



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE

UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2025

2

ROČNÍK XXV.



VERBUM

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK



Ružomberok 2025

**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**

Číslo 2, apríl 2025, ročník XXV.

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 Bánhidi, 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 Pusztai, 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 Szőköl, 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: 8,60 €

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
---------------	---

Humanities and Arts

Approaches to Special Educational Care in the 19th Century to the Period of the Slovak State

Vlasta Belková	13
----------------------	----

Interventions in the Older Substance of Sacral Objects from the 2nd Half of the 20th Century to the Present. Analyses Of Causes

Andrej Botek.....	21
-------------------	----

Advertising Strategies of the Company „Peter Makovicky“/„Bratia Makovický“ in the Slovak Press Until 1918

Rastislav Molda.....	43
----------------------	----

Tomáš Vrškový – Katarínska veselica (Catherine's Feast) (Musical Analysis)

Vladimír Moško	56
----------------------	----

Upbringing and Education During the Partition of Poland in the Years 1795 – 1918

Jan Wnęk.....	65
---------------	----

Formation and Education

The Role of selected Humanistic Elements in the Work of a Teacher

Miroslav Gejdoš, Dominika Pažitková	85
---	----

Inclusion of Pupils with Special Educational Needs at Small School with Composite Classes

Daniela Trojanová, Jan Viktorin	93
---------------------------------------	----

Current Situation of Adult Education with Refugees in Germany

Florian Vukadin, Pavol Tománek	111
--------------------------------------	-----

Obsah

Predhovor

Ján Gera.....	9
---------------	---

Humanitné vedy a umenie

Prístupy k špeciálno-edukačnej starostlivosti v 19. storočí až po obdobie Slovenského štátu

Vlasta Belková	13
----------------------	----

Zásahy do staršej substance sakrálnych objektov od 2. polovice 20. storočia po súčasnosť. Analýza príčin

Andrej Botek.....	21
-------------------	----

Reklamné stratégie podniku „Peter Makovický“/„Bratia Makovický“ v slovenskej tlači do roku 1918

Rastislav Molda.....	43
----------------------	----

Tomáš Vrškový – Katarínska veselica (rozbor skladby)

Vladimír Moško	56
----------------------	----

Výchova a vzdelanie počas rozdelenia Poľska v rokoch 1795 – 1918

Jan Wnęk.....	65
---------------	----

Výchova a vzdelávanie

Úloha vybraných humanistických prvkov v práci pedagóga

Miroslav Gejdoš, Dominika Pažítková	85
---	----

Inklúzia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v málotriednych školách

Daniela Trojanová, Jan Viktorin	93
---------------------------------------	----

Die gegenwärtige Situation in der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten in Deutschland

Florian Vukadin, Pavol Tománek	111
--------------------------------------	-----

Preface

The first five studies of the second issue of “DISPUTATIONES SCIENTIFICAE” from the year 2025 are from the field of humanities and arts. They offer enrichment through an analytical look mainly into the past. The next three contributions draw attention to the present and invite us to learn about the challenges and their solutions in the field of upbringing and education.

Vlasta Belková presents approaches to special educational care from the beginning of the 19th century to the period of the Slovak State in the first half of the 20th century. Andrej Botek analyses the causes of interventions in the older substance of sacral objects from the second half of the 20th century to the present. Rastislav Molda examines the advertising of the company "Peter Makovický"/"Bratia Makovický" in the Slovak press (newspapers, magazines, calendars) from the 1860s to 1918. Vladimír Moško points out the compositional qualities of the composer and conductor Tomáš Vrškový by analysing his composition “Katarínska veselica”, highlights his work and the form of processing of folk songs used in the given composition and introduces the given composition to the wider public. Jan Wnęk writes about upbringing and education during the partition of Poland in the years 1795 – 1918.

Miroslav Gejdoš and Dominika Pažitková focus on the humanizing elements in the work of a teacher, with special attention to empathy and communication of emotions. Daniela Trojanová and Jan Viktorin deal with the inclusion of students with special educational needs in small-class schools. Florian Vukadin and Pavol Tománek analyse the role of adult education in the integration of refugees in Germany.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Translation: doc. Andrey Kraev, CSc.

Predhovor

Prvých 5 štúdií druhého čísla DISPUTATIONES SCIENTIFICAE z roku 2025 je z oblasti humanitných vied a umenia. Ponúkajú obohatenie cez analytické nazeranie prevažne do minulosti. Ďalšie 3 príspevky upriamujú pozornosť na prítomnosť a pozývajú spoznávať výzvy a ich riešenia z oblasti výchovy a vzdelávania.

Vlasta Belková približuje prístupy k špeciálno-edukačnej starostlivosti od začiatku 19. storočia až po obdobie Slovenského štátu v prvej polovici 20. storočia. Andrej Botek analyzuje príčiny zásahov do staršej substance sakrálnych objektov od 2. polovice 20. storočia po súčasnosť. Rastislav Molda skúma reklamu firmy „*Peter Makovický*“/„*Bratia Makovický*“ v slovenskej tlači (novinách, časopisoch, kalendároch) od 60. rokov 19. storočia do roku 1918. Vladimír Moško poukazuje na kompozičné kvality skladateľa a zároveň aj dirigenta Tomáša Vrškového pomocou rozboru jeho skladby Katarínska veselica, vyzdvihuje jeho prácu a formu spracovania ľudových piesní použitých v danej kompozícii a predstavuje danú skladbu širšej verejnosti. O výchove a vzdelaní počas rozdelenia Poľska v rokoch 1795 – 1918 píše Jan Wnęk.

Miroslav Gejdoš a Dominika Pažitková sa venujú humanizačným prvkom v práci pedagóga, s osobitným zreteľom na empatiu a komunikáciu citov. Daniela Trojanová a Jan Viktorin sa zaoberajú inklúziou žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v málotriednych školách. Florian Vukadin a Pavol Tománek analyzujú úlohu vzdelávania dospelých v integrácii utečencov v Nemecku.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Humanities and Arts

Humanitné vedy a umenie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.2.13-20>

Approaches to Special Educational Care in the 19th Century to the Period of the Slovak State

Prístupy k špeciálno-edukačnej starostlivosti v 19. storočí až po obdobie Slovenského štátu

Vlasta Belková

Abstract

Society's approach to individuals with disabilities has undergone many changes. From refusal, denial of access to education, to the creation of facilities that, among other things, began to provide care to the disabled and later also the opportunity to learn. In this contribution, we will outline approaches to special educational care from the beginning of the 19th century to the establishment of the Slovak state.

Keywords: Person with disabilities. Special educational care. Education laws. Institutes. Special schools.

Úvod

Právo na vzdelávanie jedincov s postihnutím nebolo v minulosti také, aké ho poznáme dnes – legislatívne ukotvené a spoločnosťou podporované. Historicky sa prístup k ľuďom so zdravotným postihnutím vyvíjal od úplného odmietania a vylúčenia až po postupné prijatie a snahu o ich integráciu do spoločnosti. V určitých časových epochách nebolo ľuďom s postihnutím umožnené nielen vzdelávať sa, ale často ani žiť dôstojný život, keďže boli považovaní za menejcenných alebo dokonca nehodných existencie.

Až s rozvojom humanistických myšlienok a zmien v spoločenskom vedomí začali vznikať prvé snahy o zabezpečenie špeciálneho vzdelávania pre osoby s rôznymi formami postihnutia. Postupný vývoj v starostlivosti o jednotlivcov s postihnutím viedol k postupnému vytváraniu špeciálnych škôl, metód výučby prispôbených individuálnym potrebám žiakov a neskôr k inkluzívnemu prístupu (Kováčová, 2019), ktorý dnes predstavuje základný princíp vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Špeciálno-edukačná starostlivosť v 19. storočí

Rakúsko-uhorské školstvo sa na konci 19. storočia stalo nielen nástrojom politickej moci, tzv. politicum, ale aj nástrojom maďarizácie. Po rakúsko-uhorskom vyrovnaní 1867 sa v plnej miere prejavili snahy o utvorenie rečovo a politicky jednotného maďarského národa. Politická moc si jasne uvedomovala školu a vzdelávanie ako nástroj dosahovania politických cieľov a záujmov, a tak sa stali školy záujmovou agendou vládnych činiteľov. Organizačné usporiadanie škôl zmenila tzv. **thunovská školská reforma** v roku 1850.

Organizačné usporiadanie škôl poskytujúcich základné vzdelanie upravil zákon z roku 1868 o ľudových a meštianskych školách a učiteľských ústavoch. Prvýkrát od čias tereziánskej reformy základné školy, ktorých zriaďovateľom bol štát, cirkev, obec, spolky alebo súkromné osoby, dostali jednotnú vonkajšiu organizáciu. Striktne sa stanovila školopovinnosť pre všetky deti od 6 do 12 rokov, určila sa vnútorná organizácia škôl zavedením jednotných učebných predmetov a utvoril sa systém kontroly a dozoru nad všetkými školami. Tieto kroky zaradili krajiny neskôr vzniknutého Česko-slovenska do skupiny krajín s vysokou úrovňou vzdelávania. Síce sa tak stalo v aktuálne národnostne neprajnom prostredí, lebo všetky národy Uhorska museli absolvovať vzdelávanie v maďarskom jazyku, no z pedagogického hľadiska to bol veľmi významný počin pre rozvoj vzdelávania detí a mládeže.

Hospodárske aj spoločenské zmeny v 18. a 19. storočí sa odrazili aj v legislatíve. Začali sa kreovať zákony, ktoré umožňovali realizovať napr. školopovinnosť detí a neskôr aj také zákony, ktoré z aspektu vzdelávania zohľadňovali aj špecifické potreby napr. aj postihnutých detí či dospelých.

V tomto období nebol ešte žiadny zámer vytvárať špeciálne edukačné zariadenia pre deti a mládež so zdravotným znevýhodnením. Z hľadiska spoločenského záujmu boli tieto deti v starostlivosti rodiny, pre rodiny boli príťažou a školský systém s nimi nepočítal. Starostlivosť o tieto deti existovala pri sirotincoch, kláštoroch a charitatívnych zariadeniach, no ťažisko starostlivosti malo povahu opatery a nie výchovy a vzdelávania. Popri saturácii základných životných potrieb sa deťom neposkytovali rozvojové podnety. Existovalo však už niekoľko ústavov, ktoré sa špecializovali na rozvíjajúci typ starostlivosti so špecializovaným prístupom. Takými boli aj jedny z prvých zariadení na Slovensku, v ktorých sa vyučovali postihnutí jedinci. Spomenieme niektoré z nich. Boli to predovšetkým ústavy pre nepočujúcich a nevidiacich. Prvý ústav pre hluchonemých na území Slovenska bol založený v Bratislave v roku 1833. Učiteľom a vychovávateľom bol Izidor Blumauer. Sluchovo postihnutí žiaci si osvojovali aj hovorenú reč, učili sa čítať, písať, počítať. Súčasťou výučby bolo aj pracovné vyučovanie, telesná výchova a náboženská výchova.

Prvý ústav pre zrakovo postihnutých na území dnešného Slovenska bol zriadený v Bratislave v roku 1825. V Bratislave fungoval len rok, už

v roku 1826 ho preložili do Budapešti. Tento ústav bol po vzniku Česko-slovenskej republiky otvorený v roku 1923 v Levoči. Bol to ústav s názvom Súkromný mužský remeselný ústav.

Starostlivosť o mentálne postihnuté deti sa začala realizovať v Plešivci v roku 1898. V tomto roku vznikol ústav pre slabomyselných vďaka riaditeľovi miestnej drevospracujúcej spoločnosti Samuelovi Blumovi.

Vznik ústavov pre telesne postihnutých na území Slovenska sa datuje do obdobia po 1. svetovej vojne. Prvý ústav otvorili v roku 1922 v Slávnici s názvom Domov slovenských mrzáčikov.

Starostlivosť o chorých a zdravotne oslabených bola viazaná na zdravotnícke zariadenia. Prvou detskou liečebňou na Slovensku sa stal v roku 1919 Štátny liečebný ústav pre škrofulózne (tuberkulózne) deti v Dolnom Smokovci. Zriadená bola pri ňom aj prvá škola pri zdravotníckom zariadení na Slovensku. Na jeho vzniku sa podieľal Vavro Šrobár. Pre starostlivosť o zdravotne oslabené deti začali vznikať ozdravovne. Do ozdravovní sa umiestňovali zdravotne oslabené deti spravidla na dva mesiace.

Do skupiny detí vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť patrili v minulosti aj deti psychosociálne narušené. Do tejto skupiny zaraďovali deti osirelé alebo opustené, umiestňované do náhradnej rodinnej starostlivosti, ako aj deti a mládež psychosociálne narušené, ktoré vyžadovali reedukačnú starostlivosť v špeciálnom zariadení. Umiestňovali sa buď do štátnych detských domovov, alebo do pestúnskych rodín. Psychosociálne narušení či mravne narušení, zanedbaní... sa umiestňovali do polepšovni, ktoré sa po 1. svetovej vojne premenovali na ústavy – prevýchovné ústavy. Najznámejší z nich bol Štátny výchovný ústav J. A. Komenského v Košiciach z roku 1919.

Na zriaďovanie ústavov pre postihnutých jedincov neskôr nadväzoval vznik škôl pre výchovu a vzdelávanie postihnutých. Zriaďovanie škôl pre tieto deti sa však nerealizovalo systematicky. Spravidla školy v začiatkoch tvorili súčasť ústavov.

Po vzniku Československej republiky v roku 1918 nemali obe súčasti nového štátu rovnaké zákony. Len postupne vznikali jednotné právne normy, ktoré však nepostačovali pre špeciálnu pedagogickú činnosť. Iba vtedajšie pomocné školy (ich neskorší názov bol osobitné školy) fungovali podľa špecifickej zákonnej úpravy, ktorou bol Zákon č. 86/1929 Sb. o pomocných školách (trídách).

Posledným predpisom v medzivojnovom období, ktorý sa dotýkal aj špeciálneho školstva, bol „Školský a učebný poriadok pre obecné a meštianske školy a pre pomocné školy“, vydaný v roku 1937. V tomto období na Slovensku nastal väčší rozvoj ústavnej starostlivosti. Podľa sídiel významných ústavov sa vytvorili štyri odborné centrá pre otázky starostlivosti o chybnú mládež. Sídla sa vytvorili v Trenčíne pre slabomyselných, v Kremnici pre hluchonemých, v Levoči pre slepých a v Bratislave pre telesne chybných. (Horňák, Kollárová, Matuška, 2002)

Zhrnutie a zovšeobecnenie: typ starostlivosti v zariadeniach na prelome 19. a 20. storočia ovplyvnil vznik špeciálnej pedagogiky ako pedagogickej disciplíny. To predurčilo tendencie pre ďalšie obdobia: zakladať inštitucionálnu výchovno-vzdelávaciu sieť zariadení pre deti a mládež s postihnutím. S tým neskôr súvisela aj príprava učiteľov, ktorí vzdelávali deti a mládež s postihnutím a narušením.

Prístupy k špeciálno-edukačnej starostlivosti po vzniku

1. Československej republiky

Vznikom Československej republiky sa na Slovensku skončila právomoc uhorského Ministerstva kultúry a výučby v Budapešti. Národný výbor československý, niekoľko dní po vyhlásení ČSR, zriadil zákonom č. 2/1918 Zb. z. a n. z 2. novembra 1918 najvyššie správne úrady československého štátu, medzi nimi aj Úrad pre správu vyučovania a národnej osvetu. Jeho názov bol upravovaný, pomenovanie Ministerstvo školstva a národnej osvetu (ďalej MŠaNO) pretrvalo až do zániku Československej republiky. Prvým československým ministrom školstva a národnej osvetu bol Gustav Habrman (1918 – 1920). Túto funkciu vykonávali v medzivojnovom období aj Slováci – Vavro Šrobár (1921 – 1922), Ivan Markovič (1924 – 1925), Milan Hodža (1926 – 1929), Anton Štefánek (1929) a Ivan Dérer (1929 – 1934). Organizácia a pôsobnosť školských úradov v predmníchovskom Československu bola definitívne upravená zákonom č. 292/1920 Zb. z. a n. zo dňa 9. apríla 1920. V súlade so zákonom (§ 1) najvyššia správa celej výchovy, vyučovania a školského dozoru patrila štátu. Štát spravoval školy prostredníctvom MŠaNO, ktoré bolo centrálnym riadiacim orgánom školstva. Zákon upravoval tiež organizáciu a pôsobenie školských úradov od ministerstva až po jednotlivé školské obce a zároveň určoval i dozor nad vzdelávacími inštitúciami. Zemské školské rady v Prahe a v Brne, na Slovensku školský referát v Bratislave riadili a kontrolovali nižšie typy škôl (ľudové, meštianske a pomocné) prostredníctvom školských inšpektorov.

Malý školský zákon č. 226 z roku 1922

Školský referát začal Ministerstvu školstva a národnej osvetu v Prahe priamo podliehať po vydaní výnosu 8. februára 1922, keď bol vyňatý z právomoci ministra s plnou mocou pre správu Slovenska a pretvorený na Referát MŠaNO v Bratislave.

Vznik prvej Československej republiky v roku 1918 okrem nadobudnutia možnosti pre svojbytný národný rozvoj, znamenal pre Slovákov aj nádejné možnosti v oblasti školskej politiky a procesu vytvorenia modernej školskej sústavy na území novovzniknutej republiky. Ministerstvo školstva a národnej osvetu sídlilo v Prahe a bolo ústredným orgánom štátnej správy.

Školská sústava obsahovala národné školstvo (detské opatrovne, ľudové, meštianske a pomocné školy), stredné školstvo (osemročné gymnáziá, učiteľské ústavy, odborné školy) a vysoké školy. K významným legislatívnym počinom patrila tzv. Malý školský zákon č. 226 z roku 1922, podľa ktorého sa od školského roku na Slovensku zaviedla osemročná povinná školská dochádzka.

Zákon zo dňa 13. júla 1922 č. 226, ktorým sa menia a doplňujú zákony o obecných a občianskych školách, tzv. Malý školský zákon sa zmieňoval o starostlivosti o úchylné deti. Do uvedenej kategórie patrili deti s telesným, zmyslovým a mentálnym postihnutím (slabomyselné, zmrzačené, mravne vadné, inak úchylné). Táto terminológia je z dnešného pohľadu až krutá a nehumánna, bola v tom čase bežná a používala sa do polovice 20. storočia. Omnoho neskôr bola postupne nahradzovaná termínmi, ktoré uvádzame v príslušných odsekoch. Napriek súčasnému zdaniu o nehumánnom prístupe ako príklad uvádzame, že levočský Štátny ústav pre slepých bol zároveň aj školou so vzdelávacím plánom.

Postup zaraďovania detí do špeciálnych škôl upravovalo Vládne nariadenie č. 64/1925 Zb. z. n. zo 4. apríla 1925, ktoré sa týkalo ľudových a meštianskych škôl. Stanovilo učebné predmety v oboch stupňoch škôl, klasifikovalo ich na povinné a nepovinné, určilo rozsah a rozdelenie učiva, riešilo otázku vyučovania náboženstva, zriaďovanie a rušenie tried, účasť školských lekárov na zabezpečovaní zdravotnej starostlivosti žiakov pri telesnej výchove, **zaraďovanie postihnutých detí do špeciálnych tried**, pravidlá pre vznik zmiešaných škôl, ktoré sa mali zriaďovať v takých obciach, kde neboli podmienky pre samostatné chlapčenské a dievčenské školy.

Zákon č. 86/1929 Sb. ze dne 24. května 1929 o pomocných školách (třídách) zmenil pozitívne prístup aj možnosti vzdelávania mentálne postihnutých detí.

Na konci dvadsiatych rokov 20. storočia tak vzniklo prvé legislatívne nariadenie týkajúce sa detí s „nedostatkem duševných schopností“. Zákon o pomocných školách ich definoval v § 6 takto: „Pomocné školy sú zriadené na to, aby sa deťom v školopovinnom veku, o ktorých sa zistilo, že pre nedostatok duševných schopností sa nemôžu s náležitým prospechom vzdelávať v obecnej škole, ale sú vzdelávania schopné, poskytovala výchova a najpotrebnejšie vzdelávanie, ktoré inak deťom pravidelne vyvinutým má poskytovať obecná škola.“ Podľa tohto zákona boli pomocné školy zväčša samostatné školy s vlastnou správou, budovou, dielňou, záhradou, ihriskom. Povinnosť navštevovať túto školu mali deti vo veku školopovinnosti, s výnimkou detí oprostých od školopovinnosti z dôvodu: sťaženej duševnej alebo telesnej choroby, ktorá im znemožňovala zúčastňovať sa vyučovania a detí, u ktorých učiteľský zbor pomocnej školy so súhlasom lekára s istotou zistil, že ich telesný a duševný stav pripúšťa, aby sa ďalej vzdelávali v ľudovej škole. Paragraf 10 vymedzoval požiadavky na učiteľa, ktoré spočívali v skúške spôsobilosti pre ľudovú alebo meštiansku školu a odbornú skúšku učiteľskej spôsobilosti pre pomocné školy.

Problémom zostala naďalej starostlivosť o telesne, zmyslovo a mentálne postihnuté deti, ktorých výchova nemala tradície v predchádzajúcom štátoprávnom usporiadaní. Takéto ústavy vznikali a zriaďovali sa len mimo hlavného školského prúdu, a to aj z podpôr spoločností, cirkví a jednotlivcov, zbierok a príspevkov Červeného kríža. Takými bol podľa Gabzdilovej (2014) súkromný ústav pre vzdelávanie hluchonemých založený v Košiciach v roku 1924, Domov slovenských mrzáčikov v Slávnici pri Trenčíne v roku 1925, ktorý vznikol vďaka podpore Červeného kríža, pomocné (osobitné) školy, ústavy so školami pre nepočujúcich (štátny ústav v Kremnici) a nevidiace deti (Ústav nevidiacich v Levoči).

Dvadsať a tridsať rokov napriek segregovanému prístupu k výchove a vzdelávaniu postihnutých možno považovať za pozitívny a humánný krok v rozvoji vzdelávania znevýhodnených (postihnutých) detí a mládeže. Treba zdôrazniť, že existovala snaha zapojiť týchto jednotlivcov do pracovného života a nájsť si uplatnenie a schopnosť určitej sebestačnosti. Bolo im určené aj odborné vzdelanie, resp. vyučenie najmä v manuálnych a remeselných odboroch. Na jednej strane snaha o zlepšenie postavenia tejto skupiny ľudí v edukácii a možnosti zaradenia do pracovného procesu, na druhej strane negatívny prístup z hľadiska používanej terminológie, ktorá pomenúvala týchto jedincov: *úchylní, mrzáci, krippli, slabomyselní, slepi, hluchonemí, mravne vadní, duševne vadní, spustlí* a pod.

Prístupy k špeciálno-edukačnej starostlivosti v období Slovenského štátu

Tragickým obdobím v slovenskom školstve bolo obdobie Slovenského štátu, ktoré znamenalo kroky späť. Po rozdelení Československa sa vytvorilo Ministerstvo školstva a národnej osvety Slovenskej krajiny. Ako píše J. Mátej (1976), pod vedením ľudáckych ministrov školstva (Matúš Černák, Jozef Sivák). Najmä Sivák tvrdo presadzoval fašizoidné a nacionalistické myšlienky a uplatňovali sa nielen formou zákonov, ale aj pestovaním nenávisti rasovej, národnostnej, klerikálnej a ideologickej. Nepriateľmi ideológie sa stali Česi, Rusi, evanjelici a iné vierovyznania, najmä židovské. Potláčané boli akékoľvek práva jednotlivcov a štýl pedagogickej práce sa dogmatizoval, radikalizoval sa dôraz na klerikálnu výchovu. S tým súvisela výchova k nenávisti rasovej, najmä neznášanlivosť voči Židom a Cigánom (Rómom).

Počas tohto obdobia muselo slovenské školy opustiť veľké množstvo českých učiteľov, žiakov a študentov, ale aj pokrokových slovenských učiteľov. Ešte tragickejšim bol osud celých židovských rodín a ich detí. Židovské deti boli vylúčené zo štúdií na štátnych, obecných a cirkevných školách. Aj učiteľov Židov prepúšťali zo školských služieb. Zatvorené boli všetky židovské školy. Tieto kroky sa odrážali aj na vzťahoch slovenských detí, pestovalo sa udavačstvo v radoch žiakov aj učiteľov. Vrcholom tejto kataklizmy bol súhlas slovenskej vlády s vyvážaním Židov, Cigánov, komunistov,

ale aj postihnutých do pracovných táborov a do koncentračných táborov, kde boli masovo vraždení.

Zákonom č. 308/1940 bolo nariadenie výučby náboženstva, zrušenie koedukácie, ktorá už v predchádzajúcom období bola pokrokovým princípom zjednotenia vzdelávacích príležitostí. Malo to negatívny dopad na možnosti vzdelávania dievčat na stredných školách, ale aj na zriaďovanie segregovaných cirkevných škôl. Prevládajúca rasistická ideológia nepriala udržiavaniu myšlienok o demokracii a humanizácii vo vzdelávaní, a to najmä vo vzťahu k rodovej rovnosti a už vôbec nie vo vzťahu k zdravotnému stavu. Pestovala sa neznášanlivosť aj voči deťom a ľuďom s akýmkoľvek zdravotným postihnutím, ale aj kultúrnou odlišnosťou.

Ústavy pre chybnú mládež a pomocné školy (Mátej, 1976, s. 383) „v tomto období stagnovali a boli zo strany štátu úplne zanedbávané. Táto nevšímavosť bola príznačná pre klérofašistický režim, ktorý nedbal na potreby ľudí s postihnutím, naopak, ich prítomnosť v spoločnosti bola nežiaduca. Na úseku tohto školstva je pre toto obdobie charakteristické, že aj tá nepatrná starostlivosť, ktorej sa mu dostávalo, bola prevažne od charitatívnych spolkov a nie od štátu.“

Ak máme charakterizovať prístup k deťom a mládeži s postihnutím z hľadiska prístupov, možno ho otvorene nazvať ignorujúcim, represívnym, ba až likvidačným. Dedičstvo z tohto obdobia však poznamenalo myslenie a predsudky mnohých ľudí na niekoľko desaťročí.

Záver

Postoj k jedincom s postihnutím v našich dejinách poznamenal aj rozvoj špeciálnej pedagogiky. V krátkom náčrte príspevku sme sa snažili zachytiť dôležité tendencie vtedajších spoločenských zriadení, ktoré ovplyvnili výchovu a vzdelávanie, ako aj možnosti prípravy na pracovné uplatnenie postihnutých detí a mládeže.

Bibliografia

- GABZDILOVÁ, S. 2014. *Školský systém na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike (1918 – 1938)*. Košice.
- HERFORT, K., ZEMAN, J. 1925. Návrh zákona o vzdelávaní učiteľstva škôl národných a škôl pro deti úchylné. In: *Úchylná mládež. Časopis pro výzkum a výchovu mládeže slabomyslné, hluchonemé, slepé, mravne vadné a zmrzačené*. 1925, roč. 1, s. 75-76.
- HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O. 2002. *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov, PF PU. ISBN 80-8086-122-8.
- KOVAČOVÁ, B. (2019). *S inklúziou od raného veku*. Reziliencia, 2019. 100 s. ISBN 978-80-972277-5-3.

- MÁTEJ, J. 1976. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- Zákony pro lidi. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>
- PREDMERSKÝ, V. 1978. *Kapitoly z dejín špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského. 131 s.
- PRÝGL, K. 1927. Čoho je treba slovenským mrzáčikom. In: *Slovenský učiteľ*, 1927, roč. 6, č. 1, s. 101-102.
- Vládne nariadenie č. 64/1925 Zb. z. n. zo 4. apríla 1925.
- Zákon č. 86/1929 Sb. ze dne 24. května 1929 o pomocných školách (třídách).
- Zákon zo dňa 13. júla 1922 č. 226, ktorým sa menia a doplňujú zákony o obecných a občianskych školách, tzv. Malý školský zákon. Dostupné na: <http://www.jastrabieprimichalovciach.sk/files/2015-06-18-131929-1922.pdf>
- Zákon č. 2/1918 Zb. z. a n. z 2. novembra 1918. Dostupné na: <http://www.jastrabieprimichalovciach.sk/files/2015-06-18-131929-1922.pdf>

Doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

vlasta.belkova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.2.21-42>

Interventions in the Older Substance of Sacral Objects from the 2nd Half of the 20th Century to the Present. Analyses Of Causes

Zásahy do staršej substancie sakrálnych objektov od 2. polovice 20. storočia po súčasnosť. Analýza príčin

Andrej Botek

Abstract

Sacral architecture is an important part of the world cultural heritage. It forms our space, and it is a signal sign for all the spiritual statement of a specific religious community. Its material substance is often object of various interventions. But at present it brings new questions. From the middle of the 20th century till today it brings new perspectives. This is caused both by change in the architectural method, new material and technological possibilities and also by changes resulting in cause of the Catholic churches from the II. Vatican Council. This article deals with causes that influence interventions in christian sacral architecture in the modern situation.

Keywords: Modern sacral architecture. Causes of interventions. Liturgical changes. Disturbed construction. Modernisation. Values.

Úvod

Fenomén kostola sprevádza veriaceho človeka ako ontologický symbol. Jeho existencia je v našom priestore tak stáročiami zafixovaná, že sa dotýka vnútra každého človeka, či je veriaci, alebo neveriaci (Bišťan, 2002, 28). Kostol neodmysliteľne tvorí naše prostredie, je fyzickým dielom, ale sprostredkúva dôležité duchovné odkazy. Nie je len funkčnou stavbou, v princípe je sebaujadrnením cirkevného spoločenstva. Človek vďaka tomu, že je aj bytosťou vzťahovou, je bytostne otvorený pre realizáciu sociálnych vzťahov a sociálnej komunikácie, ktoré sú založené na autenticknej láske (Ondrášik, Ondrášiková, 2024b, 44), čo sa prejavuje aj spoločným slávením náboženského kultu. Sakrálna architektúra kresťanská sa rozvíjala ako priestor, vyčlenený z profánneho prostredia a špecifickým spôsobom určený ku komunikácii medzi človekom a Bohom (Filipek, 2002, s. 18). Ľudská aktivita diela nielen vytvára, ale v priebehu času do nich zasahuje, mení ich,

dopĺňa. To sa, samozrejme, týka aj architektúry vo všetkých jej prejavoch a typologických okruhoch. K stavebným zásahom do starších substancií dochádzalo v každej etape skoro dvetisícročného historického vývoja kresťanských sakrálnych stavieb a dochádza k nim v rôznej miere aj v súčasnom období. Menia sa mnohé východiskové podmienky, ktoré ovplyvňujú obrovské zmeny v materiálovej a technologickej báze, pohľady na architektonickú tvorbu i transformačné procesy vyplývajúce zo spoločenských podmienok (sekularizácia, individualizácia, ústup tradície atď.).

Ak chceme uvedenú problematiku postihnúť v čo najucelenejšom systéme bez náhodilostí, je potrebné stanoviť si kritériá, ktoré budú vyjadrovať spoločné znaky a jednotlivé hľadiská. Hodnotenie zásahov do staršej substance musí postihnúť celú škálu hľadísk, ktoré sa pri jednotlivých klasifikáciách, vzhľadom na to aké je triediace kritérium, preskupujú. Chcel som zvoliť také delenie, aby sa postihla:

1. príčina zásahu (prvotný dôvod),
2. forma zásahu (jeho základná typológia),
3. miera zásahu (vzťah k pôvodnej substancii),
4. metóda zásahu (výrazovosť).

Tieto hlavné oblasti predstavujú širšiu a opäť prelínajúcu sa štruktúru. I keď tu ide najmä o príčinné, typologické, objemovo-proporčné a metodicko-koncepcné vzťahy, je možné vytvárať ľubovoľné podrobnejšie klasifikačné rady (napr. z hľadiska pôdorysných foriem, hmotových útvarov, tvarov, kompozície, tektoniky, uplatnenia materiálov, dispozičných väzieb a pod.).

Predkladaná schéma umožňuje ďalšie spresnenia. Tieto oblasti spolu veľmi úzko súvisia a čiastočne sa prekrývajú – napr. príčina môže určovať základnú povahu zásahu. Týka sa to najmä vzťahu liturgických zmien a interiérových úprav. Taktiež je treba si uvedomiť, že určitý druh zásahu môže byť vyvolaný viacerými príčinami, resp. istý metodický prístup (napr. pamiatková obnova) je aplikovateľný pri viacerých druhoch zásahov.

V dnešnom období ide o dve rámcové skupiny: zásahy do starších, historických, väčšinou pamiatkových objektov a zásahy do novodobých objektov. V oboch prípadoch je odlišný prístup, pretože v prvej skupine je potrebné zvažovať a rešpektovať rôznorodé hodnotné vrstvy.

Príčiny zásahov do staršej substance

Pri úvahách o zásahoch do staršej substance a jej úpravách je v prvom rade potrebné stanoviť dôvod takéhoto zásahu. Dôvod do značnej miery ovplyvňuje aj zvolenú formu zásahu. V inom príspevku (Botek, 2024) som predostrel hlavné príčiny zásahov v historickom období až do konca 19. stor. Mnohé z týchto dôvodov sú aktuálne aj pre obdobie od 20. stor. až do súčasnosti. Avšak nadobúdajú úplne iné prejavy, nakoľko sa menia mnohé východiskové podmienky. V prvom rade tu pôsobia nové možnosti architektúry,

odvíjajúce sa od nových technických a technologických možností. Je to tiež nový pohľad na architektúru ako takú s novými tendenciami, smerovaniami a teóriami. Vývoj od 20. stor. až po dnešnú situáciu nemožno automaticky považovať za kontinuálny priebeh minulých storočí¹. Za najčastejšie súčasné príčiny možno menovať:

A. Narušený stavebno-technický stav

Mám na mysli situácie, kedy objekt vplyvom postupujúceho procesu starnutia materiálov, v častej kombinácii so zanedbanou údržbou, začína postupne prejavovať známky zhoršujúceho sa stavebno-technického stavu, ktoré môžu viesť k havarijnej situácii. Môže tu byť celá plejáda technických otázok narušenia hmotnej podstaty murív, klenieb, stropov, konštrukcií, krovu atď. V prvom rade sú tu nutné zásahy sanujúceho charakteru – statické zabezpečenie narušených prvkov a konštrukcií, výmeny výplní, krovu, krytín, zásahy odstraňujúce zavlhanie (sanačné omietky a pod.)² atď. Táto prvotná príčina môže vyvolať ďalšie súvisiace zásahy, rozdielne podľa miery a povahy zásahu:

Výlučná technická sanácia – konsolidácia objektu. V tomto prípade sa zrealizuje len výlučne taký zásah, ktorý súvisí s konkrétnou špecializovanou potrebou, ako boli spomenuté v predošlom odstavci. Zásah si nerobí nároky na výrazovú zmenu objektu či už v interiéri, alebo exteriéri. Samozrejme, môže dôjsť k zmenám výrazu konkrétnych vymenených prvkov (okná, dvere, krytina, dlažba...). Narušený stavebno-technický stav môže byť prvotnou príčinou nasledovných foriem:

- celková obnova (pamiatková) objektu,
- zväčšenie objektu prestavbou,
- zväčšenie objektu dostavbou,
- asanácia objektu a následná novostavba.

Tieto intervencie nepatria medzi príčiny, sú len nimi vyvolané, preto ich bližšie nereflektujem. Samozrejme, uvedené súvisiace zásahy nie sú viazané na predošlý zlý stavebno-technický stav a sú realizované aj bez takejto prvotnej príčiny. Každá z uvedených kategórií prináša svoje ďalšie špecifiká. Pri celkovej (dnes spravidla pamiatkovej) obnove objektu by mali byť realizované príslušné pamiatkové výskumy (reštaurátorský, architektonicko a umelecko-historický a pod.).

¹ Súčasná sakrálna architektúra musí odpovedať aj na nové výzvy, akými je nové ohlasovanie kresťanskej zvesti (nová evanjelizácia), ale i postupná sekularizácia, individualizácia, myšlienkový synkretizmus a ústup od tradičných foriem náboženskosti (Botek, 2023, 14).

² K technickým sanáciám sakrálnych objektov sa vyjadrovalo viacero špecializovaných príspevkov. Napr. k otázkam zavlhania bližšie: Pichová, 2010, k strešným konštrukciám Oláh, 2002, k zásahom protipožiarnej ochrany Mikolai, 2002 a pod.

B. Zvyšovanie štandardu vybavenia (modernizácia)

Ide o súbor najrôznejších zásahov, ktorých cieľom nie je oprava narušeného technického stavu, ale zlepšenie prevádzkovej pohody a bezpečnosti, v zmysle súčasných štandardov. Najčastejšími príkladmi bývajú:

- riešenie vykurovacieho systému (podlahové, zabudované do lavíc, sálavými telesami a pod.)³,
- riešenie osvetľovacej sústavy,
- riešenie ozvučovacej sústavy,
- riešenie klimatizácie,
- riešenie bezpečnostného kamerového systému,
- výmena mobiliáru (spravidla lavíc za pohodlnejšie),
- vkladanie zádverí a filtrov – ochrana pred nepriazňou počasia,
- vkladanie bezpečnostných mreží.

V prevažnej miere ide o úpravy do pamiatkových sakrálnych objektov bez podstatnejšieho dopadu na hmotnú substanciu. Vždy je však potrebné miesta nového trasovania podrobiť príslušným výskumom, aby nedošlo pri ich vykonávaní k stratám nepoznaných hodnotných prvkov (nástenné maľby, tvaroslovné články atď.). V prípade zásahu do podlahových vrstiev je aktuálny archeologický výskum. Uvedené zásahy taktiež môžu vyvolať ďalšie následné aktivity. Pri stavebnej realizácii pamiatkových objektov treba rešpektovať: zásady reverzibility technického zásahu, rešpektovania autenticity stavby a umiernenosti stavebných prác (Makýš, 2002, s. 103). Úpravy, ktoré prinášajú so sebou situovanie opticky vnímateľných prvkov (svietidlá, reproduktory, zádveria, mreže), je potrebné riešiť ako novotvar s ohľadom na dochované charakteristické hodnoty originálu. V nedávnej minulosti bolo snahou priblížiť sa historickému originálu. Takto sa napr. v 90. rokoch 20. stor. riešili deliace mreže v bratislavských kostoloch františkánov, alžbetínok a uršulínok (posledne menovaný spolu s preskleným zádverím). Výsledný výraz môže však viesť k omylu, že tieto prvky pochádzajú z obdobia baroka.

C. Rehabilitácia objektu

V tomto prípade ide o objekty, ktorých hmotná podstata a hodnotová sústava boli podstatne narušené čiastočným zničením, alebo boli objekty úplne zničené. To platilo v minulosti pre násilné deštrukcie vojnovými udalosťami (bombardované kostoly nemecké, zničené kostoly poľské). Ich obnovou sa teda rehabilituje pôvodný stav, ktorý by za normálnych okolností nebol komunitou zmenený. Možno sem zaradiť i iné príčiny deštrukcie, napríklad opustením a chátraním. Tu mám na mysli tie prípady, kedy ide

³ K vykurovaciemu systému Petráš, 2002.

o sfunkčnenie objektu, nie o pamiatkovú prezentáciu ruiny. Túto možno chápať ako krajnú polohu – nie v zmysle rehabilitácie objektu v jeho funkcii, ale v zmysle rehabilitácie jeho znaku alebo významu. Z hľadiska hmotného rozsahu ide najmä o dva základné prípady:

C 1. Rehabilitácia čiastočne zničeného objektu

Ide o zásahy spojené s nutnými stavebno-sanačnými opatreniami a doplnením zaniknutých častí. Podľa miery torzálnosti sa odvíja nielen miera zásahu, ale aj zvolená metodika. V najjednoduchších prípadoch je zachované murivo po korunnú rímsu a absentuje strecha. Vtedy je to otázka riešenia formy zastrešenia, zastropenia a doplnenia výplní otvorov. Môže však chýbať ľubovoľná časť objektu, pričom dokonca časť strechy môže byť zachovaná. Nastávajú nasledovné prípady:

1. Rehabilitácia s cieľom sfunkčnenia:
 - Dostavba chýbajúcej časti formou rekonštrukcie a náznaku – kópia, náznaková rekonštrukcia.
 - Dostavba chýbajúcej časti s hmotným nárastom – novotvar.
2. Rehabilitácia znakovo-významovej funkcie:
 - Prezentácia ruiny – metódy prezentácie torza a výtvarného objektu.

C 2. Rehabilitácia zničeného objektu

V tomto prípade ide o objekty už nejestvujúce, zaniknuté. Forma ich rehabilitácie môže byť rôznorodá:

1. Rehabilitácia s cieľom sfunkčnenia:
 - Rekonštrukcia objektu – kópiou, analogickou, hypotetickou alebo náznakovou rekonštrukciou.
 - Výstavba novotvaru na pôvodnom alebo blízkom mieste.
2. Rehabilitácia znakovo-významovej funkcie:
 - Pripomienka miesta a objektu pamätníkovo-výtvarnou formou s možnosťou náznaku.
 - Pripomienka objektu ako nález v teréne – metódy prezentácie archeologických nálezov.

Oba uvedené prípady spadajú aj do kategórie „spôsobov“ – teda typologického hľadiska, preto budú bližšie reflektované v inom príspevku.

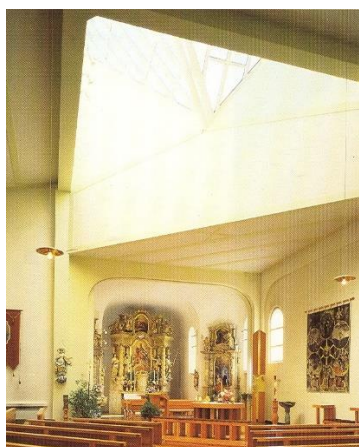
D. Kapacitné požiadavky

Sú u nás snád najčastejšou príčinou realizácie zásahu (v západných štátoch je situácia skôr opačná a hľadá sa nové využitie pre pustnú chrámy). Odrážajú nárast miestnej komunity, ktorej nepostačujú doterajšie priestorové

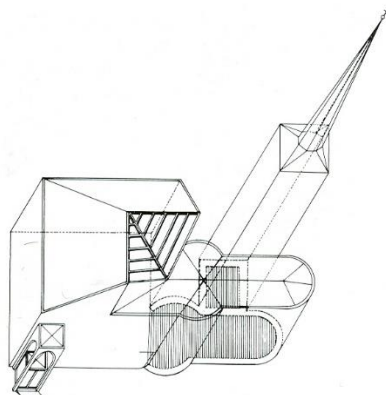
dimenzie. Vlastné riešenie tejto požiadavky môže byť splnené viacerými spôsobmi:

- Kapacitným zväčšením v rámci interiéru. Týka sa to najmä vkladania nových alebo rozširovania existujúcich empor.
- Prístavbou novej hmoty k staršej.
- Prestavbou staršej hmoty s ponechaním jej časti.
- Asanáciou objektu a realizáciou novostavby.

Veľký nárast týchto zásahov bol u nás najmä od deväťdesiatych rokov 20. stor., keď po uvoľnení spoločenskej situácie došlo k nárastu návštev bohoslužieb a odstránení dovtedajších obmedzení. Stavebne sa tak zväčšilo množstvo starších kostolov. U nás možno spomenúť zväčšovania novými hmotami kostolov v Ostrovanoch, Krásnej Lúke, Podhorí (Gojdič, 2002a, s 60). Často však, v prípade historických kostolov, dochádzalo k nepremyslenej strate pôvodných substancií a ich hodnôt pri spornej kvalite nových hmôt. Sporné prípady sa, samozrejme, dotýkajú aj zahraničných realizácií (Kleinarl, Unterberg, Niederau; *Bauten der Erzdiözese*, 1987, s. 120-123, s. 138-139, s. 206-207).



Obr. 01: Kostol v Unterbegu, radikálne zväčšený prístavbou za zničenia časti dispozície. Interiér. Zdroj: *Bauten der Erzdiözese*, 1987, s. 138.



Obr. 02: Kostol v Unterbegu, axonometria. Zdroj: *Bauten der Erzdiözese*, 1987, s. 139.

E. Liturgické zmeny (infrakonfesionálne)

Ide o príčiny zmien v rámci jednej konfesie. Tento celok vlastne predstavuje súbor úprav a zásahov, ktoré priamo súvisia s liturgickou prevádzkou a môžu postihovať riešenia organizácie vlastného priestoru aj jednotlivých liturgických mobiliárových prvkov. Skupina zahŕňa akékoľvek zmeny vyvolané určitou liturgickou požiadavkou súvisiacou buď so zlepšením starej, alebo uplatnením novej. V zásade ich možno členiť na zmeny liturgie a zmeny obradu.

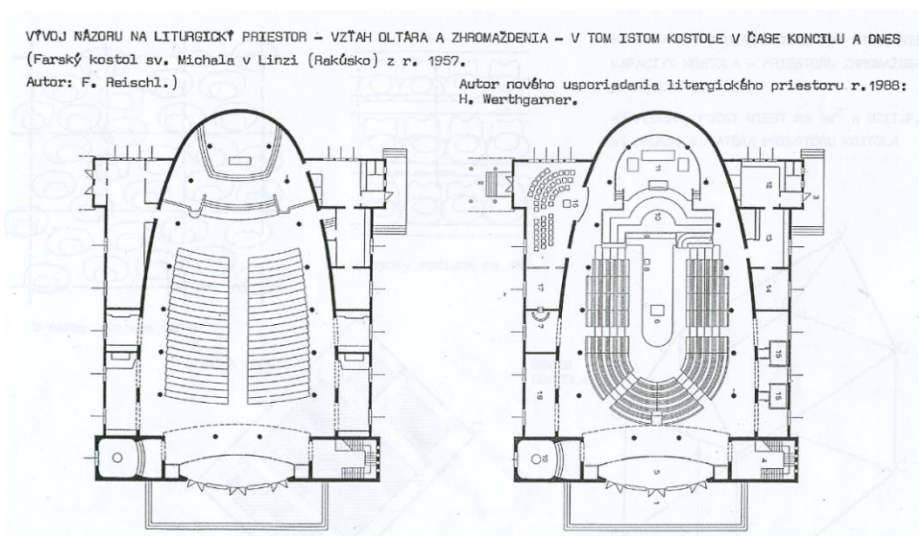
E 1. Zmeny liturgie

Najrazantnejšie sa uvedené zmeny dotýkajú interiérov katolíckych chrámov a súvisia s celkovou liturgickou reformou po II. Vatikánskom koncile. To súvisí s principiálne iným pohľadom na kostol. Koncil predostrel koncept kostola ako miesta zhromaždenia veriacich na uskutočňovanie božieho kultu⁴. V praktickom dôsledku sa celoplošne a celosvetovo dotkli všetkých sakrálnych interiérov, a to historických (v celom stáročnom zábere) i dobových (z 50. a 60. rokov 20. stor.). Liturgická reforma sa stala hlavným zdôvodnením a obsahom obnovy v historických chrámoch. Prišla v čase dozrievania zápasu „starého s novým“ a napomohla k vyjasneniu viacerých otázok (Berec – Berecová, 2010, s. 27). Dochádza k celkovej zmene koncepcie

⁴ Zhromaždenie má vytvárať spoločenstvo, vzájomným prepojením vytvárajúce mystické Kristovo telo a byť tak symbolom Krista prítomného vo svete (Akimjak, 2002, s. 47). Individualistická tendencia, ktorá do Cirkvi prenikla pod vplyvom aristotelovskej logiky, nie je najvlastnejšou podstatou katolicizmu (Ondrášik – Ondrášiková, 2024a, s. 69).

interiéru – vysúvanie oltárov, situovanie tabernákulov, ambón, riešenie pódíí, odstraňovanie predoltárnych cancelli a pod.⁵ Otázku týchto úprav vnímame dnes ako problém vnášania nových obsahov, teologických akcentov a foriem, teda ako problém novej kultúrnej vrstvy (Polomová, 2010, s. 22).

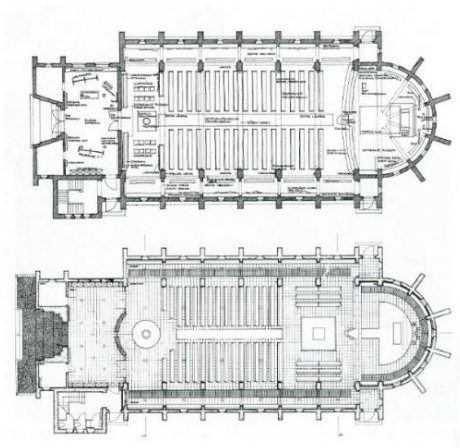
Dobрым príkladom je novostavba kostola v Linzi, realizovaného koncom 50. rokov s riešním vtedy aktuálneho smerového usporiadania, v hmotovom výraze postavenom na efekte parabolického tvaru⁶. V súvislosti s uvedenou liturgickou reformou koncilu bol interiér nanovo preriešený s podstatnou zmenou usporiadania a aj priestorového vnímania. K takýmto zásahom dochádza aj v dnešnej dobe. Najčastejšie z toho dôvodu, že po koncile boli mnohé úpravy provizóriami a dnes sa pristupuje k výmene za náročnejšie riešené interiérové prvky. Podobné liturgické úpravy sa však začali realizovať aj v evanjelických kostoloch (Hamburg - Volksdorf).



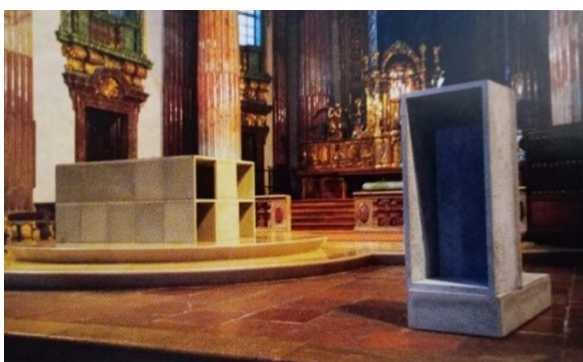
Obr. 03: Úprava interiéru kostola sv. Michala v Linzi. Zdroj: Archív ÚDTAOP.

⁵ Oltár by mal stáť v stredobode priestoru, má sa dať obchádzať, teda by nemal byť spojený tesne s ambonou (Filipek, 2001, s. 11).

⁶ Podobne možno uviesť novodobé liturgické prvky kostola z 50. rokov v Bottrope alebo v jezuitskom viedenskom kostole (Englert, 2003, Kölbl, 2004).



Obr. 04: Úprava liturgických prvkov evanjelického kostola v Hamburgu - Volksdorfe. Zdroj: Hirche, 1992, s. 46.



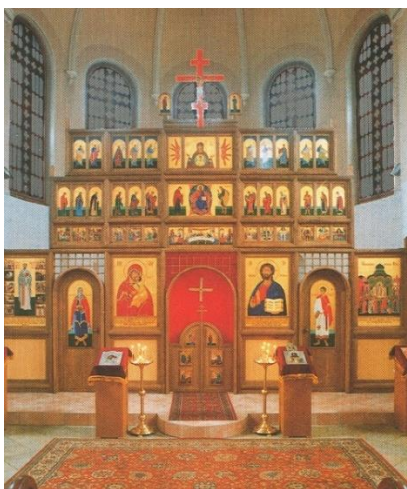
Obr. 05: Nový liturgický mobiliár v jezuitskom kostole vo Viedni. Zdroj: Kölbl, 2004, s. 261.

E 2. Zmeny obradu

V tomto prípade je príčinou zmena obradu – rítu, v rámci tejže konfesie. Najmarkantnejšie viditeľná v prípadoch, kedy objekty koncipované pre rímskokatolícky obrad majú slúžiť pre gréckokatolícky, ktorý má mnohé spoločné črty s pravoslávny. Dochádza k situovaniu ikonostasov (úprava v neoslohovej kaplnke z 19. stor. na Ondrejskom cintoríne v Bratislave alebo v kostole v Šarišskom Čiernom; Botek, 2002, s. 56 a ďalej).



Obr. 06: Novodobý ikonostas v historickom kostole v Šarišskom Čiernom. Foto: Michal Zdravecký.



Obr. 07: Novodobý ikonostas v neogotickom kostole na Ondrejskom cintoríne v Bratislave. Zdroj: Archív ÚDTAOP.

Tieto zmeny všeobecne charakterizuje výmena a situovanie obojných stolov, ambón, tabernákulov, sedesov, spovedníc, sôch, obrazov, vyvýšených platô, preorganizovanie interiérovej prevádzky a pod., ktoré opäť dominantným spôsobom určujú architektonicko-výtvarné kvality interiéru.

F. Konfesionálne zmeny

Zásahy pri zmene konfesie. Vychádzajú zo zmeny užívateľa – v tomto prípade inej konfesionálnej orientácie. Ide tu o adaptovanie priestoru na nové kultové potreby. Na jednej strane tu pôvodné liturgické zariadenia môžu znamenať pre novú funkciu prekážky, na strane druhej je potrebné vytvoriť predpoklady novej liturgii. Na ilustráciu môžu slúžiť vkladania ikonostasov, potrebných pri pravoslávnej liturgii⁷ do priestorov chrámov realizovaných pôvodne pre rímsky obrad, alebo pri prechode chrámov medzi katolíckou konfesiou a niektorou z protestantských konfesií. Často pri týchto realizáciách dochádza k odstraňovaniu umeleckých diel, ktoré sa viazali na pôvodnú liturgickú príslušnosť a hoci boli pre interiér určené, dnes sa pociťujú ako nehodiace sa. Obdobne v západnej Európe pozorujeme aj zmenu kresťanských chrámov na mešity (Londýn, Hamburg, Toronto).

Hlavnými zásahmi, uplatňovanými v predošlých dvoch horeuvedených prípadoch (E a F) sú predovšetkým:

- reorganizácia presbytérií,
- reorganizácia sedenia veriacich,
- presúvanie liturgických prvkov (oltárov, tabernákulí, krstiteľníc, ambón),
- vkladanie (odstraňovanie) spovedných buniek,
- vkladanie (odstraňovanie) ikonostasov,
- vkladanie (odstraňovanie) chórov.

Pri týchto zmenách je potrebné zohľadňovať hodnotové a pamiatkové kritériá jednotlivých pôvodných liturgických prvkov, ktoré sa stali nepotrebnými (napr. kazateľnice, baldachýny, cancelli) alebo prestali byť pre novú liturgiu znakovito nosné (hlavné oltáre, bočné oltáre). Sú však nositeľmi významných symbolicko-ikonologických výpovedí a umeleckých hodnôt a aj naďalej môžu plniť úlohu umeleckého exponátu.

⁷ Tu neuvádzam gréckokatolícku liturgiu, ktorá je v mnohom podobná pravoslávnej, keďže grécko-katolícky obrad je súčasťou Katolíckej cirkvi. Pri takejto zmene nejde o zmenu konfesie, ale o zmenu obradu.



Obr. 08: Interiér bývalého kostola jezuitov v Amsterdame upravený na mešitu. Na zadnej stene situovaný mihráb. Zdroj: https://www.apostolische-geschichte.de/wiki/index.php?title=De_Zaaier

G. Adaptácia objektu na nový účel

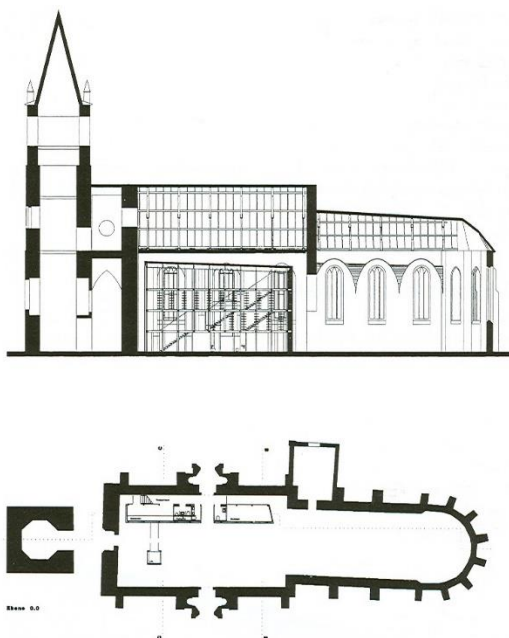
G 1. Obmedzenie liturgickej funkcie

Ide o prípady, kedy spravidla z dôvodu poklesu počtu komunity ako celku alebo návštevnosti, z dôvodu poklesu členov rehoľných spoločenstiev (v prípade rehoľných chrámov), alebo úplného zániku danej náboženskej skupiny, sa pôvodné sakrálné objekty stávajú kapacitne predimenzované. Dochádza spravidla k zásahom, kedy priestor určený na liturgiu ako celok (t. j. s miestom pre laických i klerických účastníkov) sa obmedzí na menší rozsah pôvodnej dispozície. Tento nový funkčný celok sa nanovo prerieši, vrátane mobiliáru. Zostávajúca časť sa využije novým spôsobom, pričom vkladaná nová funkcia vyžaduje jednak oddelenie od liturgickej časti, jednak vkladanie nových interiérových hmôt. V našich podmienkach k takémuto typu zmenšenia liturgickej časti nedochádza, v západnej Európe ich však evidujeme už od prelomu 70. – 80. rokov.

Pri vkladaní interiérových hmôt ide často o výškové predelenie novými podlažiami, emporami, lávkami a ochodzami alebo o riešenie rôznych buniek a pavilónov. Oddelenie liturgickej a novej funkcie môže byť fixné alebo flexibilné. V druhom prípade v čase neliturgického diania je celý pôvodný priestor využívaný na novú aktivitu.

V kostole v Münchebergu sa v lodi zrealizoval vstavaný pavilón knižnice, pričom presbytérium ostalo pre liturgické účely (Ludwig, 2002,

s. 27-29). Iný prípad je adaptácia „Lutherkirche“ v Berlíne – Spandau. Časť bola vyčlenená liturgii a stavebne uzavretá oproti zvyšku, ktorý bol podlažne prečlenený a adaptovaný na 12 bytových jednotiek (Hermann, 2003). Kostol sv. Jakuba v Stralsunde bol adaptovaný s flexibilným využitím. Niekedy sa po vyčlenení liturgickej časti zvyšná dispozícia využíva ako farské spoločenské priestory (Lutherkirche - Dortmund, Fürstenwalde, Rantasalmi) alebo na tzv. „zimný kostol“ (Rossow, Pritzler).



Obr. 09: Müncheberg, vstavenie bunkového objektu do interiéru. Zdroj: Ludwig, 2002, s. 30-31.

G 2. Strata liturgickej funkcie

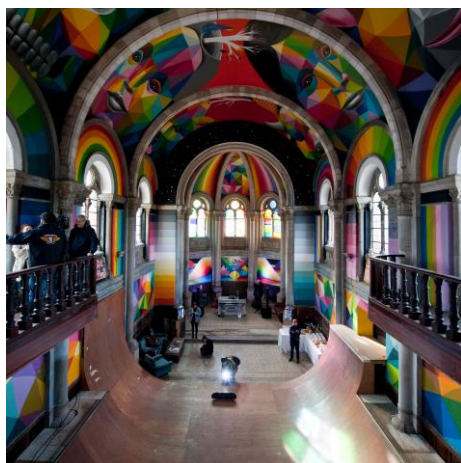
Ide o úplnú stratu liturgickej funkcie, kedy objekt v celom rozsahu prestáva plniť sakrálny účel. K tomuto dochádzalo v nedávnej minulosti v krajinách bývalého komunistického bloku z dôvodov ateizácie a rušenia kostolov, v západoeurópskych štátoch zasa z dôvodu poklesu počtu veriacich a návštevnosti bohoslužieb.

V komunistických štátoch boli kostoly využívané rôzne – v lepších prípadoch na galérie a múzeá, kedy ostali aspon prístupné verejnosti s prezentáciou pôvodných architektonicko-priestorových kvalít. Horšie boli prípady neadekvátneho využitia na novú funkciu spolu s razantnými stavebnými zásahmi. V bývalom ZSSR z mnohých kostolov vznikli sklady, športové haly, plávárne. U nás sú známe tiež príklady skladov (Rusovce – sv. Vít, nemocničné

kaplnky v Podunajských Biskupiciach, Skalici), sýpok (Miloslavov), telocviční (kaplnka saleziánov – Bratislava). Po r. 1989 však dochádza k spätnej adaptácii týchto priestorov s prinavrátením liturgickej funkcie⁸.

V západoeurópskych štátoch sú známe i prípady prestavieb kostolov na reštaurácie, hotely či obchodné domy (Amsterdam). Tieto zásahy sú spojené niekedy so stavebnou obnovou ruinálnych objektov, ku ktorej sa mnohokrát pristúpilo až v 80-tych rokoch. V podstate stále dochádza vplyvom rastúcej sekularizácie k úplným premenám sakrálnych priestorov.

Nové účely prinášajú rôznorodý rozsah stavebných úprav. Galérie a múzeá vyžadujú relatívne najmenšie zásahy. Niekedy netreba vkladať nové konštrukcie (Berlín – Nikolaikirche, Friedrichswerdersche Kirche) alebo aspoň hlavné priestory ostávajú nezmenené (Lübeck – St. Petri). Využívajú sa lávkové galérie a mostíky s nutnými vertikálnymi komunikáciami. V kostole Sv. Kríža v Berlíne (Kreuzkirche) bola okrem interiérových lávk a adaptácie podkrovia v exteriéri pristavaná presklená schodisková veža na podkrovie. Pri adaptácii Mönchenkirche v Jüterbogu (bývalá NDR) na knižnicu došlo len k vstavaní empor do bočných lodí a osadeniu regálov do hlavnej lode. Priečka, realizovaná v mieste bývalého lettnera, oddeľuje v presbytériu koncertnú sálu s pódium. Kostol z r. 1957 vo Wangene (Nemecko) bol nedávno prestavaný na reštauráciu. Osemuholníkový objekt bol pôvodne presvetlený iba svetlíkovou vežou, preto súčasťou úprav bolo aj perforovanie stien vertikálnymi okennými pásmi. Rozsiahlejšie technické zázemie vyvolalo i vyhlbenie nových suterénov.



Obr. 10: Sporná transformácia kostola v Llanere (Španielsko) na skatepark. Zdroj: <https://www.architecturaldigest.com/story/church-converted-skate-park-spain>

⁸ Možno aj skôr spomínaný stavebný boom zapríčinil nezaujem o viaceré historické kostoly, najmä mimo obcí, ktoré ostali nevyužívané a neobnovené. Bližšie: Erdélyi, 2019.

Oba uvedené základné druhy adaptácií zahŕňajú rôznu mieru konkrétnych zásahov. Najčastejšími sú:

- flexibilné mobiliárové členenie,
- delenie dispozičné fixné – priečkami,
- horizontálne delenie – nové podlažné úrovne, empor, lávky,
- vkladania buniek,
- úprava podkroví,
- prístavby komunikačných jadier – schodiská, výťahy,
- ojedinele aj vytvárania suterénov.

V západnej Európe, kde sa tento jav vyskytuje už od konca 70. rokov, vzniklo už viacero štúdií, ktoré sa kriticky zaoberajú uvedeným stavom z rôznorodého hľadiska. Jednak v zmysle zásahov do hmoty a dispozície, jednak o vhodnosti viacerých nových prevádzok (Coomans, 2019). Nejde len o Európu, situáciu pociťujú aj v zámorí, napr. v Austrálii (Mascitelli, 2019). Uvedený problém sa riešil viacerými dokumentami aj na úrovni katolíckej a evanjelickej cirkvi⁹. Dôležitým kritériom je i tu zohľadnenie pamiatkových a umeleckých hodnôt, najmä v miestach zásahov, resp. v prípadoch, kedy sa tieto stávajú nadbytočnými – napr. liturgický mobiliár, oltáre a pod. Toto sa však už týka oblasti hmotného členenia, a preto to v tomto príspevku nebudem bližšie reflektovať.

H. Prezentovanie pamiatkových hodnôt

Ide o zásahy, kedy bezprostrednou, nie vyvolanou príčinou je obnovenie narušeného hmotovo-priestorového stavu z hľadiska pamiatkových a umeleckých hodnôt. Pred takouto akciou je potrebné získať najširší súbor poznatkov o jednotlivých stavebných a výzdobných etapách, zamurovaných starších tvaroslovných prvkoch, s rozsahom ich zachovania, technologickými špecifikáciami a hodnotovou analýzou. Na to slúži celý súbor špecializovaných pamiatkových výskumov (architektonicko-historický, umelecko-historický, reštaurátorský, historický, archeologický), na základe ktorých sa stanoví konkrétna forma metódy pamiatkovej obnovy a prezentácie. Samozrejme, ak nejde o objekt, ktorý stratil sakrálnu funkciu a stal sa muzeálnym exponátom, je potrebné zohľadniť i súčasné liturgické faktory a nároky na štandard vybavenia. Podávam členenie základných metód:

- rekonštrukcia primárneho stavu,
- slohová obnova dominantného stavu,
- slohová obnova (rekonštrukcia) viacvrstvová,
- obnova s uplatnením novotvaru,
- obnova zničeného objektu alebo jeho časti.

⁹ Napr. Charta o novom využití starých cirkevných stavieb, Centrálna pontifikálna komisia pre sakrálnu umenie, Rím, 1987; Magdeburský manifest, 22. evanjelický deň cirkevných stavieb, Magdeburg, 1996 a iné (*New uses for old churches*, 2002, s. 273-293).

Dôsledky plynúce z týchto príkladov je potrebné podrobiť hodnoteniu vzhľadom na hmotovú skladbu, výrazovosť, symboliku, i z hľadiska pamiatkových hodnôt konkrétnej architektúry¹⁰. Rešpektovanie hodnôt minulosti súvisí i s otázkou vzťahu k dejinám, od ktorých si nemožno odmyslieť ich náboženskú zložku (Wenz, 2019, s. 42).

Dobрым príkladom môže byť obnova kostola v Turčianskom Jasene z prelomu tisícročí. Ide o stredoveký kostol s renesančnou klenbou a emporou a nálezom výrazných nástenných malieb. Metodicky bolo rozhodnuté prinavrátiť stav do ranogotického obdobia. Došlo k odstráneniu klenby, empory, reštaurovaniu nástenných malieb a rekonštrukcii trámového stropu. V zásade však ide o otáznny prístup, nakoľko zanikli iné mladšie hodnoty (bližšie: Botek – Plekanec, 2000).



Obr. 11: Kostol v Turčianskom Jasene – pôvodný stav. Foto: Vladimír Plekanec.



Obr. 12: Kostol v Turčianskom Jasene – zrekonštruovaný do stredovekej podoby. Foto: Vladimír Plekanec.

¹⁰ I. Gojdič, vychádzajúc z bohatej praxe pamiatkovej starostlivosti a výbornej znalosti terénu, poukázal vo viacerých príspevkoch kriticky na zásahy, ktoré nerešpektovali hodnoty historických architektúr a zdevastovali množstvo pamiatkových hodnôt. Podrobnejšie: Gojdič, 2002b.

I. Zvýšenie výrazovej stránky objektu

V tomto prípade mám na mysli prípady smerujúce k zatraktívneniu vizuálneho pôsobenia objektu alebo doplnenia ikonografických významov formou umeleckého riešenia. Prvý prípad býva charakteristický najmä výmenou výplní a architektonizovaní fasád. Krajné uplatnenie celkovej výtvarnej koncepcie je pomerne zriedkavé a môže viesť k radikálnej výrazovej zmene (Bärnbach – Hundertwasserove úpravy). Časté bývajú zásahy v interiéri, ktoré pokrývajú plochy stien a klenieb maliarskymi kompozíciami.

Jedná sa buď o zvýšenie esteticko-umeleckých kvalít priestoru, alebo častejšie o realizovanie absentujúceho ikonografického programu. Tieto úpravy nezasahujú do stavebnej podstaty objektu, ani nemenia priestorovo-pohybové parametre, znamenajú však zmenené výrazové pôsobenie a môžu viesť k podstatnej zmene zážitku priestoru. Spomenúť môžeme viacautorské výtvarné riešenie v kostole sv. Vincenta de Paul v Bratislave (Botek, 2004, s. 42)¹¹. Žiaľ, v poslednej dobe sa z dôvodu absentujúcej výtvarnej výzdoby chrámov realizujú často neprofesionálne, nehodnotné až gýčové výmalby. Iným prípadom sú síce profesionálne diela, ale také, ktoré nezohľadňujú priestor a agresívne mu dominujú. Za všetky by som menoval viaceré druhotné celostenové realizácie z dielne M. Rupnika.



Obr. 13: Viacautorské výtvarné riešenie presbytéria v kostole sv. Vincenta de Paul v Bratislave. Foto: Andrej Botek.

¹¹ Výtvarná výzdoba sa tu dopĺňala postupne. Hlavnú iniciatívu mal sochár V. Loviška, ktorý zainteresoval širší tím výtvarníkov.



Obr. 14. Celostenová mozaika M. Rupnika umiestnená v kostole na hore Živčák. Foto: Andrej Botek.

J. Zmenená urbanistická alebo hospodárska situácia

Ide o také prípady, kedy zmenami v polohe urbanizmu sídla sa sakrálné objekty dostávajú do konfliktnej polohy, či už pre ich nevhodnú dopravnú polohu, alebo jednoducho z dôvodu, že sú situované v mieste navrhovaného dopravného riešenia, alebo v území, ktoré je nutné vodo-hospodársky regulovať. Najčastejšie ide o menšie kaplnkové stavby. Dôsledkami takýchto príčin bývajú zväčša asanácie častí alebo celých objektov. V prípade ponechania sa často v novej situácii naruša ich vzťahová čitateľnosť (kaplnka nad dopravnou komunikáciou pred obcou Sv. Jurom a nad oporným múrom cesty v tejže obci). Hospodárskymi príčinami býva situovanie na mieste ťažby nerastných surovín, v podmienkach bývalej ČSSR bol z tohto dôvodu v 60. rokoch transferovaný gotický kostol v Moste.

Záver

Sakrálna architektúra tvorí dôležitú súčasť dejín umenia a architektúry, vytvára neodmysliteľne naše prostredie a je signálnym znakom nesúcim pre všetkých duchovnú výpoveď konkrétneho náboženského spoločenstva. Hoci v mnohom vykazuje stálosť foriem, jej materiálna substancia často podliehala rôznorodým zásahom. Tak je to aj v dnešnej situácii, ktorá však od polovice 20. stor. (resp. už od nástupu moderny z prvých dekád 20. stor.) prináša nové hľadiská. Spôsobuje to jednak zmena v architektonickom spôsobe tvorby, nové materiálové a technologické možnosti, ale aj zmeny vyplývajúce pre katolícke kostoly po II. Vatikánskom koncile. Nezanedbateľnou skutočnosťou

je aj spoločenský vývoj v recepcii náboženstva, charakterizovaný postupujúcou sekularizáciou, individualizáciou náboženského prežívania, synkretizmom i ústupom návštevnosti bohoslužieb¹². To spôsobuje výrazný dopad na transformáciu chrámov, ktoré sa stávajú kapacitne nadbytočnými. Okrem „technických príčin“, ako sú rôznorodé sanácie narušeného stavu, zvyšovanie štandardu, rehabilitácie narušených objektov, kapacitné požiadavky, tu výrazne vystupujú i liturgické, konfesiónálne zmeny, transformačné úpravy na nový účel, ale i výtvarné zásahy a metodické pamiatkové úpravy. Sprievodnou otázkou týchto zásahov je nová forma a jej vzťah s pôvodnou substanciou, ktorá môže nadobúdať kontextuálnu i kontrastnú podobu.

Bibliografia

- AKIMJAK, A. 2002. Kostol po druhom vatikánskom koncile. In: Hlinický, J. a kol.: *Sakrálny priestor na začiatku 21. storočia*. Trnava: Fakulta humanistiky Trnavskej univerzity, s. 46-51, ISBN 80-89074-13-8.
- BEREC, D. – BEREČOVÁ, Ľ. 2010. Nové liturgické zariadenie v historickej sakrálnej architektúre. In: *Bardkontakt 2010. Problematika mestských pamiatkových centier. Zborník prednášok*. Bardejov: Mesto Bardejov, s. 27-29, ISBN 978-80-570-2271-8.
- Bauten der Erzdiözese Salzburg 1946 – 1986*. 1987. Salzburg: Bauamt der Erzdiözese Salzburg.
- BIŠŤAN, M. 2002. Mestské pastoračné centrá a kostoly. In: *Sakrálné stavby – 10 rokov výstavby. Zborník prednášok*. Bratislava: Dom techniky ZSVTS, s. 28-35, ISBN 80-233-0472-0.
- BOTEK, A. 2002. Výtvarné dotvorenie sakrálného interiéru. In: *Sakrálné stavby – 10 rokov výstavby. Zborník prednášok*. Bratislava: Dom techniky ZSVTS, s. 53-57, ISBN 80-233-0472-0.
- BOTEK, A. 2004. Výtvarné umenie a sakrálny priestor v súčasnom stretnutí. In: *Moderní sakrální stavby. Mezinárodní konference*. Brno: Fakulta architektury VUT, s. 41-46, ISBN 80-214-2791-4.
- BOTEK, A. 2023. Katolícky kostol v dnešnej diskusii. In: *Studia Aloisiana*, roč. 14, č. 2, s. 13-30, ISSN 1338-0508.
- BOTEK, A. 2024. Hlavné príčiny zásahov do sakrálnej architektúry v historickom období s dôrazom na územie Slovenska. In: *Disputationes Scientifical Universitatis Catholicae in Ružomerok*, roč. XXIV, č. 2, s. 45-64, ISSN 1335-9185.
<https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.2.45-64>

¹² V súčasnej diskusii nadobúda debata o sekularizácii a modernite a ich dôsledkoch pre kresťanské náboženstvo viacero významových rovin. Blížšie: Žuffa, 2016, s. 40.

- BOTEK, A. – PLEKANEC, V. 2000. Reštaurovanie nástenných malieb kostola sv. Margity v Turčianskom Jasene – výsledky výskumov a realizácie prvých troch etáp reštaurovania. In: *Kritériá hodnotenia reštaurátorských prác. Zborník referátov*. Bratislava: Kruh K – Kruh historikov dejín výtvarného umenia, s. 39-51, ISSN 80-968448-0-6.
- COOMANS, T. 2019. What can we learn from half a century of experience with redundant churches? A critical evaluation of a heritage at risk. In: *Dio non abita più qui? / Doesn't God dwell here anymore?* Roma: Pontificia Università Gregoriana, s. 59-76, ISBN 978-88-7575-328-3.
- ENGLERT, K. 2003. Beton im Kirchenraum. In: *Kunst und Kirche. Ökumenische Zeitschrift für Architektur und Kunst*, Vol. 66, N. 3, s. 150-151, ISSN 0023-5431.
- ERDÉLYI, R., 2019. Endangered Churches in Slovak Republic. Passportization, conditions for rescue and recommendations for praxis. In: *Dio non abita più qui? / Doesn't God dwell here anymore?* Roma: Pontificia Università Gregoriana, s. 349-362, ISBN 978-88-7575-328-3.
- FILIPEK, A. 2001. Chrám – teologický pohľad na dom Božieho ľudu. In: *Kostol ako symbol. Zborník prednášok*. Bratislava: Združenie kresťanských pracovníkov kultúry, s. 7-13, ISBN 80-968641-0-6.
- FILIPEK, A. 2002. Chrám – miesto komunikácie s Bohom. In: Hlinický, J. a kol.: *Sakrálny priestor na začiatku 21. storočia*. Trnava: Fakulta humanistiky Trnavskej univerzity, s. 18-24, ISBN 80-89074-13-8.
- GOJDIČ, I. 2002a. Desaťročie prestavieb sakrálnych stavieb. In: *Sakrálna stavba, 10 rokov výstavby. Zborník prednášok*. Bratislava: Dom techniky ZSVTS, s. 58-62, ISBN 80-233-0472-0.
- GOJDIČ, I. 2002b. Aktuálne problémy ochrany sakrálnych objektov na Slovensku. In: Hlinický, J. a kol.: *Sakrálny priestor na začiatku 21. storočia*. Trnava: Fakulta humanistiky Trnavskej univerzity, s. 71-74, ISBN 80-89074-13-8.
- HERMANN, A. 2003. *Wohnen in Baudenkmal Lutherkirche Spandau*. Dostupné na internete: <https://www.schoba.de/immobilien/angebote/vm-lu-03-2.ogr-wohnen-in-der-lutherkirche.htm>, 25.2.2025.
- HIRCHE, B. 1992. Renovierung Ev. Kirche Hamburg – Volksdorf. In: *Kunst und Kirche. Ökumenische Zeitschrift für Architektur und Kunst*, Vol. 54, N. 1, s. 46-48, ISSN 0023-5431.
- KÖLBLB, A. 2004. Künstlerische Interventionen im liturgischen Zentren. In: *Kunst und Kirche. Ökumenische Zeitschrift für Architektur und Kunst*, Vol. 67, N. 4, s. 260-261, ISSN 0023-5431.
- LUDWIG, M. 2002. Kirche und Kirchen im Umbruch. Zum künftigen Umgang mit Kirchengebäuden in Deutschland. In: *New uses for old churches/Nová využití pro staré kostely/Neue Nutzungen für alte Kirchen*. Ústí nad Labem: Albis international, s. 11-50, ISBN 80-86067-67-X.

- MASCITELLI, M. 2019. Fit for use? In: *Dio non abita più qui? / Doesn't God dwell here anymore?* Roma: Pontificia Università Gregoriana, s. 163-170, ISBN 978-88-7575-328-3.
- MAKÝŠ, O. 2002. Realizácie sanácie porúch a údržby pamiatkových sakrálnych objektov. In: *Sakrálné stavby, 10 rokov výstavby. Zborník prednášok*. Bratislava: Dom techniky ZSVTS, s. 102-104, ISBN 80-233-0472-0.
- MIKOLAI, I. 2002. Sakrálné stavby a ich protipožiarna ochrana. In: *Sakrálné stavby, 10 rokov výstavby. Zborník prednášok*. Bratislava: Dom techniky ZSVTS, s. 99-101, ISBN 80-233-0472-0.
- New uses for old churches/Nová využití pro staré kostely/Neue Nutzungen für alte Kirchen*, 2002. Ústí nad Labem: Albis international, ISBN 80-86067-67-X.
- OLÁH, J. 2002. Strešné konštrukcie a ich plášte. In: *Sakrálné stavby, 10 rokov výstavby. Zborník prednášok*. Bratislava: Dom techniky ZSVTS, s. 67-70, ISBN 80-233-0472-0.
- ONDRÁŠIK, I., ONDRÁŠIKOVÁ, K. 2024a. Henri de Lubac: Cirkev a teológia v sebareflexii a v konfrontácii so svetom. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomerok*, roč. XXIV, č. 2, s. 65-79, ISSN 1335-9185. <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.2.65-79>
- ONDRÁŠIK, I., ONDRÁŠIKOVÁ, K. 2024b. Dynamické chápanie osoby v existenciálnom tomizme. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomerok*, roč. XXIV, č. 3, s. 42-50, ISSN 1335-9185. <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.3.42-50>
- PETRÁŠ, D. 2002. Vykurovacie systémy v sakrálnych stavbách. In: *Sakrálné stavby, 10 rokov výstavby. Zborník prednášok*. Bratislava: Dom techniky ZSVTS, s. 95-98, ISBN 80-233-0472-0.
- PICHOVÁ, M. 2010. Sakrálné objekty – sanácia, vykurovanie, vetranie, plesne. In: *Bardkontakt 2010. Problematika mestských pamiatkových centier. Zborník prednášok*. Bardejov: Mesto Bardejov, s. 36-43, ISBN 978-80-570-2271-8.
- POLOMOVÁ, B. 2010. Východiská obnovy sakrálnej architektury. In: *Bardkontakt 2010. Problematika mestských pamiatkových centier. Zborník prednášok*. Bardejov: Mesto Bardejov, s. 20-23, ISBN 978-80-570-2271-8.
- WENZ, G. 2019. Geschichte als Überlieferungsgeschichte. Eine historische Mikrostudie zur Traditionstheorie. In: Vokoun J. (ed.): *Traditionstheorie im Gespräch der Wissenschaften*. Zürich: LIT Verlag, s. 42-69, ISBN 978-643-91184-1.
- ŽUFFA, J. 2016. Pastoralná teológia a modernita. In: *Studia Aloisiana*, roč. 7, č. 1, s. 37-45, ISSN 1338-0508.

Príspevok vznikol v rámci grantu VEGA 1/0723/23 Sakrálny priestor na začiatku 21. storočia.

Doc. Mgr. Ing. arch. Andrej Botek, PhD.

Ústav dejín a teórie architektúry a obnovy pamiatok

Slovenská technická univerzita v Bratislave, Fakulta architektúry a dizajnu

Námestie slobody 19, 812 45 Bratislava

andrej.botek@stuba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.2.43-55>

Advertising Strategies of the Company „Peter Makovický“/„Bratia Makovický“ in the Slovak Press Until 1918

Reklamné stratégie podniku „Peter Makovický“/„Bratia Makovický“ v slovenskej tlači do roku 1918

Rastislav Molda

Abstract

In this study I present the advertising and its use by the family company "Peter Makovický"/"Brothers Makovický" in newspapers, magazines and calendars of Slovak provenance in the second half of the 19th century. The importance of advertising is discussed and the perception of advertising in the second half of the 19th century. In the study I define the priorities of the advertising strategy of the family business in the Slovak press until 1918. I discuss what types of advertising the family business used in specific periodicals. I also discuss in more detail the frequent advertising for sheep cheese, which appeared mainly in calendars.

Keywords: Advertising. Newspapers. Magazines. Calendars. Sheep cheese. Family of Makovicki.

Úvod

Témou štúdie je analyzovať reklamu firmy „Peter Makovický“/„Bratia Makovický“ v tlači (novinách, časopisoch, kalendároch) slovenskej proveniencie do roku 1918. Išlo o reklamu na samotný obchod, na koloniálny tovar a iný sortiment predávaný v obchode a neskôr aj na reklamu bryndze, ktorú ružomberský podnik produkoval. Aj prostredníctvom zaujímavých reklamných stratégií sa podniku produkty (koloniálny tovar i vlastný produkt – bryndzu) darilo propagovať a predávať. Aj pričinením kvalitnej reklamy sa s bryndzou firma presadila na trhoch nielen v Uhorsku, ale aj v stredoeurópskom priestore.

Vo výskume som sa zamerlal na reklamu v dobových periodikách – novinách a časopisoch, ako aj v kalendároch. Časový rámec výskumu bol stanovený nasledovne: od 60. rokov 19. storočia do roku 1918, do rozpadu rakúsko-uhorskej monarchie. V 60. rokoch 19. storočia pribúdajú slovenské periodiká, objavujú sa v nich prvé reklamy, predovšetkým textové a aj podnik

nazvaný „Peter Makovický“/„Bratia Makovický“¹ postupne expanduje a začína inzerovať v slovenskej tlači. Rok 1918 predstavoval významný dejinný zlom a aj pre túto dlhodobu fungujúcu spoločnosť znamenal výraznú stratu obchodných partnerov a odberateľov.

V druhej polovici 19. storočia pribúdajú slovenské periodiká² a pozvoľne sa špecializujú podľa zamerania (politické, hospodárske, literárne, humoristické, vedecké, spolkové, ženské...). Počas výskumu som sa zamerlal na periodiká, kde som predpokladal, že sa v nich reklama na obchod s koloniálnym tovarom a na bryndzu môže nachádzať. V počiatkoch existencie podniku „Peter Makovický“/„Bratia Makovický“ v slovenskom prostredí vychádzali *Pešťbudínske vedomosti*, preto som sa pozrel, či v nich podnik inzeroval. *Pešťbudínske vedomosti* nahradili v roku 1870 *Národné noviny*, a tak som sa vo výskume zamerlal, či zadávatelia inzerovali aj v „nástupníckom periodiku“. Keďže tovar z koloniálneho obchodu bol síce pestrý, ale určený predovšetkým remeselníkom a roľníkom, predpokladal som, že podnik bude inzerovať v periodiku *Obzor*, určenom práve takto ekonomicky činným obyvateľom. Podobne som postupoval aj pri identifikácii reklamy na bryndzu, ktorú podnik od roku 1880 začal produkovať. Keďže išlo o potravinu určenú aj na ďalšie spracovanie, predpokladal som, že reklama bude predovšetkým v ženskom časopise *Dennica*.

Výskum dobovej reklamy a reklamnej inzercie v periodikách slovenskej proveniencie z dlhého 19. storočia riešili predovšetkým odborníci zaoberajúci sa dejinami žurnalistiky. Výstupom je niekoľko štúdií.³ V českom prostredí je téma rozpracovaná podstatne komplexnejšie. Témy sa venujú historici skúmajúci dejiny každodennosti⁴, ale aj múzejníci využívajúci pri spracovávaní témy množstvo rozmanitých zbierkových predmetov.⁵ Výskumu reklamy

¹ Názov podniku bol v rokoch 1850 – 1856 a 1878 – 1918 „Peter Makovický“, medzi rokmi 1856 a 1878 bol názov „Bratia Makovický“, keďže spoločníkom Petra Makovického st. bol jeho mladší brat Daniel Makovický, ktorý neskôr zo zdravotných dôvodov z podniku odišiel. Pozri viac: ĎURIŠKA, Z. *Medzi mlynmi a bankami. Dejiny rodu Makovickovcov*. Martin: Slovenská genealogicko-historická spoločnosť, 2007, s. 92-93.

² K téme pozri viac: POTEMLA, M. *Bibliografia slovenských novín a časopisov do roku 1918*. Martin: Matica slovenská, 1958, 145 s.; SERAFÍNOVÁ, D. – DUCHKOWITSCH, W. – VATRÁL, J. *Dejiny slovenského novinárstva : Vývoj novinárstva na Slovensku v kontexte podunajskej monarchie*. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2007, 280 s.

³ Pozri viac napr.: SERAFÍNOVÁ, D. Komerčná inzercia z obdobia monarchie. In: *Reklama 09. Zborník vedeckých štúdií pre otázky teórie a histórie reklamy a public relations*, Bratislava: Book & Book Publisher, 2009, s. 25-46.; SERAFÍNOVÁ, D. *Svet reklamy. Reklama a inzercia v slovenskej periodickej tlači v období podunajskej monarchie*. Bratislava : Book & Book Publisher, 2008, 63 s.

⁴ LENDEROVÁ, M. – JIRÁNEK, T. – MACKOVÁ, M. *Z dějin české každodennosti*. Praha: Karolinum, 2017, s. 37-42.

⁵ Pozri viac príspevky v: VLČKOVÁ, L. (ed.). *Mezi kýčem a akademií. Chronolitografie ve službách reklamy a umění*. Praha : Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2020, 245 s.; VLČKOVÁ, L. (ed.). *Reč plakátu. 1890 – 1938*. Praha : Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2022, 256 s.

v dlhom 19. storočí v priestore habsburskej monarchie sa venujú predovšetkým zahraniční autori, ktorí sa na tému reklamy pozerajú z rôznych perspektív.⁶

Zachytené prvky reklamy sú adekvátnym prameňom k dobovej mentalite, vkusu a preferenciám, technickým možnostiam danej doby. Dobová reklama odráža tiež prítomné sociálne vzťahy a je tiež svojským umeleckým žánrom.⁷

Reklama v druhej polovici 19. storočia

Obdobie druhej polovice dlhého 19. storočia bolo časovo vymedzeným úsekom, keď sa reklama postupne stávala súčasťou dobovej spoločnosti a každodenného života. Aj v slovenských periodikách si postupne nachádzala svoj priestor, aj keď len veľmi pozvoľne a nástup reklamy v periodikách nebol jednoduchý. V dlhom 19. storočí sa k reklame pristupovalo ambivalente. Dlhो platilo heslo: „dobré zboží sa chváli samo“, aj preto reklama vzbudzovala nedôveru.⁸ Aj dobové encyklopédie nehodnotia reklamu kladne, skôr je v hodnotení cítiť negatívny podtón. Napríklad *Ottův slovník naučný* v hesle reklama konštatuje: „Reklama (fr. Réclame), veřejné vychvalování předmětů obchodních, uměleckých a p., jež se děje prospekty, plakáty, obchodními štíty, vyvolávači, nosiči návěstí atd., zvl.⁹ pak časopisy. Annonce prostě věc oznámí, r. snaží se ji od okolí odlišiti, vyzvědnouti, pozornosti obecnstva přiblížiti. Stává se tak nadpisy (nápadnými, tajemnými, zvědavost budícími), tím, že nešetří se místem, stereotypním opětováním, verši, zvl. pak obrázky. Někdy r. děje se tím způsobem, že list sám nebo (domněle) třetí osoba věc doporučí... V nejnovějších dobách povšimlo si r-my i umění (srv. Plakát).“¹⁰ Tento citát zo – aj v slovenskom prostredí – známej a používanej encyklopédie nás informuje, aké dobové reklamné stratégie boli používané v čase, keď Makovickovci pôsobili na obchodnom trhu, a to už viac ako polstoročie.

Na začiatku 20. storočia, keď sa podnik sústredil na výrobu a predaj bryndze, si význam reklamy začali výraznejšie všímať. V českom prostredí

⁶ Pozri napr.: VESZPRÉMI, N. Ideals for Sale: 'Ideal Portraits' and the Display of National Identity in the Nineteenth-Century Austrian Empire. In: *Art History*, 2019, roč. 42, č. 2, s. 274-303; STOJAN, J. When Did the Market Grow Two Sides? Advertising and the Media Under Emperor Franz Joseph I. In: *Proceedings of the Conference on Historical Analysis and Research in Marketing*, 2019, roč. 19, s. 283-299. Dostupné online: <https://ojs.library.carleton.ca/index.php/pcharm/article/view/1974>

⁷ LENDEROVÁ, M. – JIRÁNEK, T. – MACKOVÁ, M. *Z dějin české každodennosti*. Praha: Karolinum, 2017, s. 37-38.

⁸ LENDEROVÁ, M. – JIRÁNEK, T. – MACKOVÁ, M. *Z dějin české každodennosti*. Praha: Karolinum, 2017, s. 37-38.

⁹ zvlášte

¹⁰ *Ottův slovník naučný*, 21. díl, R (Ř)-Rozkoš. Praha: J. Otto, 1904, s. 456.

vydal Zdenko Šindler v roku 1906 dielo nazvané *Moderní reklama*.¹¹ Išlo o prvé analytické dielo v češtine mapujúce dobové reklamné trendy. Podľa Šindlera boli hlavné druhy reklamy plagáty, reklama v novinách (inzeráty, články), prospekty, brožúry, letáky, cenníky a odporúčenia na listoch, ponukové listy a vzorkovníky, pohyblivá reklama, výkladné skrine, etikety a obaly.¹² Pričom ružomerský podnik bratov Makovických využíval pri propagácii bryndze takmer všetky zmienené druhy reklamy.

Počiatky obchodu „Peter Makovický“

Počiatky podniku nazvaného „Peter Makovický“ spadajú do roku 1850. Práve v júni tohto roka otvoril v Ružomberku obchod s koloniálnym tovarom Peter Makovický st., pričom obchod pomenoval svojím menom. O šesť rokov neskôr prijal za spoločníka mladšieho brata Daniela Božetecha a zmenili aj názov obchodu na „Bratia Makovický“. Podniku sa darilo, bratia investovali do kúpy nehnuteľností a rozširovali aj záber podnikania a predávali okrem koloniálneho tovaru aj železo, sklo, porcelán či lampy. O rozširujúcom sa obchodnom portfóliu vieme predovšetkým z dobových reklám uverejnených v slovenských periodikách.

V 60. rokoch 19. storočia pribudol do portfólia obchodu aj tabak. Makovickí vtedy viedli hlavný sklad tabaku pre Liptov, Oravu, Turiec a sever Trenčianskej župy. V roku 1870 prebehla reorganizácia obchodu s tabakom, ktorého sa vzdali a pribrali do portfólia textil – strižný tovar. V roku 1873 prevzali do portfólia obchodnej činnosti aj predaj minerálnej vody z Korytnice.¹³

Na konci 70. rokov 19. storočia vo firme „Bratia Makovický“ dochádza k zmenám. Z firmy odstúpil pre zdravotné dôvody mladší z bratov Makovických Daniel Božetech. Názov firmy sa zmenil na pôvodnú variantu „Peter Makovický“¹⁴ a so zakladateľom Petrom Makovickým st. začal vo firme pôsobiť aj jeho syn Vladimír Makovický.

Ďalšie zmeny vo firme nastali v roku 1886, keď starší syn Vladimír prevzal jej vedenie. V zmluve sa zaviazal, že za spoločníka prijme po dovŕšení plnoletosti aj svojho mladšieho brata Petra.¹⁵ K naplneniu tohto záväzku došlo na prelome rokov 1888 a 1889, o čom informuje aj nasledujúca správa z novín: „Pán Vladimír Makovický, majiteľ pochvalne známej obchodníckej firmy v Ružomberku, oznamuje, že prijal za spoločníka svojho brata pána Petra

¹¹ ŠINDLER, Z. *Moderní reklama*. Praha: Nákladem F. Šimáčka, 1906, 64 s.

¹² ŠINDLER, Z. *Moderní reklama*. Praha: Nákladem F. Šimáčka, 1906, s. 9.

¹³ ĎURIŠKA, Z. *Medzi mlynmi a bankami. Dejiny rodu Makovickovcov*. Martin: Slovenská genealogicko-historická spoločnosť, 2007, s. 89-92.

¹⁴ *Obzor. Noviny pre hospodárstvo, remeslo a domáci život*, 1880, roč. 18, č. 16, s. 128.

¹⁵ ĎURIŠKA, Z. *Medzi mlynmi a bankami. Dejiny rodu Makovickovcov*. Martin: Slovenská genealogicko-historická spoločnosť, 2007, s. 131.

*Makovického ml. do svojho hlavného obchodu s tovarom miešaným, koloniálnym a železným v Ružomberku, tak tiež do svojho filiálneho obchodu podobného druhu vo Vrútkach, ako i do svojej prvej liptovskej parnej brndziarne. [sic!] Tieto tri obchody povedú spoločne a naďalej pod doterajšou protokolovanou firmou: Peter Makovický.*¹⁶

Predmetom činnosti obchodnej firmy bol obchod s koloniálnym tovarom¹⁷ a výroba bryndze. Bratia si rozdelili pôsobnosť, Peter sa venoval predovšetkým vedeniu obchodu a bryndziarni a Vladimír sa sústredil na bankovníctvo. Ďalšia zmena nastala v roku 1902, keď bratia Makovickí predali obchod Fedorovi Houdekovi a Andrejovi Čajkovi a od spomínaného roka sa firma „Peter Makovický“ sústredila len na výrobu a predaj bryndze.¹⁸

Reklama v novinách, časopisoch a kalendároch

V roku 1861 začali vychádzať *Pešťbudínske vedomosti*, a keďže išlo o periodikum slovenského národného hnutia, predovšetkým slovenské podniky získali prvý stály reklamný priestor. Neskôr *Pešťbudínske vedomosti* nahradili *Národné noviny* a pribudli ďalšie periodiká s reklamným priestorom. Aj napriek tomu, že ako sme už vyššie spomenuli, reklama nebola jednoznačne kladne prijímaná a vzbudzovala nedôveru.¹⁹

V spomenutých *Pešťbudínskych vedomostiach* sa objavujú prvé reklamné inzercie. Práve medzi prvými reklamnými inzerátmi v novinách nájdeme aj reklamu bratov Petra (st.) a Daniela Makovických. Inzerujú, že vo svojom obchode majú na predaj vtedy vychýrenú korytnickú vodu, ľanové semiačka a aj železo určené na ďalšie spracovávanie.²⁰

¹⁶ Chýrník. Z obchodného života. In *Národné noviny*, 1889, roč. 20, č. 17, s. 3.

¹⁷ Sortiment obchodu približuje predovšetkým dobová inzercia. Z nej vieme, že predávali poľnohospodárske produkty (ľanové semená) a poľnohospodárskej stroje, vybavenie domácnosti (strieborný príbor), textil a šijacie stroje, ale aj kávu a iný tovar.

¹⁸ ĎURIŠKA, Z. *Medzi mlynmi a bankami. Dejiny rodu Makovickovcov*. Martin: Slovenská genealogicko-historická spoločnosť, 2007, s. 131.

¹⁹ LENDEROVÁ, M. – JIRÁNEK, T. – MACKOVÁ, M. *Z dějin české každodennosti*. Praha: Karolinum, 2017, s. 38.

²⁰ „Bratia Makovický“ v Ružomberku... In *Pešťbudínske vedomosti*, 1864, roč. 4, č. 24, s. 4.

„Bratia Makovický“
v Ružomberku porúčajú
Koritnicku vodu

1. kysťňu obsahu 12 malých fliaš: 1 zl. 77 kr.
 1. „ „ 12 veľkých „ 2 „ 27 „
Russké ľanové semä 1 ť — „ 28 „
Železo pasové kuané a valkuané 7 do 11'
 2— 4 knsy do centa 1 cent: 8 zl. 30 kr.
 5— 8 „ „ „ „ „ 8 „ 60 „
 9—12 „ „ „ „ „ 9 „ — „
 13—16 „ „ „ „ „ 9 „ 40 „
 17—20 „ „ „ „ „ 9 „ 80 „
 21—24 „ „ „ „ „ 10 „ 24 „

Odberateľovi väčšej zásoby železa, dáva sa pri-
 meraný rabat 2 až do 4%.

3—1, (17)

Obr. 1. Reklamný inzerát z periodika *Pešťbudínske vedomosti*

Ďalší identifikovaný inzerát z *Pešťbudínskych vedomostí* je z roku 1865: „Bratia Makovický v Ružomberku predávajú *Russké ľanové semä jeden funt po 28 kr. vo väčších zásobách po 25 zl. r. č. jeden cent.*“²¹ Oba reklamné inzeráty sú jednoduché, textové, bez výrazného grafického prvku zameraného na upútanie potencionálneho klienta, s uverejnenými cenami za jednotlivé produkty.

Postupne sa reklama, vďaka rozmachu hospodárstva a modernizácie spoločnosti, zvyšovania počtu periodík a ich špecializácie začína stále častejšie objavovať aj v iných dobových periodikách.

Po zániku *Pešťbudínskych vedomostí* a ich „nahradením“ *Národnými novinami* nachádzame ďalšiu novinovú reklamu rodinnej firmy Makovických až o sedem rokov neskôr. Z inzerátu v *Národných novinách* vieme, že v obchodnom portfóliu mali „ševky“, teda šijacie stroje.²² Súčasťou tejto publikovanej reklamy bola aj výzva, aby si šijací stroj kúpili ako „*najlepšie novoročné dary!!!*“, čo možno považovať aj za jeden z prvých textových reklamných sloganov ku kúpe konkrétneho produktu.

²¹ Išlo o šijacie stroje od výrobcov Howe, Singer, Grover & Backer a Wheeler & Wilson. Pozri viac: *Pešťbudínske vedomosti*, 1865, roč. 5, č. 32, s. 4.

²² *Národné noviny*, 1872, roč. 3, č. 153, s. 4.

!!!Čo najlepšie novoročné dary!!!
odporúčame
ŠEVKY
(šijacie stroje)
v cennách čo najľavnejších.

1 stroj	Wheeler & Wilson i s prístrojmi	56 zl.
1 "	Grover & Backer	dto. 65 "
1 "	Singer	dto. 70 "
1 "	Howe	75 "

Ostatné druhy čo najľavnejšie.
Bratia Makovický.

Obr. 2. Reklamný inzerát z periodika *Národné noviny*

Informáciu o šijacích strojoch v obchodnom portfóliu nachádzame aj v ďalších rokoch.²³ Obchodný sortiment sa rozrastal a podobne sa rozširovala aj sieť reklamy. V roku 1873 začali inzerovať aj v časopise *Obzor. Noviny pre hospodárstvo, remeslo a domáci život*²⁴, čo môže interpretovať ako prejav novej stratégie v zadávaní inzercie, keďže rodinná firma začala inzerovať na stránkach špecifického – hospodárskeho periodika.

O rok neskôr ponuku predajného sortimentu rozšírili o príbor „z Čínskeho striebra pravej jakovosti“, ale aj o semená d'ateliny, poľných, záhradných a lesných kvetov, o hnojový prášok či o gyps (sadru).²⁵ Z inzerátu v periodiku *Obzor* vieme, že v roku 1876 predávali „*Stroje na mlátenie obilia ... Tieto stroje pracujú ticho a tak ľahko, že nepožadujú viacej sily ako pri sečkoviciach.*“²⁶ O rok neskôr v tom istom periodiku inzerovali, že majú na predaj „...*južno-uhorská obživujúca a zdravotná káva.*“²⁷ Z týchto informácií vidieť, že dokázali veľmi flexibilne reagovať na potreby trhu a možnosti, ktoré sa im postavili do cesty. Ak niečo stratili – tabak, nahradili to iným produktom – textilom.

²³ *Národné noviny*, 1873, roč. 4, č. 24, s. 4.; *Národné noviny*, 1874, roč. 5, č. 104, s. 4.; *Národné noviny*, 1874, roč. 5, č. 113, s. 4.; *Národné noviny*, 1873, roč. 4, č. 120, s. 4.; *Národné noviny*, 1874, roč. 5, č. 150, s. 4.;

²⁴ *Obzor. Noviny pre hospodárstvo, remeslo a domáci život*, 1873, roč. 11, č. 33, s. 264.

²⁵ *Obzor. Noviny pre hospodárstvo, remeslo a domáci život*, 1874, roč. 12, č. 10, s. 80. Reklamu na čínske strieborné príbory nachádzame v *Národných novinách*. Pozri viac: *Národné noviny*, 1874, roč. 5, č. 29, s. 4.; *Národné noviny*, 1877, roč. 8, č. 115, s. 4.

²⁶ *Obzor. Noviny pre hospodárstvo, remeslo a domáci život*, 1876, roč. 14, č. 24, s. 192.

²⁷ *Obzor. Noviny pre hospodárstvo, remeslo a domáci život*, 1877, roč. 15, č. 20, s. 160.

Novinová reklama na bryndzu

Rodinný podnik začal od začiatku 80. rokov 19. storočia produkovať bryndzu. Išlo o produkt, ktorého výroba mala v období založenia bryndziarne na Liptove potenciál vďaka pomerne rozšírenému chovu oviec. Podľa štatistiky z roku 1910 sa na celom Liptove chovalo viac ako 46 753 oviec, pričom chov oviec bol relatívne rovnomerne rozložený medzi tri liptovské okresy Ružomberok (16 353), Liptovský sv. Mikuláš (16 347) a Liptovský Hrádok (14 053). V celom Uhorsku ich bolo viac ako 8 100 000. Z hornouhorských žúp dominoval chov oviec najmä v Novohradskej župe, kde ich bolo viac ako štvrt' milióna.²⁸ Podľa správy z *Národných novín* však produkcia ovčieho syra potrebného na vyrobenie bryndze z liptovských salašov, Makovickým v roku 1917 nepostačovala a „*Liptovský bryndzový priemysel doháňa kupovaním syra v susedných stolicích*.“²⁹

Rozvoju podnikania napomohlo aj vybudovanie Košicko-bohumínskej železnice, keďže bolo pomerne jednoduché prepraviť hotový produkt po železnici. Význam železnice pre rozvoj bryndziarskeho podniku si uvedomoval aj neznámy dopisovateľ *Národných novín*: „*Zväčšenie výroby nastalo po otvorení železnice a po roku 1880 postupne pribývalo bryndziarov na všetkých stranách, od Spiša počnúc temer vo všetkých horných hornatých stolicích. Dnes zaoberá sa asi 40 firiem dorábaním bryndze. Z nich je len asi 8-9 kresťanov.*“³⁰

Reklamné stratégie Makovických na predaj bryndze boli na prelome 19. a 20. storočia všestranné (plagáty, vinety, účasť na výstavách, kuchárska kniha), v tomto texte sa zameriavam len na reklamu v periodikách.

Prvé novinové inzercie v slovenskej tlači propagujúce bryndzu z podniku Makovických som identifikoval až na začiatku 20. storočia. Išlo o malú textovú reklamu v *Národných novinách* v roku 1901 zaberajúcu približne 1/18 strany. Prvá inzercia bola v júlovom čísle (č. 77) a celkovo bolo v tomto ročníku uverejnených 46 rovnakých inzerátov, pričom posledná bola v posledný októbrový deň v čísle 128.³¹ Reklama na bryndzu, podobne ako v iných prípadoch inzercie od rodiny Petra Makovického, vyzdvihovala „*najlepšiu jakosť*“ produktu. Inzercia v *Národných novinách* reflektovala časovú dostupnosť produktu, keďže bryndza ako časovo obmedzený produkt bol dostupný len v čase, keď boli ovce na paši.

²⁸ Porov: A Magyar Korona országainak mezőgazdasági statisztikája. Ötödik kötet. Végeredmények. Budapest: Pesti Könyvnyomda-Részvénytársaság, 1900. Dostupné na internete: http://eprints.edk.oeo.hu/1837/1/ak1412a_mo_mezogazd_stat_5.pdf

²⁹ Priemysel, obchod, hospodárstvo. Bryndza. In *Národné noviny*, 1917, roč. 48, č. 51, s. 3.

³⁰ Priemysel, obchod, hospodárstvo. Bryndza. In *Národné noviny*, 1917, roč. 48, č. 51, s. 3.

³¹ Pozri viac posledné, respektíve predposledné strany periodika *Národné noviny* v 32. ročníku od čísla 77. do čísla 128.



Obr. 3. Reklamný inzerát z periodika *Národné noviny* propagujúci bryndzu

Ďalším slovenským periodikom, v ktorom som identifikoval reklamu propagujúcu bryndzu Makovických, bol ženský časopis *Dennica*. V roku 1902, v siedmom letnom čísle sa nachádza pomerne veľká textová reklama s ozdobným rámčekom. Inzerát informuje, že „*Liptovskú bryndzu v jakosti všeobecne za najlepšiu uznanej odporúča Peter Makovický, bryndziareň v Lip. Ružomberku. Brošúrky o bryndzi s receptami jedál s bryndzou pripravených na požiadanie zdarma a franco.*“³² V prípade časopisu *Dennica* môžeme hovoriť o cielenej reklame na ženské osadenstvo, keďže práve tie mali na starosti domácnosť.

Reklama na bryndzu v kalendároch

Reklama na bryndzu a bryndziareň som frekventovane identifikoval v kalendároch. Išlo o tlače určené „bežným“ recipientom (ľudovým vrstvám spoločnosti, ktoré nečítali politické periodiká) so základným vzdelaním, ktoré boli lacné (Salvov *Slovenský domový kalendár* v roku 1899 stál 30 grajciarov, *Hospodársky kalendár* v roku 1914 stál 60 halierov) a vychádzali v pomerne veľkom tlačovom náklade. Kalendáre sa však nachádzali aj v rodinách vzdelaných učiteľov, lekárov, kňazov či podnikateľov. Išlo o tlač s množstvom v tej dobe dôležitých každodenných informácií. Reklama sa tak dostala k pomerne veľkému spektru potencionálnych zákazníkov.

Tlačové náklady kalendárov, v ktorých sme identifikovali predmetnú reklamu, sa pohybovali v tisíckach až desiatkach tisíc výtlačkov. Napríklad *Slovenský domový kalendár* mal v roku 1899 náklad 8000 výtlačkov.³³ *Kalendár Slovenského týždenníka*, ktorý bol zasielaný všetkým predplatiteľom *Slovenského*

³² *Dennica. Ženský list pre poučenie a zábavu*, 1902, roč. 5, č. 7, s. IV.

³³ Prvé desaťročie mojej knihtlačiarne. In: *Slovenský domový kalendár 1899*. Ružomberok: Karol Salva, 1898, s. 93.

týždenníka bol na úrovni 14 000 výtlačkov.³⁴ *Slovenský obrázkový kalendár* mal tlačový náklad 8 000 a 10 000 výtlačkov.³⁵

Reklamu na bryndziareň sa nám podarilo identifikovať v týchto kalendároch: *Slovenský domový kalendár*; *Slovenský rodinný kalendár*; *Slovenský obrázkový kalendár*; *Slovenský kalendár (Kalendár Slov. týždenníka)*; *Tranovský evanjelický kalendár*; *Malý ružomerský kalendár*; *Hospodársky kalendár*; *Evanjelický kalendár*; *Kalendár úverovej banky*. Išlo o slovenské kalendáre, ktoré boli vydávané, respektíve vytlačené na Liptove, v tlačiarni „Karol Salva“, „Ján Párička“ alebo „Klímeš a Pivko“.³⁶ Výnimku predstavoval len *Slovenský kalendár (Kalendár Slov. týždenníka)*, ktorý vychádzal v Budapešti. Makovickí neinzerovali v liptovských maďarsko-jazyčných kalendároch, konkrétne v *A Rozshegyi rom. Kath. Felso*. Inzerciu na bryndzu v tomto kalendári z ekonomického a marketingového hľadiska nemožno považovať za adekvátnu, no istý aspekt mohol zohrať aj fakt, že ako stúpenci slovenského národného hnutia nechceli podporovať maďarsko-jazyčnú tlač. Istú rolu mohol zohrať aj konfesionálny aspekt, keďže ako praktizujúci a angažujúci sa evanjelici nepodporili katolícky kalendár.

Makovickovci boli aj v otázke inzercie ružomerskými lokálpatriotmi, reklamu uverejňovali dominantne v kalendároch, ktoré sa vydávali a tlačili v Ružomberku. Ich reklamu som inde našiel iba v dvoch prípadoch: v *Slovenskom obrázkovom kalendári* a v *Kalendári Tatry hornouhorskej banky*³⁷, ktoré boli vydané a vytlačené v Tučianskom Sv. Martine.

Reklama vo vyššie uvedených kalendároch mala rôzne podoby. Prevažne išlo textovú inzerciu o veľkosti ¼ strany kalendára, ktorú dopĺňal ornament so secesným vzorom. Inzerát bol pomerne jednoduchý: „*Liptovskú bryndzu dodáva v najlepšej jakosti Peter Makovický v L. Ružomberku (Rózsahegy) Žiadajte cenník!!*“³⁸ alebo: „*Liptovský syr a bryndzu v uznanej najlepšej jakosti odporúča Bryndziareň Petra Makovického v Lipt. Ružomberku. Cenníky na žiadosť zdarma a franko*“³⁹ Odlišovali sa predovšetkým grafickým spracovaním, pričom práve vtedy moderný secesný ornament, či už florálny, alebo geometrický dodával inzercii patričnú noblesu.

Vďaka rozvoju tlačiarenských techník bola v kalendároch aj textovo obrazová celostranová inzercia. Išlo o reprodukciu obrazu Jaroslava Věšína, ktorý Makovickí kúpili. Na obraze je bača pasúci stádo oviec v podhorskej, pravdepodobne tatranskej krajine. Obraz si podľa Zdenka Ďurišku Makovickí

³⁴ KIPSOVÁ, M. – VANČOVÁ, T. – GEŠKOVÁ, Ž. (eds.). *Bibliografia slovenských a inorečových kalendárov 1701-1965*. Martin: Matica slovenská, 1984, s. 100.

³⁵ KIPSOVÁ, M. – VANČOVÁ, T. – GEŠKOVÁ, Ž. (eds.). *Bibliografia slovenských a inorečových kalendárov 1701-1965*. Martin: Matica slovenská, 1984, s. 89.

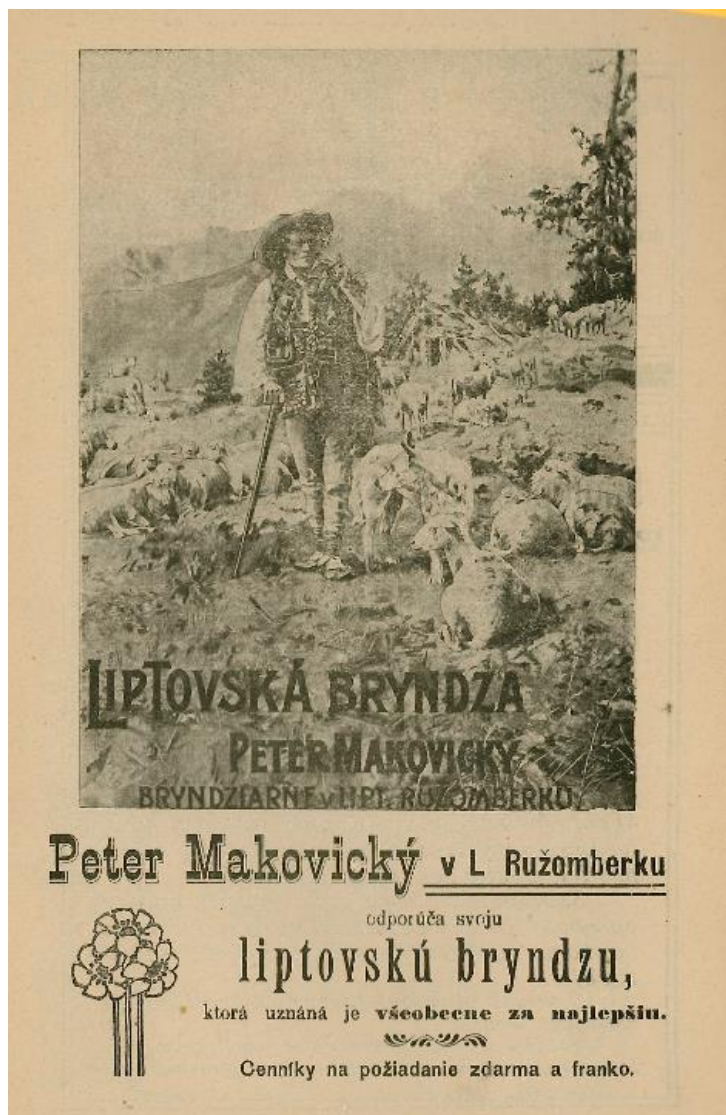
³⁶ Nevylučujem, že sa reklama na bryndzu z podniku „Peter Makovický“ nachádza aj v iných kalendároch, ktoré som počas výskumu nemal k dispozícii.

³⁷ *Kalendár „Tatry“ hornouhorskej banky účasť. Spolku v Turčianskom Sv. Martine. 1913*. Martin: Kníhtlačiarско-účastinársky spolk, 1912, s. 148 (20).

³⁸ *Malý ružomerský kalendár 1913*. Ružomberok : Ján Párička, 1912, s. 41.

³⁹ *Evanjelický kalendár 1902*. Ružomberok : Karol Salva, 1901, s. XXVIII.

objednali u Věšína v roku 1907⁴⁰, avšak muselo to byť skôr, pretože tento motív sa už v roku 1903 sa objavil v reklame publikovanej v *Slovenskom domovom kalendári*.⁴¹



Obr. 4. Celostránková obrazová reklama v Slovenskom domovom kalendári na rok 1903 s motívom pastiera oviec vychádzajúca z obrazu Jaroslava Věšína

⁴⁰ ĎURIŠKA, Z. *Medzi mlynni a bankami. Dejiny rodu Makovickovcov*. Martin: Slovenská genealogicko-historická spoločnosť, 2007, s. 164.

⁴¹ *Slovenský domový kalendár 1903*. Ružomberok: Salva a Herle, 1902, s. XIX.

Tento motív sa dostal aj na obálku *Kalendára úverovej banky*, ktorý pre svojich klientov rozposielalo vedenie Úverovej banky, pričom išlo o podnik z portfólia Makovických.

Záver

V druhej polovici dlhého 19. storočia sa reklama stále frekventovanejšie objavovala v novinách, časopisoch a kalendároch. Pribúdalo aj periodík, ktoré sa postupne špecializovali a boli tak určené konkrétnejšej skupine recipientov. Tým sa rozširovali aj možnosti pre obchodníkov, ktorí mohli zadávať svoje reklamy. Túto situáciu využil aj rodinný podnik „Peter Makovický“/„Bratia Makovický“, keď inzeroval v *Pešťbudínskych vedomostiach*, *Národných novinách*, v hospodárskom periodiku *Obzor. Noviny pre hospodárstvo, remeslo a domáci život* a v časopise *Dennica* určenom ženám – recipientkám. Reklama zameraná na bryndzu bola dominantne zastúpená v kalendároch. Tie vychádzali v pomerne vysokom tlačovom náklade a boli určené predovšetkým širšej vrstve spoločnosti, ktorá bola gramotná. Reklamné inzeráty, ktoré sa objavovali v dobovej tlači – novinách a kalendároch, reflektovali tiež dobové secesné trendy, a tak aj samotná reklama mala vizuál vtedy aktuálnych dobových umeleckých trendov.

Rodinný podnik využíval zaujímavé reklamné stratégie na propagáciu svojho obchodu, neskôr svojich výrobkov a súčasne aj na propagáciu vlastného mena. V štúdiu som sa zamerlal len na analýzu reklamy v slovenských periodikách a kalendároch vychádzajúcich do roku 1918. Podnik „Peter Makovický“/„Bratia Makovický“ na propagáciu svojho mena, produktov a obchodnej činnosti využíval aj iné formy reklamy (vinety, plagáty, účasť na výstavách, hlavičkové papiere...), ktorých analýza si vyžaduje priestor v samostatnej štúdiu.

Bibliografia

Literatúra

- ŽURIŠKA, Z. *Medzi mlynmi a bankami. Dejiny rodu Makovickovcov*. Martin: Slovenská genealogicko-historická spoločnosť, 2007, 376 s.
- LENDEROVÁ, M. – JIRÁNEK, T. – MACKOVÁ, M. *Z dějin české každodennosti*. Praha: Karolinum, 2017, 472 s.
- KIPSOVÁ, M. – VANČOVÁ, T. – GEŠKOVÁ, Ž. (eds.). *Bibliografia slovenských a inorečových kalendárov 1701 – 1965*. Martin: Matica slovenská, 1984, 864 s.
- Ottův slovník naučný*, 21. díl, R (Ř)-Rozkoš. Praha: J. Otto, 1904.
- POTEMRA, M. *Bibliografia slovenských novín a časopisov do roku 1918*. Martin: Matica slovenská, 1958, 145 s.
- SERAFÍNOVÁ, D. – DUCHKOWITSCH, W. – VATRÁL, J. *Dejiny slovenského novinárstva : Vývoj novinárstva na Slovensku v kontexte podunajskej monarchie*. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2007, 280 s.

- SERAFÍNOVÁ, D. Komerčná inzercia z obdobia monarchie. In: *Reklama 09. Zborník vedeckých štúdií pre otázky teórie a histórie reklamy a public relations*. Bratislava: Book & Book Publisher, 2009, s. 25-46.
- SERAFÍNOVÁ, D. *Svet reklamy. Reklama a inzercia v slovenskej periodickej tlači v období podunajskej monarchie*. Bratislava: Book & Book Publisher, 2008, 168 s.
- STOJAN, J. When Did the Market Grow Two Sides? Advertising and the Media Under Emperor Franz Joseph I. In: *Proceedings of the Conference on Historical Analysis and Research in Marketing*, 2019, roč. 19, s. 283-299.
- VESZPRÉMI, N. Ideals for Sale: 'Ideal Portraits' and the Display of National Identity in the Nineteenth-Century Austrian Empire. In: *Art History*, 2019, roč. 42, č. 2, s. 274-303. <https://doi.org/10.1111/1467-8365.12436>
- VLČKOVÁ, L. (ed.). *Mezi kýčem a akademií. Chronolitografie ve službách reklamy a umění*. Praha: Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2020, 245 s.
- VLČKOVÁ, L. (ed.). *Reč plakátu. 1890-1938*. Praha: Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2022, 256 s.

Pramene

- Slovenský domový kalendár 1903, 1902.*
Evanjelický kalendár 1902, 1901.
Malý ružomerský kalendár 1913, 1912.
Kalendár „Tatry“ hornouhorskej banky účasť. Spolku v Turčianskom Sv. Martine. 1913, 1912.
Slovenský domový kalendár 1899, 1898.
Dennica. Ženský list pre poučenie a zábavu, 1902.
A Magyar Korona országainak mezőgazdasági statisztikája. Ötödik kötet. Végeredmények. Budapest: Pesti Könyvnyomda-Részvénytársaság, 1900.
ŠINDLER, Z. Moderní reklama. Praha: Nákladem F. Šimáčka, 1906.
Národné noviny, 1872, 1873, 1874, 1877, 1889, 1917.
Pešťbudínske vedomosti, 1864, 1865.
Obzor. Noviny pre hospodárstvo, remeslo a domáci život, 1873, 1874, 1876, 1877, 1880.

Mgr. Rastislav Molda, PhD.

Považské múzeum
Topoľová 1, 010 03 Žilina
molda@pmza.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.2.56-64>

Tomáš Vrškový – Katarínska veselica (Catherine's Feast) (Musical Analysis)

Tomáš Vrškový – Katarínska veselica (rozbor skladby)

Vladimír Moško

Abstract

The aim of the paper is to point out the compositional qualities of the composer and conductor Tomáš Vrškový, by means of an analysis of his composition Katarínska veselica, to highlight his work and the form of processing the folk songs used in the given composition, and to present the given composition to a wider public. The composition, as the title implies, thematically focuses on the period associated with St. Catherine's celebrations, which also implies the selection of folk songs contained in the given composition, while within the contribution we analyze the differences in processing and the way of incorporating these songs into the given composition, where each song it brings new, fresh elements and elevates the song to a higher level.

Keywords: Composition. Vrškový. Katarína. Song.

Katarínske oslavy majú na našom území, ale aj v rámci Európy, hlboké korene. Toto meno je späté s viacerými významnými nositeľkami, no 25. novembra sa oslavuje pamiatka sv. Kataríny Alexandrijskej, ktorá sa narodila v roku 289 n. l. v Alexandrii v Egypte. Sv. Katarína je patrónkou univerzít, filozofov, ošetrovateliek, mladých dievčat, umierajúcich a všetkých povolání, pri ktorých koleso hrá významnú úlohu (lodníci, mlynári a pod.). Nevieme však s určitosťou potvrdiť jej historickú existenciu. Jej uctievanie sa objavilo podľa dostupných zdrojov prvýkrát až v 8. storočí. Spája sa taktiež s mnohými zvyklosťami, poverami a pranostikami. S pranostikou „*Katarína na ľade a Vianoce na blate*“ sa už stretol hádam každý. Na Orave sa v tento deň chlapi prezliekali do rôznych masiek alebo do ženských šiat, išlo skôr o parodovanie než napodobovanie, a v sprievode muzikantov chodili od domu k domu, kde mali dievča, tu vytancovali gazdiné a za odmenu dostali zemiaky, vajíčka, slaninu a rôzne iné naturálie. S Katarínou boli spojené tiež posledné tancovačky pred

nadchádzajúcim adventom, preto aj mnoho ľudových piesní obsahuje v sebe túto tematiku.^{1,2}

My sa v rámci tohto príspevku pozrieme na skladbu *Katarínska veselica* v úprave pre miešaný spevácky zbor, do ktorej jej autor, Tomáš Vrškový, zakomponoval 3 ľudové piesne: *Kúpala sa Katarína*, *Pod horou je d'atelinka* a *Na tú svätú Katarínu*.

Autor danej skladby Tomáš Vrškový je slovenský pedagóg, dirigent a skladateľ s bohatými skúsenosťami v oblasti cirkevnej hudby a zborového dirigovania. Absolvoval žilinské konzervatórium v odbore cirkevná hudba a dirigovanie, a následne študoval zborové dirigovanie na Akadémii umení v Banskej Bystrici, pod vedením profesora Štefana Sedlického. V súčasnosti pôsobí ako pedagóg na Konzervatóriu v Žiline a na Základnej umeleckej škole Jozefa Potočára v Čadci.

Tomáš Vrškový získal významné ocenenia v oblasti kompozície, vrátane dvoch prvých miest a jedného tretieho miesta v skladateľskej súťaži Adama Plintoviča. Jeho ocenené skladby boli prezentované na podujatiach, ako sú Staromestské slávnosti v Žiline a na koncertoch Konzervatória v Žiline. V oblasti dirigovania sa mu podarilo získať víťazstvo v medzinárodnej súťaži pre študentov zborového dirigovania, organizovanej Fakultou múzických umení Akadémie umení v Banskej Bystrici a Žilinskou univerzitou.

V hudobnej kariére sa výrazne angažuje ako dirigent viacerých speváckych zborov napríklad „Speváckeho zboru Sursum Corda“ v Rosíne, kde pôsobí od roku 2009. Okrem toho vedie Dievčenský spevácky zbor Konzervatória v Žiline, Chlapčenský spevácky zbor „Naši chlapci“, Miešaný spevácky zbor Kysuca a od roku 2022 Spevácky zbor slovenských učiteľiek OZVENA.³

Jeho skladba *Katarínska veselica* je skomponovaná vo veľkej trojdielnej forme, kde každý veľký diel predstavuje jednu pieseň, pričom v rámci rozboru, je každá rozčlenená na menšie diely, pre detailnejší popis skladby.

A – Kúpala sa Katarínka	B – Pod horou je d'atelinka	C – Na tú svätú Katarínu
/: a, b :/	c, d, c', d'	e, /: f :/, g, g', e', /: f :/, g, g'

Skladba začína krátkou 4 taktovou introdukciou v tónine A dur, ktorá nás harmonicky, ale aj tematicky vnáša do prvej piesne, *Kúpala sa Katarína*, kde hneď po introdukcii nastupuje diel **a** s hlavnou témou piesne v sopráne,

¹ MAJLING, V.: U nás taká obyčaj slovenské ľudové tradície. Brno: Computer Press, 2007.

² NÁDASKÁ, K.: Slovenský rok v ľudových zvykoch, obradoch a sviatkoch. Bratislava: Fortuna Libri, 2012. 328 s. ISBN 978-80-8142-056-6.

³ VRŠKOVÝ, T. (2022). Osobná komunikácia.

doplňanou paralelnými terciami v altovom hlase, čo vytvára klasické ľudové znenie prvého dielu. Tenorový a basový part slúži v tomto diele, ako harmonické vyplnenie znejúcej melódie (pozri obrázok č. 1).

Katarínska veselica

úprava ľudových piesní pre miešaný zbor

Tomáš Vrškovič (1991)

Moderato

Soprano *mp* Kú - pa - la sa Ka - ta - ri - na, _____
 Ko - mu že si Ka - ta - ri - na, _____

Alto *p* Kú - pa - la sa Ka - ta - ri - na, Kú - pa - la sa Ka - ta - ri - na, _____
mp Ko - mu že si Ka - ta - ri - na, Ko - mu že si Ka - ta - ri - na, _____

Tenor *p* Kú - pa - la sa Ka - ta - ri - na, Kú - pa - la sa Ka - ta - ri - na, _____
mp Ko - mu že si Ka - ta - ri - na, Ko - mu že si Ka - ta - ri - na, _____

Bass *p* Kú - pa - la sa, Kú - pa - la sa Ka - ta - ri - na, _____
mp Ko - mu že si, Ko - mu že si Ka - ta - ri - na, _____

Obrázok 1⁴

Nasledujúci diel **b** prenecháva melodickú linku sopránu, no altový part upúšťa od sekundovania sopránovej melódie paralelnými terciami a pomocou osminových nôt vytvára pohyblivý efekt v rámci vnútorných hlasov, pričom altový part melodicky plynule nadväzuje na ten tenorový, ktorý preberá pohyblivú funkciu v rámci tohto dielu, čím autor ozvlášťuje pomerne pomalé znenie úvodnej piesne v tempe moderato (pozri obrázok č. 2). Oba tieto diely **a** a **b** sa následne opakujú, okrem textu, v nezmenenej podobe spoločne aj s introdukciou.

⁴ VRŠKOVÝ, T. (2017). *Katarínska veselica*. Nezverejnený zdroj.

21

S *mf* Vi - la ven - ce pro mlá - den - ce, z^oroz - ma - ri - ny ze - le -
 Te - be pier - ko a mne vien - ko, a - by som ta lú - bi -

A *mf* Vi - la ven - ce, pro mlá - den - ce, vi - la, ven - ce pro mlá - den - ce, vi - la ven - ce
 Te - be pier - ko a mne vien - ko, te - be pier - ko a mne vien - ko, a mne vien - ko

T *mf* Vi - la ven - ce pro mlá - den - ce, z^oroz - ma - ri - ny ze - le -
 Te - be pier - ko a mne vien - ko, a - by som ta lú - bi -

B *mf* Vi - la ven - ce pro mlá - den - ce, vi - la
 Te - be pier - ko a mne vien - ko, a - by

Obrázok 2

Po odznení opakovaných prvých dielov prechádza pomocou 16 taktovej medzivety v tempe allegro do nasledujúcej piesne *Pod horou je d'atelinka*, kde v rámci medzivety dochádza aj k modulácii do subdominantnej tóniny pomocou modulácie cez dominantný septakord v rámci posledného taktu, ktorý sa mení z dvojštvrt'ového na štvorštvrt'ový. Táto zmena taktu však slúži len na moduláciu a vytvára dojem zaťaženia a zvyšuje napätie na dominantnom septakorde, pričom hneď po odznení dominanty sa vracia späť v novej tónine D dur do dvojdobého taktu, kde začína zniet' už aj nová pieseň v rámci dielu c. Opäť sa tu nachádza, podobne ako v prvom diele a melódia piesne znejúca v sopráne, so sekundujúcim altovým hlasom v podobe paralelných tercií. Tentokrát preberá pohyblivú zložku tohto dielu tenor, kde opäť pomocou osminových nôt sa spestruje harmonické obsadenie vnútorných hlasov, pričom v závere na tenor nadväzuje aj bas, ktorý pomocou klesavej melódie vytvára prechod do dielu d (pozri obrázok č. 3).

53 *mf*
S Pod ho - rou da - te - lin - ka, ža - la ju Ka - ta - rin -
A *mf*
Pod ho - rou da - te - lin - ka, ža - la ju Ka - ta - rin -
T *mf*
8 Pod ho - rou je, pod ho - rou je pod ho - rou je da - te - lin - ka, ža - la - ju tam Ka - ta - rin - ka,
B *mf*
Pod ho - rou - je pod ho - rou je da - te - lin - ka, ža - la - ju tam

59
S ka, ža - la, ža - la na - ža - la - si,
A ka, ža - la, ža - la na - ža - la - si,
T 8 ža - la - ju tam Ka - ta - rin - ka, ža - la, ža - la na - ža - la si,
B ža - la - ju tam Ka - ta - rin - ka, ža - la, ža - la na - ža - la si,

Obrázok 3

Opäť sa tu objavuje medziveta slúžiaca ako modulačný spojovací úsek, ktorá tentokrát prináša do skladby nový rytmický prvok v rámci harmonických hlasov v podobe vynechávania prízvuknej doby. Tieto spojovacie úseky prinášajú najviac spestrenia do skladby, keďže sa v nich najviac odkláňa od pôvodného znenia ľudovej piesne a skladateľ tam viac popúšťa uzdu svojej fantázii (pozri obrázok č. 4). Aj v závere tejto medzivety sa nachádza modulácia s použitím dominantného septakordu, opäť do subdominantnej tóniny G dur, v ktorej začína diel c'.

78

S va - la - si, ca - kaj že ty Ka - ta - rin - *mf*

A va - la - si, hej, hej, *mf*

T po-stret-li va-la-si po-stret-li dva va-la-si ca-kaj že ty Ka-ta-rin - *mf*

B po-stret-li va-la-si, po-stret-li dva va-la-si, hej, hej, *mf*

Obrázok 4

V tomto diele sa stále jedná o rovnakú pieseň, no textovo prechádza do druhej slohy a melódie sa zhostuje tenor, tentokrát sekundovaný opäť v paralelných terciách basom (pozri obrázok č. 5). Dotvára to tematické zázemie piesne, keďže aj tematicky je text štylizovaný ako chlapské zvolanie na v piesni spomínanú dievčinu “Katarínku“, čím sa vytvára dejová línia pozostávajúca z komunikácie valachov s dievčinou. Diel **d'** navracia melódiu späť do ženských hlasov, kde soprán má melódiu a alt ho sprevádza v podobe paralelných tercií a sext. Zaujímavé je taktiež sklbenie dvoch rôznych textov, kde ženské hlasy pokračujú textom v druhej slohe, no mužské hlasy sa vracajú späť k prvej slohe, čo môže vytvoriť dojem súbežného rozhovoru alebo skákania si do reči. V nasledujúcom znení sa však text synchronizuje a ukončujúci sa diel **d'** plynule prechádza do krátkej 6 taktovej medzivety, tentokrát bez modulácie, ktorá tvorí prechod do poslednej piesne tejto kompozície. V rámci celej skladby sa pravidelne stretávame s previazávaním dielov pomocou textu, kde už v rámci nového dielu nám v sprievodných hlasoch figuruje text predchádzajúceho dielu, čím sa vytvára plynulejší prechod medzi dielmi a lepšia tematická nadväznosť.

Obrázok 5

Dielom **e** v tempe *allegro molto* začína pieseň *Na tú svätú Katarínu*, v prvých taktach ktorej zaznieva melódia v podobe unisona v oboch mužských hlasoch, ktoré sa rozdeľujú do paralelných tercií a sext už v ôsmom takte tohto dielu, s občasnými návratmi späť do unisona (pozri obrázok č. 6). Tenutom zaťažované tóny melódie v dynamike forte podtrhujú ostrejší charakter tejto piesne. Repetujúci sa nasledujúci diel **f** dáva melódiu ženským hlasom, pričom mužské hlasy preberajú sprievodnú, harmonickú funkciu, v ktorom dochádza k miernemu upokojeniu pre vytvorenie kontrastu a pre podtrhnutie výraznejšieho následného dielu **g**, ktorý sa opakuje ako **g'** na základe vzniknutej zmeny vo forme sekunda volty.

Obrázok 6

Nadchádzajúci diel **e'** prináša druhú slohu piesne s drobnými zmenami, kde v závere zvolanie „*prečo ste to nenechali na stredu*“ najprv

predspievajú melódiu mužské hlasy a po nich toto zvolanie preberú v melódii ženské hlasy. Nastupujúci repetovaný diel **f** odznieva v nezmenenej podobe, ako pri jeho prvom uvedení, podobne ako aj diel **g**, ktorý v prima volte zaznieva tiež bez akejkoľvek zmeny, až pri jeho opakovaní ako diel **g''** v rámci sekunda volty prináša drobnú zmenu v záverečných dvoch taktoch. Pre vytvorenie pútavejšieho celkového ukončenia skladby tu dochádza k rozdeleniu sopránu na dva hlasy, kde vrchný soprán pomocou protipohybu vystupňuje melódiu skladby a záverečné zvolanie *Hej!* v rámci všetkých hlasov nám vytvára efektnú bodku za touto skladbou (pozri obrázok č. 7).

209 13

S
bo - gaj, bo - gaj, bo - gaj, bo - gaj, ff ca - ry ne - bo - gaj, Hej.

A
bo - gaj, bo - gaj, bo - gaj, bo - gaj, ff ca - ry ne - bo - gaj, Hej.

T
bo - gaj, bo - gaj, bo - gaj, bo - gaj, ff ca - ry ne - bo - gaj, Hej.

B
bo - gaj, bo - gaj, bo - gaj, bo - gaj, ff ca - ry ne - bo - gaj, Hej.

Obrázok 7

Skladba *Katarínska veselica* od Tomáša Vrškoveho predstavuje mimoriadnu ukážku spojenia tradičných ľudových piesní a súčasného umeleckého prístupu v oblasti zborovej tvorby. Vrškový v tejto kompozícii dokazuje nielen svoje technické majstrovstvo, ale aj hlboké porozumenie kultúrneho dedičstva Slovenska a jeho schopnosť ho transformovať do podoby, ktorá oslovuje aj dnešného diváka. Vrstvenie a prepracovanie troch ľudových piesní (*Kúpala sa Katarína, Pod horou je ďatelinka a Na tú svätú Katarínu*) do jedinečnej zborovej skladby, ukazuje skladateľovu citlivosť pri práci s melódiou a harmóniou. Každá pieseň si zachováva svoju autenticnosť, no zároveň je obohatená o nové harmonické prvky, rytmické ozvláštnenia a prepracované prechody medzi jednotlivými dielmi, čo dodáva celej kompozícii jedinečný charakter.

Jedným z najvýraznejších aspektov Vrškoveho prístupu, je jeho schopnosť tematicky a formovo rozvíjať každú pieseň. Už v prvej piesni *Kúpala sa Katarína* skladateľ kombinuje tradičné paralelné tercie v ženských hlasoch s bohatými harmóniami mužských hlasov, čím dosahuje klasické ľudové znenie. V dieloch **b** a **c** sa Vrškový hrá s pohyblivými hlasmi, ktoré dodávajú skladbe dynamickosť a zaujímavosť. Druhá pieseň *Pod horou je*

d'atelinka prináša modulácie a rytmické zmeny, ktoré ozvlášťujú celkový tok kompozície. Skladateľ tu využíva kontrasty medzi hlasmi a tematické prepojenia textov, ktoré vytvárajú akoby „dialóg“ medzi mužskými a ženskými hlasmi. Tieto detaily nielenže zvyšujú umeleckú hodnotu skladby, ale zároveň udržiavajú poslucháčovu pozornosť a prinášajú zmysel pre príbeh. Záverečná pieseň *Na tú svätú Katarínu* je vyvrcholením skladby, kde Vrškový využíva energické rytmy, dynamické kontrasty a silné unisona mužských hlasov, ktoré sa neskôr rozvíjajú do bohatých harmónií. Záverečné zvolanie *Hej!* je efektným ukončením celej kompozície a výborne reflektuje charakter ľudových piesní, ktoré často vrcholia v energickom a emotívnom finále.

Skladateľova práca s ľudovou piesňou je dôkazom jeho rešpektu voči tradíciám, no zároveň jeho odvahy experimentovať a posúvať hranice ich umeleckého spracovania. *Katarínska veselica* je tak nielen ukážkou hudobného majstrovstva Tomáša Vrškoveho, ale aj oslavou slovenskej ľudovej kultúry v modernej zborovej tvorbe.

Bibliografia

MAJLING, V.: *U nás taká obyčaj slovenské ľudové tradície*. Brno: Computer Press, 2007. 204 s. ISBN 978-80-251-1809-2.

NÁDASKÁ, K.: *Slovenský rok v ľudových zvykoch, obradoch a sviatkoch*. Bratislava: Fortuna Libri, 2012. 328 s. ISBN 978-80-8142-056-6.

VRŠKOVÝ, T. (2017). *Katarínska veselica*. Nezverejnený zdroj.

VRŠKOVÝ, T. (2022). Osobná komunikácia.

Mgr. Vladimír Moško

Katedra hudební výchovy

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

vldomosko112@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.2.65-82>

Upbringing and Education During the Partition of Poland in the Years 1795 – 1918

Výchova a vzdelanie počas rozdelenia Poľska v rokoch 1795 – 1918

Jan Wnęk

Abstract

The article presents an overview of some Polish discussions conducted during the period of national captivity about the role of science and education in the life of the nation. During this difficult period of the absence of the independent Polish state, many courageous statements and beliefs were formulated, according to which science and education can be a golden means for Polish society, which will effectively oppose Germanization and Russification and could help solve economic problems. Strong belief in the power of education was not an isolated phenomenon in the years 1795-1918. This is confirmed by a detailed analysis of pedagogical literature published in the discussed period.

Keywords: Education. National slavery. Polish pedagogical thought.
Educational ideals. Russification and Germanization.

Introduction

At the end of the First Polish Republic, the National Education Commission made a great reform of the existing education system, believing that it will allow repairing the state that was in a very difficult not only political, but also socio-economic situation. Already at the beginning of its activity, KEN strongly emphasized the role of education in the life of the nation, recognizing that thanks to it, it will be possible to compensate for the deficiency of citizens after the Poland's first partition. It understood that "schooling and education is the only condition for making states permanently happy. A sorrowful mother feels and sees that after having losses in the number of her citizens, she should involve her entire means in order to develop their skills and prepare them to serve her." (Uniwersał, 1965, s. 620). KEN's radical reform activities, carried out in the spirit of Enlightenment ideals, contributed to the nationalization of the education system, modernization of curricula, implementation of teacher education system, preparation and issuance of new school textbooks. However, the hard work of people involved in the National Education Committee did not prevent the fall of the Polish state.

The main part

The third partition of Poland made in 1795 by Russia, Austria and Prussia was an extremely important event in the history of our homeland. It thwarted the functioning of the Polish state for over 120 years. In this difficult period of national servitude, Poles struggled with many problems that arose as a result of the repressive activities of the invaders, as well as changes in socio-economic relations. A part of the Polish society expressed conviction about the need to undertake actions aimed at opposing Russification and Germanization, defending national traditions, and improving the economic and social status of the population. At the same time, the nation did not lose its faith in regaining state sovereignty. All of these factors influenced the nature of the discussion regarding the actions that could be taken to carry out reestablishment of the state.

In the nineteenth century, the issue of independence was the most intensely and most often discussed problem. However, there was no agreement as for the most appropriate attitude, that should be taken in order to oppose the partitioners, a loyal attitude or attitude of resistance against them. Polish educational ideals of the period of national captivity were formed and dominated by idealistic and realistic concepts. They were subject to changes and certain modifications over the years and highly dependent on the political and socio-economic situation. The defeats of the November and January uprisings played a significant role in the struggle for the educational ideal. They constituted a strong impulse for reflection not only on the further fate of the Polish nation, but also on the possible shape of its education and upbringing.

After the third partition there was increasing conviction, among intellectual circles, according to which it is the education that could be perfect means of solving all the political and economic problems afflicting the Polish nation. Education and upbringing were supposed to contribute to the development of attitudes among the young generation, strengthening national identity, shaping intellectual values as well as the enthusiasm for work. The first aspect that should be taken into account in the analysis of this phenomenon is the attitude of people who were clearly influenced by the ideological heritage of the National Education Commission, which left as inheritance to their successors „the ideal of educating a full-dimensional man, morally, intellectually and physically developed according to Polish needs” (Kurdybacha, 1948, s. 34). The realistic educational ideal of this institution was promoted primarily by intellectuals who wanted to see in Polish youth "the ideal of a decent and enlightened citizen, a supporter of the state, good employee rather than a soldier - a hero.” (Łempicki, 1937, s. 15). This ideal of a rational man was inspired by the rationalistic and individualist views of the Enlightenment. Education and upbringing were to improve, develop and enrich new horizons of young people, creating in this way the foundations for the revival of the nation (Suchodolski, 1946).

At the turn of the eighteenth and nineteenth centuries, political conditions, which were different in each Poland's partition, determined the effects of educational work. Political events enabled the Polish population living in the Russian partition to obtain favorable conditions for education. Tsar Alexander I, aiming at recruiting Poles to fight the France of Napoleon Bonaparte, decided to minimise the Russification. As a result of this Principal School of Vilnius was transformed into the Imperial University of Vilnius and developed splendidly during the rectorship of Jan Śniadecki. This university played a leading role in the Russian Empire in the following years. On the initiative of Tadeusz Czacki, who cooperated with Hugon Kołłątaj, a gymnasium was established in Krzemieniec, which was transformed a few years later into high school. The newly created Vilna Scientific District (Vilna University Curator's Office) was managed by the prince Adam Jerzy Czartoryski. In 1807, the Duchy of Warsaw was founded, in which Stanisław Kostka Potocki was responsible for education. These intellectuals were willing to agree with the invader with regard to accepting the existing reality. Jan Śniadecki called in 1810 Alexander I the "reviver of sciences" and the guardian of good education, pointing out that he deserves "praise and gratitude" (Śniadecki, 1961, s. 126).

During this period, not only the Polish education system was improved, but also many original pedagogical works dealing with various issues were also written and published. The solution to some of the problems faced by the Polish nation was intended to materialize through the education of the people. It was not a completely new idea in the Polish pedagogical methodology, because it was discussed already during the activity of the National Education Commission, when Franciszek Bieliński raised the postulate regarding the universality of education, and Grzegorz Piramowicz demanded to raise the level of education in parish schools. The granting by Napoleon in 1807 of the constitution to the Duchy of Warsaw abolishing the subordination of peasants accelerated the work on the organization of a new elementary education system, which included not only teaching guidelines but also those concerning their upbringing (Nawroczyński, 1938). The educational authorities of the Duchy of Warsaw issued a proclamation "On the establishment of urban and rural elementary schools", postulating the establishment of elementary schools in every city and in larger villages. Although the program of newly established schools was not extensive, as it was limited to teaching children to acquire basic skills (reading, writing, arithmetic) and religious education (Podgórska, 1960), it was believed that education could be a cure for the people, while the knowledge gained in this way would help this social class in everyday life.

At that time, there were published many works that popularized the views of the Swiss theoretician and the practitioner of education - Jan Henryk Pestalozzi, postulating the incorporation of his pedagogical ideals into life. The aspirations to educate the rural people clearly appear in the Polish

pedagogical literature of the first two decades of the 19th century. Wojciech Izidor Chojnacki argued in 1815 that the welfare and prosperity of the state/country depends on the level of education of its inhabitants. It is first of all necessary to educate young people who are the future of the nation (Chojnacki, 1815). Tadeusz Czacki and Hugo Kołłątaj were convinced of the necessity of educating the youth at the elementary level. Kołłątaj claimed that "enlightenment of the people is a far greater thing than the establishing of the most scientific athenaeum" (Kołłątaj, 1844, s. 48). It is about the good of millions of people who make up a large part of society. Kołłątaj and Czacki were inclined to regard parish schools as educational institutions which are able to pass knowledge in the fields of gardening, agriculture and mechanics. Stanisław Staszic also stressed that schools that educate students at the elementary level should convey to them knowledge, that can be useful in everyday life.

In the period 1795-1831, Polish authors of pedagogical works discussed the need to address the problem of education of young girls. Deep social changes taking place in the age of the Enlightenment defined the role that women should play in everyday life, and indicated the need to enable them access to education. In the initial period of the absence of national sovereignty, Polish authors of pedagogical literature wanted to regard young Polish women first of all as defenders of national traditions and mother tongue, as well as exemplary wives, mothers and housewives. The then canon of views on education was aptly presented in the book by Klementyna Tańska Hoffmanowa entitled *Pamiętka po dobrej matce (Remembering a Good Mother)*.

Among the ideals and goals related to education, the first place was occupied by problems related to religious education conducted according to the principles of the Catholic religion. Literature from that period is full of postulates oriented towards shaping moral attitudes in the sense of religious devotion in case of children and adolescents. The Catholic faith popular mainly among the former generation, during the sovereignty of the Polish state was to constitute one of the key means of preserving Catholic traditions, as well as maintaining the national identity. The theorists of pedagogy recommended that education should be based on national traditions, patriotic values, and that it is important to teach the young generation of love and respect for Polish homeland and its tradition. The purpose of this pedagogical work was to enable the preservation of the memory of the native country of Poles, as well as to strengthen the sense of national identity (Dybiec, 2004). Some thought that these noble ideals can not be realized without teaching young people the principles of physical education. This issue has been present in Polish pedagogical thought since the time, in which the activity of Stanisław Konarski and the National Education Commission was most intense. Until now the work of Jędrzej Śniadecki *O fizycznym wychowaniu dzieci (On physical education of children)* published in the early nineteenth century,

is considered as the prominent classic publication in the field of the theory and methodology of physical education. As noted by Wincenty Okoń, Śniadecki's comments on the physical education of children "unite in themselves all the values that the Śniadecki epoch has reached in relation to views on the personality of man, and at the same time, they can be considered a major step forward in the field of physical education" (Okoń, 2002, s. 15).

An important event that had a significant impact on the further development of Polish education and upbringing took place in the 1820s. At that time, the court trial of members of the Society of Philomats, ie a secret society of students and graduates of the Vilnius University, took place. Some of the sentenced students were deported deep into Russia, and the professors were deprived of their university chairs. The Russian Nikolai Nowosilcow replaced Adam Jerzy Czartoryski as a curator (Szyndler, 2004). The time in which he held this office was characterized by aversion to the Poles, a fight with a liberal policy in the field of education. It was the end of free cultural development in the Vilna Governorate, the "covenant of Polish pedagogical thought with foreign statehood" (which existed until Russia, "before the defeat of Napoleon, in the liberal period of Alexander I's reign, provided its citizens with full autonomy") was broken (Nawroczyński, 1938, s. 49).

The fall of the November Uprising put an end to the idea of the independence uprising for a certain period of time. A blow to the Polish citizens was the abolition of the constitution by the Russians, the constitution which guaranteed Poles political autonomy as well as their own parliament and army. The regulations of the Russian authorities regarding education were severe and have disastrous consequences. Higher education institutions were closed, and strict supervision of secondary schools was introduced, thus limiting the independence of their activities (Poznański, 1980). In October 1831 Tsar Nicholas I sent to field marshal Iwan Paskiewicz the following command: „Since education in Poland was bad and it was particularly responsible for the tendency of young people to take up rebellion, the greatest attention should be paid to this area” (Kucharzewski, 1914, s. 48–49). Repression affected teachers as well. They were forced to implement guidelines of educational authorities, including the use of corporal punishment in the case of "recalcitrant" youth (Dziekoński, 1835, s. 52–54). The intellectual development of Polish society was stopped, academic life died was virtually dead.

At that time, the views proclaimed by the Romantics, who preferred feeling, faith and intuition over reason, while criticizing the Enlightenment rationalism, became increasingly popular (Witkowska, Przybylski, 1999). Romantics pointed out that in education one should pay attention to shaping patriotic and religious feelings. They rejected the principle of usefulness, so strongly present in the pedagogical methodology of the Polish Enlightenment. Moreover they did not pay much attention to knowledge and scientific education. The "spirit" of the Romantic era was expressed by the slogans

calling for the fight for independence of the homeland. Increasingly, in Polish pedagogical literature, the notion of a nation appears, forming the basis for reflections on the past and future of Polish citizens, as well as on the education of young people in the spirit of national ideals. It was in that time when a great part of Polish society was more and more convinced that the Polish nation did not cease to exist along with the fall of the state, that it was still alive and would be reborn in an independent shape in the future. The speech on the nationality of Poles, delivered in 1831 by Kazimierz Brodziński at the session of the Society of the Friends of Sciences, covered the full range of patriotic issues (Brodziński, 1944). Speaking of cultivating national values, Brodziński meant not only referring to national traditions, but also cultivating native language, art and literature.

In the period between the uprisings in Polish pedagogical thought, the independence element, the romantic ideal of the fighter and the national hero, played a primordial role. The thought of regaining independence by Poland occupied the minds of prominent Poles which were active in exile. Political activists staying outside the Polish territories asked themselves basic questions about the reasons for the fall of the November Uprising. The prospects of a further struggle for independence were discussed intensively. It was also discussed what features should have a future, reborn Poland. The strongest organizations were those that could be called conservative right-wing and democratic left-wing groups. The conservative-aristocratic group, headed by Prince Adam Jerzy Czartoryski, was called Hotel Lambert, and planned to regain the state sovereignty of Poland through diplomatic means, or thanks to the possible declaration of war on Russia by France or Great Britain. On the other hand, the democratic group most fully represented by the Polish Democratic Society, of which the leading activist was Victor Heltman, planned to regain independence and rebuild the Polish state primarily through the activity of the Poles themselves. The Polish National Committee under the leadership of Joachim Lelewel was also aiming at the reconstruction of the homeland. On the initiative of Lelewel, the organization Revenge of the People was created, which was intended to bring on the uprising under the leadership of Józef Zaliwski in the Kingdom of Poland. The most radical views were voiced by the activists of the Assemblies of Polish People (Tadeusz Krępowiecki, Stanisław Worcell), who believed that the uprising must be not only an independence movement, but it should also have anti-feudal character. That is, it should deprive the nobility of its power because, on his opinion, it is responsible for the collapse of the sovereign Polish state (Kalembka, 2003).

Polish emigrants did not limit themselves to political activity only, but also conducted intensive work in the field of culture and education. Romantic poetry had been developing with the leading representatives of Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Zygmunt Krasiński, and Cyprian Norwid. Fryderyk Chopin's music has also gained renown. Furthermore

excellent pedagogical works were created abroad at that time, such as the *Filozofia pedagogiki (Philosophy of Pedagogy). Reforma Absolutna Przeto Ostateczna Wiedzy Ludzkiej (The Absolute Reform of Human Knowledge)* written by the Polish Messianist philosopher Józef Hoene-Wroński. The author of this study is still considered one of the great individualities of Polish science of the nineteenth century. It is worth mentioning that in his youth Hoene-Wroński fought in the Kosciuszko Uprising and studied law and philosophy in Germany. After taking up French nationality, he worked at the astronomical observatory in Marseilles. As a great erudite and man with deep knowledge he wanted to reform human knowledge, to create a universal philosophical system (Sikora, 1995). His views on education were unusual and original. He maintained the view according to which one should create a common educational ideal for all humanity (Dickstein, 1887), which would be a guideline for the human being in relation to his actions (Hoene-Wroński, 1922). The aim of this ideal would be the continuous improvement of the young man, development of his intellectual abilities, liberation of his individuality. Hoene-Wroński believed that man, thanks to continuous personal development, would reach his life objectives honorably and ultimately in this way he would achieve immortality (Rowid, 1925).

Bronisław Ferdynand Trentowski - an outstanding representative of Polish pedagogical thought as well as philosophical thought of the Romantic period - also wrote about the need to develop individuality in case of the youth. He was born in Podlasie, he received elementary and secondary education while attending the Piarist school in Łuków and the Warsaw Lyceum. He received higher education while studying at the University of Warsaw, Heidelberg and Freiburg, where he was appointed a university professor. He fought in the November Uprising. Living in exile, he gave lectures on logic, pedagogy, philosophy of nature, in Freiburg, he was a correspondent member of the Historical and Literary Society in Paris, and a member of the Cracow Academic Society. Trentowski had extensive knowledge of contemporary European, but especially German, pedagogy (Andrukowicz, 2006). During his stay in Królewiec he attended lectures of Jan Fryderyk Herbart, an outstanding German expert on pedagogical issues (Nawroczyński, 1967).

In 1842, he published a nearly 2000 pages study entitled *Chowanna, czyli System pedagogiki narodowej jako umiejętności, wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży (Chowanna, or the System of National Pedagogy as the Science of Education and Instruction, in a Word, of Educating Our Youth)*, which "for the first time in Polish literature embraced the whole of science about education at the level of contemporary knowledge" (Rowid, 1920, s. 13), and at the same time it provided extensive view on history of education (Hellwig, 2001). The author presented his pedagogical ideas comprehensively, based strictly on the philosophy which he referred to as the key to the "temple of pedagogy". Attention is drawn to the fact that

Trentowski's pedagogy had a national character. As Andrzej Walicki notes, Trentowski, speaking of the "system of national pedagogy", meant such pedagogy, "whose aim is not national education, but education of the nation, its re-education, preparation to fulfill the tasks with which it confronts, which are the same as the objective of achieving universal progress" (Walicki, 1970, s. CVII-CVIII). The author of *Chowanna* deeply believed in the power of education and creative development opportunities of young people. In his opinion, this education will make the Polish nation revive and fulfill its historical mission, that is, leading the Slavic world and succeed Germans in taking over the hegemony in culture and science.

Speaking of émigré writers who mention the subject of education in their writings, we should also mention Aleksander Napoleon Dybowski, the author of the work entitled *Myśli o wychowaniu narodowym* (*Thoughts on national education*), published in France in 1846, strongly condemning the then system of education, especially the system of private education. Dybowski hoped that the events associated with the Galician slaughter would initiate a wave of changes and would result in the removal of foreign governments from Polish lands. Expressing such hope, he urged that after regaining sovereignty, a new basis for modern system of upbringing and education should be established. It should combine harmoniously theoretical education with practical classes and with physical work. According to Dybowski's concept, school-age youth were to be employed in national agricultural enterprises (Dybowski, 1846), which will be able to prepare them for physical work and teach them independence of thinking.

In the 1840s in Wielkopolska and the Kingdom of Poland, the idea of implementing educational programs begins to popularize. In 1841, the Real Gymnasium was opened in Warsaw, offering a seven-year curriculum, in which the exact and natural sciences were given the greatest attention. It quickly gained considerable interest among young people. The historians of education emphasize that the Russian authorities, by creating real schools, wanted to weaken students' patriotic moods by preparing them for professional work, teaching them "healthy judgment about things" (Miąso, 2003, s. 83–84). In historical publications, it is also emphasized that real schools were founded not only for political but also economic reasons. Established plants and factories were looking for qualified workers with degrees in the fields of mathematics and natural sciences.

In 1861, under the chairmanship of margrave Aleksander Wielopolski, a Government Commission for Religious Denominations and Public Enlightenment was established, which began work on the reform of education. Committee participants sought to polonize education, to elaborate and extend the elementary school program, improve the functioning of folk education financed from public revenues, equal rights for all states regarding access to education, as well as the establishment of vocational schools. Members of the Commission also tried to reform the secondary schools, giving them

a philological character, they also strived to establish higher schools (Poznański, 1968). Their great achievement was the establishment of the Main Warsaw School, whose Rector became Józef Mianowski.

The works on the reform of education in the Kingdom of Poland was interrupted by the outbreak of the January Uprising. After the defeat of the uprising, the Government Commission for Religious Denominations and Public Enlightenment was liquidated, and so were the Academy of Fine Arts in Warsaw and the Main Warsaw School. Rapid Russification in respect of secondary education also progressed. Many death sentences were carried out on Poles taking part in the uprising, and thousands of them were sent to Siberia. In 1867, the autonomy of the Kingdom of Poland and its name were abolished.

The collapse of the January Uprising was the end of the ideal of independence struggle in defense of the homeland. Part of society has lost hope of regaining independence through national uprisings and armed struggles. The positivist ideas that have supplanted the slogans proclaimed during the Romantic period began to come to the fore. The positivists expressed their faith that maintaining the Polish national consciousness and regaining independence can only take place through persistent, gradual work, work at the grassroots, and organic work (Skarga, 1964, Kozłowska-Sabatowska, 1978). Positivist concepts of education were proclaimed by many pedagogy theorists working in the Russian partition, where magazines promoting the slogans of organic work and basic ideas of positivist philosophy were published. Among these periodicals, primarily read by liberal bourgeoisie, one can mention: „Tygodnik Warszawski”, „Przegląd Tygodniowy”, „Ateneum”, „Biblioteka Warszawska”, „Przegląd Pedagogiczny”. Propagators of philosophy and pedagogy wanted to arouse the interest of these new ideas in the broad circles of society, expressing the conviction that Polish thought must be enriched with the content appearing in Western European thought, and especially in English thought, as well as with original concepts in the field of education and upbringing. The positivist movement was to introduce a new quality to Polish thinking about reality, to help Polish society with a difficult situation, to make Poles become persistent workers, social workers, tireless and sensible builders of socio-economic reality created after the failure of national liberation struggles. Positivists believed in the power of the scientific achievements of the era, expressing the hope that they would contribute to the modernization of the country. In 1872, the leading Polish ideologist of positivism - Aleksander Świętochowski explained that positivism is not "no school with an unchangeable code", but is, first of all, a scientific method based on experience and natural sciences, aiming at continuous development and improvement of scientific research and education (Świętochowski, 1872, s. 247).

Among the pedagogical ideologists of positivist thought in the Kingdom of Poland, the leading players were Aleksander Świętochowski, Henryk Wernic, Adolf Dygasiński, Piotr Chmielowski and Jan Władysław

Dawid. These authors were opponents of the armed struggle with the invader, they postulated dissemination of education as well as persevering work for the economic development of Polish lands. This thought constituted a clear negation of the romantic pedagogical thought, creating the ideal of the hero who had taken up arms fighting for the freedom of the homeland. „For positivists, the hero was not the one who dreams of the continuous effectiveness of the uprising, who is capable of undertaking acts of noble madness and who can not imagine national life without independence and sovereign state, but the one who acts rationally, who respects reality and the given conditions and who is able to give up his great dreams in favour of every day work in order to increase the material and spiritual wealth of his society.” (Łempicki, 1937, s. 20).

Writers and educators who created their theories in the spirit of positivist ideals advocated preparing children and youth for effective and creative action in adult life, working for the good of society. The positivist pedagogical ideal assumed the implementation of teaching programs consistent with the assumptions of realism and pragmatism. The educators justified the need to introduce more classes involving natural sciences, and to assume utilitarian premises in choosing the content of the curriculum. This was explained by the rapidly changing structure of Polish society, the increase in the number of job seekers in the industrial sector and in the trade sector.

A characteristic tendency of the theory of pedagogy created by Warsaw positivists was to emphasize the importance of upbringing and home education, while the marginalization of school education, under the control of a foreign state. High hopes were placed in a Polish family imbued with the spirit of traditional Polish education, which was considered to be the guardian of Polish language and culture. The ideals of education and home education were enriched with new content through the publication of numerous pedagogical works. One of the main themes undertaken by their authors was the so called: Science of Things (*Nauka o rzeczach*), popularized by such experts on the subject as Henryk Wernic, Adolf Dygasiński, Jan Władysław Dawid. There is no doubt that these authors wanted to improve the curriculum for the initial teaching of Polish children, prepare them for further education and work for the benefit of the Polish nation. In the period of positivism, the aim and ideal of women's education were defined in a very specific way. While in the first half of the 19th century, this problem was discussed only to a small extent, in the second half of the century there was a dynamic increase in publications issued on the subject. Their authors were both men and women. At the time, there were bold postulates raised according to which women should have the same educational rights as men, and their work is of key importance for Polish nationality. During the age of positivism, when the Polish school was dependent on the partitioner, there was a tendency to create a model of a Polish woman who would not only care for raising children in the national spirit, but also, with the help of acquired knowledge, will educate them.

Various views on matters of education and upbringing were proclaimed by Galician writers and educators. The defeat of Austria in the wars against France and Piedmont and Prussia caused far-reaching changes in the monarchy, manifesting itself, among others in granting rights and freedoms to the nations that were part of it. After Galicia gained autonomy, the following units were formed: the The Diet of Galicia and Lodomeria, the National Department, and the National School Council (Dutkova, 1995). In the struggle for a new shape of Galician reality, political activists, promoting their programs, played a leading role. While the Democrats referred to the events of the past and tried to arouse patriotic feelings in society (Fras, 1997), the Conservative Camp, and especially its leading ideologues such as Józef Szujski, Stanisław Tarnowski, Ludwik Wodzicki and Stanisław Koźmian tried to tone down patriotic enthusiasm (Jaskólski, 1990). In „Teka Stańczyka”, published in 1869 in the "Przegląd Polski" magazine, they accused the democrats of reckless actions that could contribute to the social revolution, to a new uprising. For the authors of "Teka Stańczyka" it was obvious that patriotic enthusiasm should give way to a sober look at the socio-political situation, loyalism and settlement with the invader (Kieniewicz, 1964).

In the seventies and eighties of the nineteenth century, there was a development of government education in the Polish territories remaining under Russian rule, while in Galicia there was a development of state and private education as well. The fact that graduates of schools could not find a job was disturbing. Even graduates of higher education were unemployed. Increasingly, people started talking about overproduction of intellectuals, about the need to set new ideals of education and upbringing. Stanisław Szczepanowski proposed novel solutions in this area, attempting to reconcile realism and idealism in Polish pedagogical theories of education, combining messianic romantic ideals with positivistic rationalism. Szczepanowski was a man with broad intellectual horizons, he traveled to many countries all over the Europe. He became famous thanks to the book *Nędza Galicji w cyfrach i program energicznego rozwoju gospodarstwa krajowego* (*The Poverty of Galicia in Numbers and the Program for the Vigorous Development of a Domestic Farm*), in which he carried out a thorough analysis of Galician economic backwardness. His pedagogical views are known thanks to such works as: *Aforyzmy o wychowaniu*; *Myśli o odrodzeniu narodowym*; *O polskich tradycjach w wychowaniu* (*Aphorisms on education*; *Thoughts about national rebirth*; *Polish traditions in education*). It was obvious to Szczepanowski that education and upbringing carried out in the spirit of national tradition, but not in the spirit of outdated traditions of the nobility, could be a golden mean in the struggle to regain state sovereignty. His ideal was a brave man, working for the good of his homeland, having a strong character, "in other words - a hero and citizen in one person." In the opinion of Szczepanowski, young Poles should draw inspiration in respect of heroic, chivalric and religious values from Old Polish traditions, from romantic poetry. As for the sense of

realism, they should learn it by following an example of the activities of Stanisław Konarski, the National Education Commission, Tadeusz Czacki, Jędrzej and Jan Sniadecki, as well as Kołłątaj and Staszic. Szczepanowski therefore argued for the complementing Poles' belief in romantic ideals, in messianism with the "gray, practical work of everyday life, understanding the importance of knowledge, skills, technology, industry, finance, savings." (Łempicki, 1937, s. 22–23).

Szczepanowski was not the only one who believed that intense work and perseverance would solve the problem of poverty in Polish society. The issue of economic development began to play an important role along with the beginning of enfranchisement and the era of industrialization. Economic theorists underlined the importance of economic development. In the second half of the nineteenth century, interesting projects were created in both industry and agriculture. Józef Supiński, an advocate of deep reforms, presented an interesting vision of solving social and economic problems in Poland. He attributed the prime role in regaining independence by Poles to intense work. It was to lead the Polish nation to progress, to create new modern values.

There were however the other views inspired by the idea of developing a cooperative movement, seeing in it a reliable factor contributing to the development of education and economic thought among peasants. At the turn of the 19th and 20th centuries, numerous agricultural associations, Raiffeisen's savings banks, were established in Galicia, which helped farmers to develop their production, supplying them with items necessary for farming, such as fertilizers, or granting them loans. The association of Poles on the basis of cooperative movements strengthened their national identity and conviction about the possibility of carrying out the effective struggle to improve their living conditions (Stefczyk, 1925). During meetings of agricultural association members, agricultural issues were discussed, such as new varieties of cereals, fertilizers, potatoes, and the need to establish fruit tree nurseries. Furthermore agriculture magazines were also gaining widespread popularity, since they were an excellent source of information not only about domestic but also foreign agricultural production. Every so often speakers from the Main Board of the Union of Agricultural Associations were invited to give lectures on plant and animal production. One of the most effective form of popularizing agriculture were special agricultural exhibitions organized in various regions of Galicia. During these exhibitions, representatives of various branches of agriculture, horse breeders, cattle farmers, pig farmers, poultry farmers, gardeners, farmers cultivating cereals, clovers, potatoes and beets presented the results of their works. The best of them was given prizes. All this contributed to popularization of education amongs farmers as well as agricultural school students, to deepening their knowledge and modernizing livestock farming and plant cultivation processes. Thanks to education and civilization transformations, the way farms were managed changed positively. The peasants began subscribing to agricultural magazines and to be interested

in innovations concerning various methods of farming, they purchased modern machines and tools, such as ploughs, threshers and pure-bred animals, which contributed to the development of farming and breeding processes.

The concept of education formulated by Stanisław Karpowicz, who, like Stanisław Szczepanowski, tried to create a new educational system in order to implement the ideal of a modern Pole, is worth mentioning. In the work *Szkice pedagogiczne (Pedagogical sketches)* he expressed the belief that there is a close relationship between individual life and collective life, he criticized pedagogical individualism, recommending that it should be replaced with preparing young Poles for active participation in social life as well as for cooperation in order to create a new reality. Karpowicz believed that such education can not be realized without acquiring knowledge in the field of natural and social sciences, as well as without prior reparation of social relations, which will contribute to the improvement of the social existence of mankind (Karpowicz, 1897).

At the beginning of the 20th century, national ideals were increasingly exposed to Polish literature. The National Democratic Camp, especially Roman Dmowski and Zygmunt Balicki, played a crucial role in this regard. Dmowski in his book *Myśli nowoczesnego Polaka (The Thoughts of a Modern Pole)* not only presented his political manifesto, but also introduced the principles of a national educational ideal that appealed to such features as national egoism and nationalist patriotism while rejecting the idealistic concept of education. The themes related to upbringing were raised by Balicki mainly in two works: *Egoizm narodowy wobec etyki (National Egoism and Ethics)*; *Zasady wychowania narodowego (Principles of national education)*. For this thinker, the nation was the highest good on Earth, and the education of a man, a citizen, the education of a nation was the most important objective of humanity (Balicki, 1909). His dream was to form and prepare a young generation of Poles for the role of soldiers, citizens of their nation, aware of the past of their homeland, those who love it, to prepare men for "struggle, for defense, for leadership, taking responsibility for their homeland and its governments." (ibidem, s. 8). On the eve of the First World War, the educational ideal of the National Democracy demanded the education of a young Pole as a realist, "cold and sober" national egoist, "snatching ruthlessly from equal or weaker ones the positive achievements of everyday life in favor of the material and cultural granary of his own people" (Łempicki, 1937, s. 25). In the first years after regaining state sovereignty, the ideals of national education were popularized by Lucjan Zarzecki.

At the turn of the 19th and 20th centuries, an excellent form of promoting patriotism was the national celebrations organized in the time of Galician autonomy. The main venue of these ceremonies was the former capital of the Polish state, Krakow, where such events as the 50th anniversary of Józef Ignacy Kraszewski's creative work, the 400th anniversary of the death of Jan Długosz, the 200th anniversary of the Siege of Vienna, the centenary of the 3rd May Constitution and the centenary of the Kościuszko

Insurrection were celebrated. It was also a place where celebrations of bringing the Adam Mickiewicz's ashes to Wawel as well as the anniversary of the Jagiellonian University in 1900 were organized. Furthermore the celebration of the 500th anniversary of the Battle of Grunwald was organized there on a grand scale (Treiderowa, 1961). Those outstanding celebrations gathered Poles from all over Galicia, as well as from the Russian and Prussian partition. The ceremonies were attended by representatives of all states and professions; the Grundwald Monument funded by Ignacy Paderewski was unveiled on Matejko Square, furthermore an educational meeting was organized, during which one could hear speeches about folk education among others delivered by Wincenty Witos and Włodzimierz Tetmajer (Witos, 1998). An important part of the anniversary celebration program was the demonstration of exercises of the Sokół Gymnastic Society organized at Cracow Błonia. At that time, the idea of organizing falcon teams was strongly popularized and the conception of scout movements, created by Andrzej Małkowski, and modeled on the English Scouting, were disseminated. These organizations were to contribute to improving the characters of young Poles, improving their physical fitness, heroic and chivalrous attitude, and allowing them to gain physical strength. Physical education was, to a large extent, of military importance. The members of the Sokół Gymnastics Society, Bartoszowe Troops and the Riflemen's Union were supposed, if necessary, to fight for the freedom of the Polish state.

It follows from the above that at the end of the period of national servitude, the idea of independence was still present in Polish pedagogical literature, which - as it was believed - can be realized with the help of proper education and upbringing. Completely different theses were voiced by activists of the socialist and Marxist movement, who stressed that education is not a priority and that it is not the invaders that are a problem, but it is crucial to change the socio-economic system. According to them, if the latter would not be modified, it would not be possible to solve great social and political problems. Marxists believed, moreover, they were strongly convinced that after overthrowing capitalism a republic of equal people would be created, and then even the institution of the state would no longer be needed.

It is worth noting that Polish pedagogical literature at the turn of the 19th and 20th centuries contained more and more scientific content, both original and inspired by foreign ideas. At that time, such outstanding works of Jan Władysław Dawid as *Program spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem (Programme of Psycho-Educational Observations of Children from Birth to the Age of 20)*; *Zasób umysłowy dziecka (Children's mental resources)*, or the work of Aniela Szycówna, such as: *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6 – 12 (Conceptual development of the child in the period of 6 - 12 years)*; *O zadaniach i metodach psychologii dziecka (The tasks and methods of child psychology)* were created. On the initiative of Szycówna, the National Association for the Study of Children was founded in

Warsaw in 1907, not to mention excellent work of the precursor of pedological research, Józefa Joteyko, who specialized in experimental psychology and was lecturer at the University of Brussels. Persistent research of pedagogues and psychologists allowed to better understand and learn about development capabilities of children and youth, which was not without significance in formulating new educational and educational theories.

Conclusion

As can be seen from the above considerations, Polish educational ideals have often changed during the absence of a sovereign Polish state, which was mainly associated with political events and rapid social transformations. The characteristic feature of this situation was the fact that even in the most difficult moments of national captivity, the Poles did not lose their faith in regaining state sovereignty, rebuilding education, the ability to teach in Polish, and in education implemented in accordance with the good and glorious traditions of the Polish nation.

Appropriate upbringing and education however could only be a partial magic remedy for Polish troubles during the period of national captivity. Although the upbringing and education of Polish youth in the spirit of national and patriotic ideals contributed to maintaining national identity, building attitudes of independence towards the partitioners, while intellectual education provided a better living situation for a certain part of the population, enabling it to look in the future with optimism, it should be remembered that specific political conditions and the time of occupation hindered and prevented full implementation of Polish educational concepts, thus changing the character of the Polish socio-economic reality. Ultimately the political barrier has proved insurmountable.

Belief in the power of education created by enlightenment, although very strong, turned out to be deprived of the foundations of existence in the later decades in the context of Polish political conditions. The repression that the Polish nation underwent after the failure of the uprisings limited the educational opportunities of Poles. Not only were Polish schools liquidated at the time, but also access of Polish youth to higher education in Russia was hindered by introducing the numerus clausus principle.

During the period of the absence of an independent Polish statehood when the Polish citizens were constantly subjected to various restrictions on the part of the invaders, the educational initiatives undertaken by Poles could not bring breakthrough effects, such as it was in Denmark, that is, in a free country, where education turned out to be an extraordinary means of improving the material situation of the population. There is no doubt that many theses proclaimed by Polish pedagogues neither could creatively influence society nor be implemented. Demanding that, as the positivists

wanted, all citizens should concern themselves with the views they had voiced and the advocated postulates regarding education would be utopian. Reaching people with new pedagogical theses and convincing them of their validity would be possible in part through an independent press, a Polish school, and adequate education of young people. During the period of autonomy, favorable conditions for this programme were present only in Galicia, while in Prussia and the Russian partition it was impossible to conduct Polish educational activities and to spread national ideas.

Bibliography

- ANDRUKOWICZ, W. *Szlachetny pożytek: o filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin 2006.
- BALICKI, Z. *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909.
- BRODZIŃSKI, K. *Mowa o narodowości Polaków*, [w:] *Wybór pism*, oprac. I. Chrzanowski, Jerozolima 1944.
- CHOJNACKI, W. I. *Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki. Dzieło mogące służyć dla trudniących się Edukacją publiczną i prywatną elementarną*, Warszawa 1815.
- DICKSTEIN, S. *Poglądy filozoficzno-pedagogiczne Hoene-Wrońskiego*, „Ateneum”, t. 3, 1887.
- DUTKOWA, R. *Polityka szkolna w Galicji między autonomią a centralizmem (1861 – 1875)*, Kraków 1995.
- DYBIEC, J. *Nie tylko szabłą: nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej 1795 – 1918*, Kraków 2004.
- DYBOWSKI, A. N. *Myśli o wychowaniu narodowym*, Poitiers 1846.
- DZIEKOŃSKI, T. *Powody, jakie skłoniły do uzupełnienia przepisów karności szkolnej, z dodaniem instrukcji dla tejże zwierzchności, tudzież przepisów dla uczniów*, Warszawa 1835.
- FRAS, Z. *Demokraci w życiu politycznym Galicji w latach 1848 – 1873*, Wrocław 1997.
- HELLWIG, J. *Dzieje historii wychowania w Polsce i jej twórcy*, Poznań 2001.
- HOENE-WROŃSKI, J. *Filozofia pedagogii. Reforma absolutna wiedzy ludzkiej*, tł. J. Jankowski, Lwów – Warszawa 1922, t. 2.
- JASKÓLSKI, M. *Kaduceus polski. Myśl polityczna konserwatystów krakowskich 1866-1934*, Warszawa – Kraków 1990.
- KALEMBKA, S. *Wielka Emigracja 1831 – 1863*, Toruń 2003.
- KARPOWICZ, S. *Szkice pedagogiczne*, Warszawa 1897.
- KIENIEWICZ, S. *Nędza Galicji*, [w:] idem, *Dramat trzeźwych entuzjastów. O ludziach pracy organicznej*, Warszawa 1964.
- KOŁŁATAJ, H. *Odpowiedź na uwagi Uniwersytetu względem projektu urządzenia szkółek parafialnych*, [w:] Hugona Kołłataja korespondencja z Tadeuszem Czackim, wydał F. Kojasiewicz, t. 1, Kraków 1844.

- KOZŁOWSKA-SABATOWSKA, H. *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864 – 1881*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978.
- KUCHARZEWSKI, J. *Epoka Paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa – Kraków 1914.
- KURDYBACHA, Ł. *Ideał wychowawczy w rozwoju dziejowym*, Warszawa 1948.
- ŁEMPICKI, S. *Polski ideał wychowawczy*, Lwów – Warszawa 1937.
- MIĄSO, J. *Szkoły realne w Królestwie Polskim po powstaniu styczniowym*, [w:] *Nauka i oświata a społeczności lokalne na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*. Prace ofiarowane Profesorowi Adamowi Massalskiemu w sześćdziesiątą rocznicę urodzin, pod red. W. Cabana i C. Jastrzębskiego, Kielce 2003.
- NAWROCZYŃSKI, B. *Polska myśl pedagogiczna, jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Lwów – Warszawa 1938.
- NAWROCZYŃSKI, B. *Wstęp*, [do:] J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tł. B. Nawroczyński i T. Stera, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967.
- OKOŃ, W. *Wstęp*, [w:] Jędrzej Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, opracował i wstępem opatrzył W. Okoń, Warszawa 2002.
- PODGOŃSKA, E. *Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego 1807 – 1831*, Warszawa 1960.
- POZNAŃSKI, K. *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.*, Wrocław 1968.
- POZNAŃSKI, K. *Sprawa przebudowy oświaty i wychowania w Królestwie Polskim po upadku powstania listopadowego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 23, 1980.
- ROWID, H. *Ideały wychowawcze w filozofii polskiej*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1925.
- ROWID, H. *Podstawy pedagogiki Trentowskiego*, Lwów – Warszawa 1920.
- SIKORA, A. *Hoene-Wroński*, Warszawa 1995.
- SKARGA, B. *Narodziny pozytywizmu polskiego (1831 – 1864)*, Warszawa 1964.
- ŚNIADECKI, J. *Pisma pedagogiczne*, wstępem i komentarzem opatrzył J. Hulewicz, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.
- STEFČZYK, F. *Początki i ogólne warunki rozwoju spółdzielczości w Polsce*, Kraków 1925.
- SUCHODOLSKI, B. *Polskie tradycje demokratyczne. Idea demokracji w ujęciu myślicieli polskich od St. Staszica do St. Witkiewicza*, Wrocław – Kraków 1946.
- ŚWIĘTOCHOWSKI, A. *August Comte i Herbert Spencer*, „Przegląd Tygodniowy” 1872, nr 31.
- SZYNDLER, B. *Mikołaj Nowosiłcow (1762 – 1838). Portret carskiego inkwizytora*, Warszawa 2004.
- TREIDEROWA, A. *Obchody grunwaldzkie w Krakowie (1410 – 1910)*, Kraków 1961.

- UNIWERSAŁ Komisji Edukacji Narodowej o jej powstaniu, [w:] Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t. 1: Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, Warszawa 1965.*
- WALICKI, A. *Wstęp*, [do:] B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 1, wstępem i komentarzem opatrzył A. Walicki, Wrocław – Warszawa – Kraków 1970.
- WITKOWSKA, A., PRZYBYLSKI, R. *Romantyzm*, Warszawa 1999.
- WITOS, W. *Moje wspomnienia*, cz. 1, do druku przygotowali i przedmową opatrzyli: E. Karczewski, J. R. Szaflik, Warszawa 1998.

Dr hab. Jan Wnęk

Katedra Historii i Teorii Wychowania

Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych

Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Ul. Gustawa Herlinga Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków, Rzeczpospolita Polska

j.wnek@interia.pl

Formation and Education

Výchova a vzdelávanie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.2.85-92>

The Role of selected Humanistic Elements in the Work of a Teacher

Úloha vybraných humanistických prvkov v práci pedagóga

Miroslav Gejdoš, Dominika Pažitková

Abstract

The authors of the article focus on humanizing elements in the work of a teacher, from which they chose empathy and communication of feelings. They point to the power of humanization and communication, which is the basic process of creating, maintaining and applying the relationship between teacher and student.

Keywords: Humanism. Teacher. Education. Emotionalization.

Reflexia humanizmu v pedagogickom myslení vybraných autorov

„Humanizmus v širšom zmysle je historicky sa meniaci sústava názorov, uznávajúca a zdôrazňujúca hodnotu človeka ako osobnosti, jeho právo na slobodu, šťastie, rozvoj a uplatnenie jeho síl a schopností; je to úsilie o ľudskosť a ľudskú dôstojnosť životných podmienok človeka; je to aj posudzovanie spoločenských inštitúcií z hľadiska blaha človeka; je to úsilie o to, aby princípy spravodlivosti, rovnosti a ľudskosti sa stali normami vzťahov medzi ľuďmi v osobnom a spoločenskom živote.“ (Zelina, 1998, s. 8)

Humanistická pedagogika vedie k prirodzenej a menej násilnej výchove, autenticite a seberealizácii človeka. Zmenami prechádza najmä pedagogický vzťah, ktorý je zo strany učiteľa menej direktívny a predpokladá vzájomné pochopenie a rešpektovanie. Humanizácia vzdelávania a výchovy je potom aktívny tvorivý proces kultivácie celoživotnej cesty vzdelávania človeka, smerujúcej k hľadaniu ľudskej identity.

„Humanizmus je náboženstvo lásky.“ (Zelina, 1998, s. 9)

Podľa Zelinu (1998), humanizmus v edukácii chápeme ako učenie sa človeka byť človekom. Humanizovať proces vzdelávania sa nedá robiť len tak, že zavedieme len predmet „etická výchova“. Humanizmus ako princíp vzťahu a tvorby hodnôt by mal byť prítomný v každom predmete, u každého učiteľa a v každom čase. Humanistická edukácia používa techniky a postupy, ktoré podporujú skúmanie pociťovania a prežívania žiakov. Používajú sa na to

tréninky senzitivity, komunikácie, sociálno-psychologické tréningy, techniky na výcvik empatie, akceptácie, kongruencie, ale aj techniky hrania rolí, sociodrámy, psychodrámy, dramatickej výchovy, simulačné hry, prípadové a problémové štúdie. Na rozvoj hodnôt cvičenia na objasňovanie hodnôt, na presadzovanie svojich ľudských práv, používajú sa tréningy asertivity, úlohy na rozvíjanie kritického, hodnotiaceho myslenia.

Veľa odborných štúdií hovorí o tom, že takéto humanistické riadenie vyučovacieho procesu redukuje problémy v správaní, vzrastá nezávislosť, samostatnosť a sebadôvera žiakov, ich zodpovednosť, úspechy a výkony sú lepšie, zlepšujú sa postoje ku škole, vzdelávaniu, zvyšuje sa tvorivosť, komunikačné zručnosti a sociálne kompetencie.

Brockert a Braunová uvádzajú, že základom humánnej výchovy a vzdelávania podľa nich je emocionálna inteligencia, ktorá sa skladá z týchto obsahov: 1. Sebavedomia; 2. Sebariadenia; 3. Sebamotivácie; 4. Empatie; 5. Angažovanosti.

V teórii Artura Combsa – humanistická výchova sa vyznačuje týmito znakmi:

1. akceptuje potreby a záujmy žiakov,
2. uľahčuje a rozvíja sebaaktualizáciu žiaka,
3. pestuje osvojovanie praktických schopností nutných pre život,
4. personalizuje výchovné rozhodnutia a praktiky,
5. uznáva prvenstvo ľudských citov,
6. pripravuje pre žiaka vyzývavú a vhodnú učebnú klímu,
7. rozvíja pravý záujem o iných a úctu k cene iných.

Tvorivo-humanistická výchova

Podľa Brhelovej (1999, s. 5), klasická podstata tvorivo-humanistickej výchovy (ďalej THV) spočíva v tom, že ide „o proces, v ktorom je v centre pozornosti žiak, jeho potreby a záujmy, a to v primeranom pomere s jeho vedením k zodpovednosti za svoj sebarozvoj. Moje skúsenosti totiž ukázali, že uplatňovanie THV s jednostranným zameraním iba na záujmy a potreby žiaka, je procesom neúplným a v konečnom dôsledku žiaka poškodzujúcim“. Je založený na rozvoji osobnosti každého dieťaťa podľa jeho možností a schopností. Cieľom je, aby bol každý kvalitnou individualitou.

Základnou úlohou, podľa Brhelovej (1999) je uprednostniť rozvíjanie mimopoznávacích funkcií žiaka pred funkciami poznávacími. Pre uplatňovanie THV sú charakteristické prevažne tieto znaky:

- cieľom výchovy je rozvoj osobnosti žiaka, výchova je na prvom mieste,
- obsah výchovy nie je cieľom, ale prostriedkom, zameriava sa na individuálny rozvoj žiaka,
- vo výchove sa preferuje využívanie aktivizujúcich metód, založených na činnostiach žiakov s vyšším podielom samostatnej práce žiaka,

- vo vzťahu vychovávateľa k žiakovi je nižšia direktívnosť, partnerská komunikácia,
- žiak vie, čo sa od neho očakáva, je vedený vo väčšej miere k sebahodnoteniu,
- v hodnotení žiaka prevláda pozitívne hodnotenie, a to aj neverbálne.

Nasledovné nonkognitívne funkcie žiaka, ktoré dopĺňajú funkcie poznávacie, zohrávajú kľúčovú úlohu pri celostnom rozvoji osobnosti žiaka a sú neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu:

1. *kognitivizácia* – naučiť žiaka myslieť, organizovať svoje myšlienkové postupy, učiť žiaka pracovať s informáciami a orientovať sa v nich,
2. *emocionalizácia* – výchova a rozvoj citov žiaka, ktorá vyžaduje od pedagóga empatiu, schopnosť vcítiť sa do prežívania žiaka; ide o akceptáciu žiaka,
3. *motivácia* – orientácia na sebarozvoj žiaka (činnosťou – zadávanie primerane náročných a záujmových úloh; hodnotením – uplatňovanie pozitívneho hodnotenia, aj neverbálneho),
4. *socializácia* – výchova žiaka k životu s ostatnými ľuďmi, vytváranie pozitívnych medziľudských vzťahov,
5. *axiologizácia* – výchova k hodnotám, rozvoj hodnotovej orientácie žiaka, učiť žiaka hodnoty posudzovať a žiť podľa pozitívnych hodnôt,
6. *kreativizácia* – výchova k tvorivému životnému štýlu, t. j. výchova k tvorivosti vo všetkých oblastiach.

Podľa Zelinu (1994), THV systém zámerne nerozlišuje medzi postihnutým a štandardným dieťaťom, medzi špeciálnym a štandardným školstvom. Humanisticky prístup zdôrazňuje, že výchova je interakčný proces stretnutia osobnosti s osobnosťou, teda nie je tu objekt a subjekt výchovy, nie je tu žiak ako objekt a obeť učiteľa, nie je tu dieťa ako „ľudský činiteľ“, číslo alebo vec. Všetko, čo prezentujú metódy výchovy a stratégie výchovy, platí aj pre deti s postihnutím. Rozdiely sú samozrejme napr. v spôsobe ich prijímania informácií, v spôsobe ich pohyblivosti, v ich mentálnej alebo citovej kvalite a podobne, no THV systém zahrňuje všetky úrovne stavu osobnosti bez rozdielov, pretože procesy sú rovnaké, ciele sú rovnaké – len možnosti ich dosiahnutia môžu byť rozličné. Pedagóg detí s postihnutím má rešpektovať zvláštnosti týchto detí. Má k nim pristupovať s rešpektovaním ich špecifickosti, ktorá sa nevymedzuje ich postihnutím, fyzickým alebo mentálnym handicapom. THV systém sa snaží personalizovať každé dieťa, t. j. rešpektovať jeho zvláštnosti a posilniť jeho jedinečnosť seberealizácie. Na personalizáciu tradičná škola zabúda, pritom človek, ak nie je sám sebou, stáva sa prispôsobivý, stádovitý, poslušný a konformný človek, ktorý sa naučí nežiť svoj autentický život. „*Tvorivé deti sú všetky, len miera ich tvorivosti je rozličná.*“ (Zelina, 1994, s. 11)

Emocionalizácia vo výchovno-vzdelávacom procese

Podľa Brhelovej (1999), ide o precítenie procesu. Vyžaduje si vysokú mieru empatie pedagóga. Zároveň je to aj schopnosť akceptácie tzv. problémového žiaka. Prelína sa všetkými mimopoznávacími funkciami. Výsledkom rozvoja emocionalizácie bude citová zrelosť a nezávislosť žiaka, čo je najvyšší stupeň sociálnej zrelosti človeka.

Emocionalizáciu podporuje napríklad:

- úroveň komunikácie medzi vychovávateľom a žiakom, medzi žiakmi navzájom; kvalitu emocionalizácie zvyšuje komunikácia, ktorá je na horizontálnej úrovni,
- dominancia úcty, lásky a slušnosti voči žiakom,
- zdvorilé správanie sa k žiakom,
- citlivý, individuálny prístup k žiakovi,
- schopnosť a ochota pomôcť žiakovi vždy, keď to potrebuje.

Podľa Zelinu (1994), emócie sú všeobecným citom, ktoré zaznamenávajú a odzrkadľujú obraz vonkajšej skutočnosti vo vzťahu k vlastnej osobe (odraz).

Lencz a kol. (1997, s. 49) hovoria, že „*citmi nazývame prežívanie vzťahu ku skutočnostiam v nás a mimo nás: k veciam, udalostiam a javom, k iným ľuďom, k sebe samému.*“

Rozoznávame (Lencz a kol., 1997):

- Nižšie city – spojené s uspokojovaním alebo neuspokojovaním biologických potrieb (jedenie, pitie, spánok, teplo a pod.).
- Vyššie city – týkajú sa duševného a duchovného života človeka:
 - *intelektové city* – spojené s riešením problémov, s hľadaním, objavovaním a poznávaním pravdy,
 - *estetické city* – spojené s prežívaním krásy alebo naopak, s rozčarovaním z nevku a ošklivosti,
 - *etické city* – radosť z dobra a dobrých skutkov, zármutok nad zlom, výčitky svedomia z previnenia,
 - *sociálne city* – týkajú sa ľudských vzťahov: sympatií, antipatií, radosť z blízkosti milovanej osoby atď.,
 - *náboženské city* – zafarbené intelektovo (úžas nad veľkosťou a dobrotou Boha), eticky (výčitky svedomia a túžba po odpustení), vzťahovo (túžba po Bohu).

Podľa vplyvu na ľudský organizmus, psychiku a činnosť človeka rozoznávame:

- stenické city (napr. dobroprajnosť: pôsobia posilňujúco),
- astenické city (napr. zlosť, depresia: oslabujú nás).

Z hľadiska ich pôsobenia je preto dôležité venovať pozornosť aj tomu, ako jednotlivé city ovplyvňujú naše zdravie, duševnú činnosť a medziľudské vzťahy:

- *Vplyv na zdravie*: astenické city pôsobia na zdravie negatívne, produkujú toxické látky. Dlhotrvajúci nezvládnutý stres je významným faktorom podmieňujúcim srdcovocievne a nádorové ochorenia. Stenické city, naopak, pôsobia na náš zdravotný stav a imunitu pozitívne.
- *Vplyv na duševnú činnosť*: možno povedať, že pozitívne city pôsobia celkovo priaznivo. Pozornejšie a intenzívnejšie vnímame, lepšie sa vieme sústrediť, plynulejšie produkujeme rôzne predstavy, myšlienkové operácie prebiehajú nerušene a naučené alebo počuté si lepšie zapamätáme. Naproti tomu astenické city spomaľujú a brzdia celkový priebeh duševných procesov a z nich vyplývajúce konanie.
- *Vplyv na správanie*: city, najmä silné emócie, môžu motivovať k nerozumným a neprimeraným reakciám až k trestným činom. Naopak, pozitívne a trvalé city významne pomáhajú prekonávať prekážky, zápasiť s ťažkosťami, mobilizujú všetky sily rozumu, vôle a fantázie v prospech cieľa.

„City obohacujú osobnosť, zvyšujú kvalitu života, dodávajú nášmu životu farbu a srdečnosť. Kde chýba cit, tam je chlad a bezvýraznosť.“ (Lencz a kol., 1997, s. 51)

Význam citov okrem psychologickkej a behaviorálnej roviny sa prejavuje aj v duchovnom rozmere a v samotnom biblickom chápaní citového života človeka.

Podľa Lencz (2001, s. 43), „biblický človek nemal zábrany vo vyjadrovaní svojich citov. Veľké postavy Starého zákona, práve tak ako žalmy svedčia o mimoriadnom citovom bohatstve starozákonných ľudí“. Podobne ani Ježiš neváhal dať najavo smútok, sklamanie, rozhorčenie a hnev, ale aj hlbokú vďačnosť, povzbudenie a nádej, dôveru. Plakal nad smrťou Lazára a pri stretnutí s deťmi ich neváhal objasť a prejavovať nežné city.

Čo sa týka usmerňovania citov, v Písme nachádzame napríklad:

„Každý človek má byť rýchly, keď treba počúvať a pomalý do hnevu, lebo človek v hneve nekoná, čo je spravodlivé pred Bohom.“ (Jak 1,19)

„Nebudte ustarostení o svoj život, čo budete jesť, a o svoje telo, čím sa zaodujete... Váš nebeský Otec predsa vie, že toto všetko potrebujete.“ (Mt 7, 25.32a)

Starosť, úzkosť a strach sú škodlivé city, ktoré úplne absorbujú človeka a blokujú jeho duchovný rast. Treba ich zneutrálizovať detinskou dôverou v Otca.

Celé Písmo je ukážkou veľkorysej citovej výchovy.

Empatia ako nástroj porozumenia

Empatia, podľa Buda (1994, s. 51), „je taká schopnosť osobnosti, pomocou ktorej sa osobnosť v rámci bezprostrednej komunikácie s druhým človekom vie vžiť do jeho duševného stavu. Na základe toho vžitia vie vycítiť a pochopiť v tom druhom také emócie, motívy a snahy, ktoré tento človek nevyjadruje v slovách priamym spôsobom a ktoré nevyplývajú zákonite zo situácie medziľudského vzťahu. Hlavným nástrojom pochopenia a vcítenia je to, že prostredníctvom empatie sa vo vlastnej osobnosti vybavujú pocity a rozličné napätia toho druhého. Možno to vyjadriť asi tak, že osobnosť sa vžije, ba akoby premieta seba do druhého“. Vžívanie sa však stáva empatiou až vtedy, keď zážitok vedome spracujeme a súvislosti, ktoré sme pochopili v druhom človeku, pre vlastnú potrebu pomenujeme a interpretujeme.

Podľa Prekopa (2004), výsledky ukázali, že vcítenie je najzákladnejšou podstatou lásky a že k nemu dochádza len pri emocionálnej konfrontácii medzi dvoma osobami, Ja a Ty. Vcítenie je jadro lásky. Najvnútornejšia podstata človečenstva.

Podľa Lencza a kol. (1999), treba rozlišovať dve zložky empatie, kognitívnu a afektívnu empatiu. Kognitívna empatia je schopnosť pochopiť vnútorný stav druhej osoby tak, že chápeme jej myšlienky a city a s istou pravdepodobnosťou vieme predvídať jej reakcie a skutky. Afektívna empatia je schopnosť vcítiť sa do citov druhej osoby a zdieľať jej city aspoň v takej miere, aby sme vycítili, či určitá situácia je pre ňu príjemná alebo nepríjemná.

„Empatia je jedna z najpozoruhodnejších možností človeka. Umožňuje, aby sme prekročili hranice vlastnej osoby, vymanili sa z egoistického zajatia a takpovediac žili životom iných“ (Lencz a kol., 1997, s. 52). K podstate človeka patrí otvorenosť voči iným, schopnosť stotožniť sa s inými a vytvoriť s nimi hlbokú jednotu, mať „jedno srdce, jednu dušu“.

Empatia je výsostne aktívna: spôsobuje, že sme chápací, ústretoví, ohľaduplní, dôveryhodní a kvôli tomu sociálne prítiahľiví. Je logické, že priateľstvo, najmä dôverné, nie je bez empatie možné.

Možno namietat, že empatický človek stráca svoju identitu. V skutočnosti nejde o stratu, ale o citové a duchovné obohatenie, ktoré posilňuje seba-oceňovanie a učí nás reagovať s nadhľadom, menej impulzívne, s väčším porozumením situácie.

Dôležitosť empatie u pedagóga je teda samozrejmalá. Jej účinky ho priamo vedú k dodržiavaniu výchovných zásad prezentovaných v humanistickom výchovnom štýle.

Podľa Zelinu (1994), pedagóg si má neustále klásť otázku, ako sa cíti žiak pri tej-ktorej činnosti, pri oslovení, pri hodnotení atď. Má sa snažiť, aby rozpoznal, čo cítia jeho žiaci. Má byť taký pohrúžený do sveta detí, do ich citov, že si „prečíta“ nielen to, čo ukazujú, že cítia, ale hlbšie pozná aj skryté významy citov, pozná aj potláčané alebo zastierané city a prežívanie. „Nie je nič mocnejšie a výchovnejšie, než pocit, že ten druhý chápe, že mi rozumie

a prijíma ma takého, aký som“ (Zelina, 1994, s. 36). Empatia je skôr proces ako stav. Dôležité pritom je, že pedagóg nehodnotí city, ani prežívanie dieťaťa, ale „odráža“ cítenie, zrkadlí to, čo asi dieťa cíti a akcentom vo vyjadrovaní usmerňuje a akceptuje prežívanie a vyjadrovanie citov druhého človeka. „Byť s iným človekom znamená, že sa nechá bokom vlastné hľadisko a hodnoty a vstúpi sa do sveta iného človeka bez predsudkov“ (s. 36). To dokáže len osoba, ktorá si je istá sama sebou a vie, že sa nestratí v cudzom svete. Efekt empatie spočíva v tom, že dieťa cíti, že sa pedagóg snaží porozumieť citom, vnútornému svetu druhého. Dieťaťu to pomáha uvedomiť si vlastnú hodnotu. Nie je nič silnejšie než to, že dieťa má pocit pochopenia, úprimnosti, otvorenosti – vtedy sa nebojí vyjadriť svoje najtajnejšie city.

Tento postoj nachádzame aj v biblických textoch, ktoré poukazujú na význam empatie ako úprimného vcítenia sa do druhého človeka: „*Majte účasť na potrebách svätých... Radujte sa s radujúcimi, plačte s plačúcimi!*“ (Rim 12,13.15) Tieto slová sú výrazným vyjadrením požiadavky: cítiť, myslieť a správať sa empaticky a stotožniť sa s potrebami druhých. Vzorom empatického porozumenia je sám Boh: „*Váš Otec vie, čo potrebujete, prv, ako by ste ho prosili.*“ (Mt 6, 8)

Empatiou sa väčšinou vyznačujú ľudia, ktorí veľa prežili a skúsili. V evanjeliách nájdeme množstvo príhod, v ktorých Ježiš „číta“ city, postoje a skryté myšlienky priamo v srdci druhých, nepotrebuje ani ich slovné, či neverbálne prejavy.

Záver

Autori v článku poukazujú na dôležitosť humanizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, ako aj na nezastupiteľnú úlohu empatie a emocionality v práci pedagóga. Učiteľ, ktorý chce vytvárať podnetné a podporné prostredie pre svojich žiakov, musí byť ochotný ponúknuť svoje porozumenie, citlivosť a schopnosť autenticky reagovať na potreby detí. Práve prostredníctvom takéhoto osobného nasadenia a citového naladenia môže pedagóg sprostredkovať svojim žiakom okrem potrebných poznatkov pocit prijatia, bezpečia a dôvery, ktoré sú kľúčové pre rozvoj žiakovej osobnosti.

Bibliografia

- BRHELOVÁ, V.: *Tvorivo-humanistický model výchovy v domove mládeže*. Bratislava: Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8052-067-4.
BUDA, B.: *Empatia*. Nové Zámky: Psychoprof, 1994. ISBN 80-967148-0-5.
LENCZ, L.: *Etická výchova pre cirkevné školy, 2. časť*. Bratislava: Metodické centrum, 2001. ISBN 80-8052-132-8.
LENCZ, L. a kol.: *Koncepcia a metodika humanizácie výchovného štýlu*. Bratislava: Metodické centrum, 1997. ISBN 80-88-796-67-9.

PREKOP, J.: *Empatie: Vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0672-5.

ZELINA, M.: *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7.

Katechizmus Katolíckej cirkvi. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 1998. ISBN 80-7162-253-2.

Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007 – 2013. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2007. ISBN 978-80-7162-695-4.

Sväté písmo Starého a Nového zákona. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 1998. ISBN 80-7162-236-2.

Doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerza v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

miroslav.gejdos@ku.sk

PaedDr. Dominika Pažítková, PhD.

Centrum celoživotného vzdelávania

Katolícka univerza v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

dominika.pazitkova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.2.93-110>

Inclusion of Pupils with Special Educational Needs at Small School with Composite Classes

Inklúzia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v málotriednych školách

Daniela Trojanová, Jan Viktorin

Abstract

The main aim of the research study was to describe the inclusion of pupils with special educational needs at small school with composite classes. Based on the main aim, partial aims were set, which were to describe the conditions for educating pupils with special educational needs at small school with composite classes, describe the benefit of education for pupils with special educational needs at small school with composite classes, and what methods are used when working with pupils with special educational needs during educational process. To achieve the aims of the research study the qualitative method with the technique of semi-structured interview was used. The research study has shown that teachers perceive small schools with composite classes as a suitable environment for educating pupils with special needs educational needs. Small schools with composite classes have a smaller number of pupils and create a more family environment than regular large schools. Although they are in the composite classes at school, the teacher tries to be flexible and work individually with the pupils according to their needs. Parents do not have to worry about small schools with composite classes, that the child would not be provided with a quality education as in ordinary schools' type.

Keywords: Inclusion. Small school with composite classes. Supportive measures. Framework education programme. Education. Pupil with special educational needs.

Úvod

Inklúzia je v dnešnej dobe stále veľmi diskutovanou témou v oblasti vzdelávania a spoločenskej integrácie. Je vnímaná ako dôležitý prvok vzdelávacej politiky s cieľom vytvoriť prostredie, ktoré je prístupné pre všetkých žiakov bez ohľadu na ich zdravotné a sociálne postavenie. V inkluzívnom vzdelávaní vidia veľký prospech nielen žiaci s postihnutím, ale aj žiaci intaktní. Žiaci sa

učia spoločne žiť a pracovať, pomáhať si a navzájom sa tolerovať. Napriek tomu je stále mnoho výziev spojených so zavedením inklúzie, vrátane nedostatočnej prípravy pedagogického personálu alebo odporu zo strany niektorých skupín v spoločnosti. Celkovo možno povedať, že názory na inklúziu sú často ovplyvnené osobnými skúsenosťami, vzdelaním a hodnotami jednotlivých ľudí. Kľúčom k úspešnej inklúzii je vzájomná spolupráca, porozumenie a rešpekt medzi všetkými členmi spoločnosti. Málotriedne školy sú typom škôl, kde je v triede menej žiakov ako obvykle v bežných triedach, čo umožňuje viac individuálny prístup k výučbe. Pedagógom to umožňuje venovať sa každému žiakovi osobnejšie a lepšie reagovať na ich individuálne potreby a schopnosti. V málotriednych školách je často dôraz kladený na udržanie priateľského a podporného prostredia, kde sa žiaci cítia bezpečne a súčasne majú možnosť individuálneho rozvoja. Preto môžu byť málotriedne školy vhodné na zaradenie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Teoretické východiska

Dnešným trendom moderného vzdelávania v Českej republike je vzdelávať žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v hlavnom vzdelávacom prúde a vytvoriť vhodné inkluzívne prostredie na školách v blízkosti ich bydliska (Adamus, Zezulková, Kaleja, Franiok, 2016). Je teda dôležité vytvárať prostredie a klímu školy, ktoré prinesú žiakom adekvátne podmienky pre rozvoj ich individuálnych schopností a pomôžu im dosiahnuť určitý stupeň vzdelania (Vítová, Maněnová, Wolf, 2021). *Inkluzívne vzdelávanie* sa prelína celým vzdelávacím spektrom a má vplyv na edukačnú realitu vo všetkých stupňoch vzdelávania (Zilcher, Svoboda, 2019). Inkluzívne vzdelávanie prináša nový pohľad na žiaka, ktorý naráža na problémy v rámci vzdelávacieho systému. Pri takýchto situáciách je dôležité hľadať prekážky v systéme, ktorý nie je dostatočne flexibilný a otvorený individuálnym potrebám jednotlivca, a tieto chyby by nemali byť pripisované žiakovi samotnému (Tannenbergerová, 2016).

V súčasnej legislatíve došlo k zmene prístupu k *žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami*. Definícia týchto žiakov už nespočíva iba v existencii postihnutia alebo znevýhodnenia, ale kladie dôraz na potrebu poskytovania podporných opatrení k napĺňaniu ich vzdelávacích možností (Lechta ed., 2016). Inkluzívne vzdelávanie je v dnešnej dobe ponímané ako základné ľudské právo, ktoré sa dotýka nielen žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ale aj žiakov intaktných (Havel, 2014). Inkluzívne vzdelávanie je proces, ktorý odpovedá na potreby žiaka cez metódy používané v školách, komunitách a kultúrach s cieľom znížiť vylúčenie v rámci vzdelávania. Inkluzívny vzdelávací systém sa opiera o princípy, ktorých cieľom je vytvoriť taký systém vzdelávania, kde sú všetci žiaci vzdelávaní spoločne, so zachovaním rovnakej úrovne kvality a vo vhodných vekových skupinách (Bartoňová,

Sedláčková, Vítková, 2020). Školská inklúzia je proces, ktorý sa zameriava a reaguje na žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, a tým zvyšuje ich zapojenie do učenia, kultúr a spoločenstiev a súčasne znižuje ich vylúčenie v oblasti vzdelávania (Anderliková, 2014). K najčastejším princípom, na ktorých stavia inkluzívne vzdelávanie, patrí princíp humanizmu a demokracie, princíp heterogenity, princíp spolupráce, princíp regionalizácie, princíp otvorenosti a efektivity, princíp individualizácie a princíp celistvosti (Pivarč, 2020).

Podľa aktuálnej školskej legislatívy sa používa termín „dieťa, žiak a študent so špeciálnymi vzdelávacími potrebami“, ktorý zahŕňa predovšetkým nutnosť použitia špeciálnych metód pri uspokojovaní prirodzených vzdelávacích potrieb týchto jedincov (Slowík, 2022). Deti, žiaci a študenti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami sú jedinci, ktorí vyžadujú poskytnutie podporných opatrení k naplneniu vzdelávacích možností alebo uplatneniu, či užívaniu vlastných práv na rovnom základe s ostatnými (Knotová a kol., 2014). V inkluzívnej škole sú žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami rešpektovaní a vítaní do kolektívu medzi intaktnými žiakmi. Pre vzdelávanie žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami je škola zodpovedná vytvoriť nevyhnutné podmienky na jeho vzdelávanie (Kendíková, 2016). Škola, aby sa stala inkluzívnou a aby bol edukačný proces úspešný, je potrebné prispôbiť jej prostredie heterogénnemu zloženiu žiakov (Kratochvílová, 2013). V triede s heterogénnymi žiakmi je dôležitá hlavne zmena postoja učiteľa (Bartoňová, Vítková et al., 2016). V rámci procesu inklúzie je dôležité riadiť sa všeobecnými zásadami pri práci so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, napr. dodržiavanie postupov stanovených v odporúčaní školského poradenského zariadenia, dodržiavanie individuálneho vzdelávacieho plánu a plánu pedagogickej podpory, spolupráca s odborníkmi, používanie pomôcok, sebahodnotenie a sebazvdelávanie (Kendíková, 2017). Aby bola výučba pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami čo najefektívnejšia, je potrebné zohľadňovať faktory, ktoré budú mať pozitívny vplyv na učenie u všetkých žiakov. Posilnenie schopnosti učiť sa metódam je tiež odpoveďou na špecifické požiadavky, ktorým školy a učitelia čelia v súčasnej dobe (Bartoňová, Vítková, 2017). Pri plánovaní a vykonávaní vzdelávania pre žiakov s podpornými opatreniami je dôležité brať do úvahy, že každý žiak má iné individuálne vzdelávacie potreby a svoje vzdelávacie možnosti (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2023).

Školy a školské zariadenia poskytujú bezplatne *podporné opatrenia* všetkým žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Podporné opatrenia môžeme ponímať ako využitie špeciálnych metód, postupov, foriem a prostriedkov vzdelávania, pomôcok (kompenzačných, rehabilitačných a učebných), špeciálnych učebníc a didaktických materiálov (Viktorin, 2021). Podporné opatrenia majú pomôcť žiakom, ktorí sú vo vzdelávaní určitým spôsobom znevýhodnení, a to v oblasti zdravotnej alebo sociálnej. Žiak, ktorý výrazne zaostáva vo vzdelávacom procese, je pedagógom poslaný na diagnostiku špeciálnych vzdelávacích potrieb (Potměšil a kol., 2018). Škola môže zostaviť pre žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami plán pedagogickej podpory,

ktorý zahŕňa popis ťažkostí a špeciálnych vzdelávacích potrieb žiaka, podporné opatrenia prvého stupňa, stanovenie cieľa podpory a spôsob vyhodnocovania naplňania plánu. Aj individuálny vzdelávací plán je dokument a jedným z podporných opatrení, ktorý slúži na zlepšenie a podporu vzdelávania žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (Mrázková, 2021). Do podporných opatrení môžeme zaradiť tiež asistenta pedagóga, ktorý pôsobí na školách ako pedagogický pracovník pomáhajúci žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami vo vzdelávaní. Ďalej by sme mohli uviesť pedagogickú intervenciu, ktorá je poskytovaná žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami vo vyučovacích predmetoch, kde je potrebné zvýšiť dôraz na posilnenie ich vzdelávania, aby bolo možné vyrovnáť nedostatočnú domácu prípravu na výučbu a podporiť rozvoj učebného štýlu žiakov (Habr, Hájková, Vaníčková, 2015).

Málotriedna škola predstavuje typ školy, kde sú aspoň v jednej triede spoločne vyučovaní žiaci dvoch alebo viacerých ročníkov (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Málotriedne školy tvoria tradičnú a akceptovanú časť nášho vzdelávacieho systému, ktorá je v súčasnej pedagogickej teórii a praxi považovaná za plnohodnotnú súčasť školskej siete (Kvalsund, 2004). Z hľadiska sociálneho rozvoja žiaka sa dokonca vďaka svojim špecifickým organizačným podmienkam javí ako vhodné na využívanie alternatívnych prvkov vyučovania a realizáciu aktivizujúcich metód (Emmerová, 2000). Málotriedne školy sú obvykle primárnymi školami, ktoré sa nachádzajú na vidieku (Trnková, Knotová, Škarková, 2010).

Málotriedne školy vyžadujú aspoň 13 žiakov v triede, s možnosťou udelenia výnimiek v závislosti od demografického vývoja v oblasti školy (Průcha, 2012). Vďaka veľmi malým triedam má učiteľ možnosť venovať sa každému žiakovi individuálne, čo zvyšuje šance žiakov na verbálny prejav. V tomto prostredí je možné ľahko vytvoriť atmosféru vzájomného rešpektu a tolerance medzi žiakmi (Zormanová, 2014). Práca v spojených triedach podporuje prirodzenú prácu s chybami. Žiaci sa naučia preberať svoje výsledky a posudzovať spoločnú, skupinovú aj individuálnu prácu (Petlák, 1998). Málotriedne školy posilňujú aj spoločný pocit príslušnosti a súdržnosť obcí. Spája obyvateľov na rôznorodých a prospešných aktivitách v rámci obce (Bernát, 2014). V súčasnej dobe sa skúmajú otázky spojené s tým, či vzdelávanie v málotriednych školách nie je zastarané, či neobmedzuje ich rozvoj a nie je prekážkou pre celkový rozvoj osobnosti žiakov. Rovnako sa diskutuje o tom, či žiaci v málotriednych školách majú prístup k výučbe porovnateľnej kvality ako ich rovesníci v školách plnotriednych (Jandová ed., 2007).

V málotriednych školách sú ciele a úlohy výchovno-vzdelávacieho procesu identické ako v školách plnotriednych. V málotriednych školách sa môžeme stretnúť s prvkami alternatívnej pedagogiky, ktorá kladie dôraz na komplexný rozvoj žiaka a aktívnu komunikáciu medzi učiteľom a žiakom. Špecifickým rysom málotriednych škôl je výučba, ktorá prebieha s vekovo zmiešanými skupinami žiakov (Kašparová, Starý, Šumavská, 2011). V školách

s malým počtom tried sa môžeme stretnúť s tzv. striedavou výučbou, kedy učiteľ sa venuje priamo jednému ročníku a druhý ročník sa venuje samostatnej práci. Počas nepriamej výučby (samostatnej práce) žiaci napr. potichu čítajú, kreslia, spracovávajú zadané úlohy (Žák, 2012). V rámci vyučovania sa pomocou výukových metód nadväzuje komunikácia a interakcia medzi učiteľom a žiakmi, ktoré sa zameriavajú na dosiahnutie stanovených vzdelávacích cieľov (Vališová, Kasíková eds., 2011). Ich úlohou je žiakom sprostredkovať učivo a poskytovať podporu pri učení (Maňák, Švec, 2003). Dôležité je však zdôrazniť, že klasifikačný prístup nedokáže plne zachytiť miesto výukových metód v celom výchovno-vzdelávacom systéme (Zormanová, 2012). Najúčinnjší spôsob výučby spočíva v kombinácii tradičnej vyučovacej hodiny s frontálnou metódou a výučby obohatenej o aktivizačné prvky (Kotrba, Lacina, 2015). Formy výučby sú považované, spolu s vyučovacími metódami, za kľúčové prostriedky na dosiahnutie cieľov a odovzdávanie učiva vo vzdelávaní. Aby žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami dosiahli trvalé znalosti a zručnosti, je nevyhnutné, aby mali stabilné učebné stratégie, ktoré zahŕňajú základné učebné a pracovné techniky, až po elementárne komunikačné, prezentačné a kooperačné metódy (Viktorin, 2018).

Poradenský systém je v Českej republike podporovaný prostredníctvom systému výchovného poradenstva. *Pedagogicko-psychologické poradenské služby* sa zameriavajú na poskytovanie poradenskej podpory žiakom, ktorí čelia problémom v skupinách, vo vzdelávaní, v rodinných vzťahoch a pri voľbe povolania. Dôležité je zdôrazniť, že tieto služby sú poskytované aj rodičom (Procházka, Šmahaj, Kolařík, Lečbych, 2014). Pri vzdelávaní žiakov sa často vyskytujú situácie, ktoré vyžadujú odbornú psychologickú a špeciálne pedagogickú podporu. Tieto situácie môžu zahŕňať výukové a výchovné problémy alebo vývojové ťažkosti žiakov, pre ktoré je potrebné zapojiť odborníka. V súčasnej dobe poskytuje odbornú pomoc a podporu žiakom, ich rodičom a učiteľom školské poradenské pracovisko, ktoré pôsobí priamo v škole (Bendová ed., 2015; Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Pôsobí v ňom školský metodik prevencie a výchovný poradca, ďalej môže byť rozšírené o školského špeciálneho pedagóga a školského psychológa. Činnosti výchovného poradcu sú cielené na poradenstvo, metodické vedenie a poskytovanie informácií. Školský metodik prevencie má na starosť metodickú a koordinačnú činnosť v oblasti preventívnych programov (Mertin, Krejčová a kol., 2020). Školský špeciálny pedagóg zaisťuje záležitosti spojené so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Medzi činnosti školského psychológa spadajú depistáž žiakov s výukovými a výchovnými problémami, preventívna činnosť v oblasti vzdelávacích problémov a krízová intervencia (Bartoňová, Magerová, Pipeková, Řehulka, Viktorin, Vítková, 2019). Školské poradenské zariadenia sú definované ako poskytovatelia informačných, diagnostických, poradenských a metodických služieb. Pedagogicko-psychologická poradňa je medzi širokou verejnosťou najznámejším typom školského poradenského zariadenia, ktorý sa zaoberá výchovou a vzdelávaním žiakov (Novosad, 2006). Pedagogicko-psychologická poradňa zaisťuje školskú zrelosť

žakov, vykonáva psychologické a špeciálne pedagogické vyšetrenie pre žakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (Valenta, Michalík, 2012). Špeciálne pedagogické centrum poskytuje poradenské služby žiakom so zdravotným postihnutím. Jeho činnosť spočíva v poskytovaní špeciálne pedagogickej, psychologickej a ďalšej potrebnej podpornej starostlivosti žiakom so zdravotným postihnutím, a to vrátane odbornej pomoci v procese pedagogickej a sociálnej inklúzie (Brožová, 2010).

Metodika výskumnej štúdie

Hlavným cieľom výskumu je popísať inklúziu žakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v malotriednych školách. Na základe hlavného cieľa sú stanovené ciele parciálne, ktoré majú popísať podmienky pre vzdelávanie žakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v malotriednej škole, opísať prínos vzdelávania na žakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v malotriednej škole a zistiť, aké metódy sa využívajú pri práci so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami počas edukačného procesu.

Pre výskumnú štúdiu je využitý *kvalitatívny výskum*, ktorý berie do úvahy dôležité rysy ako proces skúmania javov a problémov v reálnom prostredí (Švaříček, Šedová a kol., 2014). Typickou technikou v kvalitatívnom výskume je rozhovor, technika zhromažďovania dát, ktorá je založená na verbálnej komunikácii výskumníka a informanta (Chráška, 2016). Vo výskumnej štúdii je využitý pološtruktúrovaný rozhovor, v ktorom má výskumník povinnú štruktúru zahŕňajúcu okruhy otázok, avšak poradie týchto otázok môže byť flexibilné (Skutil a kol., 2011). Po vykonaní záznamu rozhovoru je dôležité rozhovor prepísať, pretože prepisy sú konečnými zdrojmi dát pre analýzu a interpretáciu. Výskumné šetrenie využije doslovnú transkripciu, ktorá predstavuje presný proces prevodu hovorenej reči z rozhovoru do písomnej podoby (Kajanová, Dvořáčková, Stránský, 2017). Na analýzu kvalitatívnych dát sa využije *otvorené kódovanie*, výskumník bude pomaly čítať prepísané rozhovory, a pritom odkrývať určité témy v texte (Mertens, 2020). Po patričnom analyzovaní dát prichádza na rad ich interpretácia (Davies, Hughes, 2014).

Vo výskumnom šetrení je stanovená hlavná výskumná otázka (*Ako prebieha inklúzia žakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v malotriednych školách?*) a tri parciálne výskumné otázky. Na základe výskumných otázok boli zostavené otázky k pološtruktúrovanému rozhovoru. Pološtruktúrovaný rozhovor obsahoval celkom pätnásť otázok, ktoré mohli byť v priebehu rozhovoru pozmenené, upravené alebo doplnené za účelom získania čo najviac informácií.

Výberový súbor tvorí päť informantiek spĺňajúcich podmienku pre tento výskum: práca ako učiteľka v malotriednej škole. Všetky informatky vykonávajú svoju pedagogickú prax na základných školách v okrese Opava (Moravsko-sliezsky kraj). Priemerný vek učiteliek je 50 rokov a priemerná

dĺžka pedagogickej praxe 19 rokov. Pre zachovanie anonymity informantiiek je každá z nich označená písmenom. Vzhľadom na malý rozsah súboru nie je možné, a ani nie je naším cieľom, zovšeobecňovať zistené skutočnosti na celú populáciu.

Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

Parciálna výskumná otázka 1: *Aké sú podmienky pre vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v málotriednej škole?*

Kategória 1: Podmienky pre edukáciu žiakov

Informantky B, C, D a E zhodne oznamujú, že základnou podmienkou, ktorú tvoria pre vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v málotriednej škole, je menší počet žiakov v triede. Hoci sú ročníky spojené, môžu sa žiakom viac individuálne venovať. Informantka B uviedla, ak sa objaví vo vzdelávaní žiaka problém, najprv nastavujú plán pedagogickej podpory a pokiaľ sa ukáže ako nedostačujúci, je žiak zaslaný na vyšetrenie do školského popradského zariadenia. Informantka D obdobne povedala, že ku koncu 1. ročníka pomaly začínajú odhaľovať problémy u žiakov, a pretože je dlhá čakacia doba na vyšetrenie v pedagogicko-psychologickej poradni, snaží sa zasielať žiadosť hneď na začiatku 2. ročníka. Informantka A uviedla, že v škole sa žiaci vzdelávajú v tzv. „hniezdoch“, kde pracujú spoločne silnejší aj slabší žiaci. Okrem toho je k dispozícii asistent pedagóga, ktorý poskytuje podporu celej triede, a žiaci môžu využívať doučovanie po skončení vyučovacieho dňa.

Kategória 2: Zdroje informácií

Pedagógovia majú v dnešnej dobe široké spektrum možností, z ktorého môžu čerpať, a ktoré im pomáha pri práci so žiakmi intaktnými, ako aj so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Informantky oznámili, že čerpajú z rôznych školení, odbornej literatúry, vyhľadávania nových informácií na internete, konzultácií s kolegami v škole alebo z iných málotriednych škôl. Informantky A a C uviedli medzi zdroje informácií, z ktorých čerpajú, správy zo školského poradenského zariadenia.

Kategória 3: Formy výučby žiakov

Vyučovanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v málotriednych školách prebieha v podstate rovnako ako vyučovanie intaktných žiakov. Vo výučbe sa často uplatňuje individuálny prístup ku každému žiakovi. Učitelia sa snažia vytvoriť prostredie, ktoré podporuje aktívne zapojenie žiakov a rešpektuje ich individuálne tempo a potreby. Informantka B zdôraznila, že sa aktívne snaží podporovať spoluprácu medzi žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a žiakmi intaktnými, a aby si navzájom

pomáhali. Informantky D a E zhodne uvádzajú, že do školy dochádza dvakrát týždenne školský špeciálny pedagóg, ktorý sa individuálne venuje žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Informantka E poznamenala, že v rámci výučby má k dispozícii asistenta pedagóga, ktorý jej pomáha pri práci so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Kategória 4: Kooperácia s pedagogicko-psychologickými poradenskými službami

Úzka spolupráca medzi pedagógom a školským poradenským zariadením nie je bežná. Túto problematiku riešia skôr odborníci, ako je školský metodik prevencie alebo školský špeciálny pedagóg. Informantky A a B uviedli, že na škole v rámci projektu Komenský pôsobí školský špeciálny pedagóg, s ktorým preberajú všetky otázky súvisiace so vzdelávaním žiakov. Informantka C pôsobí v škole ako školský metodik prevencie, a preto opisuje, že spolupráca so školskými poradenskými zariadeniami je na dobrej úrovni. Tieto zariadenia informujú školu o všetkých akciách a priebehu vyšetrenia žiakov. Informantka E zdieľa názor podobný ako informantka D, že úzka spolupráca so školským poradenským zariadením neprebíha. Školské poradenské zariadenie posielajú správu z vyšetrenia rodičom a je na nich, či ju odovzdajú škole. Informantka D hovorila o skúsenostiach so špeciálne pedagogickým centrom, ktoré sa týkali žiačky s tretím stupňom podporných opatrení. Pracovníčky špeciálne pedagogického centra sa im snažili metodicky pomôcť ako so žiačkou pracovať. Informantka E tiež zmienila spoluprácu so školským špeciálnym pedagógom, ktorý komunikuje so školským poradenským zariadením. V odpovedi ohľadom školského metodika prevencie uviedla, že aj keď je školský metodik prevencie skôr na inej škole, občas využívajú jeho služby.

Kategória 5: Vyučovacie prostriedky a didaktické pomôcky

Informantky uviedli, že najčastejšie vo svojej výučbe využívajú názorné pomôcky. Zdôraznili, že žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami majú pre efektívne učenie potrebu praktického ohmatania preberanej látky, ktorú následne aplikujú v teórii. Okrem toho sa opierajú o rôzne výukové programy, vizuálne pomôcky a prostriedky, ktoré podporujú rozvoj žiaka. Informantka A spomenula, že pri výučbe vymenovaných slov je dôležité, aby žiaci mali pred sebou vizuálnu podporu, napríklad rad vymenovaných slov. Často využívajú kartičky, ktoré umožňujú žiakom precvičovať danú látku. Informantka A ešte upresnila, že žiaci si sami pomôcky nevyrábajú. Pokiaľ majú predtlačenú pomôcku, iba ju vystrihnú a vlepia do zošita. Informantka D uviedla, že poskytuje žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami rovnaké pomôcky ako žiakom intaktným, avšak s individuálnym prístupom, ktorý zohľadňuje ich špecifické potreby.

Parciálna výskumná otázka 2: *Aký je prínos vzdelávania pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v málotriednej škole?*

Kategória 1: Výhody edukácie v málotriednej škole

Čo môžeme považovať za výhodu vzdelávania v málotriednej škole, je určite menšie rodinné prostredie. Na tejto myšlienke sa informantky zhodli. Je však dôležité zdôrazniť, že individuálne pokroky žiakov vo vzdelávaní závisia od spolupráce s rodinou. Kvalita tejto spolupráce má zásadný vplyv na rozvoj žiaka vo vzdelávaní. Informantka B uviedla príklad jedného žiaka, s ktorým na začiatku mala určité ťažkosti a nebola si istá, ako ďaleko sa vo vzdelávaní dostane. Vďaka vynikajúcej spolupráci s rodičmi však tento žiak preukázal veľké pokroky v rozvoji. V odpovedi na doplňujúcu otázku oznámila, že žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami môžu dosahovať výrazný pokrok vďaka menšiemu počtu žiakov v kolektíve a možnosti väčšej individuálnej pozornosti zo strany učiteľa. Informantka C poukazuje na to, že žiaci sa v škole naučia pracovať samostatne a nájdu si svoj vlastný pracovný štýl. Majú možnosť voľby, či budú pracovať sami, s kamarátom alebo v skupine. Dôležitým prvkom je aj spoločná práca naprieč ročníkmi. Informantka E zdôraznila výhody vzdelávania v málotriednej škole. Vďaka menším kolektívom žiakov majú učitelia možnosť venovať žiakom viac času a priestoru na prácu. Informantka E porovnáva tento prístup s bežnou veľkou základnou školou, kde nemohla mať toľko priestoru na individuálnu prácu so žiakmi.

Kategória 2: Zručnosti

Informantky sa zhodujú v tom, že v málotriednej škole sa najviac rozvíja samostatnosť, čo je zručnosť, ktorá je obzvlášť dôležitá vzhľadom na výučbu v spojených ročníkoch. Ďalej zdôrazňujú, že aj keď je potrebné rozvíjať u žiakov široké spektrum zručností, v malotriednej škole je dôraz kladený predovšetkým na spoluprácu, empatiu a sociálne zručnosti. Informantka A na druhú stranu uviedla, že rozvíjať samostatnosť v dnešnej dobe je veľmi ťažké, pretože to prestáva byť štandardom v rodinnom prostredí.

Kategória 3: Klíma triedy

Klíma triedy sa mení v prítomnosti žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Podľa informácie poskytnutej informantkou E je zmena daná tým, že vo väčšej skupine žiakov sa vždy vzájomne ovplyvňujú. V málotriednej škole majú žiaci viac priestoru na prijímanie žiakov s odlišnými potrebami a téme sa môžu venovať viac. Informantka C zdôraznila, že je dôležité, aby sa žiaci vzájomne spoznali a zistili, aké potreby má každý z nich. Je však tiež nevyhnutné, aby všetci žiaci rešpektovali a tolerovali rozdielne potreby ostatných. Informantka D podotkla, že pracovať s klímou triedy začínajú už od prvého dňa vstupu žiakov do školy a že klíma triedy je ovplyvnená skladbou žiakov v triede. Informantky A a B zhodne uviedli, že klíma triedy môže byť ovplyvnená tým, či daný žiak so špeciálnymi vzdelávacími potrebami

sa začal vzdelávať v škole už od 1. ročníka. Na druhej strane, pokiaľ žiak nastúpi do triedy v priebehu školského roka, dochádza k zmene v atmosfére, pretože sa všetci musia navzájom lepšie spoznať.

Kategória 4: Motivácia žiakov

Informantky C a D uvádzajú, že žiaci sa vzájomne motivujú, dopĺňajú sa a sú pre seba vzorom. Informantka B zdôraznila, že intaktní žiaci sú pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami vzorom, pretože vidia, ako pracujú, a to ich môže motivovať. Informantka D uviedla, že žiaci sa môžu motivovať, ale nie je to pravidlom. Záleží na povahe konkrétneho žiaka. Vo vzťahu k ovplyvniteľnosti naprieč spojenými ročníkmi dodala, že pokiaľ je žiak šikovný a zvedavý, môže sa pomaly učiť látku vyššieho ročníka.

Parciálna výskumná otázka 3: *Aké metódy sa využívajú pri práci so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami počas edukačného procesu?*

Kategória 1: Metódy výučby

Informantky A a B sa zhodujú v používaní názorne demonštračnej metódy vo výučbe, ktorá zahŕňa počítadlá, tabuľky, myšlienkové mapy, interaktívne tabule a ďalšie pomôcky. Informantka A tiež zdôraznila, že občas pozoruje žiakov alebo spolupracuje s asistentom pedagóga. Informantky D a E uvádzajú, že využívajú rôzne výukové metódy a neustále hľadajú nové prístupy k vzdelávaniu žiakov. Informantka C sa opiera o správy školských poradenských zariadení a využíva rôzne metódy vo výučbe. S konkrétnymi príkladmi metód uviedla, že u každého žiaka je to individuálne a každý potrebuje niečo iné.

Kategória 2: Individualita

Výskumné dáta od informantiek ukázali, že je nevyhnutné pristupovať ku každému žiakovi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami individuálne podľa jeho potrieb. Preto je dôležité prispôsobiť a upraviť metódy výučby tak, aby zodpovedali jeho špecifickým požiadavkám na vzdelávanie.

Kategória 3: Metódy výučby podľa stupňa podporných opatrení

Informantky väčšinou oznámili, že metódy výučby môžu byť diferencované podľa stupňov podporných opatrení. Informantka A uviedla príklad, kde žiaci v druhom stupni podporných opatrení nemusia vyžadovať toľko podpory ako iní žiaci v rovnakom stupni, pretože dosahujú vyššiu úroveň samostatnosti. Informantka B porovnávala žiaka v 5. triede, ktorý nepotrebuje toľko individuálnej starostlivosti ako žiak v 3. triede, ktorý vyžaduje väčšiu podporu, aj keď majú obaja rovnaký stupeň podpory. Zdôraznila, že prístup je veľmi individuálny, ktorý závisí od konkrétneho žiaka a jeho potrieb. Informantka D upozornila na nutnosť diferencovať metódy výučby medzi žiakmi v druhom a treťom stupni podporných opatrení.

Informantka E zdôraznila, že možno používať rovnaké metódy, avšak s rôznou intenzitou, pričom to závisí od diagnostikovaných potrieb konkrétneho žiaka.

Kategória 4: Rozvoj žiaka

Z jednotlivých dát vyplynulo, že rozvoj samostatnosti, myslenia a predstavivosti u žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami si vyžaduje špecifické prístupy a stratégie. Informantka C sa vyjadrila, že u žiakov používajú na rozvoj špeciálne pomôcky, pracovné listy, obrázkové materiály, zážitkové veci, ale aj detskú komunikáciu. Informantka A zdôraznila dôležitosť toho, že žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami by nemali byť zahlcovaní veľkým množstvom prác. Navrhuje, aby učiteľ bol skôr pozorovateľom a poskytoval pomoc iba vtedy, keď si žiak nevie rady. Informantka B vysvetlila, že vedie žiakov k tomu, aby sami vyvodzovali učivo. Napríklad im dá kôpku kariet a nechá ich, aby sami alebo v skupine vyriešili úlohu. Informantka D uvádza, že momentálne nerobí žiadne rozdiely medzi žiakmi a samostatnosť rozvíja u všetkých rovnako. Pri rozvoji predstavivosti zadáva žiakom rôzne úlohy, ktoré musia sami spracovať. Na rozvoj samostatnosti a myslenia u žiakov využíva situáciu z každodenného života. Informantka E zdôraznila, že predkladaním trochu náročnejších úloh žiakom môže ich schopnosti rozvíjať.

Kategória 5: Nevhodné metódy výučby

Informantky A, B a C považujú za nevhodné metódy výučby, ako je frontálna výučba, monotónnosť a nedostatok striedania aktivít. Podľa nich žiaci potrebujú prakticky ohmatať preberanú látku, aby si ju lepšie zapamätali. Informantka A zdôraznila, že nie je vhodné zaťažovať žiakov príliš veľa úlohami alebo im dať na spracovanie príliš krátku dobu, a je potrebné nájsť správnu rovnováhu. Informantka C upozornila, že existujú žiaci, ktorí dokážu zostať pokojne sedieť a čítať po celú dobu hodiny, ale aj žiaci, ktorí majú problém zvládnuť krátky odsek textu. Informantky D a E sa zhodujú v tom, že účinnosť metód výučby závisí od konkrétneho žiaka a jeho diagnostikovaných potrieb. Informantka E zdôraznila, že v princípe je možné využiť všetky metódy a následne ich vyhodnotiť, ktoré sú pre daného žiaka vhodné a ktoré nie. Informantka D uviedla, že aj keď sú všetky metódy výučby funkčné, každý žiak reaguje odlišne.

Závery výskumného šetrenia

Základnou podmienkou poskytovanou žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v málotriednej škole je menší počet žiakov v triede. Žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami často prechádzajú do menších škôl, pretože sa im nedarí v štandardných veľkých školách. Vďaka menšiemu počtu žiakov v triede je možné sa venovať žiakom individuálnejšie a pedagóg im môže poskytnúť okamžitú spätnú väzbu. V prípade, že sa u žiaka objaví

problémy počas vzdelávania, vytvára sa plán pedagogickej podpory, ktorý má za úlohu pomôcť prispôbiť vzdelávanie dotýčenému žiakovi. Pokiaľ sa tento plán ukáže ako nedostatočný, je žiak poslaný na vyšetrenie do školského poradenského zariadenia. Ak je u žiaka asistent pedagóga, môže s ním pracovať v triede. Ďalej môže pomáhať ostatným žiakom v triede alebo podľa pokynov venovať pozornosť jednému ročníku, zatiaľ čo učiteľ sa venuje druhému ročníku. Výučba žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami prebieha podobne ako výučba žiakov intaktných. Pedagógovia pristupujú k týmto žiakom individuálne a snažia sa vytvárať podmienky, ktoré podporujú ich aktivitu a rešpektujú ich individuálne tempo a potreby. V rámci výučby používajú učitelia u žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami názorné pomôcky, pretože tým žiakom umožňujú najprv prakticky ohmatať danú látku a potom ju aplikovať v teórii. Prostredie a vybavenie školy, využívanie výukových pomôcok a vzťahy medzi učiteľom a žiakom hodnotí ako vynikajúce. Čo sa týka spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradenskými službami, informantky oznámili, že ako učitelia nie sú priamo v kontakte s týmito službami, ale túto záležitosť prenechávajú na školskom metodikovi prevencie alebo školskom špeciálnom pedagógovi. Informantky sú rady za prítomnosť špeciálneho pedagóga v škole, pretože im umožňuje okamžite riešiť všetky záležitosti týkajúce sa vzdelávania a výchovy žiakov.

Informantky zdôraznili, že úspešnosť vzdelávania žiakov v málotriednej škole závisí od efektívnej spolupráce medzi rodinou a školou. Bez podpory zo strany rodiny môže byť ťažké dosiahnuť optimálny vzdelávací pokrok u žiaka. Vomáčková a kolektív (2015) sa zamerali na pohľad na inklúziu a jej determinantov. Zistili, že málotriedne školy sa museli naučiť pracovať s inakosťou a integrovať ju do svojho každodenného života. Aj keď sa tieto školy považujú za proinkluzívne, kľúčovú úlohu v tom, aby sa žiak v takomto prostredí cítil dobre, hrá spolupráca s rodinou. Výhody vzdelávania v málotriednej škole spočívajú predovšetkým v tom, že vytvára prostredie podobné rodinnej atmosfére, kde sa všetci vzájomne poznajú. To umožňuje učiteľom aj žiakom budovať silné vzťahy a komunitný pocit, čo je kľúčové pre pozitívne učebné prostredie. Informantky sa zhodli na tom, že málotriedna škola je ideálnym prostredím pre rozvoj samostatnosti u žiakov. Táto zručnosť je kľúčová pre ich ďalšie vzdelávanie na vyšších stupňoch škôl. Vďaka menšiemu kolektívu majú žiaci časté príležitosti rozvíjať sociálne zručnosti, spolupracovať a učiť sa tolerancii a vzájomnému rešpektu. Navyše si môžu naprieč ročníkmi vzájomne pomáhať a motivovať sa, čím vytvárajú pozitívne učebné prostredie. Spojené triedy sú účinnejšie a žiaci dosahujú lepšie výsledky ako tí, ktorí sa učia v bežných školách, aj keď sú tieto triedy menšieho počtu žiakov. Celkovo možno teda povedať, že v málotriednej škole majú žiaci ideálne prostredie pre rozvoj osobných, sociálnych a akademických zručností, čo im poskytuje solídny základ pre budúci úspech vo vzdelaní aj v živote.

Informantky sa zhodli, že ku každému žiakovi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami pristupujú individuálne a upravujú metódy výučby tak, aby zodpovedali jeho špecifickým potrebám. Ide o prispôsobenie výučby a metód práce konkrétnemu žiakovi. Väčšina pedagógov preferuje individuálny prístup pri práci so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Bariérou pre vzdelávanie týchto žiakov môže byť nedostatočná znalosť účinných metód práce s nimi, najmä v kontexte práce s triednym kolektívom a vytvárania vhodnej vzdelávacej klímy. Z výskumného šetrenia ďalej vyplýva, že frontálna výučba, monotónnosť a jednotvárnosť nie sú vhodné pre týchto žiakov. Naopak je nutné, aby boli metódy výučby prispôsobené individuálnym potrebám každého žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Smit, Hyry-Beihammer a Raggl (2015) poukazujú na fakt, že učitelia v inkluzívnych triedach by sa mali zamerať na prispôsobenie vyučovania podľa veku svojich žiakov, ale aj naopak. Medzi základné oblasti inklúzie patrí obsah výučby, socializácia a individualizácia.

Odporúčania pre špeciálne pedagogickú prax

Pre kvalitné inkluzívne vzdelávanie by mali byť pedagógovia pripravení v oblasti špeciálnej pedagogiky, pretože práca so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami je odlišná a individuálna. Pokiaľ ide o vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, pedagógovia by mali aktívne spolupracovať s odborníkmi, ako je školský špeciálny pedagóg alebo školský metodik prevencie. Pokiaľ nemajú možnosť využiť služby týchto špecialistov, mali by viac komunikovať s pedagogicko-psychologickou poradňou alebo špeciálne pedagogickým centrom, aby zabezpečili vhodnú podporu a intervenciu pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Pedagógovia by sa mali sústrediť na metodické postupy, ktoré im pomôžu efektívne pracovať so žiakmi a plniť ich vzdelávacie potreby. Vzhľadom na to, že sa žiaci často vyučujú v zmiešaných triedach, je dôležité podporovať ich samostatnosť. Vzhľadom na to, že sa u žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami môže objaviť problém so samostatnosťou a nemajú prideleného asistenta pedagóga, bolo by vhodné, aby napríklad pokyny boli napísané na tabuli. Tým sa zaistí, že žiaci budú mať prístup k potrebným informáciám, aj keď sa učiteľ venuje inej skupine žiakov. Aby žiak so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v škole dosiahol úspech, je pre neho dôležitá aj podpora v domácom prostredí. Preto je nevyhnutné, aby rodina žiaka úzko spolupracovala so školou. Učitelia by mali pravidelne komunikovať s rodinami žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, zdieľať informácie o ich pokroku a spoločne hľadať spôsoby, ako podporovať ich vzdelávanie doma aj v škole. Málotriedna škola by mala vytvárať prostredie, ktoré podporuje prijatie a rešpekt pre všetkých žiakov s ohľadom na ich individuálne potreby.

Záver

Pedagógovia vnímajú malotriedne školy ako vhodné prostredie pre vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Málotriedne školy majú menší počet žiakov a vytvárajú rodinnejšie prostredie ako bežné veľké školy. Napriek tomu, že v škole majú spojené ročníky, pedagóg sa snaží byť flexibilný a individuálne pracovať so žiakmi podľa ich potrieb. Rodičia tak nemusia mať obavy z malotriednych škôl, že by dieťaťu nebolo poskytnuté kvalitné vzdelanie ako na školách bežného typu. V málotriednych školách sa snaží u žiakov najviac rozvíjať samostatnosť, ktorá je dôležitá v spojených ročníkoch. Vzhľadom na to, že sa žiaci vyučujú v spojených triedach, je dôležité zamerať sa na sociálnu interakciu medzi žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a ich rovesníkmi, aby sa cítili začlenení do komunitného prostredia školy. Pedagógovia sa aktívne snažia podporovať vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami tým, že prispôbujú výučbu ich individuálnym potrebám, upravujú didaktické pomôcky a prostriedky. Všetky relevantné záležitosti pedagógovia konzultujú s odborníkmi, ako sú školskí metodici prevencie, školskí špeciálni pedagógovia alebo školské poradenské zariadenia. Kľúčovú úlohu v procese vzdelávania zohráva spolupráca s rodičmi žiakov. Bez tejto spolupráce je rozvoj žiaka oveľa ťažší. Málotriedne školy sa snažia vytvárať prostredie, ktoré podporuje prijatie a rešpekt pre všetkých žiakov s ohľadom na ich individuálne potreby.

Bibliografia

- ADAMUS, P., ZEŽULKOVÁ, E., KALEJA, M., FRANIOK, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 171 s. ISBN 978-80-7464-884-7.
- ANDERLIKOVÁ, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BARTOŇOVÁ, M., MAGEROVÁ, J., PIPEKOVÁ, J., ŘEHULKA, E., VIKTORIN, J., VÍTKOVÁ, M. (2019). *Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty*. Brno: Masarykova univerzita, 101 s. ISBN 978-80-210-9310-2.
- BARTOŇOVÁ, M., SEDLÁČKOVÁ, A., VÍTKOVÁ, M. (2020). *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy: teorie, výzkum a praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 141 s. ISBN 978-80-210-9585-4.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita, 173 s. ISBN 978-80-210-8757-6.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 389 s. ISBN 978-80-7315-255-0.

- BASLEROVÁ, P., MICHALÍK, J., FELCMANOVÁ, L. a kol. (2023). *Katalog podporných opatrení: obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer, 283 s. ISBN 978-80-7676-633-4.
- BENDO VÁ, P. ed. (2015). *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 225 s. ISBN 978-80-7435-422-9.
- BERNÁT, J. (2014). *Vyučovanie na neplnoorganizovanej základnej škole v triedach so spojenými ročníkmi*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 64 s. ISBN 978-80-8052-664-7.
- BROŽOVÁ, D. (2010). *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 190 s. ISBN 978-80-210-5329-8.
- DAVIES, M., HUGHES, N. (2014). *Doing a Successful Research Project: Using Qualitative or Quantitative Methods*. London: Palgrave Macmillan, 288 p. ISBN 978-1-137-30642-5. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-30650-0>
- EMMEROVÁ, K. (2000). Malotřídky v současném prostředí českého venkova. In: *Studia paedagogica*. 47 (3-4), s. 81-96. ISSN 1803-7437.
- HABR, J., HÁJKOVÁ, H., VANÍČKOVÁ, H. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého, 101 s. ISBN 978-80-244-4670-7.
- HAVEL, J. (2014). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 255 s. ISBN 978-80-210-7150-6.
- CHRÁSKA, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANDOVÁ, R. ed. (2007). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu: recenzovaný sborník*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 396 s. ISBN 978-80-7394-061-4.
- KAJANOVÁ, A., DVOŘÁČKOVÁ, O., STRÁNSKÝ, P. (2017). *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 106 s. ISBN 978-80-7394-639-5.
- KAŠPAROVÁ, J., STARÝ, K., ŠUMAVSKÁ, G. (2011). *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 62 s. ISBN 978-80-87063-42-2.
- KENDÍKOVÁ, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 102 s. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KENDÍKOVÁ, J. (2017). *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe, 136 s. ISBN 978-80-7496-305-6.
- KNOTOVÁ, D. a kol. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada, 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.

- KOTRBA, T., LACINA, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal, 185 s. ISBN 978-80-7485-043-1.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
- KVALSUND, R. (2004). Schools as Environments for Social Learning—Shaping Mechanisms? Comparisons of Smaller and Larger Rural Schools in Norway. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. 48 (4), p. 347-371. ISSN 0031-3831. <https://doi.org/10.1080/0031383042000545771>
- LECHTA, V. ed. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MERTENS, D. M. (2020). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Los Angeles: SAGE, 544 p. ISBN 978-1-5443-3376-2.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. a kol. (2020). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer, 397 s. ISBN 978-80-7598-174-5.
- MRÁZKOVÁ, J. (2020). *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Praha: Univerzita Karlova, 260 s. ISBN 978-80-7603-238-5.
- NOVOSAD, L. (2006). *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 159 s. ISBN 80-7367-174-3.
- PETLÁK, E. (1998). *Málotriedna škola*. Bratislava: Metodické centrum, 75 s. ISBN 80-88796-71-7.
- PIVARČ, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, 187 s. ISBN 978-80-7603-206-4.
- POTMĚŠIL, M. a kol. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 98 s. ISBN 978-80-244-5295-1. <https://doi.org/10.5507/pdf.18.24452951>
- PROCHÁZKA, R., ŠMAHAJ, J., KOLAŘÍK, M., LEČBYCH, M. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 249 s. ISBN 978-80-247-4451-3.
- PRŮCHA, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SKUTIL, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

- SLOWÍK, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 238 s. ISBN 978-80-271-3010-8.
- SMIT, R., HYRY-BEIHAMMER, E. K., RAGGL, A. (2015). Teaching and Learning in Small, Rural Schools in Four European Countries: Introduction and Synthesis of Mixed-/Multi-age Approaches. In: *International Journal of Educational Research*. 74 (1), p. 97-103. ISSN 0883-0355. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TANNENBERGEROVÁ, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., ŠKARKOVÁ, L. (2010). *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J. (2012). *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb u dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 95 s. ISBN 978-80-244-3161-1.
- VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. eds. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VIKTORIN, J. (2018). *Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách: výzkumný projekt*. Brno: Masarykova univerzita, 171 s. ISBN 978-80-210-9076-7.
- VIKTORIN, J. (2021). *Inkluzivní vzdělávání a speciálněpedagogická podpora žáků s lehkým mentálním postižením*. Opava: Slezská univerzita, 170 s. ISBN 978-80-7510-489-2.
- VÍTOVÁ, J., MANĚNOVÁ, M., WOLF, J. (2021). *Pohledy na diagnostiku školní připravenosti*. Červený Kostelec: Pavel Merart, 130 s. ISBN 978-80-7465-508-1.
- VOMÁČKOVÁ, H. a kol. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 240 s. ISBN 978-80-7414-933-7.
- ZILCHER, L., SVOBODA, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.
- ZORMANOVÁ, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.
- ZORMANOVÁ, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.
- ŽÁK, V. (2012). *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 27 s. ISBN 978-80-87063-61-3.

Bc. Daniela Trojanová, DiS.

Ústav speciální pedagogiky

Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik

Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava, Česká republika

tro0040@slu.cz

PhDr. Mgr. Jan Viktorin, Ph.D.

Katedra pedagogiky

AMBIS vysoká škola, a.s.

Lindnerova 575/1, 180 00 Praha 8-Libeň, Česká republika

jan.viktorin@ambis.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.2.111-119>

Current Situation of Adult Education with Refugees in Germany

Die gegenwärtige Situation in der Erwachsenenbildung mit Geflüchteten in Deutschland

Florian Vukadin, Pavol Tománek

Abstract

The public debate on refugee policy in Germany has led to broad support for a restrictive migration policy. In particular, the political argument that Germany is overwhelmed by the influx of refugees and that their integration is failing is widespread. This article examines the role of adult education as an integral part of integration efforts for refugees. It shows that numerous institutions, in particular adult education centers and various educational institutions, provide comprehensive educational opportunities for refugees. A special focus is placed on the state integration course structure and job-related German language support, which create decisive prerequisites for economic participation and social integration. In addition to an inventory of the various education providers, successful examples of refugees who have found access to the labor market through these educational opportunities are also presented. It also analyzes the political framework conditions and support measures, including the 3+2 regulation and introductory training, which are intended to help refugees gain a foothold in Germany. Finally, the effectiveness of the training measures is discussed, highlighting both challenges and success stories.

Keywords: Adult education. Further education. Migrants. Refugees. Germany.

Einleitung

Längst hat die breite Öffentlichkeit über Merkels Geflüchtetenpolitik den Stab gebrochen, und nicht nur die rechtsextremen, sondern auch gemäßigte und scheinbar progressive politische Kräfte verfechten mittlerweile eine strenge Migrationspolitik. Nicht selten geistert als Begründung die Behauptung herum, Deutschland sei durch den Ansturm von Geflüchteten überfordert, deren Integration scheitere. Ob das zutreffend ist, versucht der vorliegende Artikel für die Erwachsenenbildung, die ein wichtiger Motor der Integration ist, zu beantworten. Beleuchtet werden soll die aktuelle Situation der Erwachsenenbildung

mit geflüchteten Menschen und die aktuell auf dem Bildungsmarkt befindlichen Anbieter Ende 2024. Weiter werden die aktuellen Förderungsmöglichkeiten und schließlich exemplarisch Erfolgsgeschichten vorgestellt.

Darstellung der Situation Ende 2024

Generell ist festzustellen, dass zahlreiche Institutionen Erwachsenenbildung für Geflüchtete anbieten. Aber drei große Gruppen stechen weiter heraus. Zu nennen sind vor allem die Volkshochschulen, die sich im Bereich der Gewährung staatlicher Integrationskurse und der berufsbezogenen Deutschsprachförderung (DeuFö) hervortun und verwaltungsseitig das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (vgl. Bogumil et al. 2018, S. 41, vgl. VHS 2024, o. S.). Den Volkshochschulen (VHS) kommt eine Schlüsselrolle bei Sprachvermittlung und kultureller Begegnung zu und nicht zuletzt bei der Sicherstellung wirtschaftlicher Teilhabe. Der staatliche Integrationskurs umfasst die Vermittlung als ausreichend eingestufte Kenntnisse der deutschen Sprache und, im so genannten Orientierungskurs, die Vermittlung kulturellen Wissens für den Alltag einschließlich demokratischer Grundprinzipien (vgl. ebd.). Nach Angaben des Deutschen Volkshochschulverbandes laufen derzeit allein 450 Orientierungskurse (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird seit 2016 die nationale berufsbezogene Deutschsprachförderung praktiziert, mit der die Chancen von Geflüchteten auf dem Arbeitsmarkt verbessert werden sollen (vgl. ebd.).

Als weitere große Gruppe von Anbietern von Erwachsenenbildung für Geflüchtete sind Bildungswerke bzw. Bildungseinrichtungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Institutionen anzuführen. Bildungseinrichtungen im Sinne von Bildungswerken befinden sich in nicht-öffentlicher Trägerschaft, sei es durch ein Unternehmen, einen Verein, einen Interessenverband oder eine Glaubensgemeinschaft, sind aber in der Regel öffentlich zugänglich. In Deutschland können als wichtig für die Erwachsenenbildung kirchliche und gewerkschaftliche Bildungswerke erachtet werden. Sie sind überwiegend durch regionale Gliederung gekennzeichnet. Aktuelle zusammenfassende Befunde zur beispielsweise evangelischen Erwachsenenbildung mit Geflüchteten sind jedoch nicht zu erlangen. Die jüngste Bestandsaufnahme datiert von 2019. Auch sind die Angaben sehr vage. Für das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V., abgekürzt EEB Westfalen-Lippe, wird bemerkt, „eine Reihe von Sprach- und Integrationskursen für Migranten und Geflüchtete“ (Bücker et al. 2019, S. 241) durchgeführt zu haben. Gegenwärtig sind Angebote für Geflüchtete etwa bei Zweigstellen der EEB Nordrhein zu finden, z. B. Deutschkurse für ukrainische Geflüchtete (vgl. EEB an Sieg und Rhein 2024, o. S.). Ebenso bietet das Katholische Bildungswerk Köln Deutsch-Sprachkurse für Geflüchtete generell an (vgl. Katholisches Bildungswerk Köln 2024, o. S.).

Auf gewerkschaftlicher Seite sind die verschiedenen regionalen DGB-Bildungswerke zu nennen, aber auch das DGB-Bildungswerk BUND in Düsseldorf. Diese Einrichtung hat als Schwerpunkte ihrer Erwachsenenbildung die Beratung von Geflüchteten bezüglich ihrer sozioökonomischen und rechtlichen Situation einschließlich des Zugangs zum Arbeitsmarkt sowie die Ermöglichung von Bildung durch Ausbildung von Dozent*innen und Mentor*innen für Geflüchtete. Entsprechend werden im Tätigkeitsbericht der Organisation als wichtige Themen „Migration, Integration, Vielfalt und Grundbildung“ angeführt (DGB-Bildungswerk BUND 2022, S. 2).

Schließlich sind private Vereine und Initiativen als Anbieter für die Erwachsenenbildung mit Geflüchteten engagiert. Besonders breite Unterstützung hat die Initiative bzw. der Verein „Ausbildung statt Abschiebung“ (AsA e. V.) erfahren. Im Oktober 2016 in Regensburg von Pädagog*innen und Ehrenamtlichen gegründet (vgl. AsA e. V. o. J., o. S.), arbeitet die Initiative eng mit ähnlichen Organisationen wie der ‚Flüchtlingshilfe Bonn‘ zusammen, wird von der UNO-Flüchtlingshilfe sowie der Rudolf Augstein Stiftung unterstützt und findet auch in der Presse ein breites Echo (vgl. Müller 2024, o. S.). Nach Darstellung des UNO-Flüchtlingshilfswerks werden von AsA e. V. u. a. verschiedene Erwachsenenbildungs-Angebote geleistet, mit denen die Aufenthalts-sicherung insbesondere von Jugendlichen und jungen Erwachsenen erreicht werden kann. Dazu gehören Bewerbung und Berufsorientierung, Sprachkurse einschließlich Alphabetisierung und politische Bildung wie Demokratiewerkshops (vgl. UNO-Flüchtlingshilfe 2024, o. S.). Die Politik fördert mit verschiedenen Programmen die Erwachsenenbildung für Geflüchtete. Dies ist bereits am staatlichen Integrationskurs sowie an der berufsbezogenen Deutschsprachförderung abzulesen. Zum einen unterliegt deren Verwaltung mit dem BAMF einer staatlichen Behörde, die von der Regierung gelenkt wird, insofern das BAMF in den Geschäftsbereich des Bundesministeriums des Innern (BMI) fällt (vgl. Bogumil et al. 2018, S. 27). Das BAMF zeichnet verantwortlich für die „Entwicklung der Grundstruktur und der Lerninhalte, die Qualitätssicherung, die Finanzierung und die Steuerung und Koordination der Integrationskurse“ (ebd., S. 41). Der Bezug des BAMF zu Deutschsprachförderung gestaltet sich nicht so eng. Hierfür sind statt Regionaldirektoren lediglich Außendienstmit-arbeiter*innen zuständig. Darin spiegelt sich, dass die Integrationskurse verantwortlich vom BMI bestimmt werden, Deutschsprachförderung hingegen vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (vgl. ebd.).

Damit sind die politischen Fördermaßnahmen für die Erwachsenenbildung mit Adressaten Geflüchtete aber noch nicht erschöpfend dargestellt. Ein weiteres Stichwort für diese bildet der Begriff der Einstiegsqualifizierung, abgekürzt EQ. Hierfür werden Langzeitpraktika ermöglicht, die öffentlich gefördert werden, wenngleich nur eine begrenzte Zeit. Im Vorfeld zur Ausbildung angesiedelt, dient das Langzeitpraktikum EQ dazu, das Berufsausbildungssystem in Deutschland kennen zu lernen, einschließlich des Berufsschulbesuchs. Auf der anderen Seite erhält der Arbeitgeber die Möglichkeit, mit den Geflüchteten,

die er in Ausbildung nehmen will, näher vertraut zu werden. Ursprünglich auf sechs bis 12 Monate angelegt, kann die EQ seit 4. April 2024 nun auch in vier bis sechs Monaten absolviert werden (Netzwerk Unternehmen integrieren Flüchtlinge 2024, o. S.). Grundlage der Einstiegsqualifizierung bildet ein Vertrag zwischen dem Unternehmen und dem oder der Geflüchteten. Erstattet wird von der Agentur für Arbeit eine Mindestvergütung von 247 Euro pro Monat in Verbindung mit einem pauschalisierten Gesamtsozialversicherungsbetrag (Netzwerk Unternehmen integrieren Flüchtlinge 2021, S. 6). Teilnahmeberechtigt an der EQ sind grundsätzlich Geflüchtete, deren Schutzstatus anerkannt ist. Asylbewerber und Geduldete können bei Vorliegen einer Beschäftigungserlaubnis ebenfalls die EQ erhalten. Offen steht auch die Ergänzung von EQ durch weitere Fördermöglichkeiten, was dann als EQ plus bezeichnet wird. Im Rahmen von EQ plus wäre beispielsweise die Durchführung einer assistierten Ausbildung möglich (vgl. ebd., S. 7).

Damit ist berührt, dass es nach der EQ mit der Ausbildung weitergehen kann, wofür für Geflüchtete eine Ausbildungsförderung in Anspruch genommen werden kann. Diese gliedert sich in einen ideellen und einen finanziellen Teil.



Abbildung 1: Erklärfilm: Netzwerk Unternehmen integrieren Flüchtlinge. Aufruf 29.11.2024 unter <https://youtu.be/SJb9vpaWnmq>

Die Ausbildungsförderung in Deutschland besteht aus ideeller und finanzieller Förderung. In den ideellen Bereich fallen die Berufsorientierungsmaßnahmen (BOB), die Berufseinstiegsbegleitung (BerEB), die Berufsvorbereitung an Berufsschulen, für die es als Rahmen das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) gibt, sowie berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB) sowie die o. e. Einstiegsqualifizierungen (EQ)

und die assistierte Ausbildung (AsA). Die finanzielle Förderung erfolgt auf fast allgemein bekannten Wegen, nämlich über die Bundesausbildungsförderung (BaföG) und die Berufsausbildungsbeihilfe (BAB). Der Adressatenkreis ist weitgehend mit dem der EQ identisch: Asylsuchende, Geduldete und Schutzberechtigte (vgl. Informationsverbund Asyl & Migration 2022, o. S.). Mit anderen Worten: Es muss eine belastbare Bleibeperspektive vorhanden sein.

Schließlich fördert die Politik die Erwachsenenbildung von Geflüchteten mit der so genannten ‚3+2-Regelung‘. Sie besagt, dass sich Geflüchtete drei Jahre in Deutschland aufhalten dürfen, um eine Berufsausbildung in Deutschland zu durchlaufen, und außerdem mindestens zwei Jahre in dem Beruf arbeiten dürfen, in dem sie ausgebildet worden sind. Die Weiterbeschäftigung über diesen Zeitraum hinaus bedarf des Antrags bei der Ausländerbehörde (vgl. Industrie- und Handelskammern in Bayern o. J., S. 2).

Die gesetzliche Grundlage hierfür bildet das so genannte Aufenthaltsgesetz, abgekürzt AufenthG. Darin heißt es in § 60a, dass Ausländer eine Duldung erhalten können, wenn hierfür dringende humanitäre bzw. persönliche Gründe sprechen oder aber ein öffentliches Interesse gegeben ist. Eine Berufsausbildung wird als dringender persönlicher Grund eingestuft (vgl. ebd.). Gleichwohl kommt ebenso in den Sinn, dass der Abschluss bestimmter Ausbildungsgänge im öffentlichen Interesse liegen könnte. Außer der Passung zwischen Ausbildung und ausgeübtem Beruf muss noch die Voraussetzung erfüllt sein, dass eine qualifizierte Berufsausbildung absolviert wird, die staatlich anerkannt oder in ähnlicher Weise geregelt ist (vgl. ebd.). Auch um von der 3+2-Regelung zu profitieren, bedarf es eines stabilen Aufenthaltsstatus und einer Beschäftigungserlaubnis. Für anerkannte Flüchtlinge entstehen in dieser Hinsicht in der Regel keine Probleme. Diese benötigen auch nicht die 3+2-Regelung, um bleiben zu dürfen. Die Adressaten sind eher diejenigen Geflüchteten, die nur über eine ‚Duldung‘ oder ‚Aufenthaltsgestattung‘ verfügen. Solange sie jedoch aus Staaten kommen, die als nicht sichere Herkunftsstaaten gelten, etwa Iran und Irak, kann man davon ausgehen, dass ihnen eine stabile Bleibeperspektive zukommt (vgl. ebd.).

Keine Duldung oder Aufenthaltsgestattung erfolgt in der Regel dann, wenn „die Person:

- noch im laufenden Asylverfahren ist,
- aus einem sogenannten, sicheren Herkunftsstaat‘ stammt,
- eine Straftat oberhalb einer bestimmten Bagatellgrenze begangen hat,
- über ihre Identität täuscht oder bei der Beschaffung von Passersatzpapieren nicht mitwirkt,
- Deutschland für das Asylverfahren nicht zuständig ist (sogenannter Dublin-Fall),
- konkrete Maßnahmen zur Aufenthaltsbeendigung eingeleitet worden sind“ (ebd., S. 1).

Erfolg der Maßnahmen

Für die staatlichen Integrationskurse sowie Deutschförderung haben Bogumil et al. 2018 eine gemischte bis negative Bilanz gezogen. Nachfrage und Nutzungs-Frequenz würden sich demnach in engen Grenzen halten oder sogar sinken (vgl. Bogumil et al. 2018, S. 43).

Doch es gibt eben auch Beispiele von Erfolg. Die Bundesagentur für Arbeit der Regionaldirektion Baden-Württemberg hat einige gesammelt. Sie zeigen, wie Institutionen der Jobermittlung und der Weiterbildung sowie Unternehmen Hand in Hand arbeiten (müssen), damit solche Erfolge realisiert werden können.

Da ist etwa die ukrainisch-stämmige Bauzeichnerin Frau M., die in ihrer Heimat neben dieser selbständig ausgeübten Tätigkeit auch als Innenarchitektin gewirkt hat. Nach eigener Aussage hat der Integrationskurs ihr dazu verholphen, Basiskenntnisse auf dem Niveau B1 in Deutsch zu erwerben, die es ihr erlauben, sich am Arbeitsplatz zu verständigen und sich weitere Kenntnisse anzueignen (vgl. Bundesagentur für Arbeit/ Regionaldirektion Baden-Württemberg 2024, S. 5). Ihre Arbeitgeberin in einem Architektenbüro gibt an, dass Frau M. in ihrem Unternehmen ein Praktikum absolviert hat, dass ihr und ihren Kolleg*innen erlaubt hat, Frau M. und ihre Kompetenzen näher kennen zu lernen. Eruiert worden ist auf diese Weise eine Weiterbildungslücke, die Frau M. durch Absolvieren einer Fortbildung geschlossen hat (vgl. ebd.). Beteiligt gewesen ist daran ein Coaching durch den so genannten Internationalen Bund, abgekürzt IB. Erreichbar geworden ist das Coaching durch den Integrationskurs. Das Jobcenter konnte es darum finanzieren. Nach dem erfolgreich verlaufenen Praktikum hat Frau M. eine Stelle in dem Architektenbüro erhalten (vgl. ebd.).

Ein anderes Beispiel ist Herr K., der mit seiner Familie aus Pakistan geflohen ist. In der Heimat Helfer in der Landwirtschaft, konnte er zusammen mit dem Jobcenter eine neue berufliche Perspektive als Busfahrer bei einem regionalen Busunternehmen im Schwarzwald zu entwickeln. Hierfür hat er seinen Busführerschein gemacht (vgl. ebd., S. 10).

Der Teamleiter des Jobcenters, das Herrn K. betreut hat, führt den Vermittlungserfolg auf die enge Zusammenarbeit zwischen erstens den Kunden, zweitens den Kolleg*innen und drittens den Arbeitgeber*innen zurück. Nicht zuletzt gehe es auch darum, neue Wege zu gehen. Für den Arbeitgeber genügte das Vorstellungsgespräch, um sich von der persönlichen Eignung des Herrn K. für eine publikumsnahe Tätigkeit zu überzeugen. Der Leiter des so genannten Arbeitgeber-Service, der für das Busunternehmen zuständig ist, erklärt den Erfolg damit, dass die engen Kontakte mit den Arbeitgeber*innen der Region dazu beitrügen, deren Bedürfnisse genau zu kennen und entsprechende Angebote unterbreiten und Kandidaten empfehlen zu können (vgl. ebd.).

Fazit und Ausblick

Die aktuelle Situation der Erwachsenenbildung für geflüchtete Menschen in Deutschland zeigt ein diverses Bild. Verschiedene Institutionen, insbesondere Volkshochschulen, kirchliche und gewerkschaftliche Bildungswerke sowie private Initiativen spielen eine wesentliche Rolle in den Integrationsbemühungen. Die staatlichen Integrationskurse und berufsbezogene Sprachförderung bieten eine strukturierte Möglichkeit, um Sprachkenntnisse und kulturelles Wissen zu vermitteln, was entscheidend für die gesellschaftliche Teilhabe und Arbeitsmarktintegration ist. Es gibt ermutigende Erfolgsgeschichten von geflüchteten Menschen, die durch diese Bildungsmaßnahmen neue berufliche Perspektiven finden konnten. Diese Erfolge belegen die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen, Jobcentern und Arbeitgeber*innen, um individuelle Bildungs- und Integrationsprozesse zu unterstützen. Dennoch bleibt die ständige Notwendigkeit, die bestehenden Angebote zu evaluieren und gegebenenfalls anzupassen, um eine nachhaltige Integration zu fördern.

Die Zukunft der Erwachsenenbildung für geflüchtete Personen in Deutschland hängt entscheidend von der politischen Unterstützung und der Effektivität und somit auch der Qualität der bestehenden Maßnahmen ab. Innovative Ansätze und Programme werden benötigt, um zunächst die Sprachkompetenz zu fördern und dann Menschen mit Bleibeperspektive Wege in die Arbeitswelt zu ermöglichen. Das Erfordernis ist dringend vorhanden. Auf der anderen Seite müssen die Beschäftigten der Erwachsenenbildung der verschiedenen Anbieter Qualifizierungsmaßnahmen erfahren, um mit den geflüchteten Menschen arbeiten zu können. Die Entwicklung einer standardisierten Berufsausbildung oder eines Studiums in diesem speziellen Arbeitsfeld scheint längst überfällig.

Bibliographie

- ASA e. V. (o. J.): *Ausbildung statt Abschiebung*. Veröffentlicht unter: <https://www.ausbildung-statt-abschiebung.de/soforthilfe/> (Zugriff: 28.11.2024)
- BOGUMIL, J., KUHLMANN, S., HAFNER, J., HEUBERGER, M. (2018): *Politik- und verwaltungswissenschaftliche Analyse*. In: Dies. (Hrsg.): *Bessere Verwaltung in der Migrations- und Integrationspolitik. Handlungsempfehlungen für Verwaltungen und Gesetzgebung im föderalen System*. Baden-Baden: Nomos, S. 27-148, ebook: ISBN 978-3-8452-9586-2. <https://doi.org/10.5771/9783845295862-27>
- BÜCKER, N., SEIVERTH, A., SCHREINER, P. (2019): *Evangelische Erwachsenenbildung. Empirische Befunde und Perspektiven*. Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:17189>

- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (2024): *Integration gelingt: 33 Beispiele gelungener Integration von Geflüchteten in den Arbeitsmarkt*. Veröffentlicht unter: https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/datei/broschuere_praxisbeispiele_ba209007.pdf (Zugriff: 28.11.2024)
- DGB Bildungswerk BUND (2022): *Tätigkeitsbericht*. Veröffentlicht unter: https://www.dgb-bildungswerk.de/sites/default/files/pdf-upload/2024-01/2022-T%C3%A4tigkeitsbericht_BA-Bericht.pdf (Zugriff: 28.11.2024)
- EEB an Sieg und Rhein (2024): *Deutsch lernen – für Geflüchtete aus der Ukraine*. Veröffentlicht unter: <https://www.evangelische-erwachsenenbildung.de/deutsch-lernen-fuer-gefluechtete-aus-der-ukraine/> (Zugriff: 28.11.2024)
- INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERN IN BAYERN (o. J.): *3+2-Regelung für Geflüchtete*. Veröffentlicht unter: <https://www.ihk-muenchen.de/ihk/documents/Flüchtlinge/BIHK-Flyer-3-2-Regelung.pdf> (Zugriff: 28.11.2024)
- INFORMATIONSVBUND ASYL UND MIGRATION (2022): *Ausbildungsförderung*. Veröffentlicht unter: <https://www.asyl.net/themen/bildung-und-arbeit/ausbildungsfoerderung> (Zugriff: 28.11.2024)
- KATHOLISCHES BILDUNGSWERK KÖLN (2024): *Deutsch-Sprachkurse für Geflüchtete*. Veröffentlicht unter: <https://programm.bildungswerk-ev.de/bw-koeln/webbasys/index.php?kathaupt=1&katid=515> (Zugriff: 28.11.2024)
- NETZWERK UNTERNEHMEN INTEGRIEREN FLÜCHTLINGE (2024): *Neue Fristen bei der Einstiegsqualifizierung*. Veröffentlicht unter: <https://www.unternehmen-integrieren-fluechtlinge.de/news/neue-fristen-bei-der-einstiegsqualifizierung/> (Zugriff: 28.11.2024)
- UNO FLÜCHTLINGSHILFE (2024): *Ausbildung statt Abschiebung (AsA) e.V.* Veröffentlicht unter: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/hilfe-weltweit/ausbildung-statt-abschiebung-asa-ev> (Zugriff: 28.11.2024).
- VHS-DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND (2024): *Integration: sprachlich und berufsbezogen*. Veröffentlicht unter: https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/programmbereiche/sprache_und_integration/integration-sprachlich-und-berufsbezogen.php (Zugriff: 28.11.2024)

Florian Vukadin, M.A., PhD.

Ústav sociálnej práce

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave

Nám. 1. mája č. 1, 811 06 Bratislava

florianvukadin@aol.com

Prof. PaedDr. PhDr. ThDr. 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

2025

2

ROČNÍK XXV.

ISSN 1335-9185



917713351918001 04