in der Bildungsarbeit mit erwachsenen Migranten

Florian Vukadin, Pavol Tománek	46
--------------------------------------	----

Sociálne, ekonomické a právne vedy

Sociálna činnosť ukrajinskej gréckokatolíckej cirkvi v ukrajinskej spoločnosti: trendy a vyhliadky

Iurii Shcherbiak.....	59
-----------------------	----

Možnosti rozvoja digitálnych kompetencií u osôb vo výkone trestu odňatia slobody

Martina Špániková, Michal Čipka	81
---------------------------------------	----

Humanitné vedy a umenie

Historicko-spoločenské predpoklady vzniku Prvého slovenského gymnázia v Revúcej

Miroslav Gejdoš, Gabriela Medveová	95
--	----

Preface

This year's fourth issue of the university magazine „Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok” contains studies that have a common denominator: a human being and their development in the context of the past, present or future.

Michal Bizoň and Slávka Drozdová draw attention to the topic of using artificial intelligence in education with an emphasis on its ethical and axiological dimension. Miroslava Repiská approaches the use of digital photography and the setting of its parameters in the educational process as experiential learning. Katarína Tišťanová deals with the principles of assessment and their influence on the atmosphere of teaching. Florian Vukadin and Pavol Tománek write about motivation in educational work with adult migrants.

Iurii Shcherbiak deals with the social activities of the Ukrainian Greek-Catholic Church in the Ukrainian society. Martina Špániková and Michal Čipka present the process of development and verification of the working version of the educational program aimed at increasing digital competences for the successful integration of people leaving prison.

Miroslav Gejdoš and Gabriela Medveová focus on one of the key historical milestones in the history of Slovak education, namely the establishment of the First Slovak Grammar School in Revúca.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Translation: doc. Andrey Kraev, CSc.

Predhovor

Štvrté tohtoročné číslo univerzitného časopisu *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok* obsahuje štúdie, ktorých spoločným menovateľom je človek a jeho rozvoj v kontexte minulosti, prítomnosti alebo budúcnosti.

Michal Bizoň a Slávka Drozdová upriamujú pozornosť na tému využitia umelej inteligencie vo vzdelávaní s dôrazom na jej eticko-axiologický rozmer. Miroslava Repiská približuje využitie digitálnej fotografie a nastavenie jej parametrov v edukačnom procese ako zážitkovom učení. Katarína Tišťanová sa venuje zásadám hodnotenia a ich vplyvu na atmosféru vyučovania. O motivácii vo vzdelávacej práci s dospelými migrantmi píše Florian Vukadin a Pavol Tománek.

Iurii Shcherbiak sa zaoberá sociálnou činnosťou ukrajinskej grécko-katolíckej cirkvi v ukrajinskej spoločnosti. Martina Špániková a Michal Čipka prezentujú proces vývoja a overovania pracovnej verzie vzdelávacieho programu zameraného na zvyšovanie digitálnych kompetencií pre úspešnú integráciu ľudí opúšťajúcich väzenie.

Miroslav Gejdoš a Gabriela Medveová sa sústreďujú na jeden z kľúčových historických míľnikov v dejinách slovenského školstva, a to na vznik Prvého slovenského gymnázia v Revúcej.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Formation and Education

Výchova a vzdelávanie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.4.13-28>

Robotics, Artificial Intelligence and the Future of the Teaching Profession

Robotizácia, umelá inteligencia a budúcnosť učiteľskej profesie

Michal Bizoň, Slávka Drozdová

Abstract

Robots are used in many different fields today, including education. For example, students are introduced to technology through their programming. In non-technical education, robots are used as teaching aids. In assistive robotics, they are used for students' cognitive development. However, robots can also be used in the role of teachers. Experiments have already been conducted in this regard. However, with existing technologies, robots cannot yet be fully autonomous. General (strong) AI cannot replace human teachers today. Nevertheless, it is interesting and important to consider such possibilities. Robots may be able to teach the curriculum more effectively and have much more information at their disposal than human teachers, but can and should we leave the moral education of students to them? After all, the educational process is more than just imparting knowledge. For human being, as a biological species, it is very important to be in contact with other humans, so it is important that the interpersonal teacher-student relationship be part of the educational process. The aim of the study is to draw attention to the topic of the use of artificial intelligence in education with an emphasis on its ethical and axiological dimension. Rather than giving a complete overview of the problem of AI in education, it is intended to stimulate discussion in our region.

Keywords: Robot. Teacher. Education. Moral education. Future.

Úvod

DOMIN: „Mladý Rossum vynalezl dělníka s nejmenším počtem potřeb. Musel ho zjednodušit. Vyhodil všechno, co neslouží přímo práci. Tím vlastně vyhodil člověka a udělal Robota. Drahá slečno Gloryová, Roboti nejsou lidé. Jsou mechanicky dokonalejší než my, mají úžasnou rozumovou inteligenci, ale nemají duši. Ó, slečno Gloryová, výrobek inženýra je technicky vytříbenější než výrobek přírody.“ (Čapek, 2013, s. 84)

DOMIN: „Učí se mluvit, psát a počítat. Mají totiž úžasnou paměť. Kdybyste jim přečtla dvacetisvazkový Náučný Slovník, budou vám všechno opakovat popořádku. Něco nového nikdy nevymyslí. Mohli by docela dobře učit na univerzitách.“ (Tamtiež, s. 88)

V roku 1920 napísal Karel Čapek hru *R.U.R.* Výraz robot, ktorý pomenúva umelé bytosti, sa ujal a používa sa dodnes. Poradil mu ho jeho brat – maliar Josef Čapek, pri jednom z ich rozhovorov. Námet mechanických bytostí síce nájdeme v literatúre, či v podobe rôznych technických hračiek – mechanických bábik už omnoho skôr, avšak bez označenia „robot“. Tomuto výrazu odvodenému od českého slova robota, ktoré pôvodne znamenalo ťažkú a navyše nútenú prácu, vdýchli život práve bratia Čapkovci. Téma umelých bytostí fascinovala bratov už skôr, o čom svedčí poviedka Josefa Čapka o mechanických dvojníkoch – *Opilec*, ktorá vznikla päť rokov pred hrou *R.U.R.* K tejto téme sa vrátil aj v roku 1924, keď napísal fejtón *Umelý človek*, ktorý aj ilustroval.

Čapkova nadčasová futuristická vízia v podobe hry *R.U.R.* bezpochyby zanechala výraznú stopu. Ponúka viacero interpretácií: dopad technologického vývoja na ľudstvo, stratu väzby medzi človekom a jeho výtvorom, pád a koniec ľudstva, oslavu ľudstva a hrdinstva, života ako takého (aj stvorením nového života strojmi), poľudštenie robotov a ďalšie. Čapek ukázal robotov, ktorí sú humanoidní – vyzerajú ako ľudia (jedna z postáv, Helena Gloryová si zmýlila robotku Sullu s človekom). Sú organickí, a nie mechanickí. Sami sa apretujú, je im prenechaný priestor na prirodzený vývoj. Ďalším ich prerábaním na ľudí rukou človeka, prestali byť strojmi a začali byť bytosťami, ktoré sú schopné prežívania citov – lásky a aj nenávisť.

Dnes už roboti nachádzajú uplatnenie v rôznych sférach ľudského života, školstvo nevynímajúc. Žiaci sa pomocou ich programovania a konštruovania vzdelávajú v technike, slúžia ako učebné pomôcky alebo ako asistenčná robotika, ktorá napomáha kognitívnemu rozvoju žiakov. Správy o umelej inteligencii (UI), jej rýchlom rozvoji, výhodách, ako i rizikách prinášajú médiá v súčasnosti na dennej báze. Postupne dochádza k nahrádzaniu rôznych profesií. Otvára sa preto otázka, či by UI mohla a mala nahradiť aj učiteľskú profesiu. Hoci dnes uvedená možnosť nie je príliš pravdepodobná, časom môže byť, a preto považujeme za dôležité a zároveň zaujímavé uvažovať nad touto problematikou už dnes. Ide o uvažovanie o možnej budúcnosti a pre budúcnosť, svoj význam nestráca ani vzhľadom na prítomnosť. Cieľom štúdie je upriamiť pozornosť na tému využitia umelej inteligencie vo vzdelávaní s dôrazom na jej eticko-axiologický rozmer. Zámerom nie je teda podať vyčerpávajúci pohľad na problematiku UI v oblasti vzdelávania, ale skôr podnietiť diskusiu o nej.

1 Umelá inteligencia a jej využitie vo vzdelávaní

Svet robotiky sa neustále vyvíja a zdokonaľuje. Mnohé z toho, čo bolo považované za vzdialené sci-fi, je dnes skutočnosťou. Keď Harry Domin, centrálny riaditeľ Rosummových Univerzálnych Robotov v Čapkovskej hre povedal, že roboti by mohli učiť na univerzitách, nebol možno až tak ďaleko

od pravdy. Roboti totiž dnes nachádzajú na školách svoje uplatnenie v rôznych oblastiach. V technickom vzdelávaní je ich využitie skôr praktickej povahy, keď sa žiaci prostredníctvom ich programovania a zostavovania učia o technike. Napríklad Lego Education ponúka možnosti vzdelávania aj v oblasti robotiky a programovania. Lego Mindstorms – vzdelávacia stavebnica vyvinutá v spolupráci Massachusetts Institute of Technology a spoločnosťou Lego pomáha žiakom a študentom hrovou formou získavať práve takéto znalosti.

V netechnickom vzdelávaní sa roboti využívajú ako učebné pomôcky. Napríklad v matematike alebo geometrii môžu na základe pohybov robota žiaci diskutovať o pojme rotácie atď. Ďalšou oblasťou, kde sa dnes na školách používajú roboti, je výučba cudzích jazykov. Poslednou oblasťou využitia je asistenčná robotika, kde sa využívajú na kognitívny rozvoj žiakov. Môžeme preto rozlíšiť základné role, ktoré roboti zaujímajú vo vzdelávaní. Ide napr. o pasívnu rolu nástroja, ako je tomu v prípade ich využitia v technickom vzdelávaní, alebo o rolu akéhosi partnera žiakov pri učení.

1.1 Robot – učiteľ

Roboti môžu taktiež zaujať priamo rolu tútora alebo učiteľa, hoci na to, aby mohli byť plne autonómnymi učiteľmi, je potrebný ďalší technologický pokrok, preto sú dnes využívaní zatiaľ skôr ako asistenti učiteľov. Napríklad prvá humanoidná učiteľka na svete Saya, vytvorená na Tokyo University of Science, Hiroshim Kobayashim bola prvýkrát testovaná v roku 2009 na japonskej základnej škole (The Guardian, 2009). Fungovala v interaktívnom režime na diaľkové ovládanie, dokázala emocionálne reagovať pomocou mimiky. Operátor v riadiacej miestnosti dokázal sledovať žiakov cez videokameru a CCD kamery na Sayi (Sharkey, 2016).

Od čias Sayi bolo skonštruovaných niekoľko ďalších robotov, z ktorých môžeme spomenúť aspoň niektorých. V roku 2018 hosťovala v rámci kurzu úvodu do etiky na americkej vojenskej akadémii West Point robotická učiteľka Bina48, ktorá sa tak stala prvým vysokoškolským spoluvyučujúcim robotom na svete. Kadeti však jej schopnosti vyhodnotili ako nedostačujúce, pretože nedokázala udržať krok s triedou. Prvenstvo jej možno pripísať aj v tom, že je prvým robotom na svete, ktorý absolvoval a dokončil kurz na univerzite (Atkinson, 2018).¹ Bina bola vyvinutá v roku 2010 v Hanson Robotics a pozostáva iba z busty, ktorá má reálny predobraz v Bine Aspen, ktorej brat bol vo vojne vo Vietname. Humanoid Bina dokáže popisovať zmeny v jeho osobnosti po návrate z Vietnamu (Hanson Robotics). V roku 2016 vytvoril Masajuki Inaba so svojím tímom na Tokijskej univerzite humanoidného robota Kengoro, ktorý je schopný viacerých ľudských

¹ Išlo o kurz s názvom Filozofia lásky.

pohybov – dokáže napríklad cvičiť, urobiť ľah-sed, odpáliť loptičku bedmintonovou raketou a za účelom chladenia sa dokáže dokonca aj potiť (Quark, 2018). Kengoro by teda mohol pokojne pracovať ako asistent telocvikára. Pol metra vysoký robotický asistent Keeko v čínskom Pekingu rozprával v roku 2018 deťom v materskej škole príbehy, zadával im logické hádanky a pri správnej odpovedi s nimi interagoval prostredníctvom rozsvietenia očí v tvare srdca (Yi, 2018). Robot obľých tvarov má výzor prispôbený tak, aby ho deti prijali a pôsobil ako detská hračka.

Vývoj čoraz viac sofistikovanej umelej inteligencie (UI) dokladajú aj humanoidní roboti, ktorých vytvoril Hiroshi Ishiguro a ktorí sa svojím výzorom neuveriteľne približujú človeku (napokon tento trend vidieť aj na spomínaných robotoch Saya či Bina48). Niektorí významní autori však varujú pred tým, aby UI brala na seba až príliš ľudskú podobu, ako napríklad čínska humanoidná robotka Jia Jia alebo japonsko-dánsky robot Geminoid DK. Pre deti v škole môže byť nanajvýš mäťúce a z psychologického hľadiska aj znepokojujúce, „keby sa o ne starali entity, ktoré vyzerajú ako ľudia... ale nejakým spôsobom nimi nie sú; ktoré budia dojem, že im na týchto deťoch záleží... ale v skutočnosti nezáleží“ (Russell, 2021, s. 101). Pre niektorých ľudí by ľudský výzor robota mohol naozaj pôsobiť značne znepokojujúco. Ide o fenomén takzvaného tajomného valu, či tiesnivého údolia (*uncanny valley*), ktorým sa už v sedemdesiatych rokoch minulého storočia zaoberal japonský profesor robotiky Masahiro Mori. Tento fenomén, zjednodušene povedané, hovorí, ako uvádza Kaku, že: „čím ľudskejšie robot vyzerá, tým viac sympatií k nemu cítíme. Ale len do určitého bodu. Keď začne robot vyzerat' presne ako človek, naša náklonnosť prudko klesá – preto sa tomu hovorí tiesnivé údolie. Keď sa nám robot veľmi podobá až na pár ‚tiesnivých‘ rysov, vzbudzuje to v nás pocity odporu a strachu“ (Kaku, 2015, 233).

Napredovanie v oblasti robotiky si možno všimnúť aj v snahe o čo najreálnejšiu imitáciu pohybov, či už ide o pohyby hlavy, ramien, rúk alebo menších pohybov, ako sú pohyby tváre alebo dokonca dvíhanie hrudníka pri dýchaní. Ide však o mechanické pohyby. To, čo nás najviac odlišuje, je ale schopnosť cítiť – lásku, túžbu, vďačnosť, nádej, spokojnosť, pochybnosť, hnev, smútok, strach, nenávisť a tak ďalej. Bina48 síce absolvovala kurz filozofie lásky, ale v jej databáze sú len frázy. Chatbot LaMDA (Language Model for Dialogue Applications) vyvinutý v roku 2021 spoločnosťou Google je podľa ich inžiniera Blake Lemoineho vnímavý – dokáže cítiť strach. Lemoine zverejnil v roku 2022 konverzáciu, ktorá by podľa neho mala dokazovať, že LaMDA je schopná vyjadrovať pocity na úrovni malého dieťaťa. Samotná spoločnosť Google jeho tvrdenia o takejto vnímavosti však poprela. Odpovede, ktoré LaMDA podala, neznamenajú, že rozumie významu (Tiku, 2022). Čapkova vízia o úplnej autonómnosti robotov, o tom, že dokážu pociťovať obavy či priazeň, zostáva teda stále v sfére science-fiction.

2 Umelá inteligencia a trh práce

Základnou úlohou robotov je uľahčiť človeku prácu, odbremeniť ho. Použitie robotov ako čašníkov v kaviarňach, recepčných v hoteloch, či ako asistentov učiteľov je dnes už skutočnosťou. Napríklad japonskí roboti Pepper sú od roku 2015 používaní v bankách, na letiskách, v kanceláriách ako sprievodcovia po priestoroch, ako spoločníci pre seniorov, či dokonca ako pomocníci pri pohrebných obradoch a vraj dokážu zastúpiť aj kňazov. No celkovo je zatiaľ používanie robotov v rôznych povolaniach skôr ojedinelou záležitosťou. Bežnou je však automatizácia v mnohých segmentoch. Pri istých profesiách sme si už zvykli – robotizácia vo výrobe, automatizácia v logistike, nahrádzanie ľudí v call centrách, samoobslužné pokladne a podobne. Len čas ukáže, kam sa tento trend dokáže posunúť.²

Aký vplyv to bude mať na trh práce? Môže dôjsť k technologickej nezamestnanosti?³ Vzhľadom na technologický rozvoj v oblasti UI patria v súčasnosti (či blízkej budúcnosti) k najohrozenejším povolaniam pracovníci telemarketingu, v administratíve, skladníci, či pokladníci, alebo vodiči áut. Náhrada však nebude pri všetkých možná úplne, ale len čiastočne. Napríklad profesia manažéra môže byť len ťažko automatizovaná. Taktiež autonómne autá vo veľkomestách majú zatiaľ značné problémy. V Európe nie sme na ne ešte pripravení. Doposiaľ stroje nahrádzali najmä fyzickú prácu človeka, mohli by však nahradiť aj jeho mentálnu prácu? Môže byť človek nahradený aj v tých profesiách, ktorých podstatou je sociálny kontakt s druhými ľuďmi

² Napríklad Japonci vo všeobecnosti vnímajú robotizáciu a zaradovanie robotov do bežného života akosi prirodzenejšie, čo je okrem iného zapríčinené aj šintoistickým náboženstvom, ktoré svojím učením formuje aj ich postoj k technike. Akýkoľvek objekt môže mať dušu, teda aj mechanické bytosti.

³ Týmto a ďalšími otázkami spojenými s robotizáciou a automatizáciou sa zaoberá napríklad známa kniha Martina Forda *Roboti nastupujú: Automatizace, umělá inteligence a hrozba budoucnosti bez práce* (Ford, 2017). Autor sa v nej venuje napríklad aj otázke strojovej klasifikácie esejí v oblasti vysokoškolského vzdelávania, či fenoménu MOOC (Massive Open Online Courses) (Ford, 2017, s. 163-181). Na otázku, či oberajú stroje ľudí o prácu alebo nie, neexistuje jednotná odpoveď. Obhajcovia technologického pokroku, robotizácie a automatizácie práce tvrdia, že tieto nezamestnanosť nielenže nezvyšujú, ale naopak, zvyšujú zamestnanosť, a to vďaka takzvanému kompenzačnému efektu, ktorý znamená vznik nových druhov pracovných miest. Naproti tomu pesimisti tvrdia, že technologicky čoraz vyspelejšie stroje budú v dohľadnom čase vykonávať aj všetky nové druhy prác (nahradia nielen fyzickú, ale aj mentálnu prácu človeka). Dá sa povedať, že technologický pokrok istý čas zvyšuje zamestnanosť tým, že zvyšuje produktivitu a znižuje cenu, v dôsledku čoho rastie dopyt. Pokračujúci technologický pokrok v danej oblasti však neskôr vedie k znižovaniu zamestnanosti, lebo je potrebný neustále menší počet ľudí (Russell, 2021, s. 94). Samozrejme, celá otázka je oveľa komplikovanejšia. K diskusií o technologickej nezamestnanosti pozri tiež (Brynjolfsson – McAfee, 2015, s. 169-175). Jeden z prieskumov medzi odborníkmi na UI zameraný na tému prekonania ľudského výkonu UI v rôznych oblastiach, predpovedá, že k úplnej automatizácii práce dôjde s 50 % pravdepodobnosťou do 122 rokov (od roku 2016, kedy sa tento prieskum uskutočnil) (Grace et al., 2018, s. 2-3).

alebo schopnosti ako empatia, kreativita, predstavivosť, či tvorivosť?⁴ „V priemyselnom svete dochádza k posunu od priemyselnej k sociálnej robotike“ (Taipale et al., 2015, s. 12). Sme svedkami presunu robotizácie z oblasti výroby (priemyslu, továreň atď.) do oblasti reprodukcie, do ktorej popri iných (domácnosti, zdravotníctvo, zábava atď.) patrí aj školstvo a vzdelávanie (Fortunati, 2018, s. 2674). Mohli by teda byť robotmi raz úplne nahradení aj ľudskí učitelia?⁵

2.1 Úplné nahradenie ľudských učiteľov robotmi?

Vo všeobecnosti sa učiteľstvo považuje z tohto hľadiska za bezpečné povolanie. Podľa Maxa Tegmarka (2020, s. 105) predstavuje voľba učiteľského povolania vzhľadom na hrozbu technologickej nezamestnanosti do budúcnosti relatívne nízke riziko.⁶ Taktiež platí, že v súčasnosti nie je UI ani zďaleka na úrovni človeka. Všeobecná alebo silná UI, ktorá by bola schopná nahradiť ľudských učiteľov vo všetkých aspektoch ich práce, je nateraz hubbou budúcnosti – ak vôbec. Ak je tomu tak, aký význam má vôbec klásť si otázku nahradenia učiteľov robotmi?

Napriek uvedeným skutočnostiam považujeme za dôležité, aby sa o tejto otázke diskutovalo, a to z viacerých dôvodov. Dosiahnutie všeobecnej UI (čiže takej, ktorá by bola schopná riešiť aj také náročné a zložité problémy, ako je napríklad vyučovanie) patrí k základným cieľom výskumu v oblasti UI. Jeho konečný cieľom je vytvoriť: „systém, ktorý nepotrebuje žiadne inžinierstvo zamerané špecificky na daný problém a ktorý je možné jednoducho požiadať, aby učil kurz molekulárnej biológie alebo riadil vládu. Naučil by sa zo všetkých dostupných zdrojov to, čo potrebuje vedieť, kládol by otázky, pokiaľ by to bolo potrebné, a začal by formulovať a uskutočňovať plány, ktoré fungujú“ (Russell, 2021, s. 43). Zjednodušene by sme mohli povedať, že výskumníci sa usilujú v rámci vývoja UI najprv čo najväčmi priblížiť k ľudskej úrovni,

⁴ Môžu byť vôbec nahradené profesie, ktoré sú postavené na tvorivosti, predstavivosti a kreativite (maliari, hudobníci a spisovatelia)? Tieto schopnosti sú pre človeka veľmi cenné. Humanoidná maliarka Ai-Da potvrdila, že roboti dokážu kresliť a maľovať pokojne aj portréty. Ani umelecké prostredie nie je ochránené pred automatizáciou, ako uvádza Filip Vítek. Jeden z dôvodov, podľa neho, je napríklad, že pri maľbe nie je jasné, čo je očakávaný výsledok. Podstatné je to, či sa obraz bude ľudom páčiť. „... bude existovať nemalá časť umeleckej produkcie, ktorá bude síce gýčovitá, ale bude mať masový dopyt, môže byť umelou inteligenciou produkovaná veľmi dobre. Bežné, pekné umenie... sa bude dať relatívne dobre vytvoriť umelou inteligenciou...“ (Tvrdon – Podstupka – Vítek, 2023).

⁵ K rôznym aspektom problému vzdelávania a technologickej nezamestnanosti pozri Peters – Jandrič – Means, 2019.

⁶ Napríklad aj webová stránka *Will robots take my job* uvádza iba veľmi malé riziko úplnej automatizácie učiteľskej profesie. Pozri: <https://willrobotstakemyjob.com/preschool-elementary-middle-secondary-and-special-education-teachers-all-occupations>

dosiahnuť ju a napokon presiahnuť.⁷ Keď teraz aplikujeme túto všeobecnú schému na oblasť vzdelávania, tak potom je v prvom kroku cieľom výskumu vyvinúť UI, ktorá by čo najvernejšie simulovala ľudských učiteľov, následne takú, ktorá by sa im vyrovnala a v poslednom kroku UI, ktorá by ich schopnosti v čo najväčšej miere prekonala.⁸ Treba povedať, že ide o legitímne a z hľadiska etiky neproblematické vedecké ciele, keďže ide o hľadanie ľudských možností v oblasti vývoja UI. Otázkou však je, čo potom, ak sa tieto ciele jedného dňa podarí naplniť? Nebude potom pokušenie nahradiť ľudských učiteľov UI príliš veľké?

Viacerí skeptici považujú za zbytočné zaoberať sa otázkou nahradenia ľudských učiteľov robotmi, pretože v súčasnosti UI ani zďaleka nedosahuje úroveň človeka (všeobecná UI), a nie je ani zrejmé, ako by ju niekedy mohla dosiahnuť. To je síce pravda, napriek tomu sme v súčasnosti svedkami neustále rastúceho trendu robotizácie a automatizácie ľudskej práce. Otázka nahradenia ľudských učiteľov robotmi sa nemusí nevyhnutie viazať iba na moment, kedy UI dosiahne, či presiahne ich úroveň schopností a kompetencií, keďže nejde iba o čisto technickú a technologickú záležitosť, ale je to aj otázka politická, sociálna, ekonomická, otázka vzdelávacej politiky a podobne. Vo všeobecnosti to závisí od našej predstavy toho, čo považujeme za dobré, žiaduce pre vzdelávanie. Väčšina odborníkov sa zhodne na tom, že UI nedokáže úplne simulovať ľudských učiteľov, lebo pri učení ide aj o osvojovanie si sociálno-emocionálnych zručností. Ľudskí učitelia však môžu byť nahradení robotmi aj vtedy, ak ich strojení „kolegovia“ budú efektívnejší len v niektorých (niektorej) zo základných učiteľských zručností. Napríklad budú efektívnejší vo výučbe učebnej látky. Žiaci pod ich vedením budú dosahovať priemerne vyššie bodové skóre z didaktických testov ako pod vedením ľudských učiteľov.⁹ V tomto zmysle slova nie sú pre učiteľov hrozbou len „dokonalí“ robotickí učitelia, ale aj ich menej dokonalí predchodcovia. Samozrejme, v skutočnosti to nie je žiadna akokoľvek dokonalá, či nedokonalá UI, ktorá by mohla učiteľov ohroziť, ale sú to rozhodnutia kompetentných, ktoré ich ohrozujú.¹⁰

⁷ Podobnú výskumnú logiku (najprv dosiahnuť a potom prekonať ľudskú úroveň) sme mohli vidieť napríklad aj v prípade porážky šachového veľmajstra Garryho Kasparova počítačom Deep Blue od IBM v roku 1997 alebo v prípade výhry počítačového systému Watson od IBM v hre „Jeopardy!“ v roku 2011, či tiež v prípade porážky Leeho Sedola v hre go programom AlphaGo od Google DeepMind v roku 2016. Treba však dodať, že vo všetkých spomenutých prípadoch ide o slabú, na konkrétnu oblasť aplikovanú UI a nie o silnú, t. j. všeobecnú UI.

⁸ To, že ide o skutočné ciele výskumu a vývoja v oblasti umelej inteligencie vo vzdelávaní, potvrdzuje aj Daniel Schiff, ktorý tvrdí, „že hlavnou ambíciou AIED [artificial intelligence in education, doplnili autori] je simulovať učiteľov.“ (Schiff 2021, s. 336).

⁹ Niet pochýb, že UI v mnohých oblastiach už teraz prekonáva ľudských učiteľov. Dobrý prehľad prínosov UI pre oblasť školstva ponúka napríklad text Renáty Hall z projektu To dá rozum (Hall, 2019).

¹⁰ Pochopiteľne, diapazón zodpovedných aktérov nemožno zredukovať len na „úradníkov“.

Niektorí autori očakávajú od vývoja robotických učiteľov, že ich príchod by mohol pomôcť vyriešiť problém nedostatku učiteľov (Edwards & Cheok, 2018). Paradoxne, môžeme podotknúť, že pokračujúca automatizácia a robotizácia v rozličných pracovných odvetviach by mohla byť katalyzátorom záujmu o učiteľské povolanie, keďže to sa zatiaľ považuje za relatívne bezpečné voči prieniku UI. Čiže pokročilé technológie by mohli prispieť k vyriešeniu otázky nedostatku učiteľov dvoma spôsobmi. Buď tým, že svojou výkonnosťou pripraví ľudí o čo najviac pracovných pozícií v iných odvetviach, a tým zvýši dopyt po povolaniach, v ktorých UI ešte nedokáže človeka celkom nahradiť – jedným z nich je momentálne aj učiteľstvo alebo tým, že sa svojou výkonnosťou a schopnosťami (aspoň niektorými) minimálne vyrovnajú ľudským učiteľom a budú ich môcť preto zastúpiť.

Tak, ako existuje skupina techno-optimistov, ktorí by ochotne realizovali víziu nahradenia učiteľov strojnami (Nordkvelle & Olson, 2005, s. 21), existuje aj skupina výskumníkov, ktorí veria, že sú schopní vyvinúť technológie, ktoré sa v určitom okamihu vyrovnajú ľudským učiteľom (Selwyn, 2019). Niektorí autori sú dokonca presvedčení o skorom realizovaní tejto vízie. Napríklad Anthony Seldon pred pár rokmi vyslovil známu predpoveď, že roboti nahradia učiteľov do roku 2027 a že z učiteľov sa stanú asistenti robotov (Bodkin, 2017). Čiže nie ľudskí učitelia budú mať svojich robotických asistentov, ale robotickí učitelia budú mať svojich ľudských asistentov.

Hoci sa dnes môže mnohým zdať (a právom), že otázka nahradenia učiteľov robotmi je skôr z kategórie sci-fi, a preto nemá veľký význam sa ňou zaoberať, našli by sa aj takí autori, ktorí by sa ňou navrhovali zaoberať práve preto, že je z kategórie sci-fi. Na skúmanie otázky nahradenia učiteľov strojnami treba predovšetkým nazerať ako na prostriedok uvažovania o budúcnosti vzdelávania. Napríklad David W. Kupferman považuje z hľadiska pedagogiky za jednu z najpresvedčivejších analýz súčasnosti (v čase pandémie COVID-19) krátku poviedku Isaca Asimova *Zábava (The Fun They Had)* z roku 1951. Príbeh poviedky sa odohráva v roku 2157. 13-ročný chlapec Tommy nájde jedného dňa doma výťažok papierovej knihy, v ktorej sa píše o škole a diskutuje o nej spoločne s 11-ročnou Margie, ktorá je veľmi prekvapená a zarazená, že kedysi mohli byť učiteľmi ľudia. Tí predsa nemôžu vedieť toľko ako jej domáci *mechanický učiteľ* a navyše, Margie si vôbec nevie predstaviť, že by u nich doma býval cudzí človek, aby ju mohol učiť. Tommy jej so smiechom vysvetľuje, že kedysi existovali špeciálne budovy, do ktorých sa všetky deti chodili učiť. Dievča je spočiatku zmätené aj z toho, že všetci rovesníci sa v škole učili to isté, lebo v jej dobe je vyučovanie šité každému na mieru. Poviedka končí tým, ako Margie, potom čo sa rozsvieti displej jej mechanického učiteľa a začne sa škola, premýšľa o zábave, ktorú zažívali kedysi deti v starej škole – ako sa spoločne hrali a kričali na školskom dvore, sedeli spolu v triedach a na konci dňa chodili spolu domov, učili sa rovnaké veci, takže si mohli navzájom pomáhať s domácimi úlohami a učiteľmi boli ľudia. (Asimov, 1957, s. 146-148). Asimov vo svojej poviedke uvažoval

o budúcnosti sveta vzdialenej od jeho súčasnosti zhruba 200 rokov. Pokojne však môžeme povedať, že pomerne presne vystihol situáciu dištančného online vzdelávania, v ktorej sme sa znenazdajky ocitli v dôsledku pandémie COVID-19. Vôbec však nejde len o túto výnimočnú situáciu. Projekty nezávislého vzdelávania prostredníctvom internetu bez prítomnosti vyučujúceho sú tu už roky.¹¹ Podľa Kupfermana už teda síce smerujeme k Margie a Tommymu a ich robotickým učiteľom, no na rozdiel od Asimova neuvažujeme, hoci by sme mali, „o tom, ako môže vyzeráť vzdelávanie v roku 2089“ (Kupferman, 2022, s. 2). A to je podľa neho dôvod, prečo je Asimova poviedka dnes taká dôležitá, predstavuje totiž „presne to, čo práve teraz potrebujeme vo výskume vzdelávania: viac kreativity, viac sci-fi a viac analýz našej súčasnosti prostredníctvom úvah o budúcnosti“ (Tamtiež, s. 2).

3 Ľudskosť vs. umelá inteligencia

Kým v Asimovej poviedke môžeme vidieť dôraz na silne individualizovanú podobu učenia, ktorá môže mať tendenciu viesť človeka k individualizmu a spoločnosť k atomizácii, tak vo filozofii výchovy Martina Bubera nachádzame opačné zameranie: viesť žiakov k spoločenstvu. „Pravá výchova charakteru je pravou výchovou k spoločenstvu“ (Buber, 2005, s. 339). Spojenie výchovy charakteru so spoločenstvom možno chápať dvojako. Na jednej strane, výchova charakteru je možná – má sa odohrávať – iba v spoločenstve ľudí, ktorí majú medzi sebou navzájom bytostné vzťahy. Na druhej strane, výchova charakteru má smerovať k vytvoreniu a vytváraniu živých spoločenstiev. Na vysvetlenie možno dodať, že charakter človeka, a teda i žiaka, sa nielenže utvára vo vzťahu k druhým ľuďom, ale vo vzťahu k nim sa aj osvedčuje. Ak má človek ostať človekom, mal by byť vychovávaný človekom. Koniec-koncov sa možno odvolať na jeho biologickú prirodzenosť a jeho určenie ako vzťahovej bytosti. Už len z tohto dôvodu nie je vhodné, aby roboti nahradili ľudských učiteľov.

Edukačná UI môže na seba brať rozličnú podobu od vizuálnej, zvukovej alebo textovej, po rôzne stvárnenia ľudskej tváre, či celého tela v kreslenej alebo animovanej podobe, až po fyzických robotov (napr. Schiff, 2021, s. 337). Na jednej strane väčšina z týchto edukačných agentov trpí absenciou „ľudského“ tela, ktoré je v prípade ľudských učiteľov dôležitou súčasťou ich neverbálnej komunikácie v podobe reči tela, a preto sú ich sociálne interakcie značne oklieštené.

Príjemné vystupovanie, prosociálne a spravodlivé správanie, empatia, to je časť z toho, čím by mal učiteľ disponovať. Jeho osobnosť a jeho vzťah

¹¹ Medzi takéto projekty s celosvetovou pôsobnosťou patrí napríklad aj Khan Academy, ktorý je od tohto roku prístupný v širšom meradle aj slovenským žiakom v ich rodnom jazyku.

k žiakom má značný vplyv aj na klímu v triede. Učiteľstvo patrí medzi náročné, pomáhajúce profesie, pričom ide skôr o poslanie ako bežné zamestnanie. Žiaci veľmi rýchlo zistia, kto vykonáva túto profesiu so zánietením a kto nie. Je možné takúto ľudskosť nahradiť? Úlohou učiteľov nie je len odovzdávať a vysvetľovať svojim žiakom poznatky o človeku, ale ich aj učiť, čo to znamená byť človekom prostredníctvom svojej vlastnej osoby. Nemožno opomenúť ani už spomínaný výchovný rozmer učiteľského povolania. Je všeobecne známe, že na kvalitu vzdelávania, ako aj výchovy, má rozhodujúci vplyv kvalita interpersonálneho vzťahu učiteľ-žiak. Pre človeka ako biologický druh je preto nesmierne dôležité, aby jeho vzťahovým partnerom (a to aj v edukačnom kontexte) bol rovnako človek a nie robotstroj, hoc akokoľvek dokonalý a na človeka sa podobajúci.

V neposlednom rade treba uviesť, že otázku nahradenia učiteľov nejakou formou UI si na tomto mieste neklademe v technickej rovine: „*Môžu roboti nahradiť učiteľov?*“,¹² ale spolu s Neilom Selwynom (2019) si ju klademe predovšetkým v axiologicko-etickej rovine „*Mali by roboti nahradiť učiteľov?*“. Tento „posun od zvažovania toho, čo je možné alebo pravdepodobne možné k tomu, čo je žiaduce alebo etické“ (Serholt et al., 2016, s. 616), je dnes príznačný pre viacerých autorov, ktorých by sme v tomto úsilí radi nasledovali. V súvislosti s neustále sa zrýchľujúcim tempom technologického pokroku je v každej oblasti, ktorej sa dotýka, čiže aj v oblasti vzdelávania a výchovy, potrebné, ba priam nevyhnutné, prospektívne myslenie.¹³ Tak, ako napríklad potrebujeme prospektívnu etiku pre bioetiku, tak ju potrebujeme aj pre oblasť výchovy a vzdelávania. Prospektívna etika uvažuje o možnostiach konania a jeho dôsledkoch ešte pred samotným konaním. „Ide teda o včasné identifikovanie etickej otázky a o domyslenie dôsledkov konania, ktoré je možné vďaka anticipačnému vedomiu“ (Kuře, 2020, s. 348). A hoci je prospektívna etika podstatne zameraná na budúcnosť, neznamená to, že sa odvracia od prítomnosti, skôr naopak. Pohľad do budúcnosti môže poskytnúť orientáciu pre konanie v súčasnosti a zároveň platí, že budúcnosť je vždy už nejakým spôsobom obsiahnutá v prítomnosti.¹⁴

Uvažovanie o tom, či by mali roboti nahradiť učiteľov, je potrebné zamerať, ako už bolo naznačené, na dve sféry. Jednou je vzdelávanie a druhou výchova. V praktickej rovine medzi nimi nie je potrebné robiť deliacu čiaru, obe sú rovnocennou súčasťou edukácie. V teoretickej rovine, čo sa týka vzdelávania, je výhodou robotov ich schopnosť ukladania a vyhľadávania veľkého množstva informácií, noví učitelia sa neunavia. Rozhodne by z vyučovania spravili netradičný zážitok. Otázkou je, ako dlho by toto nadšenie

¹² Na takto položenú otázku nie sú autori štúdie kompetentní odpovedať.

¹³ Nasledujúce úvahy o prospektívnej etike sú inšpirované prácou Josefa Kuře (Kuře, 2020).

¹⁴ Hoci sa budúcnosť začína v minulosti, neznamená to ešte, že v nej aj celá pramení. Priesečníkom medzi minulosťou a budúcnosťou je prítomnosť.

zo strany žiakov vydržalo, pokiaľ by neskĺzlo do rutiny. Dokážu upútať pozornosť žiakov, zaujať ich predstavivosť a spraviť z hodiny „interaktívny pútavý vzdelávací zážitok“. Podľa niektorých štúdií by v triede uvítali robotov viac ako tri štvrtiny študentov (Selwyn, 2019). Na druhej strane niektoré z výskumov hlásia, že mladšie deti potom, čo u nich opadlo prvotné nadšenie z robotických učiteľov, ich neskôr prestali rešpektovať a dokonca im fyzicky ubližovali (Tamtiež).

Zaujímavým je tiež pozrieť sa na to, ako by pracovali roboti s kontroverznými témami. Ako by riešili prípadný konflikt medzi žiakmi a zmiernili situáciu? Vedeli by reagovať pružne a citlivo? Pravdaže, nemáme istotu, že ľudskí učitelia zareagujú vhodne. Neexistuje jednotné pravidlo, ako správne postupovať pri výučbe alebo odpovedi na kontroverzné otázky. Úlohu tu zohráva množstvo faktorov: hodnoty, ktoré zastávajú učitelia a žiaci, vek žiakov, momentálne naladenie, klíma v triede a ďalšie. Ako by to bolo so samotnými informáciami – čo ak bude nejaká ideológia formovať myšlienky vkladané do robota? Pokojne sa môže stať, že noví učitelia budú sprostredkovať len niekým žiadané názory a postoje bez ohľadu na pluralitu názorov. Toto riziko je aj u človeka, avšak v prípade robotov môže ísť o hromadné vloženie žiadaných postojov. V prípade ľudských učiteľov je ideová pluralita zaistená pluralitou ich osôb.

Otvára sa tiež otázka, či by sa dokázalo zabezpečiť, aby bol vypočutý každý žiak. U žiakov by sa azda mohol minimalizovať stres z odpovedí, aký zažívajú pred ľudským učiteľom. Čo však nie je pozitívne – pravdepodobne by odpadla možnosť, že by žiak vyhľadal takéhoto učiteľa, ak by potreboval pomoc. Učitelia, hlavne tí triedni, bývajú pre niektorých žiakov búľavou vrúbou. Roboti by takúto pozíciu zastali len ťažko. Vedeli by vôbec podľa mimiky a tónu hlasu vždy vyhodnotiť, ako sa žiaci cítia? Pravdaže technológie pokúšajúce sa o to sú dostupné, aká je ale ich presnosť v porovnaní s človekom? Nakoľko by dokázali spoznať, že žiaci niečo predstierajú? Pravdaže, pri ľuďoch tiež nemáme stopercentné záruky, vieme ale čítať medzi riadkami. Pracujeme s intuíciou. Ďalšia vec – čakáme v rámci interakcie, že nám budú roboti vždy hovoriť pravdu? Čo s odpoveďami, ktoré by nám boli nepríjemné? Bežne sme zvyknutí z rôznych dôvodov klamať, hoci aj z tých šľachetných. Niekedy to robíme napríklad preto, že nechceme vziať niekomu nádej, inokedy preto, že nechceme, aby sa cítil zle. Ak by ale dokázali klamať, vedeli by vyhodnotiť, kedy ide o milosrdné klamstvo a kedy je potrebné hovoriť len pravdu? Zaradenie robotov môže mať aj iné dôsledky, mohlo by narušiť medziludské vzťahy.

Poznať a rešpektovať ľudské práva, *Dohovor o právach dieťaťa* a etický kódex v učiteľskej profesii, ktorý by sa mal na neho odvolávať, by mal byť štandardom všade, kde sa zabezpečuje starostlivosť o deti. Realita však hovorí iné. Mohli by v tomto smere byť u robotov vynechané ľudské predsudky, zaujatosť, diskriminácia či manipulácia? Roboti by nepoznali niečo ako prvý dojem. Preto by sa na základe toho nesprávili zaujato. Aké sú záruky, aby

nedošlo k neetickému konaniu ľudí, ktorí budú zodpovedať za umelú inteligenciu? „Výstupy umelej inteligencie veľmi úzko súvisia s tým, ako je navrhnutá a akými údajmi ju kŕmime. Jej dizajn, aj vstupné údaje môžu byť úmyselne alebo neúmyselne zaujaté. Pri vytváraní algoritmu môžu byť vynechané dôležité súčasti alebo doň zakomponované kroky, ktoré odrážajú zakorenené spoločenské predsudky.“ (Európsky parlament, 2022). Roboti zostrojení v rôznych častiach sveta, rôznymi národmi a kultúrami môžu reagovať podľa zvyklostí tej ktorej spoločnosti. A teda je pravdepodobné, že by sa navzájom dostali do konfliktu tak, ako ľudia. V tomto zmysle, tak ako ľudia, ani žiadna UI nebude celkom bezpredsudková. Problémom existencie takýchto predsudkov nie je ich samotná existencia, ale to, k čomu by mohli viesť – k nenávisti, násiliu alebo diskriminácii. V prípade predsudkov treba zabrániť tomu, aby boli deštruktívne, otázkou je, ako to v praktickej rovine dosiahnuť u robotov.

Čo ak umelá inteligencia zlyhá a bude robiť chybné rozhodnutia? To je celkom isté, ak sa algoritmus učí a vyvíja sám od seba. Robot so ženskou tvárou Tay, vytvorený spoločnosťou Microsoft, použitý na serveri Twitter (2016) dokladuje spomenuté riziká. Po krátkom čase bol stiahnutý kvôli tomu, že sa komunikácia Tay zmenila na neznášanlivé komentáre. Tu sa otvára nielen otázka bezpečnosti, ale aj právnej zodpovednosti. Kto bude v takýchto prípadoch zodpovedný za chybné rozhodnutia? Netreba zabúdať ani na úvahy o ochrane súkromia (žiaci by boli neustále monitorovaní), o kybernetickej bezpečnosti, o právach duševného vlastníctva a v súčasnej dobe ešte nedostatočnej právnej úprave v súvislosti s robotikou.

Za snahou nahradiť nedokonalých učiteľov „dokonalými“ (alebo teda aspoň dokonalejšími, t. j. efektívnejšími) strojmi/robotmi možno vidieť aj odvekú túžbu človeka po dokonalosti. Ide o túžbu, ktorá sa premieta v rozličných sférach ľudského bytia. Napríklad jednou z podôb tejto túžby môže byť aj náboženská predstava Boha ako dokonalej bytosti, ktorá na rozdiel od človeka oplýva vševědúcnosťou, všemocnosťou, nesmrteľnosťou atď., ako na to už kedysi poukázal Ludwig Feuerbach. V spojitosti so súčasnými modernými technológiami sa táto „náboženská“ túžba upína k predstave, že človek sa sám môže stať takouto dokonalou bytosťou – homo deus, ako vo svojich knihách uvažuje o budúcnosti človeka známy izraelský historik Yuval Noah Harari (Harari, 2017, 2018). V tejto súvislosti môžeme poznamenať, že úsilie človeka o dokonalosť je z evolučného hľadiska nekompatibilné s jeho biológiou. Lepšie byť nedokonalým človekom ako dokonalým strojom. Aplikované na vzdelávanie – je lepšie, aby žiaci mali nedokonalých učiteľov ako dokonalých robotov. Ľudská nedokonalosť a nedostatočnosť je hybnou silou nášho poznávania, našej civilizácie, jej pokroku. Iná podoba tejto túžby je vtesnať dokonalosť do strojov, tzv. superinteligencia.

Skutočným problémom v súvislosti s UI nie je tak ani to „že naučíme stroje rozumieť informáciám, ktoré spracúvajú, ale skôr to, „že my sa naučíme myslieť, ako myslia stroje“ (Gál, 2006, s. 7). Ak by teda raz mali deti učiť výhradne (alebo aspoň prevažne) len stroje, prestanú myslieť a snáď aj konať ako ľudia a začnú myslieť a konať ako stroje.

Záver

Roboti aktuálne nedokážu úplne nahradiť učiteľov. Mohlo by ísť len o akúsi deľbu práce: robot učí a učiteľ vychováva. Keďže obe sféry patria k sebe, bol by učiteľ asistentom robota alebo robot asistentom učiteľa? Z hľadiska ekonomického by boli obe možnosti neefektívne. Z pohľadu vzdelávania by mohlo ísť pre množstvo informácií, ktorými robot disponuje, o prínos. Odborník na analytiku a dátovú vedu Filip Vitek v jednom z aktuálnych rozhovorov zameraných na otázku, kedy roboti prevezmú prácu, konštatoval: „Veľa ľudí si myslí, že budeme ako ľudia stále ochotní platiť, ako keby udržiavať si v úvodzovkách učiteľov...“. Toto však podľa neho vyvracajú štúdie, ktoré preukazujú to, že trieda, v ktorej jeden semester prebiehala výuka za pomoci umelej inteligencie, dosiahla zásadne lepšie výsledky ako paralelná trieda, v ktorej učil človek. Dôvodom je, že „... systém sa mal čas venovať konkrétnym potrebám a nedostatkom konkrétnych žiakov, čo učiteľ v klasickej podobe nikdy nebude mať šancu, a už vôbec nie na vysokoškolskej úrovni...“. Aj preto, že v niektorých posluchárňach sa nachádza 200 študentov. Oblasť vzdelávania nie je teda podľa Viteka ochránená pred automatizáciou. V rozhovore odznali aj úvahy o tom, že časť vzdelávania v sebe spája vzdelávanie a starostlivosť o deti základných škôl, kde je jej úroveň vyššia, lebo je potrebné im pomôcť s bežnými činnosťami. Pri takomto type starostlivosti však rodičia nebudú dôverovať robotovi, ale uprednostnia človeka. Je možné, že by potom išlo o hybridný model. Bol by potrebný učiteľ a bol by prítomný aj robot. Potom je tu časť vzdelávania, ktorá sa oddeľuje od starostlivosti, ako deti rastú. (Tvrdoň et al. 2023). S tým možno súhlasiť, avšak dôležitosť interpersonálnych vzťahov a koniec-koncov aj výchovy nemožno redukovať len na základné školy. Preto nemožno a ani by sme nemali človeka a jeho ľudskosť v školskom prostredí nikdy úplne nahradiť robotmi. Tak, ako podľa všetkého nikdy nevymiznú ľudskí manažéri, ktorí budú dohliadať na robotických kancelárskych pracovníkov, nemali by zo škôl celkom vymiznúť ani učitelia.

Bibliografia

- ASIMOV, I. 1957. The Fun They Had. In: *Earth is room enough. Science fiction tales of our own planet*. New York: Doubleday, s.146-148.
- ATKINSON, K. 2018. *This robot co-taught a course at West Point*. Axios. Dostupné na: <https://www.axios.com/2018/10/16/robot-ai-teaching-college-course-at-west-point>
- BODKIN, H. 2017. „Inspirational“ robots to begin replacing teachers within 10 years. In: *Daily Telegraph*, 11, September, dostupné na: <https://www.telegraph.co.uk/science/2017/09/11/inspirational-robots-begin-replacing-teachers-within-10-years/>
- BRYNJOLFSSON, E. – MCAFEE, A. 2015. *Druhý vek strojů. Práce, pokrok a prosperita v éře špičkových technologií*. Brno: Jan Melvin.

- BUBER, M. 2005. Über Charaktererziehung. In: Mendes-Flohr, P. – Schäfer, P. (eds.): *Martin Buber Werkausgabe Bd. 8. Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*. Jacobi, J. (ed.), Gütersloh: Gütersloher Verlag, s. 327-340.
- ČAPEK, K. 2013. *R.U.R.* in *Dramata*. Praha: Dobrovský s.r.o., s. 77-153. ISBN 978-80-7390-006-9.
- EDWARDS, B. I. – CHEOK, A. D. 2018. Why Not Robot Teachers: Artificial Intelligence for Addressing Teacher Shortage. In: *Applied Artificial Intelligence*. Roč. 32, č. 4, s. 345-360. <https://doi.org/10.1080/08839514.2018.1464286>
- EURÓPSKY PARLAMENT. 2022. *Umelá inteligencia: možné oblasti využitia a riziká, ktoré so sebou prináša*. Dostupné na: <https://www.europarl.europa.eu/news/sk/headlines/society/20200918STO87404/umela-inteligencia-mozne-oblasti-vyuzitia-a-rizika-ktore-so-sebou-prinasa>
- FORD, M. 2017. *Roboti nastupujú. Automatizace, umělá inteligence a hrozba budoucnosti bez práce*. Praha: Rybka Publishers.
- FORTUNATI, L. 2018. Robotization and the domestic sphere. In: *New Media & Society*. Roč. 20, č. 8, s. 2673-2690. <https://doi.org/10.1177/1461444817729366>
- GÁL, E. 2006. Úvod: humanizmus a posthumanizmus. In: *Kritika & Kontext*. Roč. 22, č. 57, s. 4-7.
- GRACE, K. et al. 2018. Viewpoint: When Will AI Exceed Human Performance? Evidence from AI Experts. In: *Journal of Artificial Intelligence Research*. Roč. 62, s. 729-754. Dostupné na: <https://doi.org/10.1613/jair.1.11222>
- THE GUARDIAN. 2009. *Japan develops world's first robot teacher*. Dostupné na: <https://www.theguardian.com/world/gallery/2009/may/08/1>
- HALL, R. 2019. *Ako 4. technická revolúcia zmení školstvo? Okrem výziev prináša aj dôvody na optimizmus*. Dostupné na: <https://dennikn.sk/blog/1386885/ako-4-technicka-revolucia-zmeni-skolstvo-okrem-vyziev-prinasa-aj-dovody-na-optimizmus/>
- HANSON ROBOTICS. *Bina, Custom Character Robot*. Dostupné na: <https://www.hansonrobotics.com/bina48-9/>
- HARARI, Y. N. 2017. *Homo deus. Stručné dejiny zítřka*. Praha: Leda. <https://doi.org/10.17104/9783406704024>
- HARARI, Y. N. 2018. *Sapiens. Stručné dejiny lidstva*. Praha: Leda.
- KAKU, M. 2015. *Budoucnost mysli*. Brno: BizBooks. ISBN: 978-80-265-0316-3.
- KUPFERMAN, D. W. (2022). I, robot teacher. In: *Educational Philosophy and Theory*. Roč. 54, č. 10, s. 1513-1522. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1793534>
- KUŘE, J. 2020. *Prospektivní bioetika. Studie ke konceptu etiky biomedicinských technologií*. Praha: Filosofía.

- NORDKVELLE, Y. T. – OLSON, J. 2005. Visions for ICT, Ethics and the Practice of Teachers. In: *Education and Information Technologies*. Roč. 10, č. 1 – 2, s. 21-32. <https://doi.org/10.1007/s10639-005-6745-6>
- PETERS, M. A. – JANDRIČ, P. – MEANS, A. J. (eds.). 2019. *Education and Technological Unemployment*. Singapur: Springer, (e-book). <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6225-5>
- QUARK. 2018. *Robot telocvikár*. Dostupné na: <https://www.quark.sk/robot-telocvikar/>
- RUSSELL, S. 2021. *Jako člověk. Umělá inteligence a problém jejího ovládaní*. Praha: Argo/Dokořán.
- SELWYN, N. 2019. *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press. [e-kniha].
- SERHOLT, S. et. al. 2017. The case of classroom robots: teachers' deliberations on the ethical tensions. In: *AI & Society*. Roč. 32, č. 4, s. 613-631. <https://doi.org/10.1007/s00146-016-0667-2>
- SHARKEY, A.J.C. 2016. Should we welcome robot teachers?. In: *Ethics and Information Technology*, Roč. 18, č. 4, s. 283-297. Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9387-z>
- SCHIFF, D. 2021. Out of the laboratory and into the classroom: the future of artificial intelligence in education. In: *AI & Society*. Roč. 36, č. 1, s. 331-348. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01033-8>
- TAIPALE, S. et al. 2015. Robot Shift from Industrial Production to Social Reproduction. In: Vincent, J. – Taipale, S. – Sapio, B. – Lugano, G. – Fortunati, L. (eds.). *Social Robots from a Human Perspective*. Cham: Springer, s. 11-24. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15672-9_2
- TEGMARK, M. 2020. *Život 3.0. Člověk v éře umělé inteligence*. Praha: Argo/Dokořán.
- TIKU, N. 2022. *The Google engineer who thinks the company's AI has come to life*. 11.7. 2022. The Washington Post. Dostupné na: <https://www.washingtonpost.com/technology/2022/06/11/google-ai-lambda-blake-lemoine/>
- TVRDOŇ, D. – PODSTUPKA, O. – VÍTEK, F. 2023. Klik: Nepýtajte sa či, ale kedy. Roboti prevezmú prácu skôr, ako si myslíme [podcast]. In: *Sme* [online]. 7. január 2023. [cit. 18. 1. 2023] Dostupné na: <https://www.sme.sk/minuta/23107588/klik-nepytajte-sa-ci-ale-kedy-roboti-prevezmu-pracu-skor-ako-si-myslime-podcast>
- YI, L. 2018. *Robots trained to better service children and the elderly in China*. China Plus. Dostupné na: <http://chinaplus.cri.cn/news/china/9/20180829/176700.html>

Mgr. Michal Bizoň, PhD.

Katedra etickej a občianskej výchovy
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
bizon@fedu.uniba.sk

Bizoň, M., Drozdová, S.:

Robotizácia, umelá inteligencia a budúcnosť učiteľskej profesie

PhDr. Slávka Drozdová, PhD.

Katedra etickej a občianskej výchovy

Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta

Račianska 59, 813 34 Bratislava

drozdova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.4.29-37>

The Use of Digital Photography in the Educational Process

Využitie digitálnej fotografie v edukačnom procese

Miroslava Repiská

Abstract

The process of student motivation is one of the most difficult processes that the teacher and the student encounter in the teaching process. Motivation consists of intrinsic and extrinsic factors. One of the prerequisites for adequate extrinsic motivation is to set the teaching conditions appropriately. In this paper, we approach the use of digital photography and the setting of its parameters in the educational process as experiential learning.

Keywords: Digital photography. Creativity. Photographic exercise.

Úvod

Vizuálny obraz sa nachádza takmer v každej oblasti pôsobenia ľudskej spoločnosti. Pojem vizuálny obraz tvoril neoddeliteľnú súčasť výtvarného umenia, ktoré sa odkláňalo od každodennej reality a tvorilo výnimočnú oblasť ľudskej činnosti. Dnes sa už s vizuálnym obsahom stretávame na dennej báze prostredníctvom digitálnych nosičov, ktoré vstupujú do každodennej ľudskej činnosti automaticky. Príkladom je film, fotografia, dizajn, video a pod. Aby sme neboli len pasívnymi prijímateľmi obrazov, bola už do cieľov vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra na primárnom stupni vzdelávania zahrnutá náplň predmetov, ktorá presahuje uplatnenie fantázie a predstavivosti o digitálne vizuálne médiá – sú súčasťou našich raných školských rokov a sprevádzajú nás celým našim životom. V Štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie môžeme tiež nájsť podnety na ich rozvíjanie, ale zároveň aj hodnotenie a analýzu, kde skupina predmetov z oblasti Umenie a kultúra „*primerane veku formuje samostatné a zodpovedné postoje žiakov k súčasnej kultúrnej ponuke, rozvíja ich kritické myslenie najmä vo vzťahu k masmédiám*” (2015, s. 9). Samotnú prácu s fotografiou môžeme zaradiť priamo do podnetov fotografie, videa a filmu, elektronických médií, ale tiež ako prepojenie s inými podnetmi na vytvorenie vlastných interpretácií s prepojením na predmet informatika.

Využitie digitálnej fotografie ako učebnej pomôcky je v mnohých smeroch nápomocné. Využíva sa nielen v predmete výtvarná výchova, ale ako motivačný a zážitkový faktor výuky sa s ním môžeme stretnúť aj vo vyučovaní iných predmetov. Využitie fotografie sa dá zúročiť v akejkolvek časti vyučovacieho procesu. Kombináciou rôznych typov učebných pomôcok sa stáva vyučovanie pútavým a podporuje u žiaka zvedavosť a motiváciu učenia.

Digitálna fotografia prináša zážitkové učenie:

- hľadanie nových pohľadov na vyučovací predmet cez realitu života, (učíme sa o zvieratách a rastlinách, zadanie: nájdi a odfotografuj: párnokopytníky alebo lúčne kvety, pri zadaní sa môžu zohľadňovať rôzne elementy, ktoré je zaujímavé skúmať alebo môžu byť pre žiaka nezvyčajné),
- počas tvorby fotografických snímok žiak hľadá správne odpovede, a tým si upevňuje učivo prostredníctvom zážitku,
- fotografie sú korigované aj z hľadiska správnych kritérií fotky, žiak sa naučí správnej technike a stavbe fotografického záberu.

Teórii však chýba vedenie, ako a aké príbehy sa dajú spracovať prostredníctvom fotografie. Zaradenie digitálnej fotografie do vyučovacieho procesu je vhodné na každom stupni vzdelávania. Využitie a ovládanie mobilného zariadenia je možné už v ranom veku, za asistencie dospelšej osoby je jej ovládanie rýchlo osvojiteľné.

Fotografia sa stala svojím prepojením s novými médiami zásadne inou disciplínou, nielen z technologického hľadiska, ale predovšetkým z epistemologického hľadiska. Došlo tiež k podstatnému masovému rozšíreniu, ktoré má kvalitatívny vplyv na všeobecnú premenu chápania jej obsahov (Vančát, 2009). Fotografia ako médium sa už neprezentuje ako záznam obrazu, nie je to iba prenos reality na plátno obrazu. Fotografia dokáže zaznamenať vnútorné pocity a presvedčenie tvorcu fotografie, sprostredkováva názory, postoje a vie komunikovať obrazom s názormi publika. Zároveň sa dnes fotografia stala používateľsky jednoduchou. Nároky kladené na obsluhu fotografického zariadenia sú už prekonané. Pokiaľ si zvolíme tvorbu fotografie pomocou mobilného telefónu, jeho obsluha je nenáročná. Fotografické množenie obrazov sa stáva súčasťou dennej reality, stále však zostáva osobným vizuálnym médiom.

Tvorivosť

„Tvorivosť je univerzálny atribút nášho bytia (správania, myslenia a cítenia). Človeka vymedzuje v jeho ľudskosti. Je to vnútorná sila, ktorá ho stimuluje k tvorbe nielen pre seba, ale v konečnom dôsledku pre celé ľudstvo” (Dargová, 2001, s. 19). Na tvorivosť vo vzťahu k škole nadväzuje Smékal

(1996), ktorý definuje tvorivosť ako dispozíciu k činnosti v problémovej situácii, ktorá nemá známe riešenie alebo kde sa nedá rutinné, zaužívané, riešenie použiť. Zároveň žiak vie a má potrebu identifikovať problém, vie hľadať možné cesty riešenia a má získaný návyk ich systematicky skúšať a voliť najvhodnejší postup pre daný problém. Tvorivosť v edukácii je podľa Valachovej (2021) interakciou niekoľkých faktorov: faktorov biologických, psychických, sociálnych a edukačných. Biologické faktory nie je možné priamo ovplyvniť. Predmetom pedagogického záujmu priamej intervencie, sa stávajú faktory psychické a sociálne. Avšak sú to predovšetkým edukačné faktory, ktoré sú v kompetencii pedagóga a jeho prostredníctvom je možné pôsobiť aj na faktory ostatné.

Ako odporúčania pre učiteľov sme vybrali rady od Frederiksen (1984 in Turek, 2008), ktorý odporúča učiteľom, aby sa riadili radami:

- akceptujte a podnecujte divergentné myslenie, podporujte pokusy o nezvyčajné riešenia,
- tolerujte rôznosť v myslení, zabezpečte, aby všetci mali rovnaké práva aj povinnosti,
- zdôrazňujte, že každý študent je schopný tvoriť v určitom smere,
- uznajte tvorivé úsilie, snahu v každej práci študenta,
- povzbudzujte študentov, aby verili svojmu úsudku,
- stimulujte tvorivé myslenie.

Pre otvorenie tvorivej klímy je kľúčovou postavou učiteľ. Ak vychádzame zo základných typológií klímy triedy, tak kreatívna klíma triedy podľa Hanuliakovej (2010) rešpektuje autonómiu každého jednotlivca. Tiež táto autorka poznamenáva, že kľúčovou podmienkou rozvoja tvorivého myslenia a tvorivosti žiakov je vytvorenie a zároveň zabezpečenie takého prostredia, v ktorom sa nepotláčajú netradičné nápady, postupy, názory, konanie v záujme žiakov. Takéto zabezpečenie tvorivej klímy má následne priamy pozitívny vplyv nielen na žiaka, ale aj na učiteľa. Tvorivá klíma triedy je veľmi významná pre tvorivé myslenie,

Tvorivosť vo výtvarnej výchove charakterizuje Valachová (s. 74) ako „*schopnosť riešiť výtvarný problém sebe vlastným spôsobom, s použitím výtvarného sebvýjadrenia a výtvarnej sebaaktualizácie. Takýto výtvarný prejav dieťaťa je nielen na istej výtvarnej úrovni vzhľadom na vek dieťaťa, ale zároveň je výtvarne komunikovateľné dieťaťom – autorom, aj pre širšiu verejnosť.*”

Spojenie fotografie a tvorivosti, tvorivosť ako zmena spôsobu pozerania sa na realitu – fotografia ako pomôcka

Podstatou kreativity (tvorivosti) a jeho definovaním sa zaoberá v posledných rokoch niekoľko autorov. Ku kreativite sa dá pristupovať

z rôznych hľadísk, dôležitý je základ, z ktorého vychádzame. Najvšeobecnejšie ponímanie kreativity je, že kreativita je činnosť, ktorá vedie k novým, spoločensky hodnotným produktom. Táto koncepcia nazerá na kreativitu zo všeobecno-psychologického hľadiska. Ak sa na tvorivosť pozrieme z hľadiska psychológie, vývinovej a pedagogickej, produkty žiakov nemusia mať spoločenskú hodnotu, úžitkovosť. V pedagogickom procese postačuje, aby žiaci pracovali na niečom novom, originálnom a ich vytvorené produkty sú z hľadiska ich vnímania sveta a spoločnosti nové, objavné. Žiak objaviteľ je žiak tvorivý. Proces tvorby v školskom prostredí by mal mať priekopnícky spôsob riešenia problému, od nápadu po realizáciu. Správnymi zadaniami a vedením procesu fotografie dokážeme žiaka naviesť na to, aby dosiahol kreatívne videnie a otvára sa mu spôsob myslenia.

Kreativita nemá obmedzené hranice. Pripúšťa omyly študenta a povyšuje ich na proces tvorby. Pri kreatívnych cvičeniach sa pokúšame vzbudiť pocit v študentovi, v riešiteľovi zadania, že jeho výtvor je originálny, nápaditý a jeho proces tvorby je kreatívnym riešením problému. Aj keď žijeme v rôznych prostrediach, zamestnaniach a okolnostiach, kreativita sa k nám dostáva v rôznych podobách. Pri riešení denných úloh a zadaní. Každodenne analyzujeme možnosti a hľadáme najlepšie alternatívy na ich vyriešenie. Trénujeme svoje schopnosti denne, či chceme alebo nie, sme im vystavení.

Zrak je základný ľudský vnem. Využívame ho na orientáciu v priestore, rozlišovanie predmetov, koniec koncov na každodenné prežitie. Zároveň ho využívajú všetky technické odvetvia pri svojej realizácii svojich výkonov a aj umenie je založené na zraku a vizuálnom vnímaní. Pozeranie sa na jednotlivé predmety v našej blízkosti nie je pre nás obzvlášť náročné, zrakom veľkou rýchlosťou míňame predmety dennej potreby bez akejkoľvek myšlienkovvej alebo vizuálnej stopy. Častokrát riešime iba ich funkčnosť, či ich práve potrebujeme alebo ako by nám uľahčili prekonávanie rôznych denných zadaní. Nie je obzvlášť výnimočné, ak sa na predmety v našej domácnosti a predmety v exteriéri pozeráme z pohľadu ich užívateľa. Každý náš jeden pohľad, mikrosekunda vnímania zaznamenáva obrovské množstvo predmetov, ktoré tvoria kompaktný celok. Sme na ich prítomnosť zvyknutí, takže v nás nevyvolávajú výkyvy emócií.

Pozorným vnímaním vytvoríme z bežných predmetov objekty vizuality. Zaradíme ich do vizuálneho sveta a stávajú sa realitou vizuality. S ňou môžeme pracovať na úplne inej úrovni ako pri bežnom vnímaní sveta.

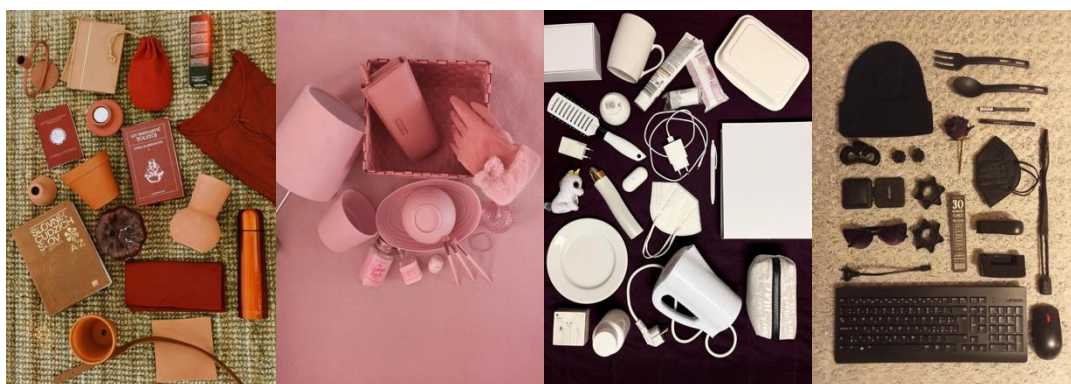
K vypracovaniu kreatívneho zadania nemusia byť potrebné žiadne špeciálne pomôcky, využíva sa iba základná vlastnosť študenta, a to *vnímanie priestoru okolo seba iným pohľadom*, ako sa na veci pozeral doteraz.

Vybrali sme dve cvičenia, ktoré môžeme použiť ako *úvod do spoznávania fotografie*, a to: hravou formou nájsť v predmetoch, ktoré bežne používame, iné symboly a použitie. K výslednej dokumentácii je potrebné

vlastniť mobilný telefón, ktorý obsluhuje študent sám alebo s pomocou pedagóga. Realizácia je v interiéri a exteriéri, ale ich zadania sa dajú variovať.

1. cvičenie

Vytvorenie fotografie v interiéri na tému jednej farby. Každý študent nájde vo svojom priestore (v triede, v domácom prostredí) čo najviac predmetov rovnakej farby (podobne ladeného tónu farby). Je potrebné naaranžovať tieto predmety do jednej fotografie, vytvoriť jeden záber. Predmety, ktoré sa stanú súčasťou nového objektu, zmenia svoju funkciu a v kontexte iných objektov sa stávajú súčasťou celku, kde vytvoria farebnú harmóniu. Predmety, ktoré boli doteraz vo svojich vlastných funkciách, majú momentálne iba jednu – estetickú, ktorú doteraz nemuseli mať.



Ukážky fotografií študentov
Zdroj: vlastný archív

Varianty zadania: Farbu si volí študent podľa vlastných preferencií alebo podľa zadania. Úloha sa dá realizovať aj skupinovo, v exteriéri a s konkrétnejším zadáním, napríklad vytvorenie farebnej dúhy z predmetov obsahujúcich konkrétne farby spektra.

2. cvičenie

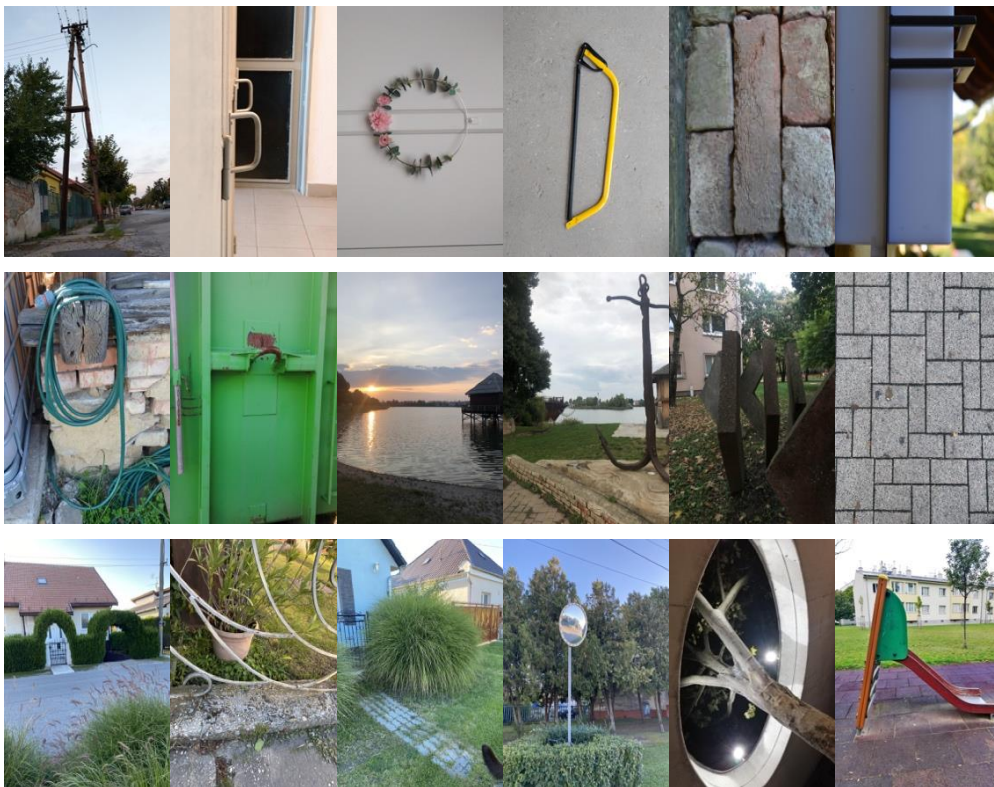
Vytvorenie súboru digitálnych fotografií v exteriéri na tému písmen z abecedy. Každý študent má priradené písmená z abecedy, ktoré má tvorivým spôsobom odhaliť v exteriéri v prirodzenom prostredí predmetov, objektov a tvarov, bez pomoci alebo narušenia objektov. Tvary písmen je možné nachádzať tak ako na prírodninách alebo architektúre, štruktúre oblakov alebo mláka na chodníku.

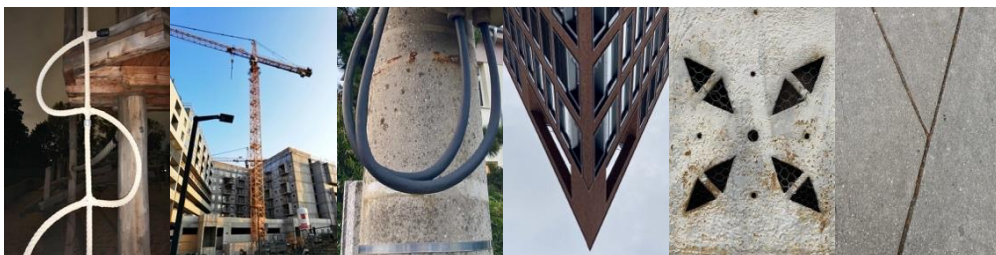
Je na študentovi, ktorým smerom sa zadíva a nájde písmeno z abecedy. Ak objaví písmeno na určitom predmete, napr. uvidí „C” alebo „O” v tvare

svietiacej smerovky auta, tento základný predmet – auto, ktorý sa už raz použil pre svoje písmeno, nemali by ho použiť opäť pri ďalšom písmene z priradeného súboru priradených písmen. T. z., každé písmeno, by sa malo nájsť na úplne odlišných objektoch.

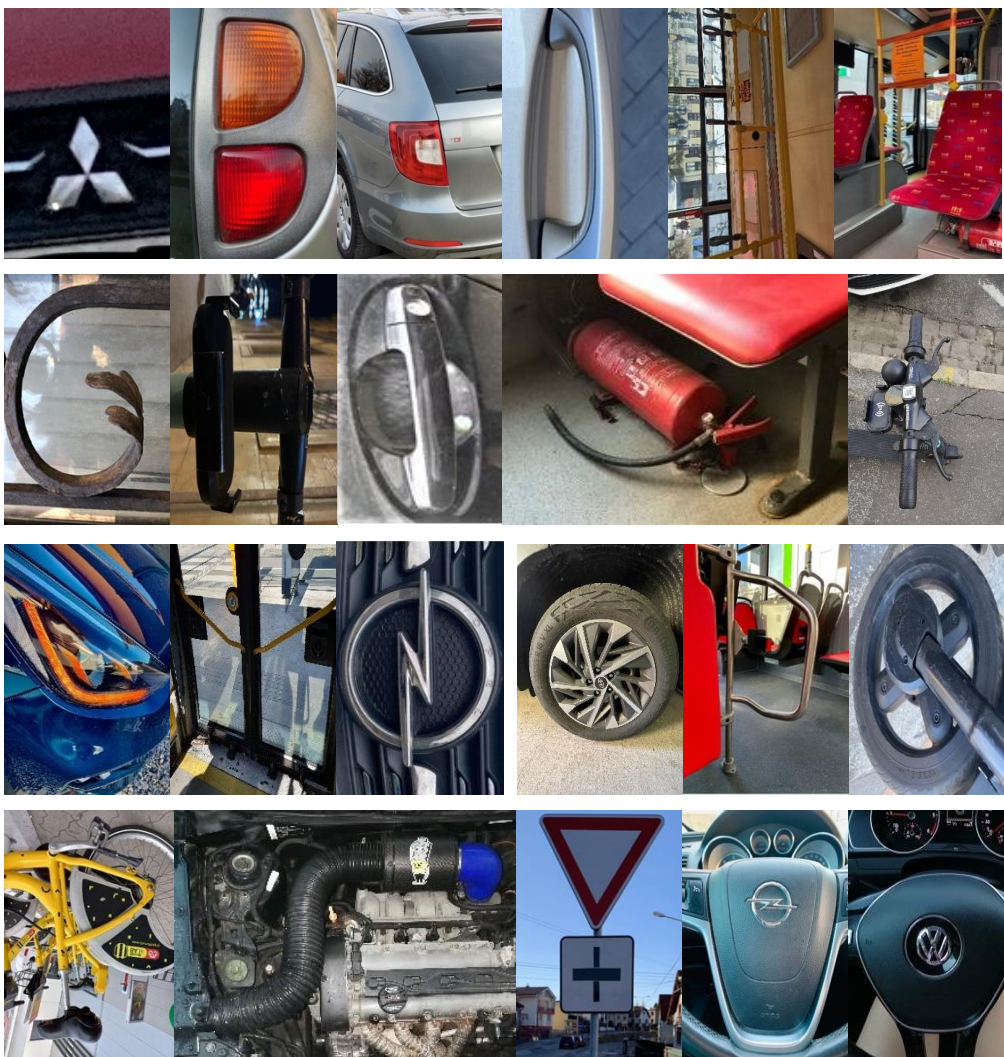
Varianty zadania: Pridelené písmená z abecedy jednotlivým študentom sa odvodzujú podľa počtu študentov. Buď je to súbor písmen, alebo jedno písmeno z abecedy. Zadaním môže byť aj vytvorenie celej abecedy jedným študentom, kde pri záverečnej prezentácii vzniká priestor na porovnávanie nápadov študentov, kde videli a našli tvary jednotlivých písmen a ktoré nápady sú najkreatívnejšie. Zadanie je možné špecifikovať na interiér alebo exteriér, alebo konkrétne prostredie, ktoré nadväzuje na určitú tému vhodnú pre študenta, napr. Objavovanie v detailoch a štruktúrach dopravných prostriedkov (kolobežky, bicykle, motorky, autá, autobusy, električky, vlaky, lietadlá, balóny atď. v interiéri alebo v exteriéri, opäť pri opakovaní písmena dodržať, aby sa jednotlivé prostriedky neopakovali) – realizovať buď počas spoločnej prechádzky mestom, alebo podľa zadania ako samostatná úloha.

Je vhodné už pri zadávaní cvičenia upozorniť študentov, aby svoje fotografie vytvárali v rovnakom rozlíšení a pomere, aby výsledná koláž bola jednotná a aj jej prezentácia sa ľahko kompletizovala do celku.





Ukážky fotografií študentov na tému *Abeceda v exteriéri*
Zdroj: vlastný archív





Ukážky fotografií študentov na tému Dopravné prostriedky, posledné dve fotografie sú dlžeň a mäččen

Zdroj: vlastný archív

Záver

Digitálna fotografia je vhodná na skúmanie jej možností a jej aplikácií v kontexte obsahu vyučovania a hľadania medzipredmetových vzťahov. Práve medzipredmetové vzťahy sú veľkým kladom pre toto médium. Fotografovať nemusíme len farby a tvary, ale aj príbehy, myšlienky, postrehy, ilustrovať texty. Vytvárať fotografické koncepty, o ktorých je možné rozprávať a porovnávať nápady, ktoré nás privedú k novým a tvorivým myšlienkam.

Bibliografia

- DARGOVÁ, J. Tvorivý učiteľ – tvorivá výučba?. In: *Metody tvorivého učiteľa – Pedagogická orientace*, 2001, roč. 11, č. 3, s. 18-25.
- HANULIAKOVÁ, J. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: IRIS, 2010. ISBN 978-80-89256-51-8.
- SMÉKAL, V. Tvorivosť a škola. In: *Tvorivosť v práci učiteľa a žaka*. Sborník z celostátného seminára k problematike tvorivosti v práci učiteľa a žaka. Brno: Paido, 1996, s. 7-16. ISBN 80- 85931-23-0.
- Štátny vzdelávací program, Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. [Online] Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf
- VALACHOVÁ, D. Kreativita, emocionalita, expresia – Fenomény v zážitkovom učení. In: *Hranice neformálneho vzdelávania – teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok (zborník textov z cyklu webinárov)*. Banská Bystrica: MALENA, 2021, s. 43-61. ISBN 978-80-570-3097-3.
- VALACHOVÁ D. *Didaktika výtvarnej edukácie 1 – teoretické súvislosti*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2020. ISBN 978-80-557-1808-8.

VANČÁT, J. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1625-4.

TUREK I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978- 80-8078-322-8.

Mgr. Miroslava Repiská, PhD.

Katedra výtvarnej výchovy

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Račianska 59, 831 34 Bratislava

repiska2@uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.4.38-45>

Principles of Assessment and their Impact on the Teaching Atmosphere

Zásady hodnotenia a ich vplyv na atmosféru vyučovania

Katarína Tišťanová

Abstract

Assessment, as an important and sensitive part of the educational process, influences the creation of classroom climate and atmosphere. Consistent knowledge of pupils and sound assessment principles can help teachers and pupils to create such a positive climate.

Keywords: Pupil assessment. Principles of evaluation. Pupil. Cool climate in the classroom.

Spoločnosť, školstvo i samotný edukačný proces prechádzajú v rámci vývoja mnohými zmenami. Týmto je poznačená aj oblasť hodnotenia žiakov, ktorá tvorí neodmysliteľnú súčasť dennodennej činnosti učiteľa. Stáva sa však aj terčom ostrej kritiky zo strany žiakov, rodičov, prípadne aj iných pedagógov. Násť najvhodnejší, najhumánnejší a najobjektívnejší spôsob hodnotenia žiakov však ostáva dlhodobo nedoriešeným problémom. Takmer štyristo rokov v našom školstve pretrváva prevažne hodnotenie známku a skúsenosti so zavedením slovného hodnotenia do praxe nepadlo takmer počas 25 rokov na úrodnú pôdu. Situácia ohľadom hodnotenia žiakov bola podrobne rozoberaná v širokej pedagogickej verejnosti počas obdobia Covidu 19, kedy prešla aj táto oblasť mnohými zmenami a nutnosťou zmeny nazerania na hodnotenie žiakov. Prezenčne skúšať a hodnotiť žiakov nebolo možné, ukázalo sa, že učitelia majú značné problémy vyjadrovať slovné, výstižné formatívne hodnotenia svojim žiakom.

Hodnotenie bolo, je a bude predmetom záujmu spoločnosti. Hodnotenie je jedným zo základných procesov riadenia. Reguluje učebnú činnosť žiakov. Je sústavným procesom hľadania a nachádzanie nepoznaného (Kolář, Vališová, 2009). Je spojené so stanoveným cieľom vyučovania. Konkrétne, vhodne zvolené ciele napomáhajú pri hodnotení najmä učiteľovi. Pomocou cieľov vie učiteľ presne zisťovať dosiahnuté vedomosti žiaka, vie jednoduchšie rozhodnúť, ako budú jednotlivé úrovne vedomostí hodnotené. Podľa Gavoru (2011) má hodnotenie silnú hodnotu, pretože jedno číslo či písmeno vyjadruje celkové úsilie, snahu žiaka. Pedagóg je ten, ktorý má vo svojich rukách prostriedky k ovplyvňovaniu, usmerňovaniu činnosti žiakov (Zormanová, 2014).

Mnohokrát sa stáva, že žiak, ale aj učiteľ je pod tlakom kvôli hodnoteniu. Tlak prichádza od rodičov, kolegov, žiakov či vlastného svedomia. Učiteľ, či chce alebo nechce, hodnotiť musí. Je to pedagógov výsledok práce, ktorý od neho čakajú rodičia, žiaci, vedenie školy (Čapek, 2020). Hodnotenie je činnosť subjektívna, no na to, aby mohol učiteľ hodnotiť žiaka bez predsudkov či súdov, je nutné hodnotenie objektivizovať. Tým učiteľ eliminuje subjektivitu hodnotenia.

Pod pojmom hodnotenie rozumieme každý, verbálne vyjadrený úsudok učiteľa smerom k žiakovi, ale aj každý neverbálny prejav, zamračenie tváre, úsmev na tvári, prikývnutie hlavou (súhlas), pokrčenie plecami a iné (Rafajlovičová, Štulrajterová, 2002).

Podľa Kolára a Šikulovej (2005) môžeme hodnotiť len na základe hlbokého poznania danej situácie, v ktorej sa nachádzame, ktorú práve riešime. Hodnotenie učiteľa je vo všeobecnosti proces zložitý. Školská prax poukazuje na venovanie malej pozornosti učiteľov smerom k hodnoteniu. Petlák (2000) zdôrazňuje neprítomnosť, zanedbávanie praktických zručností. Učitelia častokrát hodnotia iba namemorované vedomosti, ktoré žiak pre bežný život nevie použiť. Vyzdvihuje wellbeing, pocit pohody, dnes tak dávaný do popredia v edukačnom procese. Hovorí o presmerovaní pozornosti edukácie. Od memorovania smerom k hĺbkovému zapamätaniu, cez praktickú činnosť. Mnohí učitelia vnímajú hodnotenie viac menej len ako výsledok porovnania vedomostí, zručností, schopností s danou normou.

Žiaka dokáže hodnotenie motivovať k jeho osobnostnému rozvoju. Dokáže upevniť poznatky, rozvíjať jeho vôľové a charakterové vlastnosti. Na druhej strane môže žiaka negatívne hodnotenie demotivovať, zhoršiť vzťah medzi učiteľom a žiakom (Višňovský, Kačáni a kol., 2002). Hodnotenie nie je menej dôležité, než sú metódy, formy vyučovacieho procesu či v neposlednom rade klíma triedy. Je stredobodom pozornosti každodenného diania v škole (Čapek, 2019).

Človek je biopsychosociálna bytosť, preto aj hodnotenie ako také treba posudzovať z viacerých aspektov. Pozorovanie žiaka učiteľom je dôležitým momentom pri konečnom hodnotení žiaka. Učiteľ hodnotí jeho prístup k edukačným aktivitám, vzťahu žiaka ku kolektívu, pozoruje tiež jeho mimoškolské aktivity, záujmy, koncentráciu na vyučovaní. Na základe daného pozorovania dokáže žiaka hodnotiť z viacerých hľadísk. Dokáže vyzdvihnúť jeho silné stránky a poukázať na slabé stránky, ktoré treba zlepšiť (Petlák, 2016). Hodnotenie nemá dosah len na žiaka, ale i na prácu učiteľa. Je tzv. vizitkou učiteľa, ktorý vidí svoju prácu za polrok, celý školský rok v podobe klasifikácie (Turek, 2014).

Za zmienku stojí spomenúť IQ a EQ žiaka. Ide o tzv. tvrdé vedomosti (IQ) a mäkké vedomosti (EQ). V edukácii by malo dochádzať k ich prelínaniu. Ak má žiak vysoké IQ a v emocionálnej oblasti zlyháva, spôsobuje mu to značné ťažkosti. Pri skúšaní sa môže stať, že žiak, ktorý má vysoké IQ, no po emocionálnej stránke je trémista, nedokáže svoje vedomosti pri skúške

využiť. V procese hodnotenia môžeme povedať, že ide o porovnávanie výkonu počas skúšania, ale aj jeho konečné zhodnotenie.

Pod pojmom hodnotenie, či už formatívne alebo sumatívne, si často predstavíme konečnú známku v podobe čísla od 1 do 5, pričom číslo 1 predstavuje tú najlepšiu hodnotu pre žiaka. Je v kompetencii učiteľa hodnotiť žiakov výkon. Hodnotenie výkonu žiakov by malo byť kvalitné, preto je dôležitá pripravenosť učiteľa pre danú pedagogickú činnosť (Kolář, Šikulová, 2009). Hodnotenie a známkovanie je potrebné rozlišovať. Učiteľ hodnotí žiakov v každej situácii. Či ide o komunikáciu, pochvalu, pohrozenie prstom. Nie každé hodnotenie sa známkuje (Gavora, 2010). Za hodnotením sa skrýva oveľa viac. Pozadie hodnotenia tvorí celková atmosféra školy, kvalita riadenia školy, vzťah rodičov i žiakov k vzdelávaniu (Kolář, Šikulová, 2009). Hodnotíme podmienky či budú pre našu činnosť priaznivé, nepriaznivé, zmysluplnosť prostriedkov, účelnosť, vhodnosť prostriedkov, projektové ciele (Kolář, Vališová, 2009). Tak, ako si školu nevieme predstaviť bez žiakov či učiteľov, tak aj hodnotenie je jej neoddeliteľnou súčasťou. Čapek (2020) hovorí, že nepoznáme školu, ktorá by nehodnotila. Akékoľvek gesto, prikývnutie hlavou, pohrozenie prstom, či obyčajný dotyk, ktorý je prejavom podpory, toto všetko a mnohé iné je prejavom hodnotenia. Dokáže potrápiť žiakov, rodičov, učiteľov, no bez hodnotenia nemôže vyučovanie plniť svoju funkciu výchovno-vzdelávacieho procesu (Kolář, Šikulová, 2009). Je dôležité si uvedomiť, že hodnotitelia a hodnotiaci sú všetci účastníci výchovno-vzdelávacieho procesu (Kolář, Vališová, 2009). Učiteľ hodnotí žiaka, dáva mu možnosť uspieť, podporuje ho vo vzdelávaní, žiak učiteľovi podáva spätnú väzbu o účinnosti metód, ktoré použil počas edukácie (Napper, Newton, 2010). Hodnotením sa žiak posúva vpred. Posúva svoje vedomosti, zručnosti, talent, nadanie na vyšší stupeň (Vašová, 2004).

Hodnotenie ako posúdenie všetkých stránok osobnosti žiaka (intelektuálnej, afektívnej, sociálnej, psychomotorickej) v súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi sa podľa Harkabusovej (2014) riadi nasledovnými zásadami:

Individuálny prístup v hodnotení – zásada hovorí o individuálnom pohľade na žiaka. Nehovorí o predstave a podsúvaní myšlienky učiteľa či rodiča – takýto by si mal byť, takto by si sa mal učiť, takto by si sa mal správať. Každý žiak je individuálna osobnosť (Napper, Newton, 2010). Hlavným cieľom individuálneho prístupu v hodnotení žiaka je hodnotenie na základe jeho osobnostných daností, schopností. Žiak nie je porovnávaný s iným žiakom. Individuálny prístup zohľadňuje, a teda porovnáva vedomosti, zručnosti, posun samotného žiaka. Teda ako on sám napreduje pri rozvíjaní svojej osobnosti. Učiteľ požaduje od žiaka jeho najvyšší možný výkon, vzhľadom na individualitu žiaka, jeho talent, zručnosti a iné (Harkabusová, 2014). Podľa Tureka (2014a) ide o zohľadňovanie individualnosti, a teda toho, že každý žiak má svoje tempo práce, každý žiak má právo sa učiť, žiaci žijú v rozličných rodinách, každý z nich má rôzne podmienky pre učenie a mnohé iné, ktoré je potrebné zohľadňovať pri hodnotení žiaka. O individuálnom

prístupe sa zmiňuje aj Čapek (2019), ktorý ho vníma ako dôležitú súčasť pri nadobúdaní poznatkov a následnom hodnotení výkonu podľa individuálnych schopností, zručností. Podľa Gavoru (2020) žiak nie je porovnávaný na váhach. Jeho známky nie sú priemerované. Takéto hodnotenie zlepšuje prospech žiaka, jeho výkon či sebarozvoj, poskytuje mu isté bezpečie v oblasti edukácie.

Tendencia k sebahodnoteniu a aktívny podiel žiaka na hodnotení znamená dať možnosť, príležitosť a priestor žiakovi k sebahodnoteniu. Tým, že žiak má možnosť hodnotiť, získava skúsenosť a učí sa kriticky uvažovať, hodnotiť seba či iných spravodlivo (Nowaková, 2011). Žiak dostáva možnosť spätnej väzby, či učebný postup, ktorý si osvojil, je správny (Harkabusová, 2014).

Positívna orientácia hodnotenia – učiteľ nehodnotí žiaka podľa dojmu, ktorým naň pôsobí. Hodnotí jeho učebnú činnosť (Kontírová, 2006). Povzbudzuje ho k náprave chýb, používaním pozitívne formulovaných hodnotiacich výrazov. Snaží sa, aby žiak prežil pocit úspechu. Učiteľ sa snaží nájsť to, čím možno žiaka pochváliť. Nachádza v ňom jeho silné stránky a na základe nich ho povzbudzuje k náprave (Harkabusová, 2014).

Komplexnosť hodnotenia – pri hodnotení sa zohľadňuje celostná osobnosť žiaka. Emocionálna, sociálna, mravná, vôľová stránka nevynímajú. Tieto stránky osobnosti nemožno poprieť. Tak, ako hrajú veľkú rolu pri hodnotení poznatky, tak je tomu aj s postojmi či vlastnosťami, ktoré zohrávajú v procese hodnotenia veľkú úlohu. Ide o zohľadňovanie aktivity žiaka na hodine, priebežných hodnotení, až po záverečné hodnotenie (Harkabusová, 2014).

Otvorenosť hodnotenia – spočíva v hodnotení činnosti žiaka, jeho výsledkov. Učiteľ používa formatívne hodnotenie, nezaraďuje žiaka do nejakej vopred stanovenej normy či skupiny. Turek (2014) poníma otvorenosť hodnotenia ako možnosť zmeny žiaka. Učiteľ žiaka nezaraďuje do určitej skupiny, napr. slabý žiak, ktorý v nej zostane počas celého bytia na základnej škole. Učiteľ pripúšťa možnosť zmeny, kedy sa žiak dokáže zlepšiť, napr. zo slabého na priemerného či výborného. Funguje to aj opačne.

Objektivizácia hodnotenia – učiteľ objektívne hodnotí žiaka. Žiak je vopred informovaný o kritériách hodnotenia, ktoré sú pre všetkých žiakov rovnaké. Tým sa stáva hodnotenie spravodlivým a objektívnym (Rafajlovičová, Štulrajterová, 2002).

Hodnotenie ako také by malo byť spravodlivé pre všetkých žiakov. Malo by spĺňať určitú kvalitu, nielen pre žiaka, ale aj učiteľa. Učiteľ hodnotí výkon (vedomosti, zručnosti) žiaka tak, aby s čistým svedomím vyslovil, zapísal, podal konečné hodnotenie žiakovi. Učiteľ by mal poznať svojich žiakov, aby dokázal dlhodobo sledovať, v čom sa žiak zlepšil a naopak. Proces učenia vie zefektívniť, zlepšiť, odstrániť prípadne nedostatky. Následne dokáže žiaka hodnotiť (Doušková, Kasáčová 2014). Na druhej strane žiak prijíma a je si vedomý, že toto hodnotenie je spravodlivé, a teda kvalitné. Žiak

dokáže prijať aj negatívne hodnotenie, a to len vďaka tomu, ak je medzi ním a učiteľom vytvorená dôvera, úcta voči sebe navzájom. Pri prijímaní hodnotenia žiakom vstupujú do procesu jeho osobnostné, charakterové vlastnosti, ktoré mu pomáhajú primerane prijať a zmieriť sa s hodnotením (Eyrová, Eyr, 2013). Aj ak učiteľ dokáže vysloviť negatívne hodnotenie takým spôsobom, ktorý žiaka motivuje (Brestovanský, 2019). No pri hodnotení môže dôjsť u žiaka k pocitu krivdy či nespravodlivosti. Dané pocity vyvoláva častokrát tzv. nezvíťazenie v danej situácii. Stáva sa to najmä vtedy, ak ide o subjektívne hodnotenie, kde do popredia vstupujú sympatie, antipatie učiteľa smerom k žiakovi (Znebežánek, 2015). Učiteľ by mal hodnotiť objektívne, dokázať vysvetliť, prečo žiaka hodnotí tak, či onak. Porušením princípu objektivity sa stáva hodnotenie subjektívne. Najčastejšie ide o prípady, kedy učiteľ do testu zadáva zlý výber úloh, ktoré neprekrývajú učivo, alebo pri porušení zhodných podmienok: rôzny čas na odpovede, miestnosť písania testu a pod. (Gavora, 2010).

Pedagóg zohráva vo výchovno-vzdelávacom procese veľkú rolu. Je akýmsi sprostredkovateľom, pomyselným mostom na ceste k vedomostiam. Túto cestu dokáže uľahčiť, spríjemniť, spestriť, no vie ju urobiť trnistou, ťažkou pre žiaka. Tým viac, ak nehodnotí objektívne. Ak kritériá hodnotenia nie sú pre všetkých rovnaké. Každé hodnotenie má svoje nezastupiteľné miesto, plní svoju úlohu. Učiteľ má v rukách to, ako bude hodnotiť, akým spôsobom. Je dôležité, aby svojím hodnotením žiaka neurazil, neponížil pred ostatnými, aby hodnotenie neprinieslo viac škody ako úžitku (Čapek, 2020). Ako sme vyššie spomenuli, subjektívne hodnotenie súvisí s určitými sympatiami, dojmom, ale i celkovou osobnosťou učiteľa. Jeden učiteľ hodnotí prísnejšie než ten druhý. Tento jav sa najčastejšie vyskytuje pri hodnotení produktívnych otvorených úloh. Do popredia vstupujú spomínané sympatie, predsudky a iné. Vplyvom nich sa následne líšia hodnotiace kritériá. Pri analýze hodnotenia je dôležité si uvedomiť, že hodnotenie je vo väčšine prípadov subjektívne. Človek inklinuje k hodnoteniu podľa svojho záujmu, individuálnych skúseností, čo je pre človeka prirodzené. Aby došlo k absencii osobného záujmu, je dôležité používať rôzne kritériá pre hodnotenie. Vyžaduje sa dôkladná prípravu hodnotenia, ktorá je záväzná pre všetkých učiteľov. Pri produktívnych otvorených úlohách nie je dané, že správna odpoveď je napr.: a, b či c. Správnu odpoveď hodnotí učiteľ na základe vopred zadaných kritérií. Teda hodnotí produktivitu žiaka (Rafajlovičová, Štulrajterová, 2002).

Všetko so všetkým súvisí, a tak je tomu aj pri prijímaní hodnotenia samotným žiakom. Žiak sa tým viac naučí, čím viac je spolutvorcom samotného diania. Čím viac je v priamom kontakte s informáciami, či praktickou činnosťou, tým viac si dokáže zapamätať. Praktická činnosť, hranie rolí, či preberanie určitej zodpovednosti a mnohé iné metódy a formy vyučovania dokážu motivovať žiaka k prijímaniu poznatkov. Učenie ho baví. Dokáže a má záujem hľadať odpovede na otázky, ktoré ešte nevie. Chce sa zdokonaľiť vo svojich zručnostiach či vedomostiach. O to viac, ak sú

predmetom jeho záujmu. Hodnotenie, ktoré dostane, je pre neho motivujúce, pretože vie, čo treba zlepšiť, čomu sa treba vyhnúť a podobne (Harkabusová, 2014). Kolář, Šikulová (2009) hovoria o viacerých výhodách hodnotenia z pohľadu žiaka. Spomenieme niektoré z nich. Poukazujú na vedomosti, zručnosti, schopnosti, ktorými aktuálne žiak disponuje. Hodnotenie hovorí o jeho aktuálnej situácii, ktorú je možné zlepšiť, zdokonaľiť. Motivuje žiaka v nadobúdaní nového, nepoznaného, neprebádaného. Pomáha mu spoznať chybu ako niečo dobré, na základe čoho sa dokáže pohnúť ďalej. Premýšľa nad riešením. Zvolí iný smer či vyskúša nový postup svojej práce. Uvedomuje si, v čom je naozaj dobrý, spoznáva svoje silné stránky. Tiež slabé miesta, v ktorých sa snaží zdokonaľiť. Učí sa schopnosti argumentovať, komunikovať, prekonávať prekážky.

Učiteľ dovoľí žiakom byť jeho spolupartnermi v edukačnom procese. Žiaci sú motivovaní k sebakritickému uvažovaniu a následnému sebahodnoteniu vlastnej práce. Zohráva dôležitú rolu pri reálnej sebareflexii (Zormanová, 2014). Žiaci by mali byť vedení k ovládaniu zručnosti kriticky klásť otázky, zapájať sa do procesu rozhodovania. Mala by byť sprístupnená cesta, zväčšený priestor pre rozhodovanie, ktoré ovplyvňuje ich vzdelanie a život vo všeobecnosti (Bourke, O'Neill, 2021). Sú aktívni v tom, čo práve robia. Nordlí a Odpal (2022) nám ukazujú a pripomínajú pohľad starogréckeho filozofa na vzdelávanie. Už v minulosti si Sokrates všímal aktivitu žiakov. Hovoril, že žiak, ktorý sa chce učiť, musí byť v prvom rade aktívny. Žiak sa učí to, čo robí, nie to, čo učiteľ hovorí. Žiaci sa učia hodnotiť aj seba samých. Kriticky zhodnocujú svoje vedomosti s vopred stanovenými kritériami. Zhodnotia svoj výkon (recitáciu básne, vyriešenie matematickej úlohy) sami, čo tvorí základ sebahodnotenia žiaka. Ak sa medzi žiakom a učiteľom vytvorí priateľský vzťah, dokáže tento žiak prijímať aj kritické hodnotenie (Průcha, 2002). Pedagóg má v danom prípade dôležitú úlohu. Učí žiaka hodnotiť. Učí ho, ako postupovať pri hodnotení názorov, javov, osôb, vecí, na základe hodnotovej orientácie, ktorá by mala byť pozitívna. Teda založená nie na skeptizme, negativizme, ale na pozitívnom vzťahu človeka ku kultúre, prírode, spoločnosti, k človeku. Je potrebné, aby učitelia vybavili žiakov schopnosťou reálne, skutočne hodnotiť, a tak dopomohli aj cez tento proces posudzovania vytvárať pozitívnu a bezpečnú klímu a prostredie v triede.

Bibliografia

- BOURKE, R., O'NEILL, J.: *Children's Rights, Student Voice, Informal Learning, and School Reform*. In: Oxford Research Encyclopedia of Education. 2021.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1687>
- BRESTOVANSKÝ, M.: *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava: SAV, 2019, 365 s. ISBN 978-80-568-0143-7.

- ČAPEK, R.: *Líný učitel: Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2019, 139 s. ISBN 978-80-7496-344-5.
- ČAPEK, R.: *Líný učitel: Kompas moderního učitele*. Praha: Raabe, 2020, 164 s. ISBN 978-80-7496-456-5.
- DOUŠKOVÁ, A., KASAČOVÁ, B. a kol.: *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela – Belianum, 2014, 254 s. ISBN 978-80-557-0788-4.
- EYROVÁ, L., EYR, R.: *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2013, 160 s. ISBN 978-80-7367-275-1.
- GANAJOVÁ, M. a kol.: *Formatívne hodnotenie a jeho implementácia do výučby prírodných vied, matematiky a informatiky*. Bratislava: Wolters Kluwer s. r. o., 2022, 296 s. ISBN 978-80-571-0483-4.
- GAVORA, P.: *Akí sú moji žiaci?* Nitra: Enigma Publising, 2010. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
- HARKABUSOVÁ, E.: *Rozvoj osobnosti žiaka hodnotením učebnej činnosti a výkonu*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014, 46 s. ISBN 978-80-8052-574-3.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáku*. Praha: Grada Publishing, 2009, 160 s. ISBN 80-247-0885-X.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A.: *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2009, 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KONTÍROVÁ, S.: *Humanizácia školského hodnotenia očami praktikantov*. In: *Pedagogická orientace*. [online]. Roč. 16, č. 1, 2006, s. 91-92. ISSN 1211-4669. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/992/805>
- NAPPER, R., NEWTON, T.: *Taktika transakční analýzy*. Praha: Grada Publishing, 2010, 264 s. ISBN 978-80-247-2915-2.
- NORDLI, I. C., OPDAL, P.A.: *Økte skriveferdigheter gjennom formativ vurdering*. In: *Læring om læring*, [online]. Roč. 8, č. 1, 2022. https://www.researchgate.net/publication/363318957_Okte_skriveferdigheter_gjennom_formativ_vurdering_Laering_om_Laering_81
- NOWAKOVÁ, O.: *Sebahodnotenie a hodnotenie žiakov: Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. 2011. <https://docplayer.cz/44772936-Sebahodnotenie-a-hodnotenie-ziakov.html>
- PETLÁK, E.: *Hĺbkové učenie a vyučovanie*. 2000. https://www.researchgate.net/publication/365236812_HLBKOVE_UCENIE_A_VYUCOVANIE
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2016, 184 s. ISBN 80-89018-89-0.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- RAFAJLOVIČOVÁ, R., ŠTULRAJTEROVÁ, M.: *Skúšanie, testovanie a hodnotenie v edukačnom procese*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2002, 54 s. ISBN 80-85756-67-6.

- TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2014, 595 s.
ISBN 978-80-8078-243-6.
- TUREK, I.: *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition, 2014a, 231 s.
ISBN 978-80-8078-243-6.
- VAŠOVÁ, Z.: *Školské hodnotenie a jeho vplyv na postoje žiakov k edukácii*.
In: *Pedagogická orientace*. [online]. Roč. 14, č. 4, 2004, s. 46-47.
ISSN 1211-4669. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8019/7251>
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČANI, V. a kol.: *Základy školskej pedagogiky*.
Bratislava: IRIS, 2002, 227 s. ISBN 80-89018-25-4.
- ZNEBEJÁNEK, F.: *Sociologie konfliktu*. Praha: SLON, 2015, 172 s.
ISBN 978-80-7419-177-0.
- ZORMANOVÁ, L.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2014, 240 s.
ISBN 978-80-247-4590-9.

Príspevok je výstupom projektu KEGA 012KU-4/2022 Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl.

PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
katarina.tistanova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.4.46-55>

Motivation in Educational Work with Adult Migrants

Motivation in der Bildungsarbeit mit erwachsenen Migranten

Florian Vukadin, Pavol Tománek

Abstract

This article deals with motivation as a competence of teachers in adult education. The target group of the teachers are migrants. Twelve adult education employees who impart knowledge to refugees in various projects and institutions were interviewed. Guided episodic interviews were conducted. These were transcribed and evaluated using structuring qualitative content analysis. In summary, the analysis found that the biographical proximity to foreign cultures, identification with the refugees based on one's own migration or refugee experience, and the pleasure of having placed migrants in training or work are motivating factors.

Keywords: Motivation. Adult education. Further education. Migrants.

Einleitung

In der Fachdiskussion wurden Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung, die mit erwachsenen Geflüchteten arbeiten, bislang vernachlässigt. Auch existiert in der Literatur keine Studie, die sich mit der Motivation von Erwachsenenbildner*innen in der Arbeit mit Geflüchteten beschäftigt. Es folgt zunächst die Darstellung einer Auswahl verwandter Untersuchungen: Erklärungsansätze zum Thema Motivation, Motivatoren und Engagement bei der Arbeit mit Refugees liefern Evers et al. (2019). Die Fragestellung „*Wie zielorientiert gestaltete sich die Unterstützung der Arbeit mit Geflüchteten in Oberbayern im Jahr 2018?*“ wurde an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt durch leitfadengestützte Interviews, Onlinebefragungen und Gruppendiskussionen untersucht. An den Onlinebefragungen waren insgesamt 469 ehrenamtliche Helfer*innen beteiligt. Interessant an der Arbeit ist der Teilkomplex „*Anstoß/ Motivation für das ehrenamtliche Engagement in der Flüchtlingshilfe*“. Die Ergebnisse sind, dass die Beschäftigten das Gefühl haben wollen, gebraucht zu werden (75,2 Prozent) sowie der Gesellschaft etwas zurückgeben zu wollen (62,2 Prozent). Weitere Motivatoren finden sich im Leben religiöser Wertvorstellungen (58,6 Prozent) und dem Wunsch, neue

Menschen kennenzulernen (55,6 Prozent). Viele der in der Arbeit Befragten möchten mit ihrem ehrenamtlichen Engagement ein „Zeichen gegen Rassismus, Ausgrenzung und Nationalismus setzen“ sowie andererseits die Ungerechtigkeit der (inter-)nationalen Politik ausgleichen bzw. ihr etwas entgegensetzen (vgl. Evers et al., 2019: S. 10). Die Studie verweist auf die „Wichtigkeit von Maßnahmen für die Ausübung des ehrenamtlichen Engagements“ (ebd.: S. 13), auf Vernetzungstreffen mit anderen Gemeinden oder Helferkreisen, Unterstützung und Beratung durch Hauptamtliche vor Ort, Weiterqualifizierung von Ehrenamtlichen sowie psychologische Betreuung bei Stress, Problemen und Belastung. Jungk und Morrin (2017) führten im Rahmen der Studie „Integration durch Ehrenamt“ 19 leitfadengestützte Interviews mit in der Flüchtlingshilfe engagierten Personen. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Untersucht wurden u. a. die Motive des ehrenamtlichen Engagements. Diese liegen in der Befriedigung zu helfen, Offenheit gegenüber anderen Kulturen, Empathie und Verantwortungsbewusstsein, der Erkenntnis von Missständen und der Wunsch, etwas zur Veränderung beitragen zu können, religiöse Motive, eigene Kriegs- oder Fluchterfahrung sowie im beruflichen Nutzen. Dazu kommt die Überzeugung, „dass etwas auf dem Spiel steht“ und die Gelegenheit, etwas unmittelbar bewirken zu können. In ihrem Abschlussbericht „Integration durch Ehrenamt“ (2017a) stellen sie „(Motivations-) Theorien zum freiwilligen Engagement (mit Geflüchteten)“ vor. Aus ihrer Sicht sind die Motive von engagierten Personen nicht nur wissenschaftlich von Interesse, sondern auch für Institutionen, für die das freiwillige Engagement von Menschen wichtig ist (vgl. Jungk/Morrin, 2017a: S. 14-16). Clary et al. (zit. n. Oostlander/Güntert/Wehner, 2015: S. 62) haben folgende Gründe für das ehrenamtliche Engagement ermittelt: Erfahrungsfunktion, Karrierefunktion, Schutzfunktion (Entlastung von Schuldgefühlen), Selbstwertfunktionen, soziale Anpassungsfunktion, Wertefunktion (Ausdruck eigener Werte). Jiranek et al. (2015: S. 103) haben die sechs Faktoren um die „soziale Gerechtigkeitsfunktion“, dem Ergebnis aus „sozialer“ und „politischer Verantwortung“ ergänzt. Klöckner (2016) hat in ihrer Arbeit Motive in der Freiwilligenarbeit bei Wohlfahrts- und Migrantenorganisationen untersucht und vier Cluster vorgelegt: ein „pseudo-altruistisches Cluster“ (z. B. Hilfe für andere), ein „sozial-religiöses Cluster“ (z. B. soziale Verbindungen knüpfen), ein „selbstzentriert-hedonistisches Cluster“ (z. B. sich weiterbilden, Erfahrung sammeln) und ein „Selbstwert- und Kompensationscluster“ (z. B. Ausgleich im Ruhestand) (Klöckner, 2016: S. 333). Allerdings konstatieren Jungk/Morrin (2017a), dass bisherige Untersuchungen wenige Erklärungen „hinsichtlich der spezifischen Situation der Aufnahme eines freiwilligen Engagements mit Geflüchteten“ (Jungk & Morrin, 2017a: S. 15) liefern. Nach Karakayali/Kleist (2015: S. 32-33) sind die Motive der Ehrenamtlichen bei der Arbeit mit Refugees vor allem humanitärer, religiöser oder zivilgesellschaftlicher Art. Bohn und Aliche stellen fest, dass ehrenamtlich

Engagierte teilweise aktiv für „*freiheitliche und solidarische Grundwerte*“ eintreten (Bohn/Alicke, 2016: S. 54). Sie verbinden so die Geflüchteten mit der Aufnahmegesellschaft und wirken einer Polarisierung der Gesellschaft entgegen (Aumüller, et al., 2015) (vgl. Jungk & Morrin, 2017a). Mutz et al. (2015) unterscheiden in einer qualitativ-quantitativen Studie mit 23 Experteninterviews und einer Onlinebefragung fünf unterschiedliche Motivtypen: Ein humanistisches Lebensprinzip, religiöse Grundhaltungen, pädagogische Beweggründe, interkulturelle Geselligkeit sowie den Motivtypus des „*Es tut mir gut*“. (Mutz et al, 2015: S. 24). Karakayali & Kleist (2015) haben in einer nicht repräsentativen quantitativen Online-Erhebung Strukturen in der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit „*und vorläufige Antworten untersucht, d. h. wer die Ehrenamtlichen sind, was sie tun, wie sie organisiert sind und was sie antreibt*“ (Karakayali/Kleist, 2015: S. 4). Ein Ergebnis der Studie ist, dass 74 Prozent der Engagierten „*Gesellschaft gestalten*“ wollen (Karakayali/Kleist, 2015: S. 33). Ein kleiner Anteil (3,5 Prozent) verspricht sich berufliche Vorteile. Jüngere Engagierte haben häufiger einen Migrationshintergrund. Karakayali/Kleist interpretieren, dass bei älteren Freiwilligen die Motivation eher religiös verortet ist, während bei den Jüngeren die „*soziale Nähe zu dem Kreis der Betroffenen*“ (ebd.: S. 32) ursächlich für das Engagement ist. (vgl. ebd.: S. 32). In einer zweiten, nicht repräsentativen Online-Umfrage zur ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (2016), befragten die Autoren 2291 Personen in Deutschland. Hier wurden als Gründe für das Engagement angegeben: „*(1) Im sozialen Umfeld gilt Unterstützung als wichtig, (2) Gemeinschaftsgefühl mit anderen Ehrenamtlichen als Motivation, (3) Neues über die Welt und Kulturen lernen, (4) Medienberichte über Flüchtlinge als Grund für Engagement*“ (Karakayali & Kleist, 2016: S. 31-34). Zusätzlich zu diesen Erklärungsansätzen zum Thema Motivation, Motivatoren und Engagement in der Arbeit mit Geflüchteten liefern Bender et al. (2018) und Oberle et al. (2013) Erkenntnisse zur Motivation von Lehrkräften. Mit Fragebögen und Interviews mit 155 (angehenden) Informatiklehrkräften untersuchten Bender et al. (2018) die Überzeugungen und motivationalen Orientierungen von Informatiklehrkräften. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die motivationalen Voraussetzungen von Lehrkräften für ihr praktisches Handeln bei der Anleitung und Förderung der Motivation von Schüler*innen sehr bedeutsam ist. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen sind für die Umsetzung neuer Lerninhalte im Unterricht wichtig (Bender et al., 2018: S. 91). Oberle et al. (2013) analysierten die motivationalen Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. Der dazu verwendete Fragebogen, der durch 815 angehende und praktizierende Politiklehrkräfte beantwortet wurde, sollte Erkenntnisse über Berufswahlmotive, Fachinteresse und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erbringen. Es konnten überwiegend intrinsische Motive wie gesellschaftlicher Nutzen und Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen festgestellt werden. Diese Motive stehen in positivem Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Erwartung,

Probleme im Unterricht erfolgreich zu bewältigen, steht in positiver Beziehung zur intrinsisch motivierten Berufswahl (Oberle, et al., 2013: S. 62).

Tabelle 1: Überblick über den Forschungsstand

Evers et al. (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Gefühl, gebraucht zu werden - der Gesellschaft etwas zurückgeben - religiöse Wertvorstellungen - Kennenlernen neuer Menschen - Zeichen gegen Rassismus - Ungerechtigkeit internationaler Politik ausgleichen
Jungk und Morrin (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Befriedigung zu helfen - Offenheit gegenüber anderen Kulturen - Wunsch, etwas zur Veränderung beitragen zu können - religiöse Motive - eigene Kriegs- oder Fluchterfahrung - beruflicher Nutzen - etwas unmittelbar bewirken zu können
Clary et al. (zit. n. Oostlander/Güntert/Wehner, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Erfahrung sammeln - Karrierefunktion - Entlastung von Schuldgefühlen - Selbstwertfunktionen - soziale Anpassungsfunktion - Ausdruck eigener Werte
Jiranek et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - soziale Gerechtigkeitsfunktion
Klößner (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfe für andere - soziale Verbindungen knüpfen - sich weiterbilden, Erfahrung sammeln - Ausgleich im Ruhestand
Karakayali/Kleist (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Motive vor allem humanitärer, religiöser oder zivilgesellschaftlicher Art
Bohn/Alicke (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Einstehen für „freiheitliche und solidarische Grundwerte“

Mutz et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - humanistisches Lebensprinzip - religiöse Grundhaltungen - pädagogische Beweggründe - interkulturelle Geselligkeit - Motivtypus des „Es tut mir gut.“
Karakayali/ Kleist (2015 II)	<ul style="list-style-type: none"> - Gesellschaft gestalten - berufliche Vorteile - eigener Migrationshintergrund - religiöse Verortung bei Älteren - „soziale Nähe zu dem Kreis der Betroffenen“ bei Jüngeren - Gemeinschaftsgefühl mit anderen Ehrenamtlichen als Motivation, - Neues über die Welt und Kulturen lernen - Medienberichte über Flüchtlinge als Grund für Engagement
Bender et al. (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - motivationale Voraussetzungen von Lehrkräften sehr bedeutsam - hohe Selbstwirksamkeitserwartungen für die Umsetzung neuer Lerninhalte im Unterricht wichtig
Oberle et al. (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - gesellschaftlicher Nutzen - Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen - Erwartung, Probleme im Unterricht erfolgreich zu bewältigen

Quelle: eigene Darstellung

Forschungsgegenstand, Fragestellung und Methodologie

Forschungsgegenstand dieses Artikels sind Erwachsenenbildner, die sich in der Weiterbildung von Migranten engagieren. In den Jahren 2018 bis 2019 wurden vom Verfasser Menschen ausgewählt, die mit Geflüchteten als Adressaten arbeiten. Diese Lehrkräfte sollten über einen pädagogischen Abschluss oder einen Abschluss im Bereich Erwachsenenbildung verfügen. Weiter sollten sie als Praktiker in der Aus- und Weiterbildung tätig sein. Die Fragestellung lautete: Welche Motivatoren und Motivlagen weisen Beschäftigte in der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Arbeit mit Flüchtlingen auf? Letztlich wurden 12 Personen mittels Leitfadeninterview befragt. Diese arbeiteten in Sprachkursen, in Integrationsprojekten oder in der Beratung Geflüchteter. Die Interviews wurden transkribiert und mittels strukturierender

qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Im Folgenden werden die Interviewten kurz vorgestellt:

Tabelle 2: Überblick über die Interviewten

1 Frau G.: angestellt, Asylkoordinatorin, Politologin, Deutsch-Lehrerin, 38 Jahre
2 Frau B.: freiwillig, Realschullehrerin, Integrationslehrerin, 59 Jahre
3 Herr B.: freiwillig, Bankbetriebswirt, Ausbilder i. R., 69 Jahre
4 Frau W.: freiwillig, promovierte Germanistin, Sprachlehrerin, 75 Jahre
5 Frau S.: angestellt, B. Sc. Physiotherapie, M.A. Erwachsenenbildung, Schulleiterin Physiotherapieschule, 50 Jahre
6 Herr Ba.: angestellt, M.A. Anthropologie, Angestellter Bildungswerk, 53 Jahre
7 Frau N.: freiwillig (Flüchtlingsarbeit), angestellt, B.A. Pflegepädagogik, Leiterin Rettungsdienstschule, M.A. Erwachsenenbildung, 32 Jahre
8 Frau T.: angestellt, M.A. Marketing, Sprachlehrerin, 33 Jahre
9 Frau F.: angestellt und ehrenamtlich tätig, Lehrerin Krankenpflege, M.A. Erwachsenenbildung, 58 Jahre
10 Frau D.: angestellt, 1. Dienstprüfung Pädagogik, Deutsch-Lehrerin, 70 Jahre
11 Frau O.: freiwillig, Lehrerin Grundschule, VHS-Lehrerin, 68 Jahre
12 Herr R.: verbeamtet, Polizeifachlehrer, Koordinator Interkulturelle Kompetenz/ Diversity-Management, 34 Jahre

Quelle: eigene Darstellung

Die Probanden wurden, wie bereits oben genannt, nach der Motivation befragt, warum sie mit Migrant*innen arbeiten. Auch sollten sie sich an Momente oder Ereignisse erinnern, die zur Motivation geführt haben. Für diesen Beitrag wurden die Äußerungen der Interviewten im nächsten Abschnitt der besseren Lesbarkeit halber sprachlich geglättet.

Ergebnisse

Folgende Ergebnisse konnten erlangt werden: Die Nähe zu fremden Kulturen spielt eine wichtige Rolle in der Motivationsbildung. Der Migrationshintergrund oder das Leben im Ausland tragen zur Identifikation mit den Menschen bei. Zwei Interviewte schildern dieses besondere Verständnis, dass sich aufgrund der gesammelten Erfahrungen als Fremder im Ausland ergibt, sehr einheitlich als grundlegend für die Motivation zur Arbeit mit den Geflüchteten (Frau W. 4-9, Frau D. 11-18) :

„Ja also ich persönlich, ich hab mit Syrien gerade viel zu tun, ich war mit einem Syrer verheiratet, hab auch in Damaskus gelebt drei Jahre aber ich

verstehe die Leute. Sprachlich. Und das ist natürlich dann anders, ich hab immer von denen aus gedacht. Ich hab immer gedacht: ‚Wie geht's denen jetzt?‘ Ich hab auch Verwandte, jetzt in Deutschland, mein Neffe zum Beispiel, der damals, als ich dort war, 11 war, der lebt jetzt im Saarland und seine Kinder und so und ich hab auch Kontakt mit denen, also ich sehe vieles, aus der Originalperspektive“ (Frau D. 27-38).

Die Nähe, die sich aufgrund von im Kriegsgebiet lebenden Verwandten oder der eigenen Erfahrung als „Fremder“ im Ausland ergibt, trägt einen großen Teil zur Motivation bei (Frau W. 98-103, Frau D., 27-38). Darüber hinaus erwähnt ein Großteil der Interviewten, dass er Spaß an der Lehre und am Unterrichten hat (z. B. Frau B. 42-43) oder die Arbeit mit den Geflüchteten als sehr spannend empfindet (Frau G. 16). Sie werden durch die eigene Neugierde und das Interesse zu der Arbeit mit Migranten bewegt und empfinden diese nicht als Last, sondern vielmehr als Bereicherung. Für einige lassen sich durch diese Arbeit auch selbst gesetzte Ideale und Wertvorstellungen verwirklichen. Herr B. äußert sich sehr reflektiert über seine Motivation:

„Also der französische Schriftsteller Saint-Exupéry hat einmal gesagt: ‚Nur mit dem Herzen sieht man wirklich gut.‘ Und ich glaube, Kopf und Herz, das sind die beiden Pole der Spannweite unserer menschlichen Fähigkeiten aber nur mit dem Kopf geht vieles daneben, in der Ehe, im Beruf, in der Gesellschaft und auch mit dem Herzen. Man muss Kopf und Herz zusammenführen, um überhaupt was erreichen zu können. Wir sind immer so einseitig in der westlichen Welt, dass wir sehr viel mit dem Kopf versuchen und wir haben jedoch Menschen, die mit sehr viel Gefühl, auch mit völlig anderen Gefühlen zu uns kommen und darauf die richtige Antwort zu bekommen geht auch nur mit einem Gefühl, das man selbst diesen Menschen entgegenbringen kann. Das ist eigentlich meine Motivation, ich habe keine Ziele eigentlich, die ich damit verbinde, sondern wenn ich einigen wenigen Menschen ein bisschen helfen kann, sich zu integrieren oder ihnen auch die Chance geben, wenn wieder Frieden in ihrer Heimat herrschen sollte, zurückzugehen, dann, ist das eigentlich genug, es ist kein Ziel, das man erreichen kann, sondern ist eigentlich der Weg, den man immer begleitend für andere Menschen mitgehen kann“ (Herr B. 62-76).

Nur vereinzelt lässt sich der Anreiz für die derzeitige Arbeit in externen Faktoren finden. Hier werden beispielsweise der akute Fachkräftemangel im Pflege- und Physiotherapiebereich genannt (Frau S. 103-104, Frau F.). Frau D. nennt an erster Stelle die Bezahlung ihrer Tätigkeit. Letzteres ist jedoch aufgrund des schlechten Verdienstes für einige gerade nicht der Grund für ihre Arbeitswahl (130-133). Der Großteil erledigt die Arbeit gerne und hat Freude an den Fortschritten der Menschen (Frau W., 105-107; Frau S., 454-456). Zur erfolgreichen Flüchtlingsarbeit zählt bei vielen Befragten nicht nur der Unterricht, sondern auch die unterstützende Begleitung bei Behördengängen oder in der Beantwortung von amtlichen Schreiben (Herr B. 50-51, Herr Ba. 37-38; 107-108, Frau O. 259-266). Für

Herrn Ba. ist es sehr motivierend, wenn hierdurch etwas für die Geflüchteten erreicht werden kann, z. B. das Bleiberecht (73-78):

„Und da meine ich jetzt weniger die Wissensvermittlung, mit der ich sehr intensiv beschäftigt bin, ich meine hier die Arbeit im Büro. Also Hilfestellung bei Kontakt mit Rechtsanwälten und Kontakt mit Ämtern. Bei der Hilfestellung geht darum, Anträge zu formulieren. Und wenn es darum geht, Menschen zu helfen, dass sie hierbleiben können.“



Abbildung 1: Motivatoren der Erwachsenenbildner
Quelle: eigene Darstellung

Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Untersuchung von Erwachsenenbildnern in der Flüchtlingsarbeit ist eine teilweise langjährige Bereitschaft zur Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen vorhanden, die zur Motivation beiträgt. Die Beschäftigten sind von vornherein neugierig und sehr offen. Wie in der Studie von Jungk/ Morrin (2017) finden die Befragten den Kontakt zu ihnen bislang unbekanntem Kulturen als spannend und persönlich bereichernd. Zudem identifiziert sich ein Teil der Befragten aufgrund der eigenen Biografie (eigener Migrationshintergrund oder in Familie, vgl. Studie von Karakayali/ Kleist 2015) sehr mit den Geflüchteten. Diese Nähe und das Verständnis für die Situation stärken die Motivation. Hervorzuheben ist, dass ein Teil der

Befragten wie in der Arbeit von Mutz et. al. (2015) dargestellt, eigene gesellschaftspolitische Ideale und Werte mit der Arbeit zu verwirklichen sucht. Es finden sich Schlagworte wie Pluralismus, Demokratie oder Bildung als Schlüssel der Integration in den Antworten. Begeisterung und Freude bei den Erwachsenenbildnern entsteht, wenn die Menschen in Arbeit oder in Ausbildungsplätze vermittelt werden können. Externe Beweggründe liegen eher weniger vor und werden deutlich schwächer geschildert. Hierunter fällt beispielsweise die Förderung des eigenen Berufsstandes durch Abmildern des Fachkräftemangels. Eine auf die Teilnehmer abgestimmte Sprachvermittlung sowie pädagogisch-didaktische Freiheit in der Lehre wirken weiter als Motivatoren, ebenso, wenn die Hilfeleistung und Beratung der Geflüchteten Früchte trägt (vgl. Untersuchung von Bender et al. 2018). Der Schutz der Menschen vor Gesetzeskonflikten sowie das Geben von Impulsen (z. B. Erlangen von Bildung, Vermitteln hiesiger Gepflogenheiten) wirkt auf zwei der Erwachsenenbildner immanent motivationsfördernd. Viele beschreiben zudem eine Alternativlosigkeit zur Hilfeleistung. Die Faktoren „Freude über Vermittlung in Ausbildungs- und Arbeitsplätze“, „Förderung des eigenen Berufsstandes“, „individuelle Sprachvermittlung/ Freiheit in der Seminarplanung“, „erfolgreiche Hilfeleistung/ Beratung“ sowie „Bewahren der Menschen vor Gesetzeskonflikten/ Geben von Impulsen“ konnten in dieser Untersuchung erstmals als genuin erwachsenenbildnerisch festgestellt werden. Eine Arbeitshypothese zum Anstoß weiterer Forschung könnte sein: Wenn die Erwachsenenbildner motiviert sind, kann sich dies auch auf die Bildungsrezipienten übertragen. Weitere Untersuchungen hierzu sind angedacht.

Bibliographie

- EVERS, T. et al. 2019. *Evaluation der Arbeit mit Geflüchteten in Oberbayern*. [online]. Link: <https://edoc.ku.de/id/eprint/23035/> [Zugriff am 16. 08. 2023].
- JUNGK, S., MORRIN, S., 2017. *Integration durch Ehrenamt. Zentrale Erkenntnisse, Paritätische Positionen und Praxistipps aus der Studie "Ehrenamt mit Geflüchteten"*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband e. V.
- OOSTLANDER, J., GÜNTERT, S., WEHNER, T., 2015. *Motive für Freiwilligenarbeit – der funktionale Ansatz am Beispiel eines generationenübergreifenden Projekts*. In: T. Wehner, S. Güntert, Hrsg. *Psychologie der Freiwilligenarbeit*. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55295-3_4
- JIRANEK, P., WEHNER, T., KALS, E., 2015. *Soziale Gerechtigkeit – ein eigenständiges Motiv für Freiwilligenarbeit*. In: T. Wehner, S. Güntert, Hrsg. *Psychologie der Freiwilligenarbeit*. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55295-3_6

- KLÖCKNER, J., 2016. *Freiwillige Arbeit in gemeinnützigen Vereinen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10422-1>
- JUNGK, S., MORRIN, S., 2017 (a). *Integration durch Ehrenamt. Abschlussbericht komplett*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband e. V.
- KARAKAYALI, S., KLEIST, O., 2015. *Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland*. Berlin: Humboldt-Universität.
- BOHN, I., ALICKE, T., 2016. *Wie kann Integration von Flüchtlingen gelingen, damit die Stimmung nicht kippt?*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag. <https://doi.org/10.46499/843>
- AUMÜLLER, J., DAPHI, P., BIESENKAMP, C., 2015. *Die Aufnahme von Flüchtlingen in den Bundesländern und Kommunen. Behördliche Praxis und zivilgesellschaftliches Engagement*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.
- MUTZ, G. et. al. 2015. *Engagement für Flüchtlinge in München. Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der Hochschule München*. München: Eigenverlag.
- KARAKAYALI, S., KLEIST, O., 2016. *EFA-Studie 2. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland*. Berlin: Humboldt-Universität.
- BENDER, E., SCHAPER, N., SEIFERT, A., 2018. *Professionelle Überzeugungen und motivationale Orientierungen von Informatiklehrkräften*. Journal for educational research online, 10.
- OBERLE, M., WESCHENFELDER, E., WEIBENO, G., 2013. *Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte*. Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung.

Florian Vukadin, M.A.

Ústav sociálnej práce (interný doktorand)

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave

Nám. 1. mája č. 1, 811 06 Bratislava

florianvukadin@aol.com

Prof. ThDr. PaedDr. PhDr. Pavol Tománek, PhD., MBA, MHA

Ústav sociálnej práce

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave

Nám. 1. mája č. 1, 811 06 Bratislava

fam.tomanek@gmail.com

Social, Economic and Legal Sciences

Sociálne, ekonomické a právne vedy

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.4.59-80>

Social Activity of the Ukrainian Greek Catholic Church in Ukrainian Society: Trends and Prospects

Sociálna činnosť ukrajinskej gréckokatolíckej cirkvi v ukrajinskej spoločnosti: trendy a vyhliadky

Iurii Shcherbiak

Abstract

The main directions of social activity of the Ukrainian Greek Catholic Church are revealed in modern Ukrainian society. The influence of the Church on the formation of the system of moral and ethical values of the society and its role in overcoming the spiritual crisis in the conditions of globalization processes of the postmodern society.

It is proved that the decisive role in the search for answers to the civilizational challenges facing Ukraine and its culture undoubtedly belongs to the Church, education and science as the universe that connects all spheres of human being. The social activity of the Church indeed directs life processes, ensures the formation of the young generation of Ukrainians with harmoniously developed intellect, inherited experience, moral principles and values.

The author of this article highlighted that the war in eastern Ukraine, the economic crisis, pervasive corruption, failed social reforms, poverty, and the endless transformation of Ukrainian society have led to many social problems and daunting challenges for the Christian churches in Ukraine. The development of social thinking of religious organizations, the search for the spiritual meaning of the development of society, effective social work, and the spiritual and moral health of society are the most important, key areas of Ukrainian society in the conditions and context of globalization.

Keywords: Ukrainian Greek Catholic Church. Social activities. Education policy. Religious education. Moral and ethical values. Socio-cultural processes.

Úvod

Je dokázané, že Cirkev, ktorá má vysokú úroveň dôvery v spoločnosti, má významný potenciál ovplyvniť sociálne vedomie a účinné prostriedky regulácie sociálneho správania. Najmä prostredníctvom sociálnych, katechetick-

kých a vzdelávacích aktivít môže Cirkev prispieť k formovaniu morálnych vlastností občanov, ktoré sú spojené so súborom občianskych cností.

Dôraz kladieme na to, že náboženské organizácie na Ukrajine ukazujú vysokú dynamiku rastu a posilňovania svojej prítomnosti v rôznych sociálnych a sociálno-kultúrnych oblastiach. Vzhľadom na takéto organizované formy účasti sociálno-aktívnych veriacich, Cirkev vykonáva priamy vplyv na spoločnosť. Náboženské združenia existujú vo verejnej a súkromnej forme, majú svoj vlastný účel a úlohy, ale pôsobia výlučne s povolením Cirkvi a pod jeho záštitou. Všetky komunity uskutočňujú vzdelávanie a vzdelávacie aktivity v duchu kresťanstva, vykonávajú náboženské praktiky, ako aj poskytovanie sociálnej pomoci cieľovým skupinám.

Je dokázané, že Cirkev v súčasnej fáze bola schopná posilniť svoju pozíciu nielen vo veciach sociálno-materiálvej základne, ale tiež vytvorila najrozvinutejší systém duchovného vzdelávania. Cirkev si za prioritu vybrala kultúrne a výchovné smerovanie a načrtla svoje hlavné faktory: záležitosti vzdelávania kňazov, teologické formovanie duchovenstva, vzdelávanie a vzdelávacie práce s mladými ľuďmi, rodinami, pomoc nevyliciteľne chorým, zdravotne postihnutým, vdovám a zvýšenie vzdelania, prispôsobenie štruktúry kláštorných spoločenských požiadavkám Druhého vatikánskeho koncilu.

Cieľom článku je analyzovať spoločenské aktivity ukrajinskej gréckokatolíckej cirkvi ako dôležitej sociálnej inštitúcie občianskej spoločnosti s cieľom identifikovať súčasné sociokultúrne trendy a vyhliadky v kontexte výziev globalizácie.

Formulácia problému

Európsky rozmer moderných transformačných zmien na Ukrajine má širokú škálu hnacích síl a sociálnych zdrojov. Patrí k nim aj Cirkev ako dôležitý faktor spoločenských a kultúrnych transformácií. V ukrajinskej spoločnosti sú to transformačné procesy, najmä zmeny v štátnom systéme, sociálno-politický systém, v oblastiach vzdelávania a kultúry atď. Jedným z účinných faktorov, ktoré aktívne ovplyvňujú sociálno-kultúrnu rovinu ukrajinskej spoločnosti, sú aktivity cirkevných inštitúcií a náboženských organizácií. Cirkev ako dôležitá sociálna inštitúcia sa stáva čoraz dôležitejšou v sociálno-politickom a sociálno-kultúrnom priestore Ukrajiny v podmienkach globalizácie.

Po vyhlásení nezávislosti Ukrajiny nastáva dynamický proces oživenia jej štátnosti, oslobodenie od totalitnej ideológie, apeluje sa na duchovné dedičstvo minulých generácií a tvorbu národnej identity v nových historických podmienkach. V tejto súvislosti sa stal dôležitý prejav pôvodných javov, ktoré sú vlastné každému štátu a odlišujú ho od ostatných. Ukrajinská gréckokatolícka cirkev (ďalej len UGKC) vždy patrila k tomuto ukrajinskému fenoménu

povahou svojej činnosti, ktorá organicky spája východné a západné duchovné a kultúrne dedičstvo a cirkevné tradície, čo bolo kedysi spôsobené geopolitickým postavením Ukrajiny a stalo sa mostom medzi východom a západom v kultúrnom priestore ľudí, vrátane východnej Haliče.¹

Počas svojej existencie Cirkev plnila dôležité sociálne funkcie: ideologické, komunikačné, regulačné, integračné atď. Všeobecné trendy v globálnom vývoji ukazujú, že pôvodné náboženské názory boli neoddeliteľnou súčasťou spôsobu života a spoločenského poriadku moderných európskych národov. Sú obsiahnuté vo všetkých národoch, významne ovplyvňujú formovanie etnickej a národnej identity spoločenstiev. Cirkev zohráva úlohu kľúčového systémtvorného činiteľa kultúry a výrazne ovplyvňuje proces sebaidentifikácie etnických a národných spoločenstiev. Medzinárodné vzťahy majú tiež hlbokú náboženskú zložku.

Hlavnou funkciou Cirkvi je pastoračná práca. Jej autorita v spoločnosti má však význam a vplyv na všetky sféry života jednotlivca a spoločnosti ako celku. Ako deológia a prax náboženského života sa počas posledných storočíach grécky katolicizmus organicky spojil na území západnej Ukrajiny s verejným životom. Dôležitá úloha Ukrajinskej gréckokatolíckej cirkvi v živote ukrajinskej spoločnosti v súčasnosti si vyžaduje od učiteľov, historikov a kulturológov precíznu prácu pri štúdiu možnosti vplyvu tejto inštitúcie. Počas obdobia politických a sociálno-ekonomických transformácií na Ukrajine sú obzvlášť dôležité práce venované sociálnym otázkam, ktoré sa zohľadňujú nielen teoretické modely, ale aj praktické rady týkajúce sa spolupráce medzi štátom, cirkvou a spoločnosťou pri riešení naliehavých sociálnych problémov a úlohu človeka v modernom sociálno-kultúrnom priestore Ukrajiny.

Rozvoj teoretických princípov a definícia podstaty Cirkvi ako dôležitého sociálnokultúrneho fenoménu je dnes jednou z prioritných úloh ukrajinskej spoločnosti. V tejto súvislosti je nevyhnutne dôležitá sociálna analýza Cirkvi ako jedinečného fenoménu duchovného a vzdelanostného života Ukrajincov a systémového faktora národného rozvoja Ukrajiny.

Štúdium procesov formovania vzdelávacieho aspektu problému umožňuje pochopiť sociálnu náuku Cirkvi v predchádzajúcich obdobiach a v súčasnej fáze, objasniť jej úlohu a miesto v spoločenských premenách, smeroch duchovného života veriacich, ako aj určiť smer jej vplyvu na sociokultúrne procesy na Ukrajine. Štúdium tohto problému uskutočnili teológovia, psychologovia, filozofi, historici, politológovia a pedagógovia.

¹ PASLAVSKY, I.: *Між Сходом і Заходом. Нариси культурно-політичної історії української церкви*. Lvov, 1994, s. 37.

Analýza posledných výskumov a publikácií

Zahraniční myslitelia (M. Weber, Teilhard de Chardin, Jacques Maritain, Ján Pavol II. a iní) venovali značnú pozornosť problému sociokultúrneho významu Cirkvi. V rokoch samostatnosti domácej vedy sa formovala stabilná tradícia štúdia Cirkvi ako dôležitého činiteľa duchovného vývoja spoločnosti a formovania hodnotovej kultúry jednotlivca (I. Kuras, V. Bodnarenko, L. Guzar, M. Marinovič, I. Oniščuk, M. Popovič). Vedecké zdôvodnenie náboženstva ako faktora duchovnej obnovy modernej spoločnosti sa realizuje v dielach mnohých ďalších výskumných pracovníkov: S. Gladkoho, V. Ivanišina, G. Kosucha, V. Palija, M. Rybačuka. Zdroje z histórie gréckokatolíckej cirkvi a ukrajinského mníšstva sa venovali práce I. Bilasa, M. Vavrika, J. Stockeho, V. Serhijčuka, A. Kolodneho i iných. Práce vedcov diaspóry: B. Bocjurkiv, I. Hriňoch, G. Lužický, I. Mužička, I. Choma, I. Ševciv a iní.

Medzi zahraničnými bádateľmi si všimneme pochopenie podstaty kresťanského sociálneho učenia Antonia Maria Baggia. Analýza otázky nie je možná bez zohľadnenia pokusov o pochopenie podstaty sociálnej doktríny v rámci samotnej UGKC, ktoré uskutočnili predovšetkým M. I. Lubačivský, L. Guzar a S. Ševčuk. Osobitnú pozornosť si zaslúžia práce T. Dobka, M. Marinoviča i I. Mončaka.

Historicými a pedagogickými aspektmi činnosti UGKC sa zaoberali práce I. Andruchiva, L. Genika, I. Miščišina, B. Trofimjaka, Ž. Kovbira, R. Jakoviščina a iných. Základné myšlienky kresťanstva v kontexte krízy modernej pedagogickej vedy vo svojej práci popísal A. Vichruščem. Výskumom úlohy a miesta kresťanstva v ukrajinskom vzdelávaní sa angažuje O. Višnevský.

Zároveň je potrebné poznamenať, že komplexná realita súčasného, nejednoznačného postavenia Cirkvi proti ruskej agresii, napätie medzináboženských vzťahov určujú relevantnosť sociálnych aktivít cirkvi v sociokultúrnom priestore Ukrajiny v podmienkach transformačných zmien.

Prezentácia hlavného materiálu výskumu s podložením získaných vedeckých výsledkov. Náboženstvo ako forma svetonázoru i Cirkev, ako jeho vplyvná inštitúcia vždy boli a zostávajú silnou kultúrnou a spoločenskou silou ukrajinskej spoločnosti. Po celé stáročia Cirkev formovala vhodné morálne hodnoty, tradície, symboly, estetické ideály, definovala filozofické a vedecké problémy, vytvárala a vytvára kultúrny a historický základ národného vedomia. História ukazuje, že pod vplyvom náboženských ideí nastal národno-kultúrny a duchovný pokrok mnohých národov, štátne transformácie, integračné procesy v spoločnosti, boj národov o zachovanie svojej identity. Ľudstvo vstúpilo do 21. storočia nielen s veľkými ambíciami a príležitosťami na ich realizáciu, ale aj s vedomím ohrozenia globálnych problémov, ktoré sú spojené v prvom rade s nivelizáciou tradícií, stratou humanistických ilúzií, myšlienok, stereotypmi správania, hodnotovým nihilizmom a podobne. Ukrajinská spoločnosť čelí civilizačným výzvam dejín, na ktoré sa ľudstvo snaží nájsť, a pravdepodobne aj nájde, odpovede.

Rozhodujúca úloha pri hľadaní odpovedí na civilizačné výzvy, ktorým čelí Ukrajina a jej kultúra, nepochybne patrí Cirkvi, vzdelávaniu a vede ako vesmíru, ktorý spája všetky sféry ľudskej existencie. Sociálna činnosť Cirkvi skutočne riadi procesy vytvárania života, zabezpečuje formovanie mladej generácie Ukrajincom s harmonicky vyvinutým intelektom, zdedenými skúsenosťami, morálnymi zásadami a hodnotami. V dnešnej realite je Cirkev schopná poučiť sa z minulých generácií ukrajinského ľudu, byť pripravená uskutočňovať historické poslanie Ukrajincom na základe viery, že iba formovaná historická kultúra stelesňujúca skúsenosť ľudu prinesie jej vlastný vedomý civilizačný výber v súčasnosti.

V modernej Ukrajine si západoukrajinská oblasť zachováva status regiónu s najvyššou úrovňou religiozity. Dokonca aj v sovietskych časoch to bola najhustejšia sieť náboženských organizácií v Sovietskom zväze. Keď sa UGKC vymanila z podzemia v roku 1989, v nasledujúcich rokoch tiež neustále zvyšovala počet svojich náboženských spoločenstiev. V roku 1992 malo teda UHKC 2 644 náboženských spoločenstiev, v rokoch 1995 – 3 032, v roku 1996 – 3 079, v roku 1997 – 3 098 a od roku 1998 – 3 243 náboženských spoločenstiev.² Tento stav pretrvával v regióne po vyhlásení nezávislosti Ukrajiny. V roku 2000 sa považovalo za veriacich 87,9 % respondentov na západnej Ukrajine, v roku 2017 sa za veriacich označilo 91,3 % respondentov (pre porovnanie: v roku 2017 sa krajina ako celok uznala za náboženskú, za veriacich považovalo 67,1 % obyvateľov a najmenší počet veriacich bol zaznamenaný na juhu – 42,7 %).³

Pre úplnosť uvádzame štatistiku o počte registrovaných komunit v roku 2018 v neortodoxných denomináciách: Ukrajinská gréckokatolícka cirkev (UGKC) – 3470, Rímskokatolícka cirkev (RKC) – 943, Evanjelická cirkev baptistov (ECB) – 2816, Cirkev kresťanov viery evanjelickej (CVE) – 2693, Cirkev adventistov siedmeho dňa (ASD) – 1070.⁴

Ak hovoríme o vysokej miere religiozity obyvateľstva modernej Haliče, je potrebné brať do úvahy nielen historickú tradíciu, ale aj osobitosti ekonomického rozvoja regiónu a tomu zodpovedajúce sociálno-profesionálne stratifikácie obyvateľstva, pretože je to prevažne poľnohospodársky región, v ktorom objektívne dominujú tradičné hodnoty a normy správania. Cirkev teda za predpokladu, že má významnú úroveň dôvery v spoločnosti, má značný potenciál ovplyvniť povedomie verejnosti a má účinné prostriedky

² STOTSKY, J.: *Релігійна ситуація в Україні: проблеми, тенденції розвитку (1988-1998)*. Тернопіль, 1999. 120 s.

³ Дані Департаменту у справах релігій та національностей Міністерства культури України / РІСУ (risu.org.ua/ua/index/resources/statistics/ukr_2019/75410/).

⁴ Церква, суспільство, держава у протистоянні викликам і загрозам сучасності (інформаційні матеріали). Підготовлено інформаційні матеріали до чергового засідання круглого столу «Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин» 24 травня 2017 р. Київ: Центр Разумкова, 2017, s. 40.

regulácie sociálneho správania. Najmä prostredníctvom implementácie sociálnych, katechetických, vzdelávacích a charitatívnych aktivít Cirkvi môže prispieť k formovaniu morálnych kvalít, ako sú vlastenectvo, poctivosť, slušnosť, dodržiavanie zákona, tolerancia, dôvera, solidarita atď., ktoré úzko súvisia so súborom občianskych cností.

Nasledujúce fakty svedčia o **miere dôvery verejnosti v Cirkev**. Sociologická služba Centra Razumkov monitoruje stav a trendy religiozity v ukrajinskej spoločnosti od roku 2000.

Posledný celonárodný prieskum sa uskutočnil od 23. marca do 28. marca 2018 s podporou zastupiteľského úradu Nadácie Conrada Adenauera na Ukrajine. Výskum sa uskutočnil vo všetkých regiónoch Ukrajiny, s výnimkou Krymskej autonómnej republiky a dočasne okupovaných okresov Donecká a Luhanská oblasť. Dotazovaných bolo 2016 respondentov vo veku od 18 rokov. Teoretická chyba vzorkovania nepresiahla 2,3 %. Porovnávací analýza výsledkov výskumu nám umožňuje dospieť k nasledujúcim zisteniam.⁵

Podľa indikátora dôvery Cirkev zostáva na jednom z vedúcich postov medzi sociálnymi a politickými inštitúciami (spolu s dobrovoľníckymi organizáciami a ozbrojenými silami). Zároveň je to v porovnaní s rokom 2010, keď úroveň dôvery verejnosti v Cirkev dosiahla maximum (73 %), toto číslo nižšie – 60 %. V regionálnom kontexte úroveň dôvery koreluje so všeobecnou úrovňou religiozity – ak v západnom regióne 83 % respondentov dôveruje Cirkvi (úroveň religiozity – 91 %), na východe – iba 48 % (úroveň religiozity – 63 %).⁶

Zaujímavé pre náš výskum je **hodnotenie náboženstva ako životne dôležitéj hodnoty**. Význam náboženstva v živote respondentov sa z roku 2000 zvýšil. Pred rokom 2010 – 63 % a 72 % respondentov v týchto rokoch náboženstvo považuje za veľmi dôležité. Podobne ako úroveň religiozity, je uznanie dôležitosti náboženstva v živote, ktoré závisí od regiónu: tak na Západe považuje za dôležité 89 % respondentov a na východe – len 40 %.

Označené sú tiež **údaje o zvyšovaní religiozity detí v rodine**. Výchovu v tejto kvalite považuje za najdôležitejšiu len 16 % respondentov, od 38 % obyvateľov Západu po 6 % obyvateľia Východu. Celkový počet tých, ktorí považujú vzdelávanie detí v oblasti religiozity za dôležité, sa v rokoch 2000 až 2010 zvýšil (od 11 % do 17 %) a od tej doby sa prakticky nezmenil.

Pozornosť je sústredená na **náboženskú toleranciu**. Ukrajinská spoločnosť zostáva všeobecne tolerantná k rôznym náboženstvám. Prevažná väčšina (75 %) občanov verí, že „každé náboženstvo, ktoré vyhlasuje ideály dobroty, lásky, milosrdenstva a neohrozuje existenciu iného človeka, má

⁵ Особливості релігійного самовизначення громадян України: тенденції 2010-2018 та держава і церкви в Україні-2018: підсумки року та перспективи розвитку відносин (інформаційні матеріали) / Razumkov Center (razumkov.org.ua/uploads/article/2019_Religiya.pdf).

⁶ Tamtiež, s. 6.

právo na existenciu“ (44 %) alebo „všetky náboženstvá majú právo existovať ako rôzne cesty k Bohu“ (31 %).⁷

Všeobecne platí, že úroveň dôvery v Cirkev sa rozpozná úrovňou jej uznania ako **morálnej autority**. V tejto dobe Cirkev uznalo ako morálnu autoritu 45 % respondentov, zatiaľ čo v roku 2010 – 56 %. 35 % ju nepovažuje za morálnu autoritu (oproti 27 % v roku 2010). Postoj občanov v tejto otázke má odlišnú regionálnu povahu: Cirkev je morálnou autoritou pre 74 % západných obyvateľov, ukazovatele v centre a juhu (41 % a 39 %) a len 28 % – východ. V západnom regióne je podiel tých, ktorí uznávajú Cirkev ako morálnu autoritu, podstatne vyšší ako podiel tých, ktorí ju za morálnu autoritu nepovažujú (11 %), na východe, naopak, väčšina respondentov (52 %) nepovažuje Cirkev za morálnu autoritu a v strede a na juhu podporujú každú z týchto pozícií približne rovnako.⁸

Po začiatku nepriateľských akcií na území Ukrajiny, od roku 2014 do roku 2017, sa počet občanov, ktorí sa domnievajú, že **Cirkev hrá v modernej ukrajinskej spoločnosti pozitívnu rolu**: v roku 2017 si to myslelo 43 % respondentov, zatiaľ čo v roku 2016 – 46 %, v roku 2014 – 53 %. Posledný prieskum však zaznamenal mierny nárast v porovnaní s rokom 2017 medzi tými, ktorí sa domnievajú, že úloha Cirkvi vo verejnom živote je pozitívna: 49 % respondentov vyjadrila takéto stanovisko. Ako sa zvyšuje hodnotenie úlohy Cirkvi, je to viditeľné na juhu (teraz túto úlohu hodnotí 43 % obyvateľov tohto regiónu, zatiaľ čo v roku 2017 – 29 %) a na východe (33 %, respektíve 26 %). Pozitívne hodnotenie úlohy Cirkvi sa na juhu priblížilo hodnoteniu v centrálnom regióne 45 %, ale rovnako ako predtým pozitívnu úlohu Cirkvi najčastejšie zaznamenávajú obyvatelia Západu (74 %).

Rastie počet tých, ktorí podporujú **zásadu oddelenia Cirkvi od štátu a školy od Cirkvi**. V roku 2002 iba 29 % respondentov zhodnotilo, že oddelenie Cirkvi od štátu a školy od Cirkvi je nevyhnutným predpokladom pre demokraciu a zabezpečovania práva osoby na slobodu svedomia (nesúhlasí – 38 %). V roku 2007 tézy o potrebe oddelenia Cirkvi od štátu a školy od Cirkvi už podporila relatívna väčšina (47 %) respondentov – a od tej doby sa situácia zásadne nezmenila. V súčasnosti 43 % oproti 29 % tých, ktorí s tým nesúhlasia (nerozhodli o tejto otázke – 28 %).

Taktiež **rastie počet tých, ktorí nesúhlasia s výučbou náboženstva na stredných školách**: v roku 2010 túto myšlienku vyjadrilo 31 % respondentov, v roku 2013 – 37 %, v roku 2016 – 40 %, v roku 2018 – 43 %. Zároveň sa znižuje počet tých, ktorí podporujú túto výučbu voliteľne a povinne. V roku 2010 ich počet bol 59 % (38 % – pre voliteľné vyučovanie, 21 % pre

⁷ Особливості релігійного самовизначення громадян України: тенденції 2010-2018 та держава і церкви в Україні-2018: підсумки року та перспективи розвитку відносин (інформаційні матеріали)/ Razumkov Center (razumkov.org.ua/uploads/article/2019_Religiya.pdf).

⁸ Tamtiež, s. 8.

povinné); v roku 2016 – 49 % (34 % a 15 %), v roku 2018 – 47% (32 % a 15 %).⁹

Najmenej odporcov štúdia náboženstva v škole je v západnom regióne (20 %), najviac na východe (66 %). Avšak aj v západnom regióne, len 30 % respondentov podporuje povinné štúdium náboženstva v školách (41 % – voliteľné). Okrem toho počet priaznivcov povinnej výučby náboženstva v škole v tomto regióne klesá (v roku 2016 to bolo 37 %).

Väčšina obyvateľov uznáva **vplyv náboženstva na určité aspekty verejného života**. 71 % občanov teda vidí úlohu náboženstva v tom, že zvyšuje morálku a spiritualitu ľudí (najčastejšie v západnom regióne (90 %) a najčastejšie – na východe (58 %); 64 % považuje za jeden z dôležitých prostriedkov oživenia národného sebavedomia a kultúry (najčastejšie na západe krajiny (82 %), najvzácnejších – na východe (48 %)), 52 % (proti 46 % v roku 2000) – jeden z faktorov demokratickej spoločnosti (najčastejšie na západe (70 %), najvzácnejších – na východe (40 %)). Počet tých, ktorí súhlasia s výrokom „náboženstvo je súčasťou politického života“ dosiahol vrchol v rokoch 2000 (48 %) a 2016 (50 %).

Zároveň relatívna väčšina respondentov súhlasí s tým, že **náboženské organizácie majú slabú úlohu v sociálnej práci**: pomoc zdravotne postihnutých pacientov, starších ľudí atď. S týmto súhlasí 42 % respondentov, proti je 34 % respondentov. Okrem západu, kde relatívna väčšina (47 %) je v negatívnej pozícii. Väčšina alebo relatívna väčšina respondentov nesúhlasí s tvrdeniami: „Náboženské osobnosti stoja stranou od takých sociálnych problémov súčasnosti, ako je prevencia tehotenstva, potraty, AIDS, sexuálna výchova atď.“, „náboženstvo je zle prispôbené potrebám moderného človeka“, „náboženstvo nemá vplyv na životnú spoločnosť“, „náboženstvo spôsobuje, že ľudia sú neaktívni, ľahostajní k daniu v spoločnosti“, „náboženstvo je škodlivé, pretože rozdeľuje ľudí na rôzne denominácie“, „náboženstvo vymrie a v budúcnosti úplne zmizne“.¹⁰

Pri hodnotení, na ktorej strane sa Cirkev stavia na parametroch „chudobných a znevýhodnených – silných a bohatých“, sa občania čoraz viac prikláňajú k názoru, že Cirkev je o niečo viac na strane „silných a bohatých“: ak v roku 2010 na desaťbodovej škále (kde „1“ znamená „ochrana práv chudobných a znevýhodnených osôb“ a „10“ je „silná a bohatá“), pozícia Cirkvi bola hodnotená na 5,2 bodu, potom v roku 2018 – v 5,9 bodu. Jediný región, kde bolo skóre menej ako 5 bodov – západ (4,9 bodu); vo zvyšku regiónov – od 5,4 na juhu na 6,6 bodu na východe krajiny.

Výsledky monitorovania naznačujú, že **vplyv náboženských organizácií na tvorbu politických názorov** a pozície ich členov sú malé. O prítomnosti jedného alebo iného meradla takéhoto vplyvu neustále svedčí približne 7 %

⁹ Tamtiež, s. 7.

¹⁰ Tamtiež, s. 8.

respondentov. Konkrétne: Počúvam tie politické myšlienky a myšlienky na vysokej úrovni v mojej náboženskej organizácii – 4% alebo moju politickú voľbu čiastočne ovplyvňuje pozícia mojej náboženskej organizácie – 3 %.¹¹

Dôležitou udalosťou v ukrajinskom živote sa stal **Majdan a revolúcia dôstojnosti** k týmto významným udalostiam ukrajinského spoločenského života, ktorá sa pripojila k cirkvám, čo malo hmatateľnú rezonanciu v živote spoločnosti a prispela k prehodnoteniu úlohy cirkví v spoločnosti. Majdan sa stal miestom stretnutia, dialógom a modlitbou kresťanov rôznych denominácií.¹² Zjednotené kvôli prekonávaniu nespravodlivosti, cirkvi sa cítili blízko k ľuďom. Táto špeciálna ekumenická skúsenosť v komunikácii a spolupráca sa stala pre mnohých modelom prehodnotenia a napodobňovania. Kritérium obnovy pre všetky ukrajinské cirkvi určil obrat cirkví smerom k občianskej spoločnosti, nie k štátu, ktorý získal zjavné črty počas Majdanu. Bohužiaľ, tento „základný“ ekumenizmus sa nepremenil na medzicirkevné vzťahy a cirkvi majú stále za úlohu odhaľovať „významy Majdanu“.¹³

Štúdiá ukázala, že za takmer desať rokov oficiálnej existencie sa UGKC podarilo posilniť svoju pozíciu nielen v otázkach sociálnej a materiálnej základne. Významne sa zvýšili príležitosti na prípravu duchovných. Podľa mnohých cirkevných bádateľov UGKC vyvinula v tejto dobe najrozvinutejší systém duchovného vzdelávania, najmä v Lvove, kde bola obnovená Teologická akadémia, Lvovský teologický seminár, novovytvorený vyšší teologický seminár v Ternopile, Ivano-Frankivský Katechistický inštitút, Inštitút vyššej náboženskej kultúry (LVIV), Ústav duchovnej a náboženskej výchovy, vyšší duchovný inštitút filozofických a teologických štúdií pomenovaných po biskupovi Nikolajovi Charnetskovi ľvovskej provincie, Vasilský inštitút filozofických a teologických štúdií pomenovaných po metropolitnom Rutskom (Zolochiv) a ďalších. Ak tento problém analyzujeme vo všeobecnosti, potom na konci deväťdesiatych rokov na Ukrajine prebiehal aktívny **proces formovania systému náboženskej výchovy**. Zameriavame sa na skutočnosť, že ide o sekulárnu a teologickú orientáciu. Kurz akademických náboženských štúdií sa vyučuje v štátnych vzdelávacích inštitúciách. V teologických a nedeľných školách má vzdelávací proces určité konfesijné smerovanie. Vzdelávacie inštitúcie vytvorené na súkromnom základe majú právo vybrať si z náboženských štúdií. Ony, ako aj verejné vzdelávacie inštitúcie musia zabezpečiť úroveň vzdelania v súlade so štátnymi normami. Toto vzdelávanie by malo

¹¹ Tamtiež, s. 8.

¹² «Для учасників Революції гідності Майдан був храмом, а стела Незалежності – його вітварем» (<https://ucu.edu.ua/news/dlya-uchasnykiv-revoljutsiyi-gidnosti-majdan-buv-hramom-a-stelanezalezhnosti-jogo-vivtare-m-o-vasyl-rudejko/>).

¹³ Михайло Черенков. Богослов'я після майдану: зрозуміти, змінитись, уявити / РІСУ (risu.org.ua).

byť založené na princípoch humanizmu, tolerancie a dodržiavania zásady slobody svedomia.¹⁴

Komunikácia katolíckej cirkvi v súčasnosti je významným sociálnym segmentom európskej a ukrajinskej komunikácie. Jej doktríny sociálnej komunikácie, ktorá sa formovala synchronne s nástupom katolíckych médií, je nazývaná najdôležitejším teologickým vývojom celého rozsahu problémov súvisiacich s komunikáciou, informačnou spoločnosťou a mediálnou orientáciou Cirkvi.¹⁵

Analýza katolíckej náuky o komunikácii ukázala hlboké pochopenie podstaty sociálnej komunikácie a jasne formulovanú a neustále potvrdenú stratégiu katolíckej cirkvi v súvislosti s komunikáciou. Neustále aktualizované technológie nielen zmenia spôsob komunikácie, ale tiež spôsobujú hlbokú kultúrnu transformáciu, ktorá nemôže byť prítomná na internete na generovanie digitálnych obyvateľov, znamená, že vôbec neexistuje. Moderné mediálne stratégie katolíckej cirkvi sa preto predstavili prostredníctvom najrôznejších foriem komunikácie na internete, čo najbližšie ku každodenným skúsenostiam ich verných. K nim patria: modlitba, duchovné cvičenia, katechéza, duchovná konverzácia, účasť na bohoslužbách. Povzbudenie využívať virtuálne príležitosti sprevádza varovanie, že je nemožné byť katolíkom bez skutočnej prítomnosti a komunikácie. Všetky sviatosti teda zostávajú výsadou skutočného života a „katolícky internet“ sa stáva jeho organizačným a komunikačným doplnkom.

Zvyčajné formy komunikácie katolíckej cirkvi, smerujúce k internetu a prispôsobujúce sa zvláštnostiam digitálneho prostredia, si zachovávajú svoju podstatu a účel. Aj keď dostanú meno, ktoré naznačuje špecifiká ich fungovania v internetovom priestore: e-rekolekcia, e-modlitba, e-pastorácia. Avšak internetová sieť napriek neustálemu zlepšovaniu svojich schopností, sa nikdy nedokáže prispôbiť realite, ktorá si vyžaduje osobnú prítomnosť, ktorá nie je v digitálnom priestore, je to všetko o sviatostiach katolíckej cirkvi: Spoveď, Eucharistia, manželstvo atď. A len prítomnosť oficiálnej pozície katolíckej cirkvi na rôznych platformách sa stala rozhodujúcim faktorom pri izolovaní rozdielov na internete a reálnom živote.

Prítomnosť katolíckej cirkvi na internete je rozmanitá: z miest farností do spoločenských a hnutí – pretože okrem stránok, táto osoba alebo administratívna jednotka je prítomná na stránkach a profiloch sociálnych sietí (Facebook, Instagram), mikrobloggerov (Twitter) alebo na kanáli YouTube. Internetová prítomnosť katolíckej cirkvi – to sú nielen oficiálne webové stránky Vatikánu

¹⁴ SWED, M.: *Системний підхід до християнського виховання молоді // Виховання молодого покоління на засадах християнської моралі в процесі духовного відродження України. На території України. Проведено. Т. 2. Ostrog, 2000, s. 510-515.*

¹⁵ GADIO, N. R.: *Медіа-стратегії Католицької Церкви в Інтернеті. Докторська дисертація зі спеціальної соціальної комунікації (доктор філософії) 27.00.04 – теорія та історія журналістики. Національний університет імені Івана Франка. Львів, 2017.*

alebo pápežove sociálne siete, ale aj webové stránky farností, každodenné aktivity kňazov prítomných na internete, farské spoločenstvá, prostredníctvom ktorých informujú a prijímajú informácie, organizujú podujatia, ponúkajú duchovnú pomoc, dialóg s tými, ktorí majú skúsenosť viery, a kontakt s tými, ktorí sú ďaleko od Cirkvi.

Za hlavnú funkciu všetkých katolíckych stránok na internete treba považovať evanjelizáciu, ktorá vyplýva z hlavného posolania katolíckej cirkvi. Preto by jej mali byť podriadené všetky ostatné funkcie. Ide o katechetickú, komunikačnú, pastoračnú funkciu formovania, rozvoja a posilňovania verejnej mienky, spravodajskú, informačno-prezentačnú, hodnotovo-regulačnú, kultúrnu, vzdelávaciu a výchovnú funkciu, ako aj o funkciu harmonizácie reality, sakralizačnú funkciu a funkciu zábavy. Možno tvrdiť, že funkcie komunikačných prostriedkov katolíckej cirkvi na internete vytvárajú hodnotový systém.

Hlavná úloha katolíckych stránok na internete – priviesť človeka k skutočnej účasti na živote katolíckej cirkvi, vyvieť jeho duchovnosť z digitálneho poľa, ktoré môže stále zostať pomocné. Z tohto hľadiska stojí katolícka cirkev pred mnohými výzvami, z ktorých prvou je šírenie evanjeliového posolstva v stále nových sociokultúrnych podmienkach. A tiež včas reagovať na dôvody komunikácie, poskytovať kvalitnú mediálnu výchovu katolíckym komunikátorom, rozvíjať vlastnú vysokokvalitnú inštitucionálnu komunikáciu prostredníctvom moderných internetových schopností, nadviazať úzku spoluprácu medzi diecéznymi tlačovými tajomníkmi a novinármi.

Sociálna činnosť charitatívnych inštitúcií

Obzvlášť zaujímavá je **sociálna činnosť charitatívnych inštitúcií** UGKC. Na základe informácií z oficiálnych webových stránok Cirkvi možno konštatovať, že najväčšou charitatívnou organizáciou UHKC je „**Charita**“ Ukrajiny. Na Ukrajine pôsobia regionálne centrá Charity vo všetkých diecézách Gréckokatolíckej cirkvi a Kyjevsko-užhorodského exarchátu. Škála aktivít sa pohybuje v rôznych oblastiach, konkrétne vo vytváraní hospodárskej infraštruktúry na podporu charitatívnych programov, ako napríklad: **sociálna pomoc** (útulky pre núdzných, bezplatné jedálne pre chudobných, letné tábory pre siroty, príjem a distribúcia humanitárnej pomoci); **lekárska pomoc** (charitatívne lekárne, špeciálne centrá pre liečbu závislosti od alkoholu a drog s ďalšou duchovnou rehabilitáciou; rôzne projekty na pomoc obetiam černo-byľskej katastrofy); **psychologická pomoc** (telefón „Dôvera“, prevencia samovrážd a duševné poruchy); **právna pomoc** (právna ochrana ľudí s nízkym príjmom, dôchodcov, sirôt); organizácia informačných a vzdelávacích aktivít na prevenciu sociálnych chorôb; rozvoj spolupráce so štátnymi a verejnými organizáciami, uskutočňovanie a účasť na štátnych sociálnych projektoch.

Najbežnejšie a podľa toho najaktívnejšie **katolícke organizácie** na svete a na Ukrajine, ktoré implementujú sociálnu politiku Cirkvi, sú: Európska

federácia kresťanských učiteľov, Bratstvo spoločenstva a oslobodenia, Svetová únia katolíckych učiteľov a ďalšie. Hlavný účel **Európskej federácie kresťanských učiteľov** – reagovať na výzvy, ktoré predstavuje moderná kultúra pre pedagógov a vzdelávací proces v Európe, a slúžiť ako celoeurópska platforma pre stretnutia medzi rôznymi národnými združeniami učiteľov v Európe. Je potrebné poznamenať, že v roku 2012 sa v Bruseli konal 57. kongres federácie na tému „Situácia a úloha náboženstiev a cirkví v Európe v situácii rozmanitosti viery“ (presadzovanie kresťanských hodnôt pred orgánmi EÚ).¹⁶

Činnosťou Bratstva spoločenstva a oslobodenia (Fraternity of Communion and Liberation) je vytvárať skupiny mužov a žien z rôznych prostredí, príslušnosti k rôznym stavom života, aby sa za účelom pestovania priateľstva a komunikácie spoločne posunuli na ceste k svätosti ako skutočnému cieľu ľudskej existencie. Jednotlivci a skupiny patriace do CL Brotherhood prevzali zodpovednosť za kultúrne, charitatívne a podnikateľské projekty. Tieto projekty zahŕňajú: detské domovy pre duševne chorých, drogovu závislých, zdravotne postihnutých, pacientov s AIDS a nevyliciteľne chorých; spoločnosti na účely zamestnávania osôb so zdravotným postihnutím; mimovládne organizácie (AVSI v Taliansku a CESAL v Španielsku) zapojené do pomoci a podpory rozvoja chudobných zaostalých krajín; fondy ako Potravinová banka, ktorá poskytuje každodenne jedlo viac ako miliónu chudobných ľudí v Taliansku, a Farmaceutická banka; Centrá solidarity na pomoc nezamestnaným pri hľadaní práce; inštitúcie sociálneho zabezpečenia pre deti vo väzeniach; pomoc núdzným rodinám a hľadanie bývania pre ľudí v núdzi. Nadácia Svätého srdca v Miláne je nezisková organizácia priamo zapojená do aktivít Bratstva, a ktorá sa zaoberá školami, podporuje a obhajuje bezplatné vzdelávanie v súlade s kresťanskou tradíciou a učením Cirkvi.¹⁷

Svetová organizácia katolíckeho vzdelávania (OMAEC) – spolupracuje ako ECOSOC, UNICEF, MOP (ILO), FAO a aktívne spolupracuje s UNESCO. Prioritné myšlienky OMAEC sú podporou katolíckej školy s cieľom zabezpečiť všeobecné komplexné vzdelávanie v školách a distribúcia kultúry inšpirovanej kresťanskými hodnotami. OMAEC sa skladá z 11 medzinárodných organizácií, 12 národných organizácií, ako aj 2 kontinentálnych odborov, ktoré zahŕňajú asi 150 miliónov ľudí z celého sveta, ako aj z ďalších denominácií, ktoré dostali vzdelanie v katolíckej škole. Absolventi, ktorí reprezentujú spoločnosť OMAEC na úrovni medzinárodných organizácií, tak spolupracujú s cieľom dosiahnuť cieľ organizácie cirkvi, zachovanie lojality

¹⁶ *European Federation of Christian Teachers [Електронний ресурс] // Комісія для мирян УГКЦ. 184* http://www.laityugcc.org.ua/laity_catholic/articles/jevropejska-federacija-xristijanskixvchiteliv.html

¹⁷ *Братерство спільноти і визволення [Електронний ресурс] // Комісія для мирян УГКЦ. 176* http://www.laityugcc.org.ua/laity_catholic/articles/fraternity-of-communion-andliberation.html

v sociálnej oblasti a princípov, ktoré im boli vštepené prostredníctvom vzdelávania.¹⁸

Svetový zväz katolíckych učiteľov (WUST) spolupracuje ako poradný orgán s Radou Európy, EKOSOR, UNESCO a UNICEF; navrhnuté na pomoc národným združeniam katolíckych učiteľov v ich aktivitách. Jeho priority – vytvorenie vzdelávacieho systému, ktorý zahŕňa rodičov, učiteľov a študentov, ktorí majú primeranú zodpovednosť za vzdelávaciu komunitu; príprava štatútu projektu pre každú krajinu, ktorá definuje právne, sociálne, služby učiteľov, ich práva a povinnosti, ich kultúrnu a vzdelávaciu autonómiu a úroveň vzdelávania je potrebná pre odbornú prípravu. Členstvo v sieti WUST sa skladá z plných členov, ktorí sú národnými alebo regionálnymi organizáciami 84 katolíckych učiteľov, korešpondujúci členovia, ktorí sú učители, pracujú na vytváraní nových združení učiteľov, ako aj čestných členov. WUCT obsahuje 26 asociácií, je prítomný v 28 krajinách sveta: v 4 krajinách Ázie, 18 krajinách Európy, 1 krajine Severnej Ameriky a 3 krajinách Južnej Ameriky.¹⁹

Medzinárodný úrad katolíckej výchovy (OIEC) – mimovládna organizácia, so štatútom poradného orgánu v EKOSOR (Ecosoc), UNICEF, Rada Európy, ktorá zaviedla vzťahy spolupráce s FAO (FAO) a MOP (ILO). Zúčastňuje sa na misii Cirkvi, čím prispieva k realizácii vzdelávacieho projektu inšpirovaného katolíckou cirkvou, ktorá sa demonštruje v rámci spoločenstva národov túžby Cirkvi spolupracovať vo všetkých aspektoch vzdelávania; podporuje výskum a štúdium špecifického uloženia katolíckej školy vo vzdelávaní, v ktorom môže splniť potreby a požiadavky rôznych sociálnych a kultúrnych prostredí, chráni slobodu vzdelávania a pracuje s cieľom účinne vykonávať slobodu v praxi; poskytuje primerané zastúpenie katolíckej výchovy do medzinárodných orgánov. S cieľom dosiahnuť svoje ciele OIEC spolupracuje s inštitúciami ekumenického kostola, konferencie katolíckych biskupov a iných medzinárodných organizácií zapojených do rozsahu vzdelávania. OIEC podporuje a udržiava primárne a sekundárne vyučovacie projekty na boj proti negramotnosti a vzhľadom na nedostatok povinného školského vzdelávania, ktorý sa vzťahuje na 100 miliónov detí UNESCO na svete; rovnako ako vzdelávacie projekty gramotnosti, výmenné a vzdelávacie programy pre mierovú kultúru. OIEC má 100 stálych členov, 17 pridružených členov, 10 družstiev a 7 korešpondujúcich členov. OIEC je prítomný v 103 krajinách sveta: v 37 krajinách Afriky, 11 krajinách Ázie,

¹⁸ Всесвітня організація випускників католицьких навчальних закладів [електронні ресурси] // Комісія у справах Міністерства наук УГКЦ. http://www.laityugccc.org.ua/laity_catholics/articles/world-organizacia-of-formerpuls-of-catholic-education.html

¹⁹ Всесвітня спілка католицьких учителів [електронний ресурс] // Комісія для миру УГКЦ. http://www.laityugcccc.org.ua/laity_catholics/articles/world-union-of-catholicates.html

2 Európy, 4 krajinách Blízkeho východu, 13 krajinách Severnej Ameriky, 2 krajinách Oceánie a 13 krajinách Južnej Ameriky.²⁰

Charakteristické pre tieto organizácie je sociálna vzdelávacia orientácia: vzdelávanie, medicína, masmédiá. Je potrebné poznamenať, že všetky tieto mimovládne organizácie majú rozsiahlu štruktúru, ktorá pôsobí v mnohých krajinách, vydávajú informačné vestníky vo viacerých jazykoch a pôsobia ako poradné orgány vo svetových politických štruktúrach, ako sú UNICEF, UNESCO, Rada Európy. Väčšina z týchto medzinárodných katolíckych organizácií a združení je na Ukrajine spolu s miestnymi verejnými náboženskými organizáciami a združeniami veriacich, ktoré ovplyvňujú spoločensko-politický život v krajine. UGKC odmieta klerikalizmus, zároveň sa však nedišancuje od sociálnej aktivity. Cirkev deklaruje svoju apolitickosť a je nútená hľadať iné spôsoby, ako sa stať činiteľom v živote spoločnosti a štátu, a preto je potrebné konať nepriamo – prostredníctvom človeka, jeho vedomia a viery. UGKC nepriamo ovplyvňuje svoje cieľové publikum prostredníctvom sociálnej náuky, kázní, odvolaní a morálneho a etického hodnotenia sociálno-politických udalostí. Cieľová skupina zahŕňa nielen veriacich tejto denominácie, ale aj veriacich iných vierovyznaní, alebo dokonca ateistov, pre ktorých je Cirkev morálnou autoritou a ktorej postavenie počúvajú. Títo ľudia nie sú v náboženskej jednote s UGKC, ale uznávajú to ako morálnu autoritu, ktorej radu stoja za to počúvať.

Ako už bolo spomenuté, na Ukrajine existujú katolícke (celosvetové) organizácie a čisto gréckokatolícke formácie. Náboženské organizácie UGKC na Ukrajine demonštrujú vysokú dynamiku rastu a posilnenie jej prítomnosti v rôznych sociálnych oblastiach. Prostredníctvom cirkví a náboženských komunít sa realizuje veľmi významná škála sociálno-kultúrnej činnosti ukrajinských občanov.

Pozoruhodným príkladom aplikácie princípov sociálnej náuky UGKC v praktickom živote je charitatívna organizácia „**Caritas Ukrajina**“, ktorá je súčasťou jednej z najväčších medzinárodných sietí charitatívnych organizácií vo svete a Európe. Účelom a úlohami tejto organizácie sú implementácia charitatívnych aktivít a sociálnej práce, základ mravných a etických hodnôt kresťanstva. V súčasnosti sa štruktúra tejto charitatívnej organizácie pozostáva z 13 regionálnych organizácií nachádzajúcich sa v rôznych regiónoch Ukrajiny. Majú postavenie nezávislých právnických osôb a môžu vytvoriť farské organizácie charity na území svojej diecézy. Takáto štruktúra umožňuje rozvíjať sieť charitatívnych organizácií, ktoré pôsobia na jednotné pravidlá,

²⁰ Міжнародний офіс католицької освіти [електронний ресурс] // Комісія МОЗ УГКЦ. http://www.laityugccc.org.ua/laity_catholics/articles/catholic-international-educationOffice.html

pričom zohľadňujú skutočné potreby svojich regiónov a miestnych komunít. Pokyny charitatívnej činnosti v každej organizácii sa preto môžu líšiť.²¹

Vedené týmito hodnotovými princípmi v Charitas Ukrajina ovplyvňujú sociálno-kultúrne procesy na Ukrajine rozvojom a implementáciou národných programov s cieľom zabezpečiť sociálnu pomoc a podporu najohrozenejšej populácie Ukrajiny bez ohľadu na vnútroštátnu príslušnosť alebo náboženstvo. Činnosti organizácie sú sústredené v oblastiach: pomoc deťom a mladým ľuďom, rodinám; zdravotná starostlivosť; sociálne problémy migrácie; pomoc v krízových situáciách. Berúc do úvahy revolučné udalosti v rokoch 2013 – 2014, okupácia Krymu, časti Donecka a Luganských regiónov, ako aj humanitárna katastrofa spôsobená nimi, boli pridané do vyššie uvedených oblastí: problémy osadníkov, psychologické rehabilitácie ATO, sociálno-psychologická pomoc pre deti nútených osadníkov, pomoc obetiam počas podujatí na Majdan a ich rodiny, dobrovoľníckej práce, riešenie problémov migrujúcich pracovníkov, dlhodobé zaobchádzanie a rehabilitáciu obetí počas udalostí Euromaidan, rehabilitáciu psychologické podpory rodín dlhými politickými konfliktmi na Ukrajine, psychologická podpora obetí (členov rodín, svedkov) z masových protestov na Ukrajine, lekárskej sociálnej a materiálnej pomoci obetiam a členom rodín obetí počas masových protestov na Ukrajine atď.²²

V rámci mládežníckeho kresťanského hnutia funguje celokrajinská kresťanská verejná organizácia „**Ukrajinská mládež pre Krista**“, ktorej účelom je zjednotiť mladých ľudí s cieľom propagovať kresťanskú morálku, šíriť kresťanský svetonázor a propagovať kresťanský spôsob života medzi mladými ľuďmi. Na dosiahnutie tohto cieľa má organizácia niekoľko úloh, napríklad: pomoc mladým ľuďom pri prijímaní kresťanských hodnôt a zvýšenie jej duchovnej úrovne; oživenie starodávnych rodinných a domácich tradícií, ľudové kresťanské činy; realizácia úspechov svetovej kresťanskej vedy a kultúry v prostredí mládeže; vychovávať mladých ľudí k úcte k minulosti, hľadaniu a uchovávaní historických dokumentov, duchovných, umeleckých a iných hodnôt ukrajinského ľudu. Mládežnícka organizácia vykonáva svoje činnosti v týchto formách: duchovné rozhovory, spoločné liturgie, náboženské učenia (duchovné cvičenia), mládežnícke tábory, diskusné stretnutia, púte, kongresy, tvorivé večery, charita, škola kresťanského vodcu mládeže.²³

Federácia ukrajinských katolíckych študentských študentov a akademických spoločností **OBNOVA**, ako laické spoločenstvo sa snaží zjednotiť študentov a intelektuálov pre apoštolskú službu v akademickom (študentskom,

²¹ Мережа регіональних організацій Charitas Ukraine [Електронні ресурси] // Charitas Ukraine. 2014. <http://caritasua.org/index.php/uk/about-88/network-of-caritas-ukraine>.

²² Charitas Ukraine [Електронний ресурс] // Charitas Ukraine. 2014. <http://caritas-ua.org/index.php/uk/Activity>

²³ Українська молодь – Христос [Електронне джерело] // Комісія для Міністерства наук УГКЦ. <http://www.laityugcccc.org.ua/mirjanskiorganizaciji-ugkc/articles/ukrajinska-molod-xristovi.html>

pedagogickom a vedeckom) prostredí v súlade s duchom dokumentov ekumenickej cirkvi a dokumentov UGKC, vytvárať vhodné podmienky pre plnohodnotný život v komunite, formovať zrelý kresťanský svetonázor a profesionálny rozvoj. Spoločenstvo je otvorené spolupráci s pravoslávnyimi a predstaviteľmi iných kresťanských denominácií a snaží sa o obnovenie jednoty kresťanov v univerzálnom meradle. „Obnova“ pôsobí nielen v ukrajinskom prostredí, ale podieľa sa aj na medzinárodných aktivitách, stáva sa spoluorganizátorom a aktívnym členom medzinárodnej katolíckej laickej organizácie Pax Romana.²⁴

Charakteristická je pre tieto organizácie sociálna orientácia: vzdelávanie, medicína a prostriedky masovej komunikácie. Je potrebné poznamenať, že všetky tieto verejné organizácie a hnutia majú na Ukrajine a v zahraničí rozsiahlu štruktúru, vydávajú informačné vestníky v mnohých jazykoch a často pôsobia ako poradné orgány v politických štruktúrach. Vďaka svojej rozsiahlej štruktúre majú tieto organizácie veľký vplyv na verejnú mienku a často sú aj jej tvorcami, uskutočňujú propagandistické a vzdelávacie aktivity, ovplyvňujú spoločnosť a politické subjekty. Medzi spôsoby, ako tieto náboženské organizácie ovplyvňujú politické procesy, patrí komunikácia s vládnymi organizáciami, činnosť pri formovaní nových právnych noriem, vplyv na verejnú mienku a tlak na štát pri riešení podstatných spoločensko-politických problémov. Laické organizácie sú kľúčové v otázke formovania a šírenia verejnej mienky a sociálnej náuky Cirkvi na Ukrajine (napríklad v súvislosti s otázkou rodiny a potratov atď.). Tieto organizácie sú efektívnym a užitočným komunikačným a informačným zdrojom, pretože majú rozsiahlejší systém verejných kontaktov. To im umožňuje úspešne dosiahnuť ciele v spolupráci so zástupcami komunít a vplyvnými vládnymi agentúrami. Ako vidíme, náboženské organizácie a hnutia môžu pôsobiť ako významný funkčný faktor, ktorý podporuje interakciu rôznych aktérov v spoločensko-kultúrnom procese na Ukrajine.

Vedci v oblasti cirkvi poznamenávajú, že vďaka udeleniu autokefálie Ukrajinskej pravoslávnej cirkvi došlo v konfesijónalnej oblasti Ukrajiny k významným historickým zmenám, ktoré so sebou prinášajú potencionálne výzvy a perspektívy, ktoré sa otvárajú v rámci medzikonfesných (medzináboženských) vzťahov. Túto novú situáciu je preto potrebné rozanalyzovať, a to najmä z pohľadu ekumenických vzťahov. Skupina aktívnych ukrajinských laikov a duchovenstva stanovila desať prioritných úloh pre Cirkev:

- Budovanie skutočnej katolicity.
- Obnova farského života a eucharistické prebudenie.
- Aktívnejšie zapojenie veriacich do života Cirkvi.

²⁴ Федерация українських студентів-католиків та академічних товариств Обнова [Електронний ресурс] // Комісія для мирян УГКЦ. <http://www.laityugccc.org.ua/mirjanski-organizacijugkc/articles/federacija-tovaristv-obnova.html>

- Kvalitný preklad liturgických textov do ukrajiničiny a bohoslužby, ktoré hovoria k ľuďom XXI. storočia.
- Posilnenie kristocentrizmu a obnovenie biblického vedomia Cirkvi alebo nová evanjelizácia.
- Transparentnosť, zodpovednosť, jednota v rozmanitosti a zastúpenie všetkých cirkevných ľudí.
- Sociálna služba, aktívne spoločenské postavenie Cirkvi v rôznych otázkach verejného života.
- Reforma cirkevného vzdelávania.
- Dialogickosť a otvorenosť.

Možnosti a perspektívy

Na základe vyššie uvedených ustanovení budeme analyzovať možnosti a perspektívy, ktoré sú dnes otvorené pre všetkých ukrajinských kresťanov v podmienkach, ktoré sú spojené s udalosťami po Majdane a poskytnutím autokefálie Ukrajinskej pravoslávnej cirkvi. (UPC – autor). Zdôrazníme, že nastal čas stelesniť skutočnú katolicitu v živote Cirkvi. To platí pre UGKT, aj pre ďalšie cirkvi na Ukrajine, najmä pre novovytvorenú PCU. Laici by sa mali stať iniciátormi a realizátormi rôznych cirkevných iniciatív za aktívnej podpory duchovenstva. Aktívnejšia účasť laikov na živote Cirkvi môže oživiť jej ekumenické angažovanie, posilniť kultúrne a vzdelávacie aktivity.

Obnova **farského života a eucharistické prebudenie** sú dnes pre ukrajinské cirkvi ešte dôležitejšie. Za týchto podmienok musí každá farnosť podporovať rôzne mládežnícke a spoločenské hnutia, oživovať eucharistický a liturgický život veriacich. Odmietnutie moderných aktívnych metód pastorácie môže krízu iba prehĺbiť a naopak, vôľa rozvíjať spoluprácu a zdieľať skúsenosti, eliminovať obavy a otvorenosť pri budovaní priateľských vzťahov a spoločných projektov s ostatnými cirkevnými komunitami, bude mať pozitívny vplyv na všetkých účastníkov.

Katechéza veriacich – jedna z dôležitých úloh pre všetky cirkvi v modernom sekulárnom svete. Katechéza môže zvýšiť všeobecné vzdelanie laikov a porozumenie základným pravidlám viery, aby sa eliminovala nevedomosť a predsudky voči iným denomináciám, a tým sa podporila ekumenická spolupráca. Spoločný vývoj v oblasti katechézy a predmete Kresťanská etika pre stredné školy na Ukrajine, zdieľanie skúseností, tlač spoločne pripravovaných kníh a úloh, ktoré môžu cirkvi efektívne zvládnuť iba spoločne.

Ukrajinské cirkvi majú dnes jedinečnú príležitosť rozvinúť svoj liturgický život, ktorý tu neexistoval tridsať rokov, vytvárať nové preklady a prehodnotiť svoje liturgické dedičstvo. Spoločné preklady liturgických textov by priblížili ukrajinské cirkvi byzantskej liturgickej tradície. Uctievanie na jednej strane musí zostať zakorenené v tradícii a na druhej strane musí byť pochopiteľné pre ľudí XXI. storočia, preto si vyžaduje obnovu, a dokonca aj

reformu. Táto náročná úloha tlačí cirkvi, aby spoločne hľadali riešenia a ponúkali tvorivé postupy k modlitebnému životu.

Jednou z prioritných úloh UGKC je vidieť pri obnove **biblického vedomia Cirkvi alebo nová evanjelizácia**. Skúsenosti s novou evanjelizáciou získané v Katolíckej cirkvi po Druhom vatikánskom koncile môžu byť užitočné aj pre ukrajinské cirkvi. Nedostatočnú úroveň biblického poznania, najmä medzi veriacimi patriacimi k tradičným cirkvám, a teda nadmerný dôraz na rituály, možno prekonať systematickým štúdiom Svätého písma a hľadaním jeho zmyslu v živote Cirkvi.

Osobitná pozornosť patrí potrebe **cirkevného vzdelávania duchovenstva**, ktoré by malo dosiahnuť svoj cieľ: prípravu moderných, otvorených, aktívnych kazateľov Slova Božieho a viery Krista, skutočných vodcov, ktorí môžu viesť kresťanské komunity v modernom svete. Potreba duchovného vzdelávania reformy je preto naliehavá. Dnes vo vzdelávacom sektore Ukrajiny majú priaznivú situáciu: denomácie môžu slobodne otvoriť svoje vzdelávacie inštitúcie, teologické špeciality majú štátnu akreditáciu, spoločnú teologickú komisiu na uznanie diplomov teologického smeru. Avšak, aby sa dosiahol skutočný úspech vo vzdelávaní a prielom v tomto smere, je potrebná široká spolupráca kresťanov, rozdelenie skúseností pri príprave duchovenstva, vytvorenie nových programov. Dôraz na ekumenické formovanie, najmä na seminároch, výmena študentov a učiteľov medzi univerzitami rôznych nominálnych hodnôt umožňujú prekonať stereotypy a dávať spoľahlivý základ pre ešte väčšiu otvorenosť a tvorbu priateľských vzťahov.

Na Ukrajine je teda potrebné opustiť staré modely autoritárskeho manažmentu v cirkvách. Je potrebné ísť do medzikonferenčného dialógu. Dialóg a otvorenosť prispeje k spolupráci medzi náboženskými komunitami. Úspešný dialóg medzi UGKC a PCU sa môže stať stimulom pre iné interkonceptné iniciatívy. Iba v dialógu môže byť prehodnotený širokým kruhom teologických tém otázka kalendára, rozpracovaných liturgických prekladov, koordinovaných pozícií na významných historických udalostiach, riešených sociálnych a politických výziev.

Záver

Zhodnotenie a pochopenie sociálnych otázok je jednou zo základných a strategicky dôležitých vyučovacích komponentov, pretože sa berie do úvahy vedomie občanov vlastnej sociálnej povahy, ich práva a zodpovednosti vo verejnom živote, čo je základným predpokladom a kresťanským rozvojom osoby a pokroku občianskej spoločnosti. UGKC vyvíja svoju vlastnú sociálnu doktrínu na základe analýzy verejnej reality vo svetle písniem, sociálnej doktríny katolíckej cirkvi a jeho vlastnej duchovnej a kultúrnej tradície.

Štúdium zvláštností sociálnej aktivity UGKC v transformačnom sociálno-kultúrnom priestore modernej Ukrajiny umožnilo určiť vývoj

a mechanizmy na vytvorenie svojej sociálnej doktríny a tvorbu základných zásad v súlade so zásadou dedičstva. Podľa doktríny katolíckej cirkvi navrhuje UGKC zväziť každú osobu ako najvyšší cieľ sociálnych vzťahov a snažiť sa pochopiť problém sociálnej spravodlivosti, miesta osobnosti vo svete a jeho postoj k nemu.

Počas nezávislosti Ukrajiny sa UGKC snaží kvôli vzdelávaniu svojich veriacich na základe kresťanskej morálky a etiky, aby sa pripojili k preformátovaniu totožnosti ukrajinského národa a ovplyvnili rozvoj štátu. Cirkev povzbudzuje občanov, aby sa zapojili do aktívnych sociálno-verejných aktivít, kriticky pochopili sociálne procesy, bojovali o ľudské a občianske práva, ktoré súvisia s povinnosťami.

UGKC sa podarilo posilniť svoju pozíciu nielen vo veciach sociálno-materiálovej základne, ale tiež vytvoriť najrozvinutejší systém duchovného vzdelávania. Určenie sociálneho smeru v cirkevnej konštrukcii za prioritu Cirkvi načrtla svoje hlavné faktory: prípady vzdelávania kňazov, teologická tvorba duchovných, vzdelávacích prác s mladými ľuďmi, rodinami, pomocou nevyliciteľne chorých, invalidov, vdov, od radikálneho vzostupu úrovne katechizmu a neprofesionálne teologické vzdelávanie, prispôsobenie systému kláštorňoch komunitách Požiadavky Druhého Vatikánskeho koncilu.

Za priaznivé podmienky pre organizovanie náboženského vzdelávacieho vzdelávania na Ukrajine, v sekulárnych vzdelávacích inštitúciách, je potrebné:

- vo vysokoškolských inštitúciách zapojených do odbornej prípravy učiteľov otvoriť pobočku kresťanskej pedagogiky, nového vzdelávacieho a profesionálneho programu sociálnej teológie;
- rozvíjať a zaviesť v strednom a vyššom vzdelávacom programe náboženských vzdelávacích programov vybudovaných na princípoch náboženskej tolerancie a zásad voliteľného;
- zjednotiť a koordinovať úsilie učiteľov, teológov a náboženských štúdií v oblasti metodickej a výskumnej práce týkajúcej sa náboženskej výchovy;
- podporovať kvalifikáciu učiteľov, ktorí sa zaoberajú náboženským vzdelaním v škole, organizovaním seminárov, prednášok, publikovanie metodických príručiek;
- organizovať širokú diskusiu a výmenu odborných skúseností v náboženskej vzdelávaní s domácimi a zahraničnými kolegami v rôznych formách a metódach pedagogickej interakcie;
- študovať možnosť vytvorenia náboženských a stredných škôl inštitúcií v národnom vzdelávacom systéme v systéme národného vzdelávania (podobne ako existujúce vzdelávacie inštitúcie etnických menšín) a objav náboženských organizácií inštitúcií vyššieho vzdelávania, ktoré by mali právo pripraviť špecialistov do rôznych smerov a špecialít.

Komunikácia Ukrajinskej gréckokatolíckej cirkvi v súčasnosti je dôležitým segmentom európskej a ukrajinskej komunikácie. Jej doktrína sociálnej

komunikácie, ktorá sa vždy formovala synchronne s nástupom katolíckych médií, je najdôkladnejším teologickým rozpracovaním celého spektra problémov týkajúcich sa komunikácie, informačnej spoločnosti, mediálnej orientácie Cirkvi v spoločensko-kultúrnych transformačných zmenách.

V súvislosti so strategickými úlohami reformy vzdelávacieho systému a spoločensko-kultúrnej politiky na Ukrajine považujeme za vhodné tvorivo využívať nielen teoretické úspechy, ale aj praktické úspechy náboženských a vzdelávacích osobností Cirkvi v oblasti náboženskej výchovy. Preto sú opodstatnené tieto **spôsoby ich tvorivého využitia** v nových sociálno-ekonomických podmienkach: naplnenie obsahu prípravy budúcich učiteľov výsledkami teórie a praxe mravnej a náboženskej výchovy mládeže; realizácia myšlienky národného vzdelávania, jednoty univerzálnych a národných morálnych hodnôt v obsahu vzdelávania; vytvorenie vlastného súkromného národného vzdelávacieho systému cirkvou, ktorého jedným smerom by bola podpora a rozvoj nadanej mládeže; organizácia komplexného programu starostlivosti o siroty, iné inštitúcie sociálnej ochrany, ako aj vývoj metód prevencie žobrania detí, z ktorej sa stal organizovaný podnik; vytvorenie siete katolíckych predškolských sirotincov a katolíckych sirotincov, ktoré by mali štatút farnosti; vzájomné pôsobenie školy a cirkvi s cieľom pôsobiť proti „masovej kultúre“ a negatívnym dôsledkom vplyvu televízie a internetu; posilnenie disciplíny v škole a verejnej kontroly nad správaním študentov, vstúpenie schopností kultúrneho správania u študentov; organizácia a koordinácia centier vedeckých skupín, ktoré by študovali obsah, formy a metódy moderných náboženských siekt s cieľom identifikovať ich skrytú protikresťanskú podstatu; vytvorenie kresťanského televízneho kanálu, samostatných rozhlasových a televíznych programov, ako aj rozhlasových staníc na miestnej a národnej úrovni; zintenzívnenie práce inštitútu duchovného vo vzdelávacích inštitúciách, organizácia apoštolátu, školenie svetských vodcov na východe Ukrajiny, najmä vytváranie priaznivých podmienok pre účasť študentov na udalostiach kresťanskej mládeže.

Štúdium sociálneho aspektu problému otvára možnosti riešenia dôležitých a relevantných problémov pedagogickej vedy vo vzdelávacom priestore a sociálnej politike na Ukrajine na základe kreatívneho využitia vedeckého a teoretického dedičstva a praktických sociálnych, pedagogických duchovných aktivít, v súvislosti s dejinami pedagogiky a potrebami modernej pedagogiky a spoločenskej praxe.

Bibliografia

- GADIO, N. R.: *Медіа-стратегії Католицької Церкви в Інтернеті. Докторська дисертація зі спеціальної соціальної комунікації (доктор філософії) 27.00.04 – теорія та історія журналістики. Національний університет імені Івана Франка. Львів, 2017.*
- PASLAVSKY, I.: *Між Сходом і Заходом. Нариси культурно-політичної історії української церкви.* Львів, 1994, s. 37.

- STOTSKY, J.: *Релігійна ситуація в Україні: проблеми, тенденції розвитку (1988-1998)*. Ternopil, 1999. 120 s.
- SWED, M.: *Системний підхід до християнського виховання молоді // Виховання молодого покоління на засадах християнської моралі в процесі духовного відродження України. На території України. Проведено*. Т. 2. Ostrog, 2000, s. 510-515.
- Михайло Черенков. Богослов'я після майдану: зрозуміти, змінитись, уявити / РІСУ (risu.org.ua).
- Дані Департаменту у справах релігій та національностей Міністерства культури України / РІСУ (risu.org.ua/ua/index/resources/statistics/ukr_2019/75410/).
- Церква, суспільство, держава у протистоянні викликам і загрозам сучасності (інформаційні матеріали). Підготовлено інформаційні матеріали до чергового засідання круглого столу «Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин» 24 травня 2017 р. Київ: Центр Разумкова, 2017, s. 40.
- Особливості релігійного самовизначення громадян України: тенденції 2010-2018 та держава і церкви в Україні-2018: підсумки року та перспективи розвитку відносин (інформаційні матеріали) / Razumkov Center (razumkov.org.ua/uploads/article/2019_Religiya.pdf).
- «Для учасників Революції гідності Майдан був храмом, а стела Незалежності – його вівтарем» (<https://ucu.edu.ua/news/dlya-uchasnykiv-revoljutsiyi-gidnosti-majdan-buv-hramom-a-stelanezalezhnosti-jogo-vivtare-m-o-vasyl-rudejko/>).
- European Federation of Christian Teachers [Електронний ресурс] // Комісія для мирян УГКЦ*. 184 http://www.laityugcc.org.ua/laity_catholic/articles/jevropejska-federacija-xristijanskixvchiteliv.html
- Братерство спільноти і визволення [Електронний ресурс] // Комісія для мирян УГКЦ*. 176 http://www.laityugcc.org.ua/laity_catholic/articles/fraternity-of-communion-andliberation.html
- Всесвітня організація випускників католицьких навчальних закладів [електронні ресурси] // Комісія у справах Міністерства наук УГКЦ. http://www.laityugccc.org.ua/laity_catolics/articles/world-organizacia-of-formerpuls-of-catholic-education.html
- Всесвітня спілка католицьких учителів [електронний ресурс] // Комісія для мирян УГКЦ. http://www.laityugcccc.org.ua/laity_catolics/articles/world-union-of-catholicates.html
- Міжнародний офіс католицької освіти [електронний ресурс] // Комісія МОЗ УГКЦ. http://www.laityugcccc.org.ua/laity_catolics/articles/catholic-international-educationOffice.html
- Мережа регіональних організацій Charitas Ukraine [Електронні ресурси] // Charitas Ukraine. 2014. <http://caritasua.org/index.php/uk/about-88/network-of-caritas-ukraine>

Shcherbiak, I.:

Sociálna činnosť ukrajinskej gréckokatolíckej cirkvi v ukrajinskej spoločnosti: trendy a vyhliadky

Charitas Ukraine [Електронний ресурс] //Charitas Ukraine. 2014.

<http://caritas-ua.org/index.php/uk/Activity>

Українська молодь – Христос [Електронне джерело] // Комісія для

Міністерства наук УГКЦ, <http://www.laityugccc.org.ua/mirjanskiorganizaciji-ugkc/articles/ukrajinska-molod-xristovi.html>

Федерація українських студентів-католиків та академічних товариств

Обнова [Електронний ресурс] // Комісія для мирян УГКЦ.

<http://www.laityugccc.org.ua/mirjanski-organizacijugkc/articles/federacija-tovaristv-obnova.html>

Prof. Dr. Iurii Shcherbiak, DrSc.

Teologický inštitút v Spišskom Podhradí

Katolícka univerzita v Ružomberku, Teologická fakulta

Spišská Kapitula 12, 053 04 Spišské Podhradie

iurii.shcherbiak@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.4.81-92>

Possibilities of Developing Digital Competences for Persons Serving a Prison Sentence

Možnosti rozvoja digitálnych kompetencií u osôb vo výkone trestu odňatia slobody

Martina Špániková, Michal Čipka

Abstract

The presented text deals with the description of the process of development and verification of the working version of an educational program aimed at increasing the digital competences of persons leaving prison. The program is being verified in selected Czech and Slovak prison institutions. It focuses on improving the digital competences of convicts, necessary for managing everyday tasks in the online world and thus increasing the prerequisites for their successful integration into everyday life.

Keywords: Digital Skills. Integration. Educational program.

Úvod

Po prepuknutí jednej z najväčších „čiernych labutí“ v súčasnosti – pandémie COVID 19 si prevažná väčšina civilizovanej spoločnosti postupne začala uvedomovať (či aspoň tušiť) význam digitálnych technológií a potrebu zvládnutia jej dostupných nástrojov pre všetky sféry života, nielen pre profesijné. V tomto období došlo k výraznému presunu množstva aktivít a úkonov do online prostredia, ktoré si vyžiadalo aj zvýšenie dostupnosti komunikačných technológií a nároky na schopnosti ich používania. A to vo významnej miere, dokonca aj v prostredí ústavov na výkon trestu odňatia slobody (ďalej len ÚVTOS). Napríklad Väzenská správa Českej republiky (ďalej len VS ČR) či Zbor väzenskej a justičnej stráže (ďalej len ZVJS) začali vo významnej miere využívať komunikačné aplikácie (napr. Skype, Webex a pod.) nielen ako komunikačnú platformu pre interakciu v rámci internej komunikácie v organizácii či s externými orgánmi a organizáciami, ale aj pre kontakt odsúdených s „vonkajším“ svetom (napr. kontakt s rodinami odsúdených, pracovníkmi verejnej správy a samosprávy, mimovládnyimi organizáciami a pod.). Trend digitalizácie vo väzenskom prostredí sa dokonca stal súčasťou aj programového prehlásenia vlády ČR, či zohráva významnú rolu v strednodobých

a dlhodobých strategických materiáloch pre rozvoj väzenstva v ČR a SR.¹ Z hľadiska odsúdených osôb, ktoré sú často vo väzení viac ako tri roky, je kontakt s informačnými a komunikačnými technológiami (ďalej len IKT) len „ochutnávkou“ oproti digitálnym zručnostiam, ktoré budú po návrate z výkonu trestu v prípade úspešného zaradenia do spoločnosti potrebovať.

Absencia digitálnych zručností a nízka schopnosť reagovať na čoraz viac digitalizovaný svet zohrávajú v živote sociálne znevýhodnených osôb po ukončení výkonu trestu odňatia slobody (ďalej len VTOS) stále významnejšiu úlohu. Odsúdení bežne s nízkou digitálnou kompetenciou do väzenia už vstupujú a pobyt v uzavretom prostredí bez kontaktu s rýchlym vývojom moderných technológií a prístupu k IKT spôsobuje ich uviaznutie v tzv. digitálnej „priepasti“. Tá sa stáva bariérou k zvládnutiu bežných úkonov potrebných pre plnohodnotný život na slobode a je jednou z mnohých bariér pre úspešnú integráciu.

Uvedené faktory viedli RUBIKON Centrum, ČR (ďalej len RC) spolu s Matematicko-fyzikálnou fakultou Univerzity Karlovej v Prahe, ČR (ďalej len MFF) a Konzultačné a informačné centrum EDUKOS Dolný Kubín k postupnému vytvoreniu prototypu vzdelávacieho programu, zameraného na zlepšenie digitálnej kompetencie osôb vo výkone trestu, potrebnej pre zvládnutie každodenných úkonov v online svete, a tak zvýšenie predpokladov k ich úspešnej integrácii.

1 Aktuálny stav možností vzdelávania v oblasti digitálnych zručností v Slovenskej republike

Vo všetkých ÚVTOS na Slovensku sa vzdelávanie realizuje v záujme dosahovania cieľov vyplývajúcich z účelu zaobchádzania s odsúdenými počas obdobia VTOS. Obdobne ako v Českej republike (ďalej len ČR) je možné vzdelávanie odsúdených osôb na Slovensku (ďalej len SR) rozdeliť na formálne² a neformálne vzdelávanie³.

Ústavy realizujú celé spektrum vzdelávacích a rekvalifikačných kurzov. Ich portfólio je podmienené nielen reálnym dopytom odsúdených osôb, ale aj aktuálnymi materiálnymi podmienkami, či úrovňou ich spolupráce so vzdelávacími organizáciami a neziskovými organizáciami v regióne, ktoré sa

¹ Porov. MS SR: *Koncepcia väzenstva Slovenskej republiky na roky 2021 až 2030* (nelegislatívny pracovný materiál). Bratislava: MS SR, 2021. 55 s.

² Zabezpečenie povinnej školskej dochádzky, štátne a školské vzdelávacie programy zamerané na prípravu na budúce povolanie alebo umožňujúce lepšiu uplatniteľnosť na trhu práce.

³ Aktivity, rovnako zaradené do programu zaobchádzania. Môže ísť o ciele vzdelávanie realizované prevažne na projektovom základe – všeobecné vzdelávacie kurzy (napr. pre negramotných či cudzincov), odborné kurzy, rekvalifikačné kurzy apod. V rámci všestranného rozvoja osobnosti a vzdelávania odsúdených sa uskutočňuje v rámci voľnočasových aktivít aj pravidelná záujmová činnosť (napr. počítačový krúžok).

zameriavajú na (post)penitenciárnu starostlivosť. Rekvalifikačné kurzy zamerané na vysvetlenie základných digitálnych zručností sa realizujú v spolupráci s certifikovanou vzdelávacou organizáciou a za posledných 5 rokov ich ročne absolvuje 8 až 16 odsúdených, napríklad v rokoch 2019 – 2022 to bolo 8 odsúdených/ročne.⁴ Na úrovni krúžkovej činnosti sú možnosti limitované dostupnosťou IKT, resp. špecializovaných počítačových miestností.

Na základe realizácie riadených štruktúrovaných rozhovorov, využitia expertnej delfskej metódy⁵ a hĺbkovej analýzy dostupných dokumentov (pozri napr. Valentovičová 2019) boli identifikované primárne faktory, od ktorých závisí prirodzený záujem alebo zvýšená motivácia odsúdených osôb k získaniu základných digitálnych zručností. Medzi tieto faktory je možné minimálne zaradiť:

- mentálna úroveň odsúdených osôb podmieňujúca schopnosť osvojiť si základné digitálne zručnosti v danom veku,
- potenciálny prístup k základným digitálnym technológiám v civilnom živote; pri všetkých podskupinách odsúdených vnímaných z hľadiska úrovne domácich dôchodkov je o to častejšia dostupnosť a preferovaný prístup/užívanie prostredníctvom mobilných aplikácií,
- dĺžka obdobia vylúčenia z bežného života pri pobyte vo VTOS; z hľadiska zmien úrovne minimálnych digitálnych kompetencií.

Z prieskumu vyplynuli aj aspekty, ktoré ovplyvňujú reálne možnosti ďalšieho rozvoja digitálnych zručností počas pobytu vo VTOS ako súčasť prípravy na návrat do spoločnosti:

- len malá časť odsúdených osôb dokáže pracovať s textovým editorom alebo tabuľkovým procesorom, prípadne sú s nimi oboznámení, obdobne ako s ďalšími nástrojmi pre vyhľadávanie, triedenie, analýzu alebo ukladanie dát,
- záujem odsúdených osôb sa sústreďuje skôr na čo najjednoduchšie prostriedky elektronickej komunikácie (mobilný telefón, e-mail, sociálne siete), a to predovšetkým v rámci vlastnej sociálnej siete (rodina, priatelia a pod.),
- odsúdené osoby najviac zaujímajú možnosti vyhľadávania a zdieľania fotografií a videí, prehrávanie filmov a pod.,
- na základe skúseností s možnosťami vyhľadávania ubytovania, potenciálnych zamestnávateľov, komunikácie s úradmi a pod. (napr. prostredníctvom vo väzení dostupnej aplikácie „kiosk“) rastie motivácia odsúdených osôb učiť sa novým veciam, použiteľným pre vlastný život.⁶

⁴ Porov. ZVJS: Ročenky Zboru väzenskej a justičnej stráže za roky 2014 až 2021.

⁵ Analýza vznikla na základe expertnej spolupráce 3 pracovníkov z organizácie EDUKOS a 5 odborníkov zo ZVJS (zapojených do Národného projektu Šanca na návrat).

⁶ Porov. JETTMAR, M. D., ŠPÁNIK, M.: Situační studie současného stavu vzdělávání v digitál skills u osob ve VTOS v ČR a SR. Interný materiál ku projektu Zvyšování digitálních kompetencí k úspěšné integraci osob opouštějících výkon trestu. Praha: Rubikon Centrum, 2023. 6 s.

2 Vývoj od prototypu vzdelávacieho programu po Beta verziu

Vzdelávací program autori z troch partnerských organizácií postupne tvorili a overovali v celkom štyroch etapách v období od septembra 2022 do decembra 2023 (pozri schéma 1). Proces tvorby a overovania od prototypu po Beta verziu vzdelávacieho programu sa skladal z nasledujúcich etáp:

1) Mapovanie potrieb klientov, prostredia a možností

V prípravnej fáze projektu bol zrealizovaný screening zameraný na zistenie záujmu a potrieb rozvoja v oblasti digitálnych kompetencií 57 klientov RC, ktorí boli prepustení z VTOS. Na základe týchto rozhovorov vznikol prvý návrh obsahu vzdelávania.

V rámci jednaní s predstaviteľmi VS ČR a ZVJS boli dohodnuté podmienky realizácie kurzov, vytypované vhodné väznice pre pilotné testovanie a typ účastníkov (odsúdení pred prepustením z VTOS s dlhodobým trestom).

2) Vývoj e-learningového nástroja

Na základe informácií z predchádzajúcich krokov a následných analýz externý vývojár vytvoril prototyp vzdelávacieho modulu, ktorý bol ešte priebežne testovaný. Výber probandov sa uskutočnil z klientov zaradených do postpenitenciárnej starostlivosti v neziskovej organizácii RC.

3) Testovanie vo väzniciach

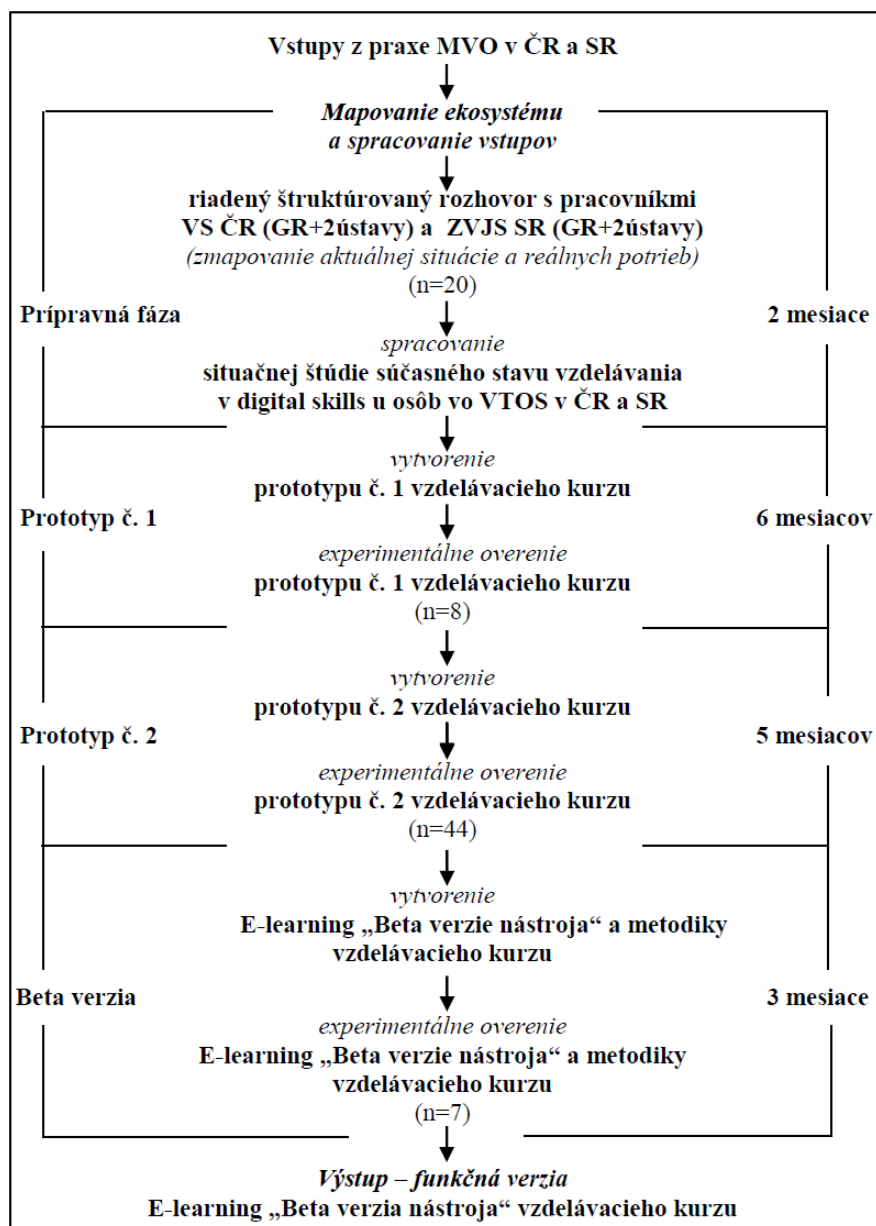
Testovanie prototypu prebehlo od júla do septembra 2023 v 4 väzniciach. V ČR išlo o 12 odsúdených žien z Věznice Nové Sedlo, objekt Drahonice a 10 odsúdených mužov z Věznice Rýnovice. V SR išlo o 10 odsúdených žien z ÚVTOS Nitra-Chrenová a 12 odsúdených mužov z ÚVTOS Banská Bystrica-Kráľová. Výber probandov sa uskutočnil z odsúdených osôb zaradených do výkonu trestu odňatia slobody pred koncom výkonu trestu na základe prejaveneho osobného záujmu. V SR išlo o osoby zaradené do tzv. výstupných oddielov.

Cieľom testovania bolo vyskúšať prototyp vzdelávacieho modulu a zistiť, či je o tému medzi odsúdenými záujem, či je modul postavený tak, aby zodpovedal úrovni a potrebám odsúdených a či je výučba digitálnych kompetencií zrealizovateľná v špecifickom prostredí väzníc.

4) Vývoj e-learningovej „Beta verzie“ vzdelávacieho programu

Na základe realizácie krokov 1) až 3) sa v priebehu 3 mesiacov vytvorila konečná „Beta verzia“ vzdelávacieho programu. Finálna verzia bola overená v mesiaci november 2023 v ÚVV a ÚVTOS Žilina na vzorke 7 odsúdených mužov a následne poskytnutá ústavom na VTOS. V rámci procesu overovania boli zapojení do aktívnej spolupráce aj 2 odborníci z ústavu.

Schéma 1: Proces tvorby a overovania vzdelávacieho programu



Zdroj: Projekt „Zvyšování digitálních kompetencí k úspěšné integraci osob opouštějících výkon trestu“. Číslo projektu: 2022-1-CZ01-KA210-ADU-000083524. Tento projekt je financovaný Európskou úniou.



Co-funded by the European Union

3 Popis vzdelávacieho programu

Program zastrešuje kritickú a sebavedomú prácu s celou škálou digitálnych technológií pri získavaní informácií, komunikácii a riešení základných problémov vo všetkých životných sférach. Pozostáva celkom zo siedmich lekcí, pričom každá sa zaoberá samostatnou problematikou.

Zámerom **lekcie č. 1 (Zázemie)** je uistenie sa, že každý účastník pozná jednotlivé časti počítača, vie, k čomu slúžia. Hlavnou časťou prvej lekcie je predstavenie témy „online identity“ s prípadnou diskusiou. Zároveň v tejto lekcii sú respondentom predstavené jednotlivé programy a spôsoby, ako ich využiť, precvičené je prihlásenie sa do PC, založenie e-mailu a pod.

V rámci **lekcie č. 2 (Komunikácia s ľuďmi a s robotmi)** je navčičované zakladanie si účtu v online prostredí, prihlasovanie sa do online účtov, využívanie histórie prehliadača. Druhá lekcia obsahuje informácie o vyhľadávaní na internete, typy na stránky inštitúcií a úradov.

Lekcia č. 3 (Práca s informáciami) obsahuje informácie o tom, ako komunikovať s ľuďmi prostredníctvom jednotlivých zariadení (pomocou mobilu, aplikácií, e-mailu, chatu s využitím základných prvkov – hlasovej správy, SMS, MMS), ako používať digitálne technológie pre interakciu s inštitúciami (úradmi, bankami a pod.). Popisuje to, čo možno či nemožno zdieľať. Snaha je smerovaná k tomu, aby si respondenti uvedomili závažnosť toho, čo „vypustia do sveta“.

V **lekcii č. 4 (Riešenie problému)** sa pozornosť zameriava na základy riešenia problémov so zariadením a vyhľadávanie vhodnej podpory pri problémoch so zariadením. Ide o riešenie technických problémov, ale tiež rutinných situácií, ako je reštartovanie, ukončovanie programu, aktualizácia, kontrola pripojenia. Precvičované sú zároveň možnosti vylepšenia a uľahčenia práce napr. v programoch Word alebo Excel.

Lekcia č. 5 (Práca s textami, číslami a obrázkami) obsahuje priestor na vytváranie a nahrávanie súborov do cloud úložiska, na prácu s online zdieľaným dokumentom a prácu s aplikáciami pre bežný život (e-shopy, cestovné poriadky, mapy). Pozornosť je venovaná sťahovaniu dokumentov, filmov a tiež tomu, na čo si dať pozor v súvislosti s autorskými právami.

V **lekcii č. 6 (Bezpečnosť/ochrana)** je preberané zabezpečenie počítača, spôsob voľby vhodného hesla a prístupových údajov. Vysvetlené je, ako funguje antivírusová ochrana. Pozornosť je venovaná digitálnej stope a citlivému obsahu.

Záverečná **lekcia č. 7** rekapituluje prebraté témy a dáva priestor pre zapakovanie osvojených informácií so zapojením účastníkov.

4 Vybrané prvky realizované v rámci overovania vzdelávacieho programu

Pri kreovaní procesu vzdelávania sa okrem hľadiska zachovania bezpečnostných pravidiel ústavov a zabezpečenia obsahovo vhodného dopĺňovania pôsobenia odborných zamestnancov autori programu zamerali aj na

d'alšie aspekty. Z procesu tvorby a overovania vzdelávacieho programu (pozri schéma 1) postupne vyplynuli viaceré špecifiká spojené s cieľovou skupinou a prostredím rezidenčialneho typu, neumožňujúcim prirodzený kontakt a rozvoj digital skills. Tieto viedli autorov programu k zaradeniu a overeniu niektorých prvkov, resp. postupov.

4.1 Práca s výrokmami

Každá z lekcii začínala citátom účastníka z obdobného vzdelávacieho programu, zameraného na preberanú tému. Lektor pracuje s obsahom citátu (spoločné hľadanie riešenia existujúceho problému) a následne nabáda účastníkov, aby vyjadrili svoje postrehy, obavy či osobné „záhady“, ktoré sú spojené s preberanou témou. Vhodným zdrojom pre výber citátov sú okrem výrokov účastníkov počas preberanej lekcii (môže ich zaznamenať na flipchartový papier a opakovane sa k nim vracat'), napr. aj dotazníky spätnej väzby, kde probandi presnejšie formulujú aj svoje pocity, očakávania či obavy, s ktorými aktívne pracovali či motivovali ich počas vzdelávacieho programu.

Tabuľka 1: Ukážky výrokov účastníkov vzdelávania

Lekcia	Názov lekcii	Citáty probandov
č. 1	Zázemie	„Nevedela som, čo ktorá ikona znamená, takže ani kde hľadať Skype pre volanie s rodinou. Keď už som zistila, ako vyzerá myš, bola som prekvapená, že je na každom PC iná.“
č. 2	Komunikácia s ľuďmi a s robotmi	„Mám dátovú schránku a George, nastavené príkazy k platbe. Vyhovuje mi to, len zadám kód. Ale začiatky boli ťažké, nevedela som ako na to, syn mi povedal, nech sa potrápim a nastavím si to sama.“ „Pri podávaní žiadosti o príspevok na bývanie som mohla komunikovať len s robotom.“
č. 3	Práca s informáciami	„Keď si niečo sťahujem, tak nikdy neviem, kam sa to uloží a ako to hľadať.“
č. 4	Riešenie problému	„Tie automatické úpravy je potrebné skontrolovať, je to dôležité, keď komunikujem s úradmi alebo niekam posielam e-mail kvôli práci.“
č. 5	Práca s textami, číslami a obrázkami	„Filmy si stále akosi sťahujem, to sa nesmie?“ „Cestovným poriadkom a mapám moc nerozumiem, ale je to potrebné, napríklad keď cestujem na pohovor.“
č. 6	Bezpečnosť/ochrana	„Ja hrám skoro stále hry a keď začnem, tak nevnímam okolie, to je potom zlé – viem to.“

Zdroj: vlastné spracovanie

4.2 Aktivizujúce činnosti

Do kurzu v ÚVTOS Nitra-Chrenová boli zaradené z dôvodu dodržania psychohygienických podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu aj aktivizujúce činnosti. Pre lepšie pochopenie uvádzame v tabuľke 2 ukážku zaradenia aktivizujúcich činností v rámci denného programu.

Tabuľka 2: Ukážka denného programu so zaradením aktivizujúcich aktivít

Lekcia	Názov lekcie	Začiatok hodiny	Koniec hodiny
1	Zázemie	8:00	8:45
		8:50	9:35
2	Komunikácia s ľuďmi a robotmi	9:45	10:30
		10:35	11:20
<i>Aktivizujúca činnosť</i>		11:30	12:15
3	Práca s informáciami	12:50	13:35
		13:40	14:25
<i>Aktivizujúca činnosť</i>		14:30	15:00

Zdroj: vlastné spracovanie

Výhodou v prípade výstupných oddielov je to, že odsúdení sú zvyknutí na tento druh aktivít aj z realizovaných základných či špecializovaných programov⁷ a prijímajú ich prevažne pozitívne. Pri výbere vhodných aktivít je potrebné vychádzať nielen z vlastných lektorských skúseností (ideálne s takouto špecifickou cieľovou skupinou), ale priebežne konzultovať ich náročnosť s odborným personálom, ktorý ich dokáže vyhodnotiť z hľadiska mentálnych schopností účastníkov.

4.3 Zapojenie odborného personálu do vzdelávacieho programu

Efektívnosť procesu vzdelávania zvyšuje okrem vyššie uvedených konzultácií aj zapojenie členov penitenciárneho multidisciplinárneho tímu do priebehu vzdelávania.⁸ V takom prípade je potrebné, aby boli vopred oboznámení so zameraním a obsahom jednotlivých tém, čím sa vytvára predpoklad pre aktívnu podporu účastníkov kurzu. Vďaka znalosti mentálnej úrovne a komunikačných schopností účastníkov sú nápomocní pri ich dostatočnom motivovaní, aktivizácii a optimálnom „dávkovaní“ preberaných tém. Cieľom vyššie uvedených foriem a spôsobu zapojenia odborníkov je ich zaškolenie na takej

⁷ Ich prehľad a základný popis je k dispozícii na: sancananavrat.sk/realizacia/resocializacne-programy/

⁸ V rámci procesu overovania boli zapojení do aktívnej spolupráce za SR 7 odborníci z výstupných oddielov (tzv. „trojičky“ = psychológ, sociálny pracovník a sociálna kurátorka, v jednom prípade aj pedagóg).

úrovni, aby mohli byť aj po ukončení kurzu oporou pre jej absolventov, resp. mohli aktívne podporovať vzdelávanie odsúdených osôb.

Okrem obsahovej stránky je potrebné ich postupne oboznamovať a diskutovať aj o použitých formách vzdelávania a dôvodoch, resp. výhodách výberu lektorských metód a techník (diskusia autori založili prevažne na problémovej metóde).

Tento prístup lektorovi umožňuje pripraviť „pôdu“ pre vyšpecifikovanie spôsobu realizácie a stanovenie hlavných oblastí siedmej – opakovacej hodiny (opakovanie vybraných častí z prebratých tém) tak, aby ju dokázali členovia multidisciplinárneho tímu realizovať s odsúdenými osobami bez účasti lektora. Spätnou väzbou pre lektora je následná riadená diskusia so zapojenými členmi multidisciplinárneho tímu a dotazníkovej spätnej väzby od odsúdených osôb, ktorej vyhodnotenie je súčasťou uvedenej diskusie.

5 Prieskum vnímania prototypu vzdelávacieho programu

Súčasťou testovania, ktorého cieľom bolo overiť prototyp č. 2 vzdelávacieho modulu (máj – september 2023), ako aj zistiť, aký je záujem odsúdených osôb o jednotlivé zvolené témy z portfólia aj o program ako celok, ako vnímajú modul z hľadiska vlastnej úrovne skutočných schopností a očakávaných potrieb a do akej miery je výuka digitálnych kompetencií plnohodnotne realizovateľná v špecifickom prostredí ústavu.

Na základe pozorovania, individuálnych osobných rozhovorov a spätnej väzby na vzorke 44 probandov (22 žien a 22 mužov) zo 4 ústavov v ČR a SR realizovanej formou dotazníkovej techniky (po ukončení programu), ako aj riadených rozhovorov a konzultácií s 11 pracovníkmi zo 4 ústavov v ČR a SR participujúcimi na realizácii prototypu programu možno skonštatovať, že probandi aj pracovníci vnímajú kurz ako zaujímavý, podnetný a užitočný pre ich ďalší život. Vo výučbe základov digitálnych kompetencií vidia zmysel. Preberané témy zhodnotili ako zrozumiteľné.

Probandov z prebraných tém najviac zaujali témy spadajúce do problematiky bezpečnosti, najmä bezpečnosti ich rodín a detí. Pracovníci navrhovali dať jej ešte väčší priestor, rovnako aj problematike kyberšikanovania. Probandi, ktorí sú zároveň rodičmi, potrebujú informácie nielen pre svoj život, ale aj na porozumenie vlastným deťom. Získavanie informácií v súvislosti s deťmi sa predovšetkým u žien ukázalo ako dôležitý faktor, prečo sa chceli v témach vzdelávať – primárne oceňovali aktivity zamerané na rodičovské povinnosti – napr. bezpečnosť na sociálnych sieťach, možnosti kontroly detí, komunikácia so školou.

Pripraviť kurz o digitálnych kompetenciách na realizáciu v prostredí, kde nie je možné používať internet, je veľmi náročné. Bolo to zrejme aj z reakcií probandov, ktorí to vnímali ako nevýhodu kurzu (ako dôvod nižšej efektivity kurzu).

Zamestnanci aj lektori sa zhodli na rôznej celkovej úrovni znalostí účastníkov, čo by si vyžadovalo venovať pozornosť príprave jednej verzie kurzu pre začiatníkov a druhej pre pokročilých. Navyše ich znalosti sú na rôznej úrovni (niektoré témy poznajú veľmi dobre, niektoré vôbec), čo kladie nároky na lektora, ktorý sa musí vedieť rýchlo zorientovať v potrebách účastníkov kurzu. Tu sa ukázali limity prípravy lektora pred samotnou výukou.

Ako ďalšie problémy sa javia chýbajúce vopred známe informácie o úrovni vzdelania a skúseností s IKT u probandov v prostredí väznice. Ide o významné prekážky v kvalitnej príprave lektorov na kurz.

Na základe realizovaných kurzov možno skonštatovať, že v budúcnosti je potrebné vytvoriť vzdelávacie materiály a dostupnú technológiu tak, aby lektor pri výučbe mohol veľmi rýchlo reagovať na potreby skupiny, ktorej znalosti vopred nepozná. Aby mohol v rámci lekcie voliť rôzny typ obsahu podľa aktuálnych znalostí/schopností skupiny.

K odporúčaniam zo strany zamestnancov možno ešte doplniť potrebu väčšej interaktivity prezentácií, väčšie zapojenie odsúdených do aktivít a používanie viac reálnych príkladov zo života.

Záver

„Tak dlho príchod zmien očakávame a hovoríme o nich, až sa jednoducho začnú diať. Veľké ekonomické a technologické transformácie prebiehajú a my sme ich súčasťou. Vyzerá to, ako keby sme vstúpili do veku permanentnej revolúcie, v ktorej radikálne technologické a spoločenské zmeny prechádzajú svetom prakticky nepretržite. My na tieto zmeny ani v bežnom živote nestíhame reagovať, pretože fungujeme v štruktúrach starých desiatky až stovky rokov.“⁹

Z hľadiska odsúdených osôb, ktoré sú často vo väzení viac ako tri roky, je kontakt s IKT len „ochutnávkou“ oproti digitálnym zručnostiam, ktoré po ich návrate z VTOS pre úspešné zaradenie do spoločnosti, budú potrebovať. Absencia digitálnych zručností a nízka schopnosť reagovať na čoraz viac digitalizovaný „inteligentný“ svet zohrávajú v živote sociálne znevýhodnených osôb po ukončení výkonu trestu odňatia slobody stále výraznejšiu prekážku.

Jednou z možností, ktoré znižujú riziko uviaznutia odsúdených osôb v tzv. digitálnej „priepasti“, je vývoj a implementácia vzdelávacích programov zameraných na zvyšovanie digitálnych kompetencií pre úspešnú integráciu ľudí opúšťajúcich väzenie. Proces postupného vývoja a overovania takéhoto produktu v podmienkach vybraných českých a slovenských ústavoch na VTOS, ktorý vytvorili tri organizácie, bol popísaný v tomto príspevku.

⁹ Mead, R. 2023, In: PLJAKOV, N.: Prichází změna. Bude pozitivní. In: *E15 magazin*. Září 2023, roč. 7, s. 10.

Odsúdená osoba sa počas tohto kurzu oboznámila so základnými a bežne dostupnými prvkami IKT, komunikačnými nástrojmi a spôsobmi ich využitia, prácou s nimi pri interakcii s ľuďmi a robotmi, postupmi starostlivosti či riešením problémov so zariadením (aj z hľadiska vlastnej bezpečnosti a ochrany) a vyhľadávaním vhodnej podpory pri problémoch, základmi práce s textami, číslami a obrázkami.

Na základe postupného evaluačného procesu (pozri bližšie schému 1) sa podarilo vytvoriť a overiť e-learningovú „Beta verziu“ vzdelávacieho programu, ktorý by si mal v budúcnosti nájsť svoje miesto vo vzdelávaní odsúdených osôb a ktorý naplní predstavy, ktoré boli odborníkmi v oblasti vzdelávania v penitenciárnej starostlivosti zadefinované ako prioritné pre túto oblasť: (1) získanie základných kompetencií potrebných pre zvládnutie elektronických služieb zameraných na uspokojovanie potrieb odsúdených; (2) získanie základných kompetencií nevyhnutných pre bežný život občana v informačnej spoločnosti. S ohľadom na mentálnu úroveň odsúdeného a dĺžku obdobia vyradenia z bežného života počas pobytu vo VTOS (z hľadiska zmeny úrovne minimálnych digitálnych kompetencií), na základe analýzy je vzdelávací program vnímaný ako aktívny príspevok k napĺňaniu vybraných tém z „Národnej stratégie digitálnych zručností Slovenskej republiky a akčného plánu na roky 2023 – 2026“.¹⁰

Ako trefne konštatuje Russel Mead¹¹: „Môžete nič nerobiť a dúfať, že veľké zmeny odznejú. Tým sa však vystavujete vyšším rizikám a stávate sa „fragilní“. Druhou cestou je byť „antifragilný“ – nielen tieto zmeny prijať a preplávať nimi, ale naučiť sa z nich ťažiť.“ A to je vízia, ktorá by mala predurčovať aj ďalšiu cestu k hľadaniu nových možností a potenciálu nástroja, ktorého vývoj je obsahom príspevku.

Bibliografia

- JETTMAR, M. D., ŠPÁNIK, M.: *Situační studie současného stavu vzdělávání v digital skills u osob ve VTOS v ČR a SR*. Interný materiál ku projektu Zvyšovanie digitálnych kompetencií k úspešnej integrácii osôb opouštajúcich výkon trestu. Praha: Rubikon Centrum, 2023. 6 s.
- MIRRaI SR: *Národná stratégia digitálnych zručností Slovenskej republiky a akčného plánu na roky 2023 – 2026*. [online]. [2022]. [Citované 2023-10-10]. Dostupné na: <<https://www.mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2023/01/NSDZ-a-AP.pdf>>
- PLJAKOV, N.: *Přichází změna. Bude pozitivní*. In: *E15 magazín*. Září 2023, roč. 7. ISSN 2694-9229.

¹⁰ MIRRaI SR: *Národná stratégia digitálnych zručností Slovenskej republiky a akčného plánu na roky 2023 – 2026*.

¹¹ In: PLJAKOV, N.: *Přichází změna. Bude pozitivní*. In: *E15 magazín*. Září 2023, roč. 7, s. 10.

- MS SR: *Koncepcia väznenstva Slovenskej republiky na roky 2021 až 2030* (nelegislatívny pracovný materiál). Bratislava: MS SR, 2021. 55 s.
- VALENTOVIČOVÁ, Z. (ed.): *Vstupná analýza (analytický dokument k Národnému projektu Šanca na návrat)*. Bratislava: ZVJS, NP ŠNN, 2019. 281 s.
- ZVJS: *Národný projekt „Optimalizácia procesov riadenia a prevádzky Zboru väzenskej a justičnej stráže“ z Operačného programu Integrovaná infraštruktúra 2014 – 2020*. [online]. [2022]. [Citované 2023-10-10]. Dostupné na: <<https://www.zvjs.sk/sk/projekty>>
- ZVJS: *Resocializačné a výchovné vzdelávacie programy*. [online]. [2023]. [Citované 2023-10-12]. Dostupné na: <sancanavrat.sk/realizacia/resocializacne-programy/>
- ZVJS: *Ročenky Zboru väzenskej a justičnej stráže za roky 2014 až 2021*. [online]. [2015-2022]. [Citované 2023-10-10]. Dostupné na: <<https://www.zvjs.sk/sk/vyrocnna-sprava-sancanavrat.sk>>
- ZVJS: *Rozkaz č. 42 o podmienkach realizácie exkurzií a výskumov v Zbore väzenskej a justičnej stráže a uzatváraní dohôd o spolupráci v oblasti vzdelávania* (Zbierka rozkazov generálneho riaditeľa ZVJS). Bratislava: ZVJS, 2014. 7 s.
- ZVJS: *Rozkaz č. 7 o vzdelávaní a organizovaní záujmových aktivít a aktivít vo voľnom čase obvinených a odsúdených* (Zbierka rozkazov generálneho riaditeľa ZVJS). Bratislava: ZVJS, 2009. 19 s.

Príspevok je výstupom z projektu: Zvyšovanie digitálnych kompetencií k úspešnej integrácii osôb opouštajúcich výkon trestu (číslo projektu: 2022-1-CZ01-KA210-ADU-000083524).

Ing. Martina Špániková, PhD.

Konzultačné a informačné centrum EDUKOS
Ľatliakova 2051/8, 026 01 Dolný Kubín
spanikova24@gmail.com

Michal Čipka

Konzultačné a informačné centrum EDUKOS
Ľatliakova 2051/8, 026 01 Dolný Kubín
cipka.michal@centrum.sk

Humanities and Arts
Humanitné vedy a umenie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.4.95-113>

Historical and Social Requirements for the Establishment of the First Slovak High School in Revúca

Historicko-spoločenské predpoklady vzniku Prvého slovenského gymnázia v Revúcej

Miroslav Gejdoš, Gabriela Medveová

Abstract

The authors of this study deal with one of the key historical milestones in the history of Slovak education, i.e. the establishment of the First Slovak Gymnasium in Revúca. Its main goal is to take a closer look at the conditions and circumstances of the school's establishment, to point out its mission and what it has left for future generations from a historical and pedagogical point of view, despite its relatively short existence. This study focuses on the clarification of the geopolitical, but especially the regional situation at the time, taking into account the need for the establishment of the aforementioned gymnasium. In addition to a more detailed description of the necessary requirements for the opening and functioning of the school, the work provides an overview of the premises, material equipment and resources of the school.

Keywords: Slovak gymnasium. Representatives. National revival. Revúca. Education system.

Úvod

„Kto chce zkúmať priebeh akéhokoľvek deja, musí poznať najprv jeho príčiny, prečo povstal, potom okolnosti medzi ktorými mohol povstať, naposledy prekážky, ktoré mu stály v ceste. I príčiny povstania, okolnosti a prekážky gymnázia veľkorevúckeho musia byť známe tomu, kto si má utvoriť nestranný úsudok o jeho dejstvomani a znivočení.“¹

Založenie prvého slovenského gymnázia v zložitom období uhorského štátu, kde nemaďarské národy viedli zápas za slobodu a nezávislosť, je udalosťou, ktorá patrí k najvýznamnejším a najsvetlejším stránkam našich dejín.

¹ ŠKULTÉTY, A. H.: *Pamäti Slovenského ev.a.v. gymnasia a s ním spojeného učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci*. Banská Bystrica: PRO, 2022, s. 10.

Jeden múdry muž raz povedal, že kto nepozná históriu, je odsúdený na jej opakovanie. Preto si myslím, že každý človek by mal poznať zlomové body svojich dejín. Do tohto spomínaného obdobia neodmysliteľne spadajú historické udalosti slovenského národa, ktoré spolu úzko súvisia. Patrí sem Memorandum národa slovenského (programový dokument, kde boli spísané slovenské štátoprávne, politické a kultúrne požiadavky). Založenie Slovenských patronátnych gymnázií, prvých gymnázií s vyučovacím jazykom slovenským. V roku 1862 sa otvorili brány Prvého slovenského gymnázia v Revúcej. Presnejšie to bolo Slovenské ev. a.v. gymnázium vo Veľkej Revúci (tak sa v tom období Revúca, podľa historických materiálov nazývala), nasledovalo otvorenie ďalších dvoch nižších gymnázií, v roku 1867 v Martine (v tom období Turčianskom Svätom Martine) a v roku 1869 v Kláštore pod Znievom. Medzitým v roku 1863 vznikla ďalšia významná celonárodná kultúrna inštitúcia Matica slovenská, aby sa podieľala nielen na rozvoji slovenského školstva, vedy, kultúry a umenia, ale aj duchovného a spoločenského života.

Na základných školách sa deti učia len veľmi zjednodušené informácie o tomto náročnom revolučnom období, našich dejateľov to však stálo veľa úsilia.

Podstatou štúdie je popísať okolnosti, za ktorých Prvé slovenské gymnázium v Revúcej vznikalo a spôsob fungovania školy. Spomenieme významných dejateľov, ktorí študovali a pracovali na gymnáziu a ich odhodlanie a presvedčenie bojovať za svoj národ a viesť týmto smerom ďalšie generácie. Poukážeme na to, že aj napriek tomu, že gymnázium fungovalo len krátku dobu, počas tých dvanástich rokov zanechalo vo svojich študentoch silné národné povedomie a dokázalo sformovať veľké množstvo silných osobností.

Pamiatke Prvého slovenského gymnázia, či mestu Revúca, sa s úctou a pokorou venovali viacerí nadšenci, ako napríklad August Horislav Škultéty, ktorý už v roku 1889 spísal „Pamäti slovenského ev. a. v. gymnasia a s ním spojeného učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci“. Veľkým prínosom v bádani bol doc. PhDr. Ján Gallo, CSc., ktorý vydal viacero publikácií nielen o gymnáziu, ale venoval sa napríklad aj pedagogike a mnohým iným témam. História gymnázia a mesta Revúca bola jednou z hlavných tém aj pre pána Dušana Dubovského, ktorý jej zasvätil svoj život. Z archívov a súkromných albumov zadovážil množstvo ilustrácií, fotografických materiálov, ale aj portrétov študentov gymnázia. Pri spracovaní mojej záverečnej práce tvorila literatúra od týchto autorov kľúčové pramene. Aj keď už nie sú medzi nami, týmto ľuďom patrí môj obdiv a úcta.

Stručné dejiny slovenského národa

Dejiny Slovenska a Slovákov, ako národa žijúceho v srdci Európy, sú poprepletané rôznymi zložitými okolnosťami a nepriaznivými podmienkami, ktoré sprevádzali našich predkov od nepamäti.

Slovensko veľmi dlhú dobu netvorilo osobitný štátno-politický celok a jeho históriu je preto potrebné posudzovať v kontexte stredoeurópskych dejín. Už od začiatku nášho letopočtu bolo územie dnešného Slovenska neustále pod niekoho vplyvom, či už Rímskej ríše, zažilo ťažké vpády Avarov (hlavne Maďarov), významným obdobím, ktoré ovplyvnilo nielen naše územie, ale položilo aj počiatky postupného vytvárania slovenského národného povedomia v budúcnosti a slovenskej štátnosti, bolo založenie Samovej ríše, Veľkomoravskej ríše a aj Nitrianskeho kniežactva.

Ďalším významným historickým míľnikom v našich dejinách je príchod byzantských vyslancov a misionárov, Konštantína, zvaného Filozof a jeho brata, mnícha Metoda, ktorí prišli na naše územie, aby hlásali ľudu evanjelium v ich vlastnom jazyku. Pre reč, ktorá však ešte nemala nijakú spisovnú formu, ani svoje písmo, zostavili osobitnú abecedu a začali prekladať najpotrebnejšie náboženské texty. Snahou panovníka bolo priblížiť kresťanstvo obyčajným ľuďom v jazyku, ktorému rozumejú, a nie v latinčine, ktorej obyčajný roľník nerozumel a zároveň rozšíriť tak svoj mocenský vplyv.²

Už v tomto období naši predkovia bojovali o to, aby mali svoj nový slovanský jazyk – starú slovenčinu. Slovenčina je teda dedičkou jazyka našich predkov žijúcich na tomto území. Táto nevznikla na úkor žiadneho iného jazyka, bola svojbytná.

Dejiny prinášali so sebou rôzne zvraty, po zániku prvého štátneho útvaru našich dávnych predkov sa na územie strednej Európy presunuli Maďari, a to bol začiatok konca symbolickej prvej slovenskej štátnosti, zavŕšila sa etnogenéza Slovákov, ktorí sa vtedy sami označovali etnonymom Slov(i)eni a začalo sa postupné včleňovania celého dnešného územia Slovenska pod moc Maďarov, postupne sa územia teda zmocnili susedia z juhu, ale i zo západu a severu. Jazykom používaným pri kázňach s právom písaného slova sa na ďalšie dlhé obdobie stala latinčina.³

Vzniklo Uhorské kráľovstvo, na dlhé obdobie slovenský národ žil v ústraní, obyvateľstvo Uhorska tvorila pestrá zmes národov, Maďari, Slováci, neskôr Chorváti, Nemci, Rumuni, Rusíni, Srbi, Židia a aj Cigáni. Národnostné spory boli súčasťou ich každodenného života.

Počas tohto obdobia sa ale slovenčina stále vyvíjala, napríklad aj vplyvom češtiny, časom dostala aj svoju písomnú podobu a postupne sa hovorová slovenčina kultivovala a nadobudla spisovnú podobu, mohla sa tak stať celospoločenským nástrojom vzdelanosti a kultúry.

Najťažším údelom Slovákov v tomto období bolo, že nemali nijakú teritoriálnu, politickú alebo kultúrnu autonómiu. Nemali vlastné školy, kde by mohli svoj národ vzdelávať vo svojom vlastnom jazyku.

² ĎURICA, M. S.: *Dejiny Slovenska a Slovákov v časovej následnosti faktov dvoch tisícročí*. Bratislava: LÚČ, 2013, s. 19-56.

³ MRVA, I., SEGREŠ, V.: *Dejiny Uhorska a Slováci*. Bratislava: PERTEKT, 2012, s. 5.

V poslednej štvrtine 18. storočia sa začal proces národného obrodovania, v Uhorsku nastala doba prebudenia národov. Spočiatku išlo najmä o jazykové a osvetové snaženie a následne aj o národné zjednotenie a vybudovanie národného štátu a zvrchovanosti. Národný zápas za slobodu výrazne posunul slovenský národ dopredu a v polovici 19. storočia vrcholila snaha zriadiť vlastnú školu na banskobystrickom gymnáziu. Poslovenčovanie však narazilo na viaceré prekážky, najmä na maďarský učiteľský zbor.

Spoločensko-geografický opis Gemerského regiónu

Gemer zaberá v súčasnosti takmer jednu desatinu Slovenska. Nachádza sa južnej časti Slovenska. Patria sem okresy Revúca, Rožňava a Rimavská Sobota. Južná hranica je takmer totožná s hranicou s Maďarskou republikou. A severnú časť tvorí región Horehronie.

Tak ako na celom našom území tu môžeme nájsť mnoho úžasných scenérií, úrodné nížiny, ale aj vrchoviny. Najväčšiu časť tvorí Slovenské rudohorie, výbežky Cerovskej vrchoviny, Rožňavská a Rimavská kotlina a hraničí s národnými parkami Slovenský raj a Muránska planina. Na juhu je to Slovenský kras. Rieky Rimava, Muráň a Slaná túto scenériu len dotvárajú.

Jeho územie je takmer totožné s územím bývalej Gemersko-malohontskej župy, ktorá vznikla v roku 1802 spojením Gemerskej stolice a Malohontu.

Gemerská stolica sa formovala do územného, politického a správneho celku od 12. storočia a svoj názov dostala od hradu Gemer, ktorý sa stal aj jej správnym sídlom.

Obyvatelia južnej časti tohto územia sa zaoberali najmä roľníctvom, pastierstvom a ovocinárstvom. Žili tu mlynári, garbiari, obuvníci, tkáči a s pribúdajúcou nadmorskou výškou sa zase ľudia živili napríklad ťažbou a spracovaním dreva a výrobou rôznych predmetov z dreva a prútia. Výrobou dreveného uhlia. Pôda bohatá na nerastné suroviny, napríklad kvalitná hlina, umožnila rozvoj hrnčiarstva, železná ruda dala základ baníctvu a železiarstvu.

Baníctvo a železiarstvo na tomto území prekvitalo. Postavili tu prvé vyššie taviace pece, boli to nadzemné pece, ktoré sa udržali v prevádzke približne štyristo-päťsto rokov. Ťažké obdobie plné rôznych povstaní a vojen rozmach železiarstva len podporovalo a Gemer sa stal na začiatku 19. storočia väčšinovým výrobcom celkovej produkcie železa v Uhorsku.

Revúca a jej história

Kedy a ako vznikla Revúca sa úplne objasniť nepodarilo. Revúca má v súčasnosti približne jedenásťtisíc obyvateľov a je okresným mestom. Nachádza sa na sútoku rieky Zdychava a rieky Muráň v nadmorskej výške 318 metrov. Najbližšia obec Revúčka, tvorí aj jej mestskú časť. V okolí

Revúcej sa nachádzajú napríklad aj obce Muráň, Chyžné a starobylé mesto Jelšava, ktoré majú tiež bohatú históriu.

Keď by sme chceli určiť presnejšie obdobie vzniku mesta Revúca, musíme sa upívať na začiatok 13. storočia. Známa je donačná (darovacia) zmluva z roku 1234, kde kráľ Bélo IV. dáva rozsiahle územie horného Gemera bratom Bubekovcom. Spomínaný územný celok bolo územie, kde sa v súčasnosti Revúca nachádza a v tom období to bola pravdepodobne osobitá oblasť, ktorá nepatrila ani k Jelšavskému, ani k Muránskému panstvu.

Bubekovci pochádzali zo starobylého rodu a vďaka svojim vojenským a diplomatickým schopnostiam sa im darilo dlhé obdobie rozvíjať tento región. V istom období boli Bubekovci najbohatšími gemerskými zemepánmi.⁴

Najstarší zachovaný písomný záznam, v ktorom sa meno Revúca nachádza, je z roku 1357. V listine išlo o súdny spor so susednou obcou o časť pozemku. Uchovali sa aj názvy Revúcej ako Nagy Reucze (1357), Rewcze (1435), Noghrewche (1453), Rausenbach alias Rewcze (1558), Rewutza Maior (1598), Welka Rewuczka (1773), Veľká Revúca, po nemecky Gross Rauschenbach, po maďarsky Nagyröcze, od 1. januára 1920 Revúca, hoci názov Veľká Revúca sa používal aj po tomto dátume.

Slovenský názov mesta je odvodený od hučiacej (revúcej) rieky, pri ktorej mesto vznikalo. Jeho vhodná poloha, nerastné bohatstvo zabezpečilo prílev obyvateľov a v 15. storočí patrila medzi najľudnatejšie osady Gemera.

V roku 1556 osmanské vojská násilne obsadili, vyrabovali a vypálili aj Revúcu. Týmto sa rozmach mesta zastavil a až do roku 1690 musela obec platiť Turkom poplatky.

Koncom 16. storočia mala Revúca už svojho richtára a radu. O pár rokov neskôr jej bola udelená výsada na slobodný predaj piva a vína a právo jarmokov, prvýkrát bola označená ako mesto. Stala sa centrom obchodu od Horehronia, Spiš až po Dolnú zem.

K najrozšírenejším remeslám v Revúcej patrilo kováčstvo, súkenníctvo a tkáčstvo. Vyrábali sa tu koberce. Čižmárov, kožušnikov, valachov, a napríklad aj mlynárov pribúdalo. Tvorili sa rôzne remeselnícke cechy. Členstvo remeselníkov v cechoch bolo povinné. Rozvoj železiarskej výroby podporil aj povozníctvo a cech šteliarov – majiteľov pecí a hámrov na spracovanie železa. Bol to najvýznamnejší cech a rozmach železiarskeho podnikania pokračoval aj v 19. storočí.

Mesto využilo zisky zo železiarskeho podnikania a budovalo nové cesty, postavilo mestský dom, prevádzkovalo jatky, mlyny, pivovar, pálenicu, krčmy a vybudovalo mestské kúpele, ktorých súčasťou bola tanečná sála, kolkáreň, tenisový kurt a hostinec.

⁴ TIHÁNYIOVÁ, M.: *Bubekovci z Plešivca, úspechy a pády jedného rodu v politike a umení*. Turany: o.z. Georgius Bubek, 2017, s. 9.

V päťdesiatych rokoch 19. storočia sa mesto stalo ochozným (okresným) mestom, spolupracovalo s významnými železiarskymi spoločnosťami v Uhorsku, čo mu pomáhalo ekonomicky silnieť. Súčasne však vrcholil rozklad feudálneho zriadenia a v mestách na Gemeri vládla revolučná nálada.⁵

Spoločensko-politický zápas o postavenie slovenských škôl

Pokrokové javy, ako napríklad národnostné prebudenie a odpor voči národnostnému útlaku, vytvorili dopyt po školách, v ktorých by sa učilo v rodnom jazyku. Gymnázium vznikalo v období, ktoré bolo významnou etapou v čase formovania slovenského národa. Formovanie slovenského národa v Uhorsku sa dialo vo zvláštnych podmienkach. Na rozdiel od ostatných krajín v Uhorsku, nástup kapitalizmu nemal taký dopad na stále pevne zakorenený feudalizmus. Statkári a cirkevní zástupcovia so svojou mocou a majetkom boli prežitok feudalizmu. Práve táto vrstva podliehala asimilácii s uhorskou šľachtou, čo znamenalo aj jej „odnárodňovanie“. Ďalším činiteľom bol fakt, že Slovensko nikdy nemalo vlastnú samosprávu, ktorá by mohla položiť základy národného života alebo povedomia.⁶

Odpor slovenskému národnému hnutiu kládla hlavne maďarská väčšina v Uhorsku, tí totiž zažívali v tomto období to isté, len zo strany Rakúska. Slovenské hnutie dokonca nebolo ani jednotné, tak ako tie ostatné v Uhorsku. To sa prejavovalo hlavne na ich nasmerovaní na Viedeň alebo Pešť. Slovenské národné hnutie sa teda delilo na dve krídla, ktoré namiesto spolupráce sa vzájomne obviňovali a hádali. Vodcovia týchto strán (najmä iniciatíva štúrovcov) si však uvedomovali zaostalosť Slovákov, tak medzi svoje aktivity zaradili aj výchovu a školu. Zakladali sa nedeľné školy, čitateľské a hospodárske spolky kvôli zníženiu nevzdelanosti. Príkladom môže byť aj zakladanie spolkov striedlivosti alebo miernosti. Taktiež začala vznikať aj protialkoholická literatúra (Samo Chalupka: Palenka Otrova). Uhorskí predstavitelia však videli v týchto spolkoch nebezpečenstvo, ktoré by mohlo ohroziť jednotnosť Uhorska a kvôli tomu ich začali označovať za panslavistické, aby mohli byť rušené.⁷

Potrebu škôl a zvýšenia vzdelania vyslovilo slovenské obyvateľstvo v Žiadostiach slovenského národa na porade v Liptovskom Mikuláši. Žiadali všetky druhy škôl, a samozrejme, vyučovanie v slovenskom jazyku. Žiadali taktiež aj zakladať jazykové katedry maďarčiny pre Slovákov a slovenčiny pre Maďarov. Tieto žiadosti boli opierané o školský patent Thuna. Ten

⁵ DUBOVSKÝ, D.: *Revúca, kolíska slovenského stredného školstva*. Banská Bystrica: Mestské kultúrne stredisko Revúca, 1993, s. 12-18.

⁶ GALLO, J.: *Revúcke gymnázium 1862 – 1874*. Bratislava: Obzor, 1969, s. 13-14.

⁷ *Štúrovci – bojovníci proti alkoholizmu*. Školská knižnica SG ŽP a SSOŠH ŽP. <https://kniznica-sgzp.webnode.sk/news/sturovci-bojovnici-proti-alkoholizmu/>

uvádzal, že školy majú učiť žiakov v materinskom jazyku. Viedeň na to reagovala ustanovením Jána Kollára dôverníkom pre veci slovenské. Napríklad už na prelome rokov 1849/1850 sa v gymnáziu v Banskej Bystrici učilo v 3 triedach aj po slovensky. Bolo to ale s veľkými ťažkosťami, ktorými boli najmä nedostatok pedagógov a učebníc. Kým bystrické gymnázium bolo trojrečové (slovenčina, nemčina, maďarčina), revúcke gymnázium bolo od začiatku až do svojho zatvorenia jednorečové (slovenské). Ďalšie veci, ktoré ovplyvnila prítomnosť Jána Kollára, boli: nižší cirkevní hodnostári a kňazi sa začali prikláňať k národnostným právam a vznik dvoch vojenských dištriktov na území Slovenska (Prešporský a Košický). To viedlo k oddelenej administratíve.⁸

A prečo práve Revúca? Zlomovým bodom v histórii mesta bol práve fakt, že sa sem v roku 1812 prisťahoval Samuel Reuss (1783 – 1852). Bol to učiteľ a evanjelický kňaz, ktorý prišiel do Revúcej na evanjelickú faru a žil tam až do svojej smrti. Bol zakladateľom slovenského národopisu, osvietenec, historik, folklorista, zberateľ slovenských ľudových rozprávok a povestí, ktoré zapisoval a analyzoval. Svojou zberateľskou činnosťou sa usiloval vysvetľovať históriu Slovákov, patril k najväčším bojovníkom za vzdelanie slovenského ľudu. Sledoval aj národnouvedomovacie tendencie, a tým motivoval a ovplyvňoval aj študujúcu mládež a nasledujúcu generáciu gemerských štúrovcov, ako napríklad Ján Francisci, Štefan Marko Daxner, August Horislav Škultéty, Peter Kellner-Hostinský, Pavol Dobšinský a mnoho ďalších. Mal najväčší podiel na založení slovenskej knižnice v Revúcej, ktorú založili dňa 21. apríla 1822. Hoci vznikla ako školská knižnica, možno ju považovať za našu prvú slovenskú verejnú knižnicu, lebo slúžila aj obyvateľom mesta. Neskôr si uvedomoval, že maďarizácia slovenských cirkevných škôl nezadržateľne postupuje, preto začal predstaviteľov mesta a Revúčanov vyzývať na založenie slovenskej reálky alebo slovenského podgymnázia. V jeho smerovaní pokračovali aj jeho synovia. Július Reuss, spolu s bratmi Gustávom Maurícusom Reussom, Ľudovítom Reussom a Adolfom Reusom boli vzdelaní a pokrokoví, a tak rod Reussoucov bol jedným z najvýznamnejších pilierov slovenskej kultúry v 19. storočí.

Počas memorandového obdobia, po uskutočnení novej organizácie štátnej správy v Uhorsku a rozdelení na dva dištrikty, boli slovenskí národovci súdení. Služnými (úradníkmi) na súdoch sa stali aj slovenskí národovci: Juraj Daxner z Tisovca, Fridrich Malatinský, Samko Vozár, Michal Bakulíny, Adolf Reuss a iní. Mestská správa v Revúcej sa dostala do rúk slovensky zmýšľajúcich a národne uvedomelých mešťanov. Richtárom sa stal Matej Nandrássy. A tak sa začali tvoriť plány na kultúrny a politický rozvoj Gemera – Malohontu.

⁸ GALLO, J.: *Revúcke gymnázium 1862 – 1874*. Bratislava: Obzor, 1969, s. 15-16.

Posolstvo založenia slovenského stredného školstva Samuela Reussa po jeho smrti prevzal Štefan Marko Daxner. Udalosti v Uhorsku nabrali po roku 1859 rýchly spád. Napríklad Cisársko-kráľovký patent, Memorandum národa slovenského boli udalosti, pomocou ktorých Slováci žiadali zabezpečiť svojbytnosť slovenského národa a rovnoprávnosť slovenského jazyka.⁹

V šesťdesiatych rokoch sa stala Revúca kultúrnym, priemyselným a politickým centrom Gemera. Revúčania mali o zriadenie školy stále veľký záujem. Už počas snahy Samuela Reussa v roku 1850 založiť slovenskú reálku, začala zbierka na založenie a podporu slovenskej školy. Tieto financie boli pre tento účel k dispozícii aj po desiatich rokoch.

Štefan Marko Daxner sa neustále usiloval založiť slovenské gymnázium, či už v Tisovci alebo v Revúcej. Nakoniec našiel podporu u svojich priateľov z Revúcej. Aj v samotnej Revúcej sa vytvorila priaznivá situácia pre rozvoj školstva zvolením senátorov a richtára, ktorí túto myšlienku podporovali.¹⁰

Začali prípravy, vymenovali výbor a Revúcky cirkevný konvent konaný dňa 23. februára 1862 schválil myšlienku založenia Slovenského evanjelického a. v. gymnázia. Zároveň tam vyzýval patrónov, novozriadenú školu podporovať a financovať zbierkami. To bol prvý krok v schvaľovaní. Ďalší cirkevný konvent dňa 2. marca 1862 vyslovil:

„Cirkev ev. Velko-Revúcka otvára z pomoci Boží slovenské ev. gymnasium ve V. Revúci, dáva k tomu cíli jedného učiteľa a pojišťuje mu náležitý plat.“¹¹

Dňa 6. marca zasadal širší výbor, ktorý svoje rozhodnutie – „*nám treba lacná a slovenská škola*“ vydal ako *Prehlas k patrónom vyššej ev. školy slovenskej*.

Náročný viacstupňový proces schvaľovania zavrášilo až oznámenie kráľovskej uhorskej rade o otvorení Slovenského evanjelického a. v. gymnázia predbežne k 1. septembra 1862 I. a II. triedou, s tým, že ostatné triedy otvoria postupne. Potom, ako sa táto výborná správa rozniesla po Slovensku, začal národ prejavovať spolupatričnosť a finančne podporoval gymnázium. Dostatočné množstvo finančných prostriedkov malo zabezpečiť plat správcovi, ktorým bol August Horislav Škultéty a prvému učebárovi, ktorým bol Rudolf Homola. Stačilo aj na prenajatie budovy, tzv. Latinákovského domu, v ktorom z dvoch „svetlíc“ zriadili dve triedy.

⁹ DUBOVSKÝ, D.: *Revúca, kolíska slovenského stredného školstva*. Banská Bystrica: Mestské kultúrne stredisko Revúca, 1993, s. 27-28.

¹⁰ Tamtiež, s. 28-29.

¹¹ ŠKULTÉTY, A. H.: *Pamäti Slovenského ev.a.v. gymnasia a s ním spojeného učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci*. Banská Bystrica: PRO, 2022, s. 30.

Otvorenie Slovenského evanjelického gymnázia

16. septembra 1862 sa konečne všetci priaznivci gymnázia dočkali. V evanjelickom kostole v Revúcej sa spolu so zakladateľmi zúčastnili slávnostného začatia školského roka. Zahájili ho zasadnutím konventu evanjelickej cirkvi, na ktorom Ľudovít Reuss navrhol zvoliť zapisovateľov, zvolili činovníkov gymnázia. Hlavným dozorcóm gymnázia sa stal Štefan Marko Daxner, miestnym dozorcóm Matej Nandrassy, pokladníkom zvolili Karola Štefančoka. Zároveň zvolili aj gymnaziálny výbor v zložení: Ľudovít Reuss, Juraj Kalina, Michal Bakulíny, Ľudovít Gál, Samuel Tomášik, Andrej Viest, František Malatinský, Martin Hruška, Štefan Homola, Peter Kellner, Martin Šturman a vyslanci za ratkovskú cirkev i obec, mesto Jelšava, cirkev z Nandraža a Kamenian.

Bola potvrdená voľba správcu a súčasne aj učbára Augusta Horislava Škultétyho, ktorý predniesol aj svoju inauguračnú reč, a tým začalo vzdelávanie detí všetkých vrstiev drobného slovenského ľudu v rodnej reči.¹²

Táto reč bola na žiadosť dobrodincov školy aj vydaná tlačou F. Macholda v roku 1863 v Banskej Bystrici. Úryvok z reči Augusta Horislava Škultétyho:

„... Ten štep nový, to dieťa vyžiadané, je toto Slovensko – evanjelické gymnasium, ktoré sa v tejto Vznešenej cirkvi ev.a.v. Veľko-Revúckej založilo, a ktorého slávnosť otvorenia nielen my tu prítomní s nevýslovným potešením svätíme, ale i tisíce a tisíce vzdialených Bratov s uradovaným srdcom pozdravujú.

Ó koľké túžby, koľké tu nádeje kojia a obživujú i duše naše! Že pekný štep tento vyrastie v mocný strom, a nielen utešeným kvetom osvety a umenia zakvitne, ale i hojné ovocie opravdovej vzdelanosti ponese! Že toto vyžiadané dieťa dospejúc k veku, rodičom svojim Cirkvi i Národu, - k ozdobe a chľúbe, k pomoci a podpore, k radosti a úteche posluží!“¹³

Zároveň bola schválená aj ústrojnosť (štatút) školy a didaktrum (školné), spolu so zápisným. Pre chudobných študentov, ktorí budú usilovní, bola schválená strava so zľavou.

Ústrojnosť (štatút) školy obsahoval 17 paragrafov, ktoré definovali cieľ školy, určovali povinnosti a funkcie zakladateľov a podporovateľov, patronátskeho konventu, spravujúceho výboru, hlavného dozorcú, miestneho dozorcú, zapisovateľov, pokladníkov, správcu, učbárov, náčelníkov triednych,

¹² DUBOVSKÝ, D.: *Revúca, kolíska slovenského stredného školstva*. Banská Bystrica: Mestské kultúrne stredisko Revúca, 1993, s. 29-38.

¹³ ŠKULTÉTY, A. H.: *Pamäti Slovenského ev.a.v. gymnasia a s ním spojeného učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci*. Banská Bystrica: PRO, 2022, s. 42-43.

knihovníka, opatrovníka múzea, opatrovníka gymnaziálnych budov a iné dôležité záležitosti, bez ktorých by chod školy nebol možný.

Gymnázium malo až do roku 1918 viacero prvenstiev. Stalo sa prvou strednou školou v celej histórii Slovákov, kde vo všetkých predmetoch bola vyučovacou rečou slovenčina, kde sa maturovalo v slovenskom jazyku, kde pôsobili počas jeho existencie len slovenskí pedagógovia. Prvým, ktoré malo v názve slovo slovenské, prvým, ktoré malo vo svojom pečatidle kresbu trojvršia s dvojitým krížom a kde sa tvorili slovenské učebnice, vydávali sa školské správy a potom aj vysvedčenia v slovenskom jazyku. Preto Slovenské evanjelické a.v. gymnázium poznáme aj pod výstižným prívlastkom – Prvé slovenské gymnázium.

Aj keď gymnázium v Revúcej si svoju históriu písalo len dvanásť rokov, lebo 20. augusta 1874 bolo násilne zatvorené, vytvorilo mimoriadne silný prúd národnej energie a až do súčasnosti predstavuje výrazný vklad do zlatého fondu slovenskej pedagogiky.

Prostriedky a potreby pre chod gymnázia

Gymnázium malo byť a aj bolo, počas celej jeho existencie, udržiavané z darov okolitých, ale aj vzdialenejších cirkví, miest a obcí. Nezanedbateľné boli aj dobrovoľné príspevky a dary v naturáliách od jednotlivcov a taktiež k chodu školy prispeli aj veľké obete činovníkov školy a učbárov.¹⁴

Didaktrium (školné) tvorilo iba nepatrnú čiastku príjmov, pretože študenti z Revúcej ho vôbec neplatili, niektorí žiaci platili len malú časť. Na gymnáziu študovali zväčša chlapci roľníkov a remeselníkov. Škola finančne odmeňovala dobrých žiakov, poskytovala im štipendiá. Z darov a zbierok bolo vytvorené tzv. „Liptovské štipendium“, Róth-telekovské štipendium, pomoc študentom bola poskytovaná aj z iných „základín“, kde finančne alebo darmi prispievali rôzni podporovatelia. Napríklad knihami, prípadne papierom.

Pre vznik školy bolo dôležitou úlohou získať aj vhodnú budovu, keďže na postavenie novej na začiatku neboli prostriedky. Ako bolo už spomenuté, najprv bola budova patriaca ev.a. v. cirkvi, tzv. Latinákovský dom, prenajatá a neskôr ju gymnázium odkúpilo za 2000 zlatých. Budova vyhovovala polohou, aj po stránke didakticko-pedagogickej, menej už po stránke hygienickej. Inventár školy bol veľmi skromný. Komplex budov ev.a. v. cirkvi sa nachádzal neďaleko centra mesta, miestnosti boli síce tmavé s malými oknami, ale nachádzalo sa tu alumneum (jedáleň) a knižnica so 140 zväzkov kníh. Študenti boli ubytovaní v prenajatých bytoch v meste, takže to

¹⁴ DUBOVSKÝ, D.: *Revúca, kolíska slovenského stredného školstva*. Banská Bystrica: Mestské kultúrne stredisko Revúca, 1993, s. 29-38.

mali do školy blízko. V prvom školskom roku študovalo v prvom ročníku 11 a v druhom 31 študentov, v druhom roku pribudla tretia a štvrtá trieda. Spolu 82 študentov, čo spôsobovalo už väčšie problémy. Piatu a šiestu triedu už museli umiestniť na prízemí mestského domu. Tu sa presunulo aj alumneum (jedáleň) a jeden byt pre profesora. Pre nedostatočné priestorové kapacity na vyučovanie, siedmu triedu chceli otvoriť pristavením nadstavby poschodia na budove gymnázia, čo však znalci neodporučili. Po náročných prieskumoch nakoniec mesto Revúca prenajalo, neskoršie za 1500 zlatých, predalo gymnáziu dva drevené (tzv. stoličné) domy, kde bolo 6 veľkých miestností. Tu umiestnili vyššie triedy aj s učiteľským semeniskom a fyzikálno-chemickým laboratóriom. Problémom bola vzdialenosť medzi budovami gymnázia, a preto farár Štefan Homola nabádal výbor gymnázia už v roku 1864 na výstavbu novej školskej budovy. S výstavbou sa pre rôzne problémy začalo až v roku 1870. Hlavným zdrojom financií mali byť opäť zbierky, iniciovali ich aj sami žiaci a učitelia, napríklad divadelnými predstaveniami alebo besedami. Plány budovy gymnázia bezplatne vyhotovil Július Reuss. Po zozbieraní dostatočného množstva finančných a materiálových prostriedkov sa 1. mája 1871 začalo so stavbou. Pôvodne sa mala postaviť prízemná budova, no počas výstavby sa pre potreby gymnázia rozhodli postaviť aj poschodie. Proces budovania sťažovali neprajníci zo strany mestského výboru, aj ostatní neprajníci gymnázia. Postupom času, už v druhom roku výstavby, sa situácia zhoršovala, mestská tehelná nechcela predať gymnáziu tehly, museli si najat' tehliara a postaviť vlastnú tehelnú. Taktiež dochádzali finančné prostriedky, nakoľko niektoré príspevky škola nedostala a nedostala ani úradné povolenie na ďalšie zbierky. V tomto čase už totiž gymnázium obviňovali z vlastizrady. S veľkým úsilím sa budovu podarilo dostavať a 4. februára 1873 ju slávnostným prejavom čiastočne posvätil Samo Tomášik. Nová budova slúžila svojmu cieľu iba niečo vyše roka.¹⁵

Významní činovníci a profesori

V profesorskom zbore sa vystriedalo sedemnást' pedagógov, deväť z nich bolo kňazov, sedem profesorov a jeden právnik. Väčšina mala akademické vzdelanie aj z európskych univerzít a všetci ovládali najmenej tri cudzie jazyky a latinčinu. Profesormi gymnázia boli – Jozef Kvetoslav Holub, Rudolf Homola, Mieroslav Ladislav Kovalevský, Pavol Krman, Gustáv Lojko, Samuel Ormis, August Horislav Škultéty, Karol Viest a PhDr. Ivan Branislav Zoch.

¹⁵ GALLO, J.: *Revúcke gymnázium 1862 – 1874*. Bratislava: Obzor, 1969, s. 38-42.

Pomocní profesori – Július Botto, Ľudovít Viliam Čulík, Ján Dérer, Emil Bohuslav Laciak, Ľudovít Alexander Mičátek, Gustáv Hostivít Schmidt a Andrej Skolík. Ján Kardoš bol výpomocným profesorom.

Vo funkcii činovníkov taktiež pracovali uvedomelí národovci. Hlavnými dozorcami striedavo boli poprední predstavitelia slovenského národa Štefan Marko Daxner (pre školský rok 1862/1863 – 1867/1868 a 1872/1873 – 1873/1874) a Ján Francisci (pre školský rok 1868/1869 – 1871/1872). Miestny dozorca počas celej existencie gymnázia bol Matej Nandrassy. Pokladníkom gymnázia bol Karol Pavol Štefančok.

V súčasnosti si mnohé tieto osobnosti v Revúcej pripomíname pamätnými tabuľami na domoch, kde pôsobili, bustami, názvami škôl a ulíc v meste a pomenovaním mestskej knižnice, samozrejme, aj hrobmi s náhrobníkmi na mestskom cintoríne.

Štefan Marko Daxner

Hlavný dozorca Slovenského evanjelického a. v. gymnázia v Revúcej, Štefan Marko Daxner, sa narodil 26. decembra 1822 v Tisovci, v šľachtickej rodine. Študoval na školách v Ožďanoch, Spišskej Novej Vsi, Rožňave, na Evanjelickom lýceu v Bratislave a Právnickom lýceu v Prešove a v roku 1846 zložil advokátsku skúšku v Pešti. Po štúdiách bol advokátskym koncipientom v Rimavskej Sobote, v Tisovci a Pešti. Neskôr pôsobil ako advokát v Tisovci, zástupca štátneho komisára Gemersko-Malohontskej župy v Rimavskej Sobote a bol prísediacom na súde v Debrecíne. Už od roku 1847 sa začal politicky angažovať. Bol spoluorganizátorom prvého celonárodného programu marcových Liptovských žiadostí v roku 1948. Za tieto národnobuditeľské aktivity ho 3. novembra 1948 odsúdili na trest smrti, neskôr bol z väzenia vyslobodený. Patril k organizátorom národného revolučného pohybu na Gemeri, kde pôsobil ako právnik, ideológ, publicista a taktiež bol iniciátorom celonárodného zhromaždenia v Martine a jedným z autorov požiadaviek, ktoré boli spísané v Memorande národa slovenského. Bol členom prípravného výboru pre založenie gymnázia v Revúcej a zároveň aj jeden z jeho mnohých finančných a materiálnych podporovateľov. Škola vznikla predovšetkým jeho zásluhou. Svojou prácou a aktivitami sa zaradil medzi najvýznamnejšie politické osobnosti 19. storočia. Zomrel v Tisovci v roku 1892, kde má symbolický hrob, ale pochovaný je na Národnom cintoríne v Martine.

Ján Francisci

Počas svojho života pôsobil ako úradník, politik, národovec, spisovateľ, redaktor a aj prekladateľ. Narodil sa na Gemeri v Hnúšti v roku 1822 a zomrel v roku 1905 v Martine, kde je taktiež pochovaný na Národnom cintoríne. Študoval v Ožďanoch, Levoči, Bratislave a v Prešove. Po štúdiách pôsobil

v Levoči, kde založil Jednotu mládeže slovenskej. Ďalej pôsobil ako praktikant na Gemerskej stolici, ako expedítor Zvolenskej stolice, župný komisár v Debrecíne, bol radcom v Oradei, radcom Uhorskej miestodržiteľskej rady v Budíne, redaktor a vydavateľ Pešťbudínskych vedomostí a bol aj liptovským županom.

Bol popredným predstaviteľom slovenského národného hnutia, spoluiniciátorom celoslovenských Žiadostí slovenského národa, organizátorom národnej gardy v Gemeri, taktiež bol za tieto aktivity odsúdený na trest smrti a neskôr vyslobodený. Bol organizátorom zhromaždenia, na ktorom sa prijalo Memorandum národa slovenského. Zaslúžil sa o založenie Matice slovenskej a bol jej doživotným čestným podpredsedom.

V Revúcej pôsobil ako hlavný dozorca gymnázia v rokoch 1868 – 1870. Potom sa presťahoval do Martina, kde bol správcom Kníhtlačiarskeho účastinárskeho spolku a žil tu až do svojej smrti. Počas svojho života okrem toho hrával divadlá, poslovenčoval divadelné hry, zbieral ľudové rozprávky a povesti, písal básne, prózu a publicistiku do väčšiny slovenských periodík.

Július Botto

Bol pomocným profesorom na Slovenskom evanjelickom a. v. gymnáziu v Revúcej v školských rokoch 1869/1870 a 1871/1872 – 1873/1874. Počas svojho života pôsobil nielen ako pedagóg, ale aj ako historik, prekladateľ, národný, kultúrny a cirkevný činiteľ. Narodil sa v roku 1848 v Rozložnej. V Rimavskej Sobote, v Levoči a v Spišskej Novej Vsi študoval na gymnáziu, v Prešove na kolégiu vyštudoval teológiu a v Prešove absolvoval právnické štúdiá. Po násilnom zatvorení gymnázia, až do svojej smrti pôsobil v Revúcej, najprv ako advokát, a od roku 1920 ako správca či externý profesor na Československom štátnom reálnom gymnáziu v Revúcej, ktoré vzniklo najmä jeho zásluhou. Od roku 1922 bol verejným notárom. Bol popredným predstaviteľom národného a kultúrneho života na Gemeri, podporoval slovenské národné hnutie a svojím národnooslobodzovacím zápasom bránil poštátneniu a pomadžarčeniu revúckej evanjelickej školy. Venoval sa výskumu slovenskej histórie a publikoval najmä v Národných novinách, Cirkevných listoch a iných zborníkoch, časopisoch a kalendároch. Písal nielen miestopisné články o Gemeri, ale aj o najaktuálnejších otázkach slovenských dejín a venoval sa aj životopisom významných osobností. Zomrel v roku 1926 v Revúcej, kde je na miestnom cintoríne aj pochovaný.

Samuel Ormis

Jeden z najvýznamnejších revúckych rodákov, bol kňazom, pedagógom, spisovateľom, autorom učebníc, dramatikom. Narodil sa v roku 1824, študoval na evanjelickom lýceu v Banskej Štiavnici, teológiu v Bratislave. Jeho meno

je natrvalo spojené s pedagogickou prácou. Pracoval najprv ako vychovávateľ, neskôr ako výpomocný profesor a potom ako profesor. V roku 1855 bol vysvätený za kňaza a stal sa farárom v Nižnej Slanej. Jeho pedagogická činnosť vyvrcholila pri zakladaní a účinkovaní na Slovenskom evanjelickom a. v. gymnáziu v Revúcej, kde bol najprv členom prípravného výboru pre jeho založenie a neskôr riadnym profesorom. Počas jeho desaťročného pôsobenia v školských rokoch 1863/1864 – 1873/1874 bol trikrát aj jeho správcom a zostavovateľom výročných školských správ gymnázia, ktoré vyšli tlačou. Podieľal sa aj na výstavbe novej budovy gymnázia, až do jeho násilného zatvorenia. Vyučoval maďarský, nemecký, latinský jazyk, matematiku, dejepis, prírodopis a zemepis. Už počas svojich štúdií sa zapájal do verejného, kultúrneho a spoločenského života. Jeho základnými princípmi boli národnosť, humanizmus a demokracia. Spolupracoval aj s Ľudovítom Štúrom, Samuelom Reussom, Pavlom Emanuelom Dobšinským či rímskokatolíckym kňazom Jánom Palárikom. Redigoval rukopisný časopis, článkami prispieval do rôznych časopisov, a aj ich vydával. Založil Spoločnosť podsitniansku na vydávanie slovenských kníh. Jeho názory na výchovu boli založené na národnej a politickej slobode a sociálnej rovnoprávnosti. Požadoval, aby sa úplné vzdelanie sprístupnilo všetkým a presadzoval výučbu slovenského jazyka aj na vyšších školách. Presadzoval, aby sa aj ženám dostalo rovnocenné vzdelanie, aby mohli zastávať dôležité činnosti v spoločnosti. Vydal mnoho slovenských učebníc, pretože ho trápil ich nedostatok. Vypracoval napríklad nový učebný plán pre školstvo v senioráte, vydal Šlabikár Ewanjelický, ktorý po schválení využívali evanjelické školy v celom Uhorsku. Učebnice ako Výchovoveda pre seminaristov a rodičov, Chovoveda, Učboveda, Spôsoboveda neboli jeho jediné diela. Svoje práce uverejňoval v periodikách Orol tatranský, Slovenské pohľady, Cyril a Metod, Národný hlásnik, Národné noviny, Učiteľské noviny, Obzor a v iných. Poznáme ho aj ako zberateľa a upravovateľa slovenských ľudových rozprávok, povestí piesní a ako dramatika. Bol zakladateľom viacerých slovenských spolkov, ktorými sa snažil ľudí vychovávať a vzdelávať. Boli zamerané napríklad na čítanie, vzdelávanie remeselných tovarišov. Potravný spolok v Revúcej sa stal v budúcnosti základom pre budovanie družstevníctva. Významnými boli aj Nakladateľský spolok a Finančný spolok – Vzájomná pomocnica, nazývali aj prvou slovenskou bankou. Aj tieto spolky patrili medzi symboly snahy slovenského národa o transformáciu pomerov a národnú emancipáciu. Samuel Ormis bol osobnosť, ktorá sa vyrovnala mysliteľom európskeho formátu. Zomrel v Revúcej v roku 1875 a je pochovaný na mestskom cintoríne.

August Horislav Škultéty

V školských rokoch 1862/1863 – 1873/1874 pôsobil ako riadny profesor na Slovenskom evanjelickom a. v. v Revúcej. Bol nielen pedagóg, ale aj evanjelický kňaz, folklorista a národný buditeľ. Narodil sa v roku 1819 vo

Veľkom Krtíši. Študoval na lýceu v Banskej Štiavnici a Kežmarku. Teológiu na evanjelickom lýceu v Bratislave, kde potom vykonával prácu námestníka na Katedre reči a literatúry československej. Ako kaplán pôsobil v Tisovci a farár v Dlhej Vsi a Rozložnej. Patril k najprogressívnejšie zmýšľajúcim štúrovcom a predstaviteľom slovenského emancipačného hnutia 19. storočia. Svojou tvorbou výrazne prispel k rozvoju slovenskej literatúry. Keď v novembri 1861 na jeho fare v Rozložnej oživil slovenskí národovci myšlienku vytvorenia Slovenského evanjelického a. v. gymnázia v Revúcej, stal sa členom prípravného výboru pre jeho založenie. Dňa 16. septembra 1862 otváral Slovenské evanjelické a. v. gymnázium v Revúcej, kde potom pôsobil nielen ako riadny profesor, ale aj ako prvý správca. Bol zostavovateľom školských správ, vyučoval náboženstvo, slovenský jazyk a dejepis. Podarilo sa mu završiť úsilie vybudovať úplné osemročné gymnázium, prvé v celej predchádzajúcej histórii Slovákov. Podieľal sa na rozvoji školy, výstavby novej budovy či otvorení dvoch nových slovenských škôl v Revúcej, v roku 1868 Učiteľského semeniska (ústavu) a v roku 1871 Dievčenského ústavu. Počas pôsobenia na gymnáziu v Revúcej napísal 14 učebníc. Svojou vzdelávacou, výchovnou a publikačnou činnosťou v školstve patril medzi popredné osobnosti slovenskej pedagogiky. Podporoval zrod a prácu rôznych spolkov. Nielen svojou pôvodnou tvorbou, ale aj zbieraním a vydávaním slovenskej literatúry sa zapísal hlboko do dejín folkloristiky a literatúry pre deti a mládež. V tvorbe spolupracoval napríklad so Samuelom Reussom, Pavlom Dobšinským, Štefanom Markom Daxnerom, a najmä jeho študentom Michalom Bodickým. Vydali napríklad básnickú zbierku *Básne*, dva zväzky *Zorničky*, dva zborníky *Rečňovanka* pre slovenské školy, *Slovenské povesti* a iné. Aktívne pracoval v slovenských spolkoch, podporoval ochotnícke divadlo. Patril k priekopníkom matičnej myšlienky v Gemeri – Malohonte a stal sa riadnym členom Matice slovenskej. Zomrel v roku 1892 v Kraskove.

Gustáv Hostivít Schmidt

Bol pedagóg a botanik, ktorý sa narodil v roku 1841 v Hodruši – Hámre. Študoval na gymnáziu a jeden rok aj na Banskej a lesníckej akadémii v Banskej Štiavnici. Na Slovenskom evanjelickom a. v. gymnáziu v Revúcej bol pomocným profesorom v rokoch 1863/1864 – 1867/1868. Potom pôsobil ako učiteľ v Ratkovej a Starej Turej. Na dôchodok odišiel za synom na Krym, do Ruska, kde aj zomrel. Ako učiteľ sa venoval aj ochotníckemu divadlu a zbieraniu národopisného materiálu. Zaoberal sa botanikou. Svojou tvorbou prispieval napríklad do *Národných novín* a časopisov. Pripravil kolekciu expozátov pre výstavu v Prahe. Bol riadnym členom Matice slovenskej.

Eudovít Viliam Čulík

Narodil sa 1848 v Skalici. Študoval na gymnáziu v Bratislave, Banskej Bystrici a školskom roku 1865/1866 – 1867/1868 na Slovenskom evanjelickom a. v. gymnáziu v Revúcej, kde aj zmaturoval. Spolu s inými študentmi a miestnou mládežou pod vedením PhDr. Ivana Branislava Zocha, začali rozvíjať ochotnícke divadelníctvo, čím sa Revúca v 60. – 70. rokoch stala jeho centrom. Do roku 1871 odišiel študovať teológiu do Viedne. Keď sa potom vrátil do Revúcej, stal sa pomocným profesorom na gymnáziu, kde pôsobil do roku 1874 a naďalej sa venoval ochotníckemu divadlu. Po násilnom zatvorení revúckeho gymnázia začal opäť študovať teológiu v Rostocku, stal sa kaplánom, následne farárom v Starej Turej. Na nitrianskom senioráte pôsobil až do roku 1907, najprv ako konsenior a potom ako senior. Ale vždy patril medzi propagátorov slovenčiny, odmietal používať maďarčinu v školskej a cirkevnej praxi, za čo ho v roku 1903 aj súdili. Počas svojho života publikoval predovšetkým v Národných novinách, Cirkevných listoch či Obzore. Zomrel v roku 1913 v Starej Turej.

Ján Kordoš

V školskom roku 1867/1868 prišiel do Revúcej, kde sa stal učiteľom a správcom evanjelickej ľudovej školy a zároveň až do roku 1874 výpomocným profesorom hudby a spevu na Slovenskom evanjelickom a. v. gymnáziu v Revúcej. Narodil sa v roku 1838 v Ľubietovej. Mal vyštudovanú teológiu vo Viedni. Bol to pedagóg, ktorý sa venoval cirkevnej hudbe a viedol spevácky zbor. Neskôr vyučoval aj hru na orgáne a spev. Zaslúžil sa o to, že revúcki študenti spoznali slovenské ľudové a hymnické piesne. Bol spoluorganizátorom divadelných predstavení, besied a zábav s účasťou speváckeho zboru či hudobného súboru. Bol slovenským vlastencom, nepodľahol maďarizácii až do rozpadu Uhorska v roku 1918.

PhDr. Ivan Branislav Zoch

Narodil sa v roku 1843 v Jasenovej. Vzdelanie nadobudol na gymnáziu v Banskej Bystrici, v Tešíne, v Šoporne a v Levoči, kde aj maturoval. V štúdiu prírodných vied, pedagogiky a telesnej výchovy pokračoval na univerzite vo Viedni a Erlangene. Stal sa prvým Slovákom, doktorom filozofie a magistrom slobodných umení, ktorý obhájil doktorskú dizertáciu z fyziky. V školských rokoch 1866/1867 – 1873/1874 pôsobil v Revúcej na Slovenskom evanjelickom a. v. gymnáziu najprv ako pomocný, potom ako riadny profesor. Bol odborníkom v matematike, fyzike, chémii, pedagogike a telesnej výchove. Bol inovátorom vo výučbe telesnej výchovy a organizátorom prvých telovýchovných vystúpení a súťaží. V škole vybudoval kabinety, prírodopisné a chemické zbierky,

zhotovoval učebné pomôcky a telocvičné náradie. Svoje vedomosti z fyziky využíval na tvorbu novátorských prístrojov a zariadení. V Revúcej napísal učebnicu fyziky pre stredné školy, prvú učebnicu telocviku, učebnicu geometrie, učebnicu krasopisu, zaoberal sa aj meteorológiou, geológiou, botanikou, zoológiou, astronómiou, psychológiou a inými. Venoval sa tvorbe krátkej prózy a divadelným hrám. Prekladal encyklopédie z chorvátskeho jazyka.

Širokú verejnú oboznamoval s princípmi fotografovania na foto-prístroji, ktorý sám zhotovil. Vytvoril fotografie slovenských národovcov. Prednáškami pre dospelých šíril prírodovedecké poznatky. Založil meteorologickú stanicu, kde robil pozorovania. Venoval sa ochotníckemu divadlu. Počas siedmich rokov jeho pôsobenia v Revúcej, naštudoval 23 divadelných hier a so študentmi gymnázia a ochotníkmi urobil viac ako 150 divadelných predstavení v Revúcej a okolí. V Revúcej v rokoch 1868 – 1869 zriadil prvú tlačiareň v meste, kde navrhol a vytlačil 50 000 kusov 20 grajciarových žrebov na podporu výstavby novej budovy gymnázia. Ako polyhistorik patril medzi najvýznamnejších pedagógov a popredných vedcov. Zanechal po sebe 270 vedeckých prác a štúdií. Zomrel v roku 1921 v Modre.

Karol Viest

Skôr, ako tento známy pedagóg, ktorý sa narodil v roku 1844 v Revúcej, získal v roku 1870 diplom stredoškolského profesora, študoval na gymnáziu v Tešíne, na evanjelickom lýceu v Kežmarku a kolégiu v Prešove, kde aj zmaturoval. Teológiu ďalej študoval na evanjelickej teologickej akadémii v Prešove a ďalej na univerzite v Erlangene teológiu a históriu. Kandidátsku skúšku z teológie získal v Spišskej Novej Vsi. Na Slovenskom evanjelickom a. v gymnáziu v Revúcej začal pôsobiť prvý rok ako pomocný profesor a od školského roku 1870/1871 – 1873/1874 ako riadny profesor. Vo svojej pedagogickej práci uplatňoval moderné vzdelávacie metódy a výchovu v slovenskom vzdelávacom duchu. Pre školský rok 1874/1875 bol zvolený za správcu gymnázia. Keďže bolo v roku 1874 gymnázium násilne zatvorené, svoju funkciu nemohol vykonávať. Odmietol profesorské miesta na maďarských školách. Ďalej učil v Brezovej pod Bradlom a v Myjave. V Myjave založil školskú knižnicu, ktorá slúžila pre verejnosť. Bol členom rôznych spolkov. Pre jeho národné povedomie bola rodina Viestovcov pod neustálym policajným dohľadom. Zomrel v roku 1903 v Myjave.

Rudolf Homola

Evanjelický kaplán, pedagóg, ktorý sa narodil v roku 1822 v Revúcej a v Revúcej v roku 1898 aj zomrel. Vyštudoval na evanjelickom lýceu v Banskej Štiavnici, filozofiu a teológiu v Levoči a po roku 1844 na univerzite

v Halle. V roku 1846 mu bolo ponúknuté miesto učiteľa v ľudovej škole v Revúcej. Ovládal plynule minimálne štyri jazyky. Po vysvätení za kaplána v roku 1853 zastupoval farára. Sekundárneho profesora začal robiť v Prešove na kolégiu, odkiaľ v roku 1859 prišiel do Revúcej a bol poverený vedením evanjelickej ľudovej školy. Podporoval vznik a stal sa členom prípravného výboru pre založenie Slovenského evanjelického a. v. gymnázia v Revúcej, kde pôsobil počas celej existencie gymnázia ako riadny profesor. Počas dvoch rokov bol na gymnáziu aj správcom a zostavovateľom výročných školských správ. Je autorom rukopisných učebníc dejepisu, dejín nemeckej literatúry a iných. Bol riadnym členom Matice slovenskej a členom rôznych revúckych spolkov. Po násilnom zrušení gymnázia ho Konvent považoval za pansláva, čím sa vraj sám pričinił o zavretie gymnázia a prišiel o prácu.¹⁶

Záver

„Pod' sem vedochtivá, bystroumná, nádejeplná mlad' slovenská! Tu pod spravou láskavých a verných vodcov kochaj ducha svojho po zdravých a rozkošných pastvách vedy a umenia! Tu z čistého prameňa ľudskosti, rodolúbstva, vlastenectva, a z neprebranej studnice vody živej náboženstva napájaj srdce svoje krásnymi šľachetnými zbožnými citami! Tak vystrojená silou ducha, pôjdeš tvoriť život vyšší, ľudskejší, kresťanskejší, blaženejší.“¹⁷

Slovami Augusta Horislava Škultétyho, ktorými sa prihováral slovenskému národu počas slávnostného prejavu pri otvaraní gymnázia, by sme zdôraznili myšlienku a odhodlanie slovenských národovcov.

Zrod školy, po ktorej Slováci túžili, ale akú vo svojej histórii nikdy predtým nemali, je zlomovým bodom v dejinách slovenského školstva a národa.

Krátke, no mimoriadne dynamické, obdobie fungovania Slovenského evanjelického a. v. gymnázia vo Veľkej Revúci bolo plné obetí, vzdelávalo a vychovávalo inteligenciu v duchu kresťanskom, národnom a demokratickom. Bola to škola určená predovšetkým pre obyčajný národne uvedomelý slovenský ľud, pre roľníkov a remeselníkov.

Cieľom našej štúdie bolo popísať okolnosti, za ktorých Prvé slovenské gymnázium v Revúcej vznikalo a spôsob fungovania školy. No aj poukázať nielen na historické fakty tejto jedinečnej slovenskej školy, ale najmä na odhodlanie a presvedčenie pedagógov bojovať za svoj národ a viesť týmto smerom ďalšie generácie. Dokázali v tak náročnej dobe prinášať rôzne inovácie, aby zvýšili vzdelanosť a povedomie národa. Vychovali generáciu

¹⁶ DUBOVSKÝ, D.: *Svätyňa osvety a vzdelanosti*. Revúca: Mestské kultúrne stredisko, 2012, s. 146-169.

¹⁷ ŠKULTÉTY, A. H.: *Pamäti slovenského ev. a. v. gymnasia a s nim spojeného učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo PRO, s.r.o., 2022, s. 290.

v duchu ušľachtilých princípov Jana Amosa Komenského, Jána Kollára a Ľudovíta Štúra. Profesori gymnázia boli mimoriadne tvoriví a aktívni, študentom organizovali rôzne školské i mimoškolské aktivity. Boli obetaví a žili skromne. Mimoškolskými činnosťami sa snažili pomôcť aj obyvateľom mesta, aby zvýšili ich životnú úroveň, či spríjemnili život v meste.

Výsledky ich práce sa nedajú merať ani spočítať, ale história nám ukázala, že z Prvého slovenského gymnázia v Revúcej vzišlo mnoho osobností, ktoré sa zapísali do našich dejín. A napriek silnejúcemu útlaku ďalej pokračovali vo svojom smerovaní a ostali odhodlaní a verní slovenskému národu.

Bibliografia

- DUBOVSKÝ, D.: *Revúca, kolíska slovenského stredného školstva*. Revúca: Mestské kultúrne stredisko, 1993. ISBN 80-900409-1-8. 303 s.
- DUBOVSKÝ, D.: *Svätyňa osvety a vzdelanosti*. Revúca: Mestské kultúrne stredisko, 2012. ISBN 978-80-89126-07-1. 246 s.
- ĎURICA, M. S.: *Dejiny Slovenska a Slovákov v časovej následnosti faktov dvoch tisícročí*. Bratislava: Vydavateľstvo: LÚČ, 2013. ISBN 978-80-7114-888-3. 930 s.
- GALLO, J.: *Revúcke gymnázium 1862 – 1874*. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor, 1969. 204 s.
- MRVA, I., SEGEŠ, V.: *Dejiny Uhorska a Slováci*. Bratislava: Vydavateľstvo PERTEKT, 2012. ISBN 978-80-8046-586-5. 400 s.
- ŠKULTÉTY, A. H.: *Pamäti slovenského ev. a. v. gymnasia a s nim spojeného učiteľského semeniska vo Veľkej Revúci*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo PRO, s.r.o., 2022. ISBN 978-80-89057-98-6. 296 s.
- Štúrovci – bojovníci proti alkoholizmu*. Školská knižnica SG ŽP a SSOŠH ŽP. <https://kniznica-sgzp.webnode.sk/news/sturovci-bojovnici-proti-alkoholizmu/>
- TIHÁNYIOVÁ, M.: *Bubekovci z Plešivca. Úspechy a pády jedného rodu v politike a umení*. Turany: Vydavateľstvo: o.z. Georgius Bubek, 2017. ISBN 978-80-972888-0-8. 152 s.

Doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
miroslav.gejdos@ku.sk

Ing. Gabriela Medveová

gabika686@gmail.com

2023

4

ROČNÍK XXIII.

ISSN 1335-9185



9 771335 918001 10