



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE

UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2025

3

ROČNÍK XXV.



VERBUM

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK



Ružomberok 2025

**DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK**

Číslo 3, júl 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 Bánhidí, Ph.D. (Hungarian University of Sports Science in Budapest)
prof. PaedDr. Elena Bendíková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. Ladislav Čarný, akad. mal. (Academy of Fine Arts and Design in Bratislava)
doc. Ing. Igor Černák, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. PaedDr. Ján Danek, CSc. (Comenius University in Bratislava)
dr. habil. Beáta Dobay, PhD. (University of Sopron in Sopron)
prof. Ming-kai Chin, Ph.D., M.B.A. (The Foundation for Global Community Health, Henderson (Nevada))
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. PaedDr. Milada Krejčí, CSc. (College of Physical Education and Sport Palestra in Prague)
dr. habil. Anetta Müller, PhD. (University of Debrecen in Debrecen)
prof. Juan Carlos Torre Puente, PhD. (Comillas Pontifical University in Madrid)
prof. Gabriella Pusztai, PhD., DSc. (University of Debrecen in Debrecen)
doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
dr. habil. PaedDr. Ing. István Szókö, PhD. (Trnava University in Trnava)
doc. PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D. (University of Ostrava in Ostrava)
prof. ThDr. PaedDr. PhDr. Pavol Tománek, PhD., MBA, MHA (St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava)
prof. Ing. Peter Tomčík, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. Dr. Ricardo R. Uvinha, Ph.D. (University of Sao Paulo in Sao Paulo)
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (Palacký University in Olomouc)
prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolas Romeris University in Vilnius)

Príspevky sú recenzované.

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

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

Technická spolupráca: Ing. Miloslav Korba

EV 3238/09

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



Cena jedného čísla: 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 after 1945 in Slovakia Historical Cross-section

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

Interventions with Material Increase in Sacral Objects: Completions and Newforms from the End of the 20th Century to the Present

Andrej Botek.....	23
-------------------	----

From Education to the Social Contract: Locke's Philosophy and the Challenges of Today's World

Katarína Brisudová.....	39
-------------------------	----

Sketch of the History of the Museum in Kežmarok

Miroslav Gejdoš, Barbora Jezerčáková.....	51
---	----

The Necessary Rediscovery of Antonio Pitoni's Poetry and its Importance for the Avezano Dialect

Rosangela Libertini	68
---------------------------	----

Sociolinguistic Variability in Slovak Sign Language

Roman Vojtechovský.....	79
-------------------------	----

Formation and Education

Formative Assessment in Primary Education

Diana Borbélyová, Alexandra Nagyová.....	105
--	-----

Family Resilience as a Way of Coping with Difficult Life Situations at the Birth of a Child with Disabilities

Mieczysław Dudek.....	113
-----------------------	-----

Social, Economic and Legal Sciences

Career Counselling for People with Disabilities

Michaela Kovalčíková	123
----------------------------	-----

Critiques.....	133
----------------	-----

Obsah

Predhovor

Ján Gera.....	9
---------------	---

Humanitné vedy a umenie

Prístupy k špeciálno-edukačnej starostlivosti po roku 1945 na Slovensku v historickom priereze

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

Zásahy s hmotným nárastom do sakrálnych objektov: dostavby a novostavby od konca 20. storočia po súčasnosť

Andrej Botek.....	23
-------------------	----

Od výchovy k spoločenskej zmluve: Lockova filozofia a výzvy dnešného sveta

Katarína Brisudová.....	39
-------------------------	----

Náčrt dejín Múzea v Kežmarku

Miroslav Gejdoš, Barbora Jezerčáková.....	51
---	----

La necessaria riscoperta della poesia di Antonio Pitoni e la sua importanza per il dialetto avezzanese

Rosangela Libertini	68
---------------------------	----

Sociolingvistická variabilita v slovenskom posunkovom jazyku

Roman Vojtechovský.....	79
-------------------------	----

Výchova a vzdelávanie

Formatívne hodnotenie v primárnom vzdelávaní

Diana Borbélyová, Alexandra Nagyová.....	105
--	-----

Rodinná reziliencia ako spôsob zvládania náročných životných situácií pri narodení dieťaťa so znevýhodnením

Mieczysław Dudek.....	113
-----------------------	-----

Sociálne, ekonomické a právne vedy

Kariérové poradenstvo v kontexte zdravotného znevýhodnenia

Michaela Kovalčíková	123
----------------------------	-----

Recenzie.....	133
---------------	-----

Preface

The current issue of *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok* offers a diverse range of studies on relevant topics in the fields of humanities and social sciences.

Vlasta Belková follows up on her contribution in the previous issue of the magazine and presents approaches to special educational care after 1945 in Slovakia. Andrej Botek deals with interventions with material increase in sacral objects, specifically extensions and new buildings from the end of the 20th century to the present day. Katarína Brisudová explores the philosophical foundations of Locke's ideas on moral education and their applicability in contemporary education. Miroslav Gejdoš and Barbora Jezerčáková present the Museum in Kežmarok, tracing its history from the first efforts to establish it up to the present, while also introducing its extensive collection. Rosangela Libertini writes about Antonio Pitoni's poetry and its significance for the Avezzano dialect. Roman Vojtechovský focuses on sociolinguistic variability in Slovak Sign Language.

Diana Borbélyová and Alexandra Nagyová deal with formative assessment, its forms and techniques, with a focus on primary education. Mieczysław Dudek discusses family resilience as a way of coping with challenging life situations, particularly in the context of the birth of a child with a disability. Michaela Kovalčíková addresses career counseling in the context of health-related disabilities.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Translation: Bc. Adam Janiga

Predhovor

Aktuálne číslo *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok* ponúka pestrú paletu štúdií na relevantné témy z oblasti humanitných a spoločenských vied.

Vlasta Belková nadväzuje na svoj príspevok v predchádzajúcom čísle časopisu a približuje prístupy k špeciálno-edukačnej starostlivosti po roku 1945 na Slovensku. Andrej Botek sa zaoberá zásahmi s hmotným nárastom do sakrálnych objektov, konkrétne dostavbami a novostavbami od konca 20. storočia po súčasnosť. Katarína Brisudová skúma filozofický základ Lockových myšlienok o morálnej výchove a ich aplikovateľnosť v súčasnom vzdelávaní. Miroslav Gejdoš a Barbora Jezerčáková prezentujú Múzeum v Kežmarku od čias prvých snáh o jeho založenie až po súčasnosť. Predstavujú aj rozsiahly zbierkový fond múzea. O poézii Antonia Pitoniho a jej význame pre avezzanský dialekt píše Rosangela Libertini. Roman Vojtechovský sa venuje sociolingvistickej variabilite v slovenskom posunkovom jazyku.

Diana Borbélyová a Alexandra Nagyová sa zaoberajú formatívnym hodnotením, jeho formami a technikami, so zameraním na primárne vzdelávanie. Mieczysław Dudek píše o rodinnej reziliencii ako o spôsobe zvládania náročných životných situácií pri narodení dieťaťa so znevýhodnením. Kariérovému poradenstvu v kontexte zdravotného znevýhodnenia sa venuje Michaela Kovalčíková.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

Humanities and Arts

Humanitné vedy a umenie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.3.13-22>

Approaches to Special Educational Care after 1945 in Slovakia Historical Cross-section

Prístupy k špeciálno-edukačnej starostlivosti po roku 1945 na Slovensku v historickom priereze

Vlasta Belková

Abstract

Economic and social changes after the Second World War were also reflected in the education of children and pupils with special educational needs. The establishment of pedagogical and psychological counselling centres at the end of the 1950s was a contribution to increasing the quality of education of this group of pupils. We consider school integration and inclusive education, which began to develop especially in the early 1990s, to be important in the education of pupils with special needs.

Keywords: Special educational needs. School laws. Special schools. School integration. Inclusion.

Úvod

Koniec 2. svetovej vojny znamenal pre krajiny Európy možnosť začať budovať nový život v nových podmienkach, na ktoré sa začali pripravovať už ku koncu vojny. Nadšenie zo slobody sa prenieslo aj do vzdelávania. V povojnovom období, kedy sa menila aj legislatíva, hodnotíme prístup k postihnutým deťom a mládeži ako nie veľmi priateľský. Päťdesiate až sedemdesiate roky 20. storočia, aj v iných krajinách a nielen v sovietskom bloku, boli typické snahami o meranie, normovanie, testovanie a triedenie detí do určitých tried na základe ich schopností alebo dosiahnutých výsledkov v testovaní. Osemdesiate roky priniesli pre československé školstvo prvé snahy o začlenenie zmyslovo a telesne postihnutých žiakov na vzdelávanie do hlavného školského prúdu. Tieto integračné snahy boli dokončené a legislatívne upravené po vzniku Slovenskej republiky aj v Ústave SR.

Školstvo po roku 1945

Významným aktom, ktorý predurčil smerovanie vývoja školstva na Slovensku po roku 1945, bolo nariadenie Slovenskej národnej rady zo 6. septembra 1944 o poštátnení školstva. Proces poštátnovania škôl začal

prebiehať už v období oslobodzovania územia. V júli 1945 sa zišiel v obnovenom Československu zjazd československých učiteľov, ktorý akcentoval potrebu školskej reformy v duchu jednotnej školy a požadoval vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Myšlienka jednotnej školy bola myslená v duchu jednotného a vertikálne aj horizontálne priepustného školského systému, ktorý by umožňoval plynulé vzdelávanie mládeže bez rizika „slepých uličiek“. Myšlienka vysokoškolského vzdelávania učiteľov bola ešte v tom roku prijatá. Prezident ČSR vydal dekrét o pedagogických fakultách. Na pedagogických fakultách mali získavať vysokoškolské vzdelanie všetci učitelia, vrátane učiteľov škôl pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť (Mátej, 1976, s. 406).

Potreba špeciálnej výchovy a vzdelávania sa stala ešte viac naliehavou po skončení 2. svetovej vojny. Počas vojny mnoho detí utrpelo zranenia alebo ochorelo, čím stúpol počet detí vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť. V povojnovom období sa budovali nové ekonomické základy pre starostlivosť o postihnutých a narušených a tvorili sa aj nové právne normy pre ich vzdelávanie. Postavenie špeciálnych škôl riešil Zákon č.95/1948 Zb. o základnej úprave jednotného školstva. Ústavy pre postihnutých, pri ktorých pôsobili špeciálne školy, boli poštátnené k 1.1.1951 a v ďalšom období sa transformovali tak, že väčšina z nich existovala ako internátne školy. Ústavná starostlivosť bola ďalej poskytovaná pre dospelých postihnutých, pre telesne postihnutú mládež a aj tých mentálne postihnutých, ktorých považovali za nevzdelávateľných vo vtedajšej sústave škôl.

Po roku 1948 Československo po februárovom prevrate nastúpilo cestu štátneho usporiadania na princípoch socializmu s presadzovaním monopolu komunistickej strany, spoločného vlastníctva s výlučnou orientáciou na sovietske modely. Toto sa dotýkalo aj usmernení v oblasti školstva. Organizáciu a vyučovanie na základných, stredných a vysokých školách upravovali prijaté zákony a nariadenia, z ktorých zásadný význam pre ďalšie smerovanie mal Zákon č. 95/1948 Zb. o základnej úprave jednotného školstva. Zjednotil školstvo právne a organizačne na princípe štátnej a jednotnej školy, stanovil povinnú deväťročnú školskú dochádzku a vzťahoval sa na všetky stupne a druhy škôl, okrem vysokých a bohosloveckých. Tento zákon zmieňoval len krátko starostlivosť o deti s postihnutím. Časť 3 diel 1 v spoločných ustanoveniach pre školy prvého a druhého stupňa v § 13 upravoval vzdelávanie o postihnuté deti takto: deti, ktoré podľa úradného zistenia nie je možné vzdelávať pre ťažkú chorobu alebo pre duševnú či telesnú chybu, nie sú povinné chodiť do školy. V časti 5 § 59 sa uvádzalo, že „školy pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť plnia podľa možnosti úlohy škôl podľa tohto zákona, deje sa tak zvláštnymi prostriedkami, ktoré sú primerané zníženým schopnostiam detí. V § 60 – školy sa zriaďujú najmä pre mládež telesne chybnú s chybami zmyslov a reči, duševne a mravne chybnú, postihnutú chorobami a umiestnenú v liečebných ústavoch a ozdravovniach.“

Vývoj starostlivosti o deti a mládež s postihnutím v období ovplyvnenom týmto zákonom začal výrazne korigovať neprajný prístup voči nim z obdobia Slovenského štátu. Pre porozumenie toho, čo dnes možno posudzovať ako nehumánne a segregáčné, treba rozumieť dobovému a ideologickému kontextu. Jednotná škola mala ako prvoradá cieľ už vyššie uvedený záujem sprístupniť vzdelanie všetkým podľa jednotného princípu. Hlavnou pozitívnou stránkou bola skutočná reorganizácia, ktorá toto umožňovala. Negatívnou stránkou významu slova jednotná škola bola uniformita tak v cieľoch, obsahoch, metódach a formách, ktorá silne korelovala so snahou o normatívne prístupy k edukačným efektom. To znamenalo, že existovala silná tendencia presného nastavenia výkonov detí vo vzdelávaní pribežne aj sumatívne. Zároveň treba povedať, že päťdesiate až sedemdesiate roky 20. storočia aj v iných krajinách a nielen v sovietskom bloku boli typické snahami o meranie, normovanie, testovanie a triedenie detí do určitých tried na základe ich schopností alebo dosiahnutých výsledkov v testovaní. Toto bolo v priamom protiklade k predchádzajúcemu obdobiu, ktoré bolo kritizované za elitárske prístupy, čo sa špecificky týkalo 8-ročných gymnázií, ktoré týmto zákonom boli zrušené. Normovaním a následne diferencovaním detí do výkonnostných skupín sa stalo to, že vznikla veľká skupina žiakov označených za slaboprosievajúcich až po nevzdelávateľných. Týchto žiakov sa systém jednotnej školy snažil presunúť, a teda segregovať do podsystému špeciálneho školstva: špeciálne ústavy pre nevidiacich a slabozrakých, nepočujúcich a pod. a pomocných škôl pre deti s mentálnym postihnutím, ktoré sa zväčša spájali aj s internátnym systémom dlhodobého pobytu detí. Niektoré internátne školy poskytovali aj celoročnú starostlivosť tzv. štátnym deťom. Suplovali tak úlohy náhradnej starostlivosti deťom, ktorých rodičia nemali o ne záujem. Tak sa mládež segregovala nielen v edukačnom, ale aj v sociálnom a rodinnom zmysle.

Už o päť rokov bolo potrebné realizáciu vzdelávania reformovať, pretože netrepezliví budovatelia socializmu považovali 12-ročné vzdelávanie po maturitu (5+4+4) za neefektívne. Argumentovalo sa najmä tým, že socialistický učiteľ a socialistický žiak dosiahne akceleráciou vývinu vďaka socialistickej škole rovnaké výsledky za kratší čas. Tak vznikol Zákon o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov č. 31/1953 Zb., ktorý zmenil predchádzajúcu štruktúru školského systému. Povinná školská dochádzka sa skrátila z deväť na osem rokov, stredná všeobecnovzdelávacia škola s maturitou sa stala trojročnou. Došlo k rozšíreniu siete jaslí a materských škôl, stredných odborných škôl, odborných učilíšť a učňovských škôl, z ktorých vybrané odbory boli predurčené pre slaboprosievajúcich žiakov. V záujme možnosti získania maturity pre robotnícke kádre sa do školskej sústavy právne zakotvilo vzdelávanie pracujúcich popri zamestnaní. Päťdesiate roky boli obdobím, keď sa extrémne preceňovala úloha spoločnosti pre rozvoj detí, napr. týždenné jasle, prestávky v práci na dojčenie dieťaťa v závodných jaslách. Zároveň bujnelo presvedčenie, že socialistické zriadenie dokáže premeniť ľudský potenciál a urýchliť, zvýšiť a zefektívniť ľudský výkon. Presadzoval sa

kolektivismus aj vo výchove, z čoho vyplývalo, že neboli dôležité potreby jednotlivca, ale jednotlivec sa mal podriaďovať záujmom spoločnosti. Jedinec aj rodina boli povinní podriaďovať sa spoločnosti a škole.

Prístup k jedincom vyžadujúcim osobitnú starostlivosť sa niesol jednoznačne v duchu segregácie: oddelené školy, ústavy s celodennou, týždennou, internátnou výchovou. Začali sa realizovať kurzy pre učiteľov, v ktorých sa pripravovali na výchovu postihnutých detí. V týchto kurzoch sa aplikovali mnohé, aj zahraničné skúsenosti, avšak realizovali sa výskumy, ktorých etika hraničila s dnešnými etickými prístupmi vo vede a výskume. Na jednej strane sa preberali metódy a kompenzačné pomôcky zo zahraničia, a na druhej strane československé metodiky vo vzdelávaní sluchovo postihnutých detí už v predškolskom veku boli vzorom aj pre odborníkov zo zahraničia.

Na konci päťdesiatych rokov minulého storočia začali vznikať **pedagogicko-psychologické poradne**. Ako prvá vznikla v roku 1957 Psychologická výchovná klinika v Bratislave, ktorej cieľom bolo predchádzanie, usmerňovanie a odstraňovanie rôznych porúch správania, ťažkostí v učení a negatívnych javov v sociálnom vývine detí a mládeže. Tieto sa orientovali vo svojich počiatkoch na profesijné poradenstvo, diagnostikovanie a terapiu porúch učenia, správania detí a mládeže.

Školský zákon č. 186/1960 Zb.

Školský zákon č.186/1960 Zb. nastolil opätovné predĺženie povinnej školskej dochádzky na deväť rokov. Toto sa udialo na základe kritiky zaznievajúcej z vysokých škôl o nedostatočnej intelektuálnej pripravenosti na vysokoškolské štúdium. Do systému stredných škôl boli začlenené odborné učilištia a učňovské školy. Pre špeciálne školstvo bol tento zákon smerodajný, lebo začlenil väčšinu ústavov a škôl pre mládež vyžadujúcu špeciálnu starostlivosť do školského systému. Začal vznikať v dobrej viere na podporu, reedukáciu, korekciu, rehabilitáciu, socializáciu jednotlivcov, ktorí boli diagnostikovaní alebo dôvodne preradení do tohto subsystému vzdelávania. Súbežne s tým sa začala vyvíjať a vyrábať sústava špeciálnych didaktických, kompenzačných, rehabilitačných pomôcok. Na druhej strane však školy či zariadenia pre deti a mládež vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť fungovali v starých nevyhovujúcich, schátralých budovách a boli na okraji záujmu štátnej vzdelávacej politiky. Žiadne zariadenie nebolo účelové, aby naplnili nielen architektonicky potreby tejto skupiny žiakov. Po zaradení do špeciálnych škôl síce nebol návrat do hlavného prúdu vzdelávania nemožný, ale prakticky toto zaradenie dieťa natrvalo stigmatizovalo. Prejavom snahy o zrovnoprávnenie bolo vytvorenie študijných a učebných odborov na špeciálnych odborných učilištiach, avšak maturitu mohli dosiahnuť len žiaci s telesným a zmyslovým postihnutím.

Levočský Ústav sa zmenil na základnú školu internátnu pre nevidiacich a slabozrakých so zákonitými zmenami v obsahu, formách a metódach pedagogickej činnosti. V r. 1961 bola otvorená novovybudovaná základná deväťročná škola internátna pre slabozrakých v Bratislave¹.

V roku 1963 vznikol **Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie**. Bol zriadený uznesením Predsedníctva SNR z 26.11.1963. Tento krok bol prvým skutočne vedeckým počinom k profesionalizácii starostlivosti o deti s postihnutím vyžadujúcich špeciálny prístup. Z jeho štatútu je zrejmé síce segregovaná, avšak už značne interdisciplinárna snaha o podporu a pomoc rozvoja dieťaťa, s orientáciou na jednotlivca. Úlohy VÚDPaP spočívali v nasledovnom: výskum utvárania psychiky dieťaťa a sociálnej determinácie tohto procesu, výskum psychického vývinu postihnutých detí a detí s poruchami učenia a správania, rozpracúvanie základných teoretických otázok psychologической výchovnej starostlivosti o deti a mládež a odborné riadenie Psychologickej výchovnej kliniky v Bratislave, sústreďovanie vedeckých informácií z oblastí detskej psychológie, patopsychológie a sociálnej patológie, vývoj, overovanie a šandardizácia psychodiagnostických metodík.

To úzko súviselo aj s vytváraním siete pedagogicko-psychologických kliník (neskôr poradní, dnes CPP) na krajskej a okresnej úrovni, ktoré mali ako inštitúcie aplikačno-metodickú povahu. V šesťdesiatych rokoch, a najmä sedemdesiatych rokoch sa poradne stali veľmi silným prvkom špeciálno-pedagogickej podpory, a to najmä včasnou diagnostikou, na ktorú nadväzovala cieľená a individualizovaná intervencia, vrátane psychologической terapie. V tomto čase sa ťažisko orientácie pedagogicko-psychologických poradní (PPP) presunulo z výrazne psychologической do pedagogickopsychologической a špeciálno-pedagogickej podpory. Aj vďaka týmto aktivitám vznikli neskôr (1993) špeciálno-pedagogické poradne a detské integračné centrá. Vznik špeciálno-pedagogických poradní a detských integračných centier znamenal pozitívny posun v starostlivosti o deti a žiakov so špeciálnymi potrebami. Depistáž, diagnostika, rehabilitácia, korekcia či reedukácia sa stali dostupnejšie pre mnohé, predovšetkým postihnuté deti. Detské integračné centrá poskytovali komplexnú starostlivosť deťom, ktoré ju potrebovali už od predškolského veku. Pri týchto zariadeniach sa zriaďovali aj triedy materských škôl.

Zásadnú reformu vzdelávacieho systému znamenala implementácia zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl. Hlavným argumentom z hľadiska školskej politiky bolo to, že sa pristúpilo k všeobecnej realizácii stredoškolského vzdelávania v rámci povinnej desaťročnej školskej dochádzky. Tento krok bol problematický a v niektorých prípadoch ťažko realizovateľný. Zároveň s týmto „víťazným“ krédom, čo dosiahlo socialistické školstvo, treba objektívne skonštatovať, že došlo (Gabzdilová, 2014) k rýchlejšiemu rozvoju systému predškolskej výchovy, vysokého školstva a ďalšieho celoživotného permanentného vzdelávania dospelých.

¹ Bližšie informácie k predmetnej problematike sú dostupné na http://is.komposyt.com/pre-odbornikov/psychologicka-cinnost/preview-file/3_197_koncepcia_ppps-172.pdf

K výchove a vzdelávaniu detí vyžadujúcich špeciálnu starostlivosť mal zákon viacero dôležitých opatrení v zákonnej rovine. V štvrtej časti § 28 – 33 riešil vzdelávanie žiakov s postihnutím mentálnym, zmyslovým, telesným, ako aj žiakov s chybami reči, žiakov s viacerými chybami (kombinovane postihnutých), žiakov ťažko vychovateľných, žiakov chorých a zdravotne oslabených, ktorí boli umiestnení v zdravotníckych zariadeniach. Špeciálnymi školami boli základné školy a stredné školy pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť. Vzdelanie získané v týchto školách sa považovalo za rovnocenné so vzdelaním získaným na základnej či strednej škole. Špeciálnymi školami boli aj osobitné, pomocné školy a odborné učilištia. (*Zákony pro lidi*) O preradení dieťaťa do špeciálnej základnej alebo osobitnej školy na základe diagnostiky a odporúčania OPPP rozhodoval aktív odborníkov. Skutočný nástup dieťaťa do špeciálnej školy bol podmienený súhlasom rodičov alebo zákonných zástupcov.

Tento zákon v § 3 odsek 2 zabezpečoval nepočujúcim a nevidomým právo na vzdelanie v ich jazyku s použitím znakovkej reči alebo Braillovho písma.

Zmeny v školstve smerom k integrácii/inklúzii

V druhej polovici 20. storočia základnou zmenou bolo úsilie začleniť čo najväčší počet postihnutých detí do bežných škôl. UNESCO v roku 1988 začala realizovať projekt, v ktorom okrem iného vyzvala členské štáty, aby vypracovali stratégie, ktoré by viedli ku kladnému reagovaniu na špeciálne potreby žiakov bežných škôl. Výskum, ktorý v rámci projektu realizovala skupina z University of London, ukázal, že ďalší vývoj by sa mal riadiť tromi hlavnými prioritami:

1. zaistenie povinného vyučovania pre všetky deti v populácii,
2. integrácia žiakov s postihnutím do bežných škôl,
3. zdokonalenie prípravy učiteľov ako prostriedku k dosiahnutiu prvých dvoch priorit.

Aktivity na splnenie týchto priorít vyvrcholili tým, že boli vypracované štúdie a príručky, ktoré mali pomôcť pri realizácii projektu integrácie (kol. autorov, 1997).

V štátoch Európskej únie, ako aj v iných vyspelých štátoch sveta, existuje stále výrazné úsilie o integráciu postihnutých. Vzdelávacia politika týchto štátov smeruje k tomu, aby boli deti a mládež s postihnutím vo všetkých vhodných prípadoch začlenené do bežných vzdelávacích systémov, pričom by mohli využívať aj zariadenia špeciálneho školstva alebo špeciálne služby vytvorené pre túto skupinu žiakov.

Prvý zákon², ktorý, ako sme písali vyššie, umožňoval vzdelávať sa v bežných školách aj deťom s postihnutím. Vyhláška č. 409/1990 Zb., ktorou sa menila a dopĺňala vyhláška MŠ SSR č. 143/1984 Zb. o základnej škole, umožňovala do bežnej školy zapísať aj žiakov zrakovo, sluchovo a telesne postihnutých alebo žiakov s chybami reči. Pri školách bolo možné zriaďovať špeciálne triedy pre žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a správania, pre zrakovo, sluchovo, mentálne alebo telesne postihnutých žiakov, alebo pre žiakov s chybami reči. Zaradovanie žiakov, počty žiakov v triede a organizáciu výchovno-vzdelávacej práce upravovala vyhláška o špeciálnych školách.

Tabuľka 1: Podpora vzdelávania žiakov s postihnutím v kontexte legislatívnych dokumentov

Názov dokumentu	Konkretizácia v súvislosti s problematikou vzdelávania detí a žiakov s postihnutím
Zákon NR SR č. 279/1993 Zb. O školských zariadeniach	Daný dokument vytváral priestor pre zriaďovanie špeciálnych tried v materských školách pre deti, ktoré potrebovali špeciálnu starostlivosť a vymedzoval poslanie zariadení špeciálno-pedagogického poradenstva a školského špeciálneho pedagóga.
Vyhláška č. 80/1991 Zb.	Daná vyhláška umožňovala na stredných školách a vybraných stredných školách zriaďovať špeciálne triedy pre zrakovo, sluchovo a telesne postihnutých žiakov s tým, že prijímanie žiakov, počty žiakov v triede a organizácia výchovno-vzdelávacej činnosti sa riadila vyhláškou o špeciálnych školách.
Vyhláška č. 52/1993 Zb.	Daná vyhláška stanovovala, že do triedy strednej školy možno zaradiť aj zdravotne postihnutých žiakov, ak ich postihnutie nie je kontraindikáciou na prijatie do príslušného študijného alebo učebného odboru. Podľa tejto vyhlášky sa za každého postihnutého žiaka mohol znížiť maximálny počet žiakov v triede o troch.

Zdroj: spracovanie na základe uvedených dokumentov (bližšie text)

Odborná a pedagogická spôsobilosť pedagógov vzdelávajúcich deti a žiakov s postihnutím

Na základe vyhlášky MŠ a V SR č. 41/1996 Z. z. o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov § 4: Požiadavka splnenia podmienok odbornej a pedagogickej spôsobilosti učiteľov a vychovávateľov špeciálnych škôl a školských zariadení sa vzťahovala aj na učiteľov

² Zákon č. 29/1984

a vychovávateľov pôsobiacich v špeciálnych triedach materských škôl, základných škôl, stredných škôl a školských zariadení.

Požiadavka splnenia podmienok odbornej a pedagogickej spôsobilosti učiteľov a vychovávateľov špeciálnych škôl a školských zariadení sa vzťahovala aj na školského špeciálneho pedagóga. Výchovu a vzdelávanie v špeciálnych triedach zabezpečovali **pedagógovia so špeciálno-pedagogickým vzdelaním**.

V špeciálnych triedach s vývinovými poruchami učenia v základných školách sa na I. stupni základných škôl vyučuje podľa učebného plánu pre deti s poruchami učenia, schváleného MŠ a V SR č. 320/1993 z 2. marca 1993 s platnosťou od 1. septembra 1993 a na II. stupni základných škôl podľa učebného plánu pre 5. – 9. ročník základných škôl – špeciálne triedy, pre žiakov s vývinovými chybami učenia, schváleného MŠ SR č. 2780/98-4 z 21. júla 1998 s platnosťou od 1. septembra 1998. Výchovno-vzdelávaciu činnosť vo vybraných predmetoch a výchovných činnostiach mohli špeciálne triedy organizovať v kooperácii s triedami v paralelnom ročníku danej školy. Na týchto predmetoch boli na hodine prítomní vyučujúci oboch tried. **Učiteľom a vychovávateľom pôsobiacim v špeciálnych triedach** materských škôl, základných škôl, stredných škôl a školských zariadení a školským špeciálnym pedagógom sa za vykonávanie činností s mimoriadnou psychickou záťažou poskytuje osobitný príplatok podľa zákona č. 143/1992 Zb. o plate a odmene za pracovnú pohotovosť v rozpočtových a v niektorých ďalších organizáciách a orgánoch, § 11 a podľa nariadenia vlády SR č. 249/1992 Zb. o platových pomeroch zamestnancov v rozpočtových a v niektorých ďalších organizáciách a orgánoch § 9 ods. 12.

Školský špeciálny pedagóg môže pracovať s postihnutými a narušenými žiakmi individuálne alebo skupinovo priamo v triede alebo mimo triedy. Týždenný úväzok priamej vyučovacej činnosti školského špeciálneho pedagóga je zhodný s úväzkom bežného učiteľa v zmysle nariadenia vlády SR, č. 229/1994 Z. z. o miere vyučovacej povinnosti učiteľov a povinnosti výchovnej práce ostatných pedagogických pracovníkov § 2, ods. 2, b).

Legislatívne úpravy po roku 2008/2009

Roky 2008 a 2009 priniesli legislatívne úpravy, ktoré sa dotýkajú aj výchovy a vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Je to predovšetkým Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Tento zákon diferencuje žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Do skupiny týchto žiakov patria aj žiaci talentovaní a nadaní. Zákon upravuje individuálnu integráciu žiakov so ŠVVP v bežných školách.

V zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „zákon č. 245/2008 Z. z.“), sa uvádza **zákaz všetkých foriem diskriminácie a segregácie**. Žiak si má

podľa zákona č. 245/2008 Z. z. plniť povinnú školskú dochádzku v základnej škole v školskom obvode. Týka sa to všetkých detí bez ohľadu na národnosť, pohlavie, rasu, náboženské vierovyznanie a pod. [§ 3, písmeno d) zákona č. 245/2008 Z. z.]. Vláda SR sa k procesu podpory inklúzie na školách zaviazala v r. 2010, ratifikovaním **Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím** (čl. 24, Vzdelávanie) so snahou presadiť a do edukačného procesu implementovať inkluzívny prístup. V roku 2011 vláda schválila **členstvo SR v Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania**, čo nám umožnilo byť súčasťou medzinárodnej odbornej platformy podporujúcej rozvoj inkluzívneho vzdelávania.

Záver

Druhá polovica dvadsiateho storočia až po začiatok dvadsiateho prvého storočia priniesla do vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi potrebami množstvo zásadných zmien, ktoré ovplyvnili nielen samotné školy, ale aj prístup spoločnosti k vzdelávaniu tejto skupiny detí. Hoci bezprostredne po druhej svetovej vojne neboli deti a žiaci s postihnutím v centre záujmu vzdelávacích reforiem, postupné poštátnenie škôl ovplyvnilo aj špeciálne školy a inštitúcie určené pre túto skupinu. Tým sa začal proces ich systematického začleňovania do oficiálneho vzdelávacieho systému, čo postupne vytváralo predpoklady pre ďalšie zmeny.

Významným pokrokom bola modernizácia poradenského systému, ktorý sa zamerával na komplexnú starostlivosť o deti a žiakov s rôznymi formami postihnutia. Okrem samotnej diagnostiky sa kladol dôraz aj na ich individuálny rozvoj prostredníctvom korekcie, rehabilitácie a reedukácie, čím sa vytvorili lepšie podmienky pre ich začlenenie do spoločnosti.

Koniec dvadsiateho storočia priniesol nové trendy v oblasti vzdelávania a výchovy detí so špeciálnymi potrebami. Integrácia sa stala kľúčovým pojmom – vo výchove, vzdelávaní aj vo voľnom čase – pričom cieľom bolo začleňovanie tejto skupiny do bežných škôl a kolektívov. Tento proces bol podporený legislatívnymi zmenami a narastajúcim povedomím o význame inkluzívneho vzdelávania, ktoré umožňuje deťom a žiakom so špeciálnymi potrebami učiť sa spolu so svojimi rovesníkmi v bežnom školskom prostredí (Kováčová, 2010a). Postupne sa tak vytvára(l) systém inklúzie, ktorý zdôrazňuje rovnaké príležitosti pre všetkých – detí, žiakov – a podporuje ich individuálne potreby nielen v oblasti vzdelávania, ale aj v sociálnej integrácii a trávení voľného času³.

³ Kováčová (2010) tvrdí, že **inkluzívny prístup** sa usiluje o stieranie akýchkoľvek rozdielov medzi majoritnou a minoritnou populáciou. Predstavuje spoločenstvo ľudí bez ohľadu na ich odlišnosť. Realizácia danej idey by sa mala realizovať nielen v inštitúciách, ale na všetkých úrovniach života všetkých detí a mládeže.

Bibliografia

CVEK, [online]: <http://cvek.sk/>

GABZDILOVÁ, S. (2014). *Školský systém na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike (1918 – 1938)*. Košice: UPJŠ. ISBN 978-80-8152-14-23.

GAŇO, V. (1961). *Materiály k dejinám špeciálnych škôl na Slovensku do roku 1945*. Bratislava: VÚP.

HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O. (2002). *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov: PF PU. ISBN 80-8086-122-8.

Koncepcia pedagogicko-psychologického poradenského systému a jeho implementácie do praxe. Dostupné na: http://is.komposyt.com/pre-odbornikov/psychologicka-cinnost/preview-file/3_197_koncepcia_ppps-172.pdf

KOVÁČOVÁ, B. (2010a). Integrácia či inklúzia v podmienkach slovenskej materskej školy? In: *Pán učiteľ*: časopis pre učiteľov, rodičov a žiakov. 2010, 4(1), 26-28.

KOVÁČOVÁ, B. (2010b). Problematika integračného a inkluzívneho prístupu vo výchove vo voľnom čase. In: *Mládež a spoločnosť*. 2010, 16(4), 15-22.

MÁTEJ, J. (1976). *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava, SPN. Školský zákon č. 186/1960 Zb.

Vyhláška MŠ SR 43/1996 o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach.

Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní.

Zákon č. 29/1984 Zb. Školský zákon.

Zákon č. 95/1948 Zb. o základnej úprave jednotného školstva.

Zákon č. 279/1993 o školských zariadeniach. Bratislava, 1993.

Zákon o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov č. 31/1953 Zb.

Zákony pro lidi. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>

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.2025.25.3.23-38>

Interventions with Material Increase in Sacral Objects: Completions and Newforms from the End of the 20th Century to the Present

**Zásahy s hmotným nárastom do sakrálnych objektov:
dostavby a novostavby od konca 20. storočia po súčasnosť**

Andrej Botek

Abstract

Sacral architecture, although it is intended for religious worship and for the glorification of God, is subject not only to the action of time (like everything material, the permanence of which is limited), but also to various conscious interventions in its material essence and expression. The paper deals with various interventions in the older substance from the end of the 20th century to the present. It presents a summary classification from the point of view of mass-volume and typological-morphological aspects. It illustrates the ways of intervention such as mass increases by completions and also includes the implementation of a new building on the defunct site of an older building or near an existing one. The article is not a passportisation of interventions in a specific regional area. It wants to capture the topic theoretically with the help of selected examples that have an informational, not cataloguing, character. The article will later continue by reflection of extensions and conversions. Intervention in the older substance is still a topical task of the architect, from modifications of liturgical interiors to mass additions.

Keywords: Sacral architecture. Interventions in the older substance. Completions. Volume increase. Current period.

Úvod

Človek je vo svojej podstate bytosťou, ktorá sa od nepamäti snaží pochopiť samu seba. Prenikať pod povrch vecí, do hĺbky života, k pravej skutočnosti (Korec, 1993, s. 51). Pociťuje rozmer duchovnosti, pociťuje skutočnosť, ktorá ho presahuje. Je to duchovný – náboženský rozmer, ktorý si nesieme vo svojom vnútri. Potrebu priblížiť sa transcendentnu – Bohu, rieši ľudstvo od nepamäti. Jej hmotným vyjadrením je sakrálna architektúra – priestor, určený na spoločný kult Bohu, ale aj individuálnu meditáciu.

V mojom príspevku je záujem sústredený na kresťanský kostol. Mám na mysli hlavne kostoly západných cirkví, najmä katolícke a protestantské¹. Aj keď existujú vieroučné rozdiely, po architektonickej stránke vychádzajú zo spoločných impulzov a tvarových podobností. Rímskokatolícka cirkev je organizačne a vieroučne svetovo univerzálna s jedinou „hlavou“ – pápežom. Popri základných nemenných zložkách je jej liturgia dve tisícročia mnohotvárna a variabilná. Má viacero rítov s vlastným vývojom. Protestantské cirkvi existujú v množstve miestnych cirkevných spoločenstiev od seba odlišných a samostatných (Filipi, 2004, s. 16). V menšej miere spomeniem i príklady gréckokatolíckych kostolov². Hoci ich liturgia je v mnohom blízka pravoslávnej, je spojená s Rímom a aj v našich podmienkach tvorí dôležitú súčasť kultúrneho dedičstva.

Existencia kostola je dejinná, kostol je zapojený do celého dejinného procesu ľudstva (Hanus, 1995, s. 15). Podlieha teda nielen pôsobeniu času – ako všetko hmotné, ktorého trvácnosť je obmedzená a vyžaduje údržbu, ale aj rôznorodým vedomým zásahom do svojej materiálnej podstaty a výrazu. K takýmto zásahom dochádzalo nielen v dejinnom vývoji, ale dochádza k nim aj v dnešnej dobe. Dejinný prehľad zásahov do staršej substancie z hľadiska hmotovo-priestorového do konca 19. storočia som reflektoval v staršom článku (Botek, 2024). V nasledovnej časti chcem predostrieť triedenie zásahov z hľadiska celkovej typologicko-morfologickej stránky a z hmotovo-priestorového pohľadu pre obdobie od konca 20. storočia po súčasnosť. Použité príklady sú ilustračné, nejde o plošnú pasportizáciu zásahov napr. na našom území, ale o použitie príkladov nezávisle od teritoriálneho výskytu.

1 Zásah s vonkajším hmotovým nárastom

Posudzujúc zásahy do staršej sakrálnej architektúry v súčasnosti, pri ktorých dochádza k vonkajšiemu hmotnému nárastu, môžeme do tejto skupiny zaradiť všetky typy dostavieb, prístavieb, prestavieb a v podstate i novostavieb.

Novostavbou rozumiem taký zásah, pri ktorom nová substancia má určitý vzťah k staršej substancii, najčastejšie tým, že vzniká na jej mieste. V krajnom prípade práve novostavba môže vyvolať asanáciu staršej stavby.

Dostavbou pre účely tejto práce rozumiem taký zásah, ktorý v staršej hmote dopĺňa zaniknutú časť.

Prístavbou taký zásah, ktorý k súčasnej substancii pridáva novú priestorovo-objemovú jednotku, ktorú staršia stavba nemala.

¹ K liturgickému interiéru a prvkom katolíckeho kostola porovnaj: Adam, 2001, s. 411-421. K problematike evanjelickej reflexie na liturgický priestor pozri: Filo, 2000.

² Súčasťou Rímskokatolíckej cirkvi je aj cirkev Gréckokatolícka. Jej špecifikom je liturgia, ktorá v mnohom je podobná liturgii pravoslávnej. Porovnaj: Pavlovič, 2000. Táto skutočnosť je evidentná aj z architektonických foriem, ktoré sú bližšie pravoslávnyim riešeniam, než západnému kostolu.

Prestavbou rozumiem zásah, pri ktorom dochádza v rôznom rozsahu ku strate pôvodnej substancie i doplneniu nového objemu.

Uvedené spôsoby zahŕňajú opäť rôzne prístupy narábania s pôvodnou substanciou, od rešpektovania starších hodnôt až po ignorovanie predchádzajúceho stavu, rôzne typy hmotového a kompozičného pôsobenia, dominantného rozvrstvenia, znakovosti a pod. Vždy však znamenajú celkový nárast objektu, od minimálneho rozsahu až po pohltienie novou hmotou. V tomto príspevku spomeniem novostavby a dostavby. Prístavby a prestavby budú predmetom budúceho príspevku.

2 Novostavby

2.1 Novostavba pri jestvujúcom objekte

Mám na mysli prípady, kedy sa požiadavky na liturgicko-prevádzkové riešenie nedajú realizovať adaptáciou staršej budovy a komunita sa rozhodne pre novostavbu, pričom pôvodný objekt ďalej liturgicky nevyužíva. Dôvodom bývajú finančné náklady spojené s obnovou, zlý stavebno-technický stav alebo typologické, či urbanistické vlastnosti, ktoré neumožňujú vytvoriť potrebný zásah. Ostáva tak priama konfrontácia staršej a novej hmoty, ktorej intenzita sa vníma podľa vzájomnej vzdialenosti a optického kontaktu. Variantou takéhoto riešenia je stavba chrámu v obci, kde už stojí kostol, ale patrí inej konfesii. Napr. v obci Inovce stojí gréckokatolícky kostol. Pravoslávni veriaci si neďaleko postavili vlastný (Gojdič, 2000, s. 82).

Spravidla ide o svojbytné novotvary, ktoré na zachovaný originál nereagujú. V obci Granč – Petrovec postavili vedľa malého renesančného kostola nový, ktorý je dominantný. Naopak, v Kysaku nový kostol čiastočne zapustili do terénu a realizovali bez veže, čím dali viac vyniknúť historickému (Gojdič, 2002, s. 59-60). V obci Malinovo – Alžbetin dvor bol starší kostol už v 19. stor. desakralizovaný a zmenený na sýpku. Strhli klenbu a vložili doň tri podlažia. Objekt neskôr obnovili ako múzeum a nový kostol postavili v jeho blízkosti (Gojdič, 2000, s. 82). Zrejme nutné stavebné úpravy staršieho boli finančne i technicky náročné.



Obr. 01: Novostavba kostola v Granč-Petrovci vedľa staršieho objektu.

Zdroj: https://sk.wikipedia.org/wiki/Zoznam_kult%C3%BArnych_pamiatok_v_obci_Gran%C4%8D-Petrovce

2.2 Novostavba na staršej lokalite

V princípe ide o akcie, pri ktorých sa realizuje novostavba na mieste objektu, ktorý zanikol, alebo bol násilne asanovaný. Cieľom je hlavne zabezpečiť liturgickú prevádzku. Starší objekt nebýva inšpiračnou predlohou, preto tu vznikajú predovšetkým také architektúry, ktoré sú limitované bežnými priestorovými kritériami urbanistického alebo prírodného prostredia. K rekonštrukciám dochádza len v ojedinelých prípadoch.

Pred výstavbou nových kostolov u nás boli asanované kostoly v Bukovci, Kazimíri, Neporadzi, Zelenči. Podobne v roku 2011 konsekrovali novostavbu kostola Notre Dame du Rosaire v Liles (Francúzsko), pričom predtým asanovali kostol z 19. storočia (Beauchesne-Cassanet, 2019, s. 84). V Podhoranoch pri Sečovciach bol starší objekt zničený vojnou. Z českých príkladov vznikli na mieste v minulosti asanovaných napr. kostoly v Břeclavi, Březine, Hustopečoch. Kostol v Zlatých Horách rehabilituje pútnické miesto (Vaverka a kol., 2001, s. 406). Zo zahraničných príkladov môžem spomenúť kostol vo švajčiarskom Mogno. Stojí na mieste objektu zničeného lavínou. Zničený objekt bol románsky, na jeho mieste vznikol postmoderný objekt vo forme zrezaného valca (Englert, 2002, s. 168).



Obr. 02: Zlaté Hory (ČR), sakrálny komplex na mieste staršieho pútnického areálu. Zdroj: Vaverka a kol., 2001, s. 406.



Obr. 03: Kostol v Mogno (Švajčiarsko), novostavba na mieste objektu zničeného lavínou. Zdroj: Englert, 2002, s. 168.

3 Dostavby

3.1 Dostavba/rehabilitácia zaniknutého objektu

Mám na mysli objekty úplne zaniknuté, t. j. bez akýchkoľvek nadzemných ruinálnych reliktov. Pritom môžu alebo aj nemusia byť zachované podzemné štruktúry. V tejto klasifikácii si chcem všimnúť základnú „typologickú“ povahu takehoto počínu, nie otázky metodického prístupu. Podľa významu objektu a ostatných kritérií môže ísť o jeho pripomienku alebo

prezentáciu archeologických nálezov. Môže ísť aj o znovuvýstavbu s najširšou škálou metodických prístupov. To sa však kryje s problematikou novostavby na pôvodnom mieste, ako bolo spomenuté v predošlej kategórii.

3.1.1 Pripomienka objektu pamätníkovou formou

V zásade nejde o vytvorenie funkčného liturgického priestoru, ale o rehabilitáciu znakovú-významovej polohy. Teda skôr o pripomenutie, že na uvedenom mieste kedysi existovala sakrálna stavba. V praxi to znamená celú škálu pamätníkovú-výtvarných objektov a zásahov. Spomenúť môžeme pamätník na mieste zaniknutého kostola v Komjaticiach. Pamätníky sú svojbytnou výtvarnou tvorbou, nezávislou od reálneho pôdorysu alebo tvaru zaniknutej stavby.

3.1.2 Prezentácia archeologických nálezov

V prípade použitia niektorej z metód prezentácie archeologického nálezu, ide najčastejšie o jeho vyloženie v úrovni terénu, dlažby (ak na jeho mieste stojí už nová stavba) alebo čiastočným vymurovaním pôdorysu nad terén. Tu už ide o bližší metodický problém, dotýkajúci sa teórie pamiatkovej obnovy, ktorý na tomto mieste nebudem kvôli komplexnosti problematiky reflektovať.

Veľkomoravskú trikonchu na Devíne pripomína nízke kamenné murivo realizované nad podzemným nálezom. V prípade zvyškov kostola v Podhoranoch–Sokolníkoch sú rôznou skladbou, materiálom a výškou vyznačené rôzne vývojové fázy. V tomto prípade sú do tejto prezentácie zapojené aj fragmenty zachovaných nadzemných murív. V takýchto prípadoch sa osádzajú informačné tabule alebo zmenšené modely zaniknutej stavby. Čiastočným vymurovaním pôdorysu je prezentovaných mnoho zaniknutých kostolov na Slovensku. Ak zaniknutý kostol je archeologicky zistený v interiéri novšieho chrámu, býva časté jeho zvýraznenie v úrovni dlažby³. Takto sa v kostole vo Vajnoroch prezentuje pôdorys presbytéria gotického predchodcu. Dokonca časť krypty je priamo viditeľná pod sklom (Kvasnicová, 2011, s. 17).

³ V súčasnosti sa čoraz viac používa aj geofyzikálne vyhľadávanie nálezov. Z meraní sa dá určiť aj pôdorys zaniknutej stavby. Porovnaj: Tirpák, 1994.



Obr. 04: Komjatice. Pamätník na mieste zaniknutého kostola. Zdroj: Archív UTDAOP.



Obr. 05: Podhorany-Sokolníky. Vymurovanie pôdorysu v teréne. Zdroj: <https://apsida.sk/c/2532/podhorany-sokolniky>

3.2 Dostavba/rehabilitácia zaniknutej časti objektu

Ide o najširší spôsob doplnenia chýbajúcej časti – od doplnenia konštrukčného prvku objektu až po doplnenie chýbajúcej priestorovej jednotky funkčného objektu. Z „typologického“ hľadiska ide o rehabilitáciu priestorovej jednotky a torza. Samozrejme, do popredia tu vystupujú otázky zachovaných hodnôt a pamiatková ochrana. Chýbajúce prvky alebo aj celé časti pamiatky dovoľujú použiť niektorú z rekonštrukčných metód. Prípadne formu náznaku, či vyjadrenie pomocou umeleckej štylizácie alebo symbolu (Pauliny, 2017, s. 7).

3.2.1 Dostavba/rehabilitácia priestorovej jednotky

Ide o prípady dostavieb relatívne samostatných jednotiek – kaplniek, sakristií, veží a pod., ktoré v priebehu vývoja zanikli. Opäť je možných viacero metodických prístupov v závislosti od hodnotovej analýzy a jedinečnosti

zaniknutého prvku. Väčšinou sa používajú náznakové rekonštrukcie a novotvary, menej rekonštrukčné kópie. Spomenúť možno dostavbu veže dekanského kostola v Hallain (Rakúsko). Pôvodná veža vyhorela a bola nahradená zjednodušeným tvarom (*Bauten der Erzdiözese*, 1987, s. 104). Podobne postavili náznakovú rekonštrukciu veže kostolu vo Wehrstedte (Nemecko). Síce starším, ale dodnes inšpiratívnym prípadom je moderné dvojvežie emauzského kláštora v Prahe. Autor týmto novotvarom chcel reagovať na gotickú i barokovú vývojovú fázu (Jelínková, 2021, s. 40). Z aktuálne uvažovaných akcií spomeňme diskutovanú dostavbu veže kostola na Kalvárii v Bratislave, ktorú asanovali v 60. rokoch, aby výškovo nekonkurovala pamätníku na Slavíne. Dnes sa rieši možnosť jej znovuvýstavby.



Obr. 06: Hallein (Rakúsko) – novotvar veže na mieste zničenej. Zdroj: *Bauten der Erzdiözese*, 1987, s. 104.

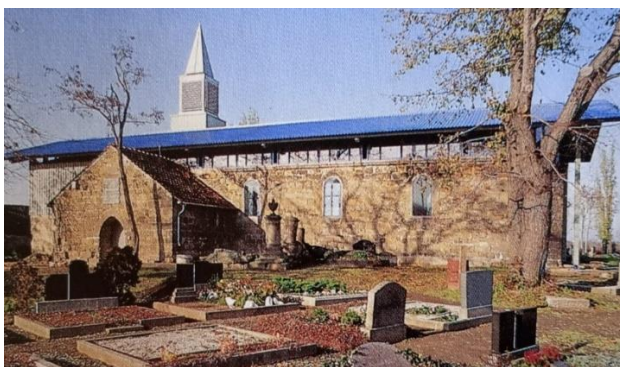
3.3 Dostavba/rehabilitácia torza

Ide o spôsoby dopĺňania objektov, ktoré ako celok ostali v torzálnom stave. Teda zachovali sa v častiach nadzemných murív rôzneho rozsahu. Metodickými aspektami sa na tomto mieste nebudem zaoberať, nakoľko predstavujú špecifickú problematiku, vyžadujúcu samostatné spracovanie. Predstavím len základné okruhy možností v zmysle „typologickom“.

3.3.1 Prestrešenie/krycia stavba

V tomto prípade sa vykoná nutná stabilizácia murív a ochranná konštrukcia – strop, alebo krycí prístrešok, pričom ostáva zachovaný celkový torzálny stav. Cieľom je hlavne zabezpečiť stavbu pred pokračujúcou deštrukciou,

teda stabilizovať jej technický stav. Podľa miery zachovania ruiny sa uplatňuje prestrešenie (ak je murivo zachované po korunnú rímsu) alebo krycie stavby (zväčša v prípade ruín zachovaných v menšom vertikálnom rozsahu). Krycie stavby sa riešia ako novotvary. Spravidla to býva prvý krok pred ďalšou obnovou, niekedy však ostáva objekt len s uvedeným krycím prestrešením. Torzo môže byť otvorené voči exteriéru alebo uzavreté v novom krycom interiéri (bližšie Chovancová, 2014). V druhom prípade je objekt chápaný ako muzeálny exponát. Spomenúť možno Siónsky kostol (Zionkirche) v Drážďanoch alebo kostol vo Wehrstedte (Burkhardt, Schumacher, 1994, s. 123). Nakoľko tu došlo súčasne aj ku dostavbe zaniknutej veže formou náznakovej rekonštrukcie, spomenul som tento prípad už pri predošlej kategórii.



Obr. 07: Wehrstedt (Nemecko). Prestrešenie ruiny a dostavba novotvaru veže. Zdroj: Burkhardt, Schumacher, 1994, s. 123.

3.3.2 Konzervácia/čiastočné doplnenie hmoty

V tejto kategórii ide o prípady, kedy je staršia substancia zachovaná ako ruina v rôznom rozsahu. V zásade s rôznym rozsahom zvyškov murív a bez klenieb. V ostatných desaťročiach je množstvo dobrovoľníckych združení, ktoré v prázdninovom čase organizujú pobyty za účelom konzervačných prác a aj čiastočnej dostavby. Okrem spevňovania fragmentov je bežné, že sa tradičnou technikou a z rovnakého materiálu dopĺňajú murivá, okenné oblúky, dostavujú sa konštrukčné prvky atď. Toto úsilie je typické najmä pre obnovu hradov, dotýka sa však aj niektorých ruín kostolov. Niektoré akcie sú profesionálne podchytené výskumníkmi, archeológmi a metodikmi – napr. lokalita Katarínka neďaleko Dechtíc (Herceg, 2018b).

Naopak, pri prácach na lokalite Sedliacka Dubová (Herceg, 2018a) sa postupovalo živelne, intuitívne a medzičasom sa dostavali murivá, záklenky, nábehy a pod. do podoby, ktorá nie je korektná⁴. Je otázka, nakoľko sa už

⁴ Problematiku obnovy tohto torza sme zadali aj na FA STU v rámci študentských prác. V poslednom čase dotyčné združenie nadviazalo spoluprácu s odborníkmi.

zrealizované hmoty podarí v budúcnosti opraviť. Tieto stavby ostávajú síce stabilizované, ale vo výraze ruiny, bez zastrešenia. Pri obnove ruiny kostola vo Veľkej Čalomiji sa čiastočne dostaval štítový múr, obvodové murivá sa však ponechali v prízemnej polohe. Vyriešila sa nová drevená empora a do presbytéria sa situoval kubický oltár z ukladaných kameňov. Ide teda o architektonizovanie ruiny s použitím nových materiálov a čiastočným doplnením prvkov⁵. Objekt je otvorený a slúži na občasné bohoslužby, svadby a pod. (Pauliny, 2017, s. 6-7).



Obr. 08: Veľká Čalomija, obnovená ruina s čiastočným doplnením. Zdroj: <https://apsida.sk/c/578/velka-calomija>

3.3.3 Doplnenie hmoty v pôvodných objemoch

V tejto kategórii sa vyskytujú prípady celkovej obnovy torza do jeho pôvodných hmotových pomerov. Metodická škála je rozsiahla, a preto ju budem bližšie reflektovať v inom príspevku. Starším príkladom sú rekonštrukcie vojnou zničených kostolov v Poľsku (50. – 60. roky)⁶ a Nemecku (najmä od 80. rokov). Pri jednej z posledných realizácií – znovuvýstavby zbombardovanej Frauenkirche v Drážďanoch, sa použila i metóda anastyulózy – opätovného osadenia zrútených prvkov (Glaser, 1997). Materiál zo sutiny bol skatalogizovaný, počítačovou animáciou určili jeho miesto a pri výstavbe boli všetky takéto prvky osadené na pôvodné miesta⁷. Takýto prístup je však ojedinelý a aplikuje sa len vo výnimočných prípadoch, keď ide o mimoriadne hodnotnú pamiatku.

⁵ Autormi projektu rekonštrukcie sú B. Polomová, P. Pauliny a autor tohto článku.

⁶ Pre Poliakov to bola otázka národného vzdoru, nakoľko počas vojny šlo o vedomé ničenie poľskej kultúry. Preto rekonštrukcie (nielen kostoly) začali oveľa skôr a v duchu kópií.

⁷ Kostol bol polstoročie ruinou niekoľkých zvyškov murív. Odborná debata o spôsobe obnovy prebiehala v 90. rokoch. Nakoniec vyústila do exaktnej rekonštrukcie vrátane detailov. Oproti prijatému rozhodnutiu bolo však viacero negatívnych stanovísk (Sack, 1997).

V našich podmienkach došlo po vojne tiež k obnove viacerých vojnou poškodených kostolov napr. kostola v Handlovej. Obnova prebehla vo viacerých fázach (Jelínková, 2022). V prípade zničeného starokatolíckeho kostola v Kolíne sa k jestvujúcej veži dostavala náznaková rekonštrukcia hmoty zničeného transeptového chrámu. Náplňou stavby je však obchodné centrum. V Zuzemberku (Slovinsko) zrekonštruovali do pôvodnej historickej podoby devastovaný kostol sv. Ermacora a Fortunata (Gaberšček, 2019, 224). Rovnako do pôvodnej podoby obnovili aj kostol vo fínskom Rantasalmi, ktorý bol zničený bleskom. Vo vnútri však neobnovili klenbu (Slotte, 1991, s. 49).



Obr. 09: Drážďany, Frauenkirche. Ruina kostola. Zdroj: Sack, 1997, s. 132.



Obr. 10: Drážďany, Frauenkirche. Slohová rekonštrukcia kostola s uplatnením fragmentov murív. Zdroj: https://en.wikipedia.org/wiki/Frauenkirche,_Dresden#/media/File:100130_150006_Dresden_Frauenkirche_winter_blue_sky-2.jpg

3.3.4 Doplnenie hmoty v nových objemoch

Tu zaradujem realizácie takých dostavieb torzálnych zvyškov, ktoré sa neviažu na pôvodné pôdorysno – objemové rozsahy, ale vytvárajú nezávislé hmoty (novotvary) pričom využívajú zvyšky staršej substancie.

Vyčlenením v rámci pôvodného rozsahu bola postavená rada nemec-kých „núdzových kostolov“ – „Notkirchen“ (Kolín – „Madona v troskách“, kostol sv. Anny atď.). Boli realizované v povojnových rokoch a šlo o rýchle zabezpečenie bohoslužobnej prevádzky. Väčšinou sa postavili nové prefabri-kované konštrukcie v mieste zničeného kostola. Ak to bolo možné, integrovali časti, ktoré ostali neporušené (veže, časti stien a pod.; Grundmann, 2002, s. 151). Z novších je to napr. dostavba ekumenickej kaplnky do torza lode kostola vo Frenswegene (Nemecko). Z pôvodného kostola ostala len jedna stena s operákmi. Po zakonzervovaní doplnili na druhú stranu nosníky s presklením a priestor prekryli jednoduchým pultom (Busse, 1997). Podobne vo Fuschi (Rakúsko) zrealizovali v novom rozsahu dostavbu, pričom zo staršej substancie ostala gotická veža a chór (*Bauten der Erzdiözese*, 1987, s. 148).

Pre druhú polohu je charakteristická nezávislá novostavba bez spojitosti s torzálnym zvyškom. Pôvodná stavba kostola Kaiser Wilhelm Gedächtnisskirche v Berlíne bola rozbombardovaná a ostala stáť len ruina veže križenia lodí. Nedošlo k obnove v bežnom slova zmysle. Neutvorila sa jednotná spojitosť celku, kostol sa v pravom zmysle nedostaval. V hraniciach jeho pôvodného rozsahu vzniklo niekoľko solitérov na pozdĺžnej osi: foyer – kostol – torzo veže – nový kubus veže – kaplnka. Každá časť má vlastné formotvorné znaky a účel.



Obr. 11: Frenswegen (Nemecko). Doplnenie nových konštrukcií so zachovaním staršej steny. Zdroj: Busse, 1997, s. 158.



Obr. 12: Berlín, Kaiser Wilhelm Gedächtniskirche (Nemecko). Z pôvodného kostola ostala veža kríženia, na pozemku sú doplnené štyri nezávislé hmoty. Zdroj: <https://www.denkmalschutz.de/denkmal/kaiser-wilhelm-gedaechtniskirche.html>

Záver

S problémami zásahov do sakrálnej architektúry (dostavby, prístavby, prestavby...) sa stretávame i v súčasnej dobe, ktorej vyjadrovacie prostriedky sú od konca 1. svetovej vojny výrazne odlišné od dovtedajších etáp. Najmä však za posledné polstoročie. Zásah do staršej substancie je stále aktuálnou úlohou architekta, od úprav liturgických interiérov, až po hmotové dostavby. Sakrálna architektúra síce dnes neurčuje trendy, ale tvorba nového alebo obnovovaného kultového priestoru (od detailu až po krajinotvorbu) stále patrí medzi najatraktívnejšie architektonické úlohy s ambíciou autora vytvoriť kultúrny vklad (Polomová, 2010, s. 20).

Treba si uvedomiť, že pri takomto zásahu nemôže ísť len o púhe dispozičné riešenie. Konkrétny kult má na priestor hlbšie nároky. Aby tlmočil jeho doktrínálne základy a bol vyjadrením jeho integrity (Botek, 2023, s. 16). A to by mal takýto návrh zohľadňovať. Žiaľ, v 90. rokoch vzniklo u nás veľa realizácií formalistického, utilitaristického charakteru bez invencie a dodnes pôsobia ako provizória. Prejavilo sa polstoročné prerušenie kontinuity výstavby kostolov a nepripravenosť na strane cirkvi i architektov (Hlinický, 2002, s. 120).

Spôsoby zásahov do starších substancií sú dnes oveľa voľnejšie a poskytujú širokú škálu prístupov a variácií. Tento príspevok nehodnotí výrazovú stránku nových zásahov, nakoľko to si vyžaduje samostatnú štúdiu. Venuje sa rozličným zásahom do staršej substancie od konca 20. storočia po súčasnosť. Predkladá sumarizačnú klasifikáciu z hľadiska hmotovo-objemových a typologicko-morfologických hľadísk. Ilustruje spôsoby zásahu ako hmotové nárasty dostavbami a zahŕňa i realizáciu novostavby na zaniknutom mieste

staršej budovy alebo v blízkosti jestvujúcej. Sledované javy skúma z hľadiska rôznych komponentov, ktoré ich tvoria, rôznych zorných uhlov a s ohľadom na rozličné prejavy. V ďalšom pokračovaní bude reflektovaná téma prístavieb a prestavieb.

Bibliografia

- ADAM, A. 2001. *Liturgika. Křesťanská bohoslužba a její vývoj*. Prel. V. Konzal a P. Kouba. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-420-1.
- Bauten der Erzdiözese Salzburg 1946 – 1986*. 1987. Salzburg: Bauamt der Erzdiözese Salzburg.
- BEAUCHESNE-CASSANET, M. 2019. Renseignements sur la destination du patrimoine mobilier des églises désaffectées. In: *Dio non abita più qui? / Doesn't God dwell here anymore?* Roma: Pontificia Università Gregoriana, s. 77-88. ISBN 978-88-7575-328-3.
- BOTEK, A. 2023. Katolícky kostol v dnešnej diskusii. In: *Studia Aloisiana*, roč. 14, č. 2, s. 13-30. ISSN 1338-0508.
- BOTEK, A. 2024. Spôsoby zásahov do sakrálnych objektov v dejinnom prehľade do konca 19. storočia v slovenskom prostredí. Pokus o typologický pohľad. In: *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. Roč. XXIV, č. 3, s. 13-41. ISSN 1335-9185. <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.3.13-41>
- BURKHARDT, B., SCHUMACHER, M. 1994. St. Laurentius Kirche Wehrstedt. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 57, N. 2, s. 122-123. ISSN 0023-5431.
- BUSSE von, H., B. 1997. Ökumenische Klosterkapelle. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 60, N. 3, s. 158-159. ISSN 0023-5431.
- ENGLERT, K. 2002. Das Sakrale im Profanen? Über das Besondere in der Museumsarchitektur. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 65, N. 3, s. 165-168. ISSN 0023-5431.
- FILIPI, P. 2004. Cesta cirkve stáletími. In: VAVERKA a kol. *Moderní sakrální stavby církví a náboženských společností na území Čech, Moravy a Slezska*. Brno: JOTA, s. 13-17. ISBN 80-7217-297-2.
- FILO, J. 2000. Modlitba v liturgickom dianí a priestorové implikácie. In: Kvasnicová, M., Šlachta, Š., Čarný, L. (eds.). *Miesto pre modlitbu. Zborník z konferencie*. Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení, s. 27-29. ISBN 80-88675-74-X.
- GABERŠČEK, S. 2019. La „Casa del Signore“ nel territorio Sloveno. In: *Dio non abita più qui? / Doesn't God dwell here anymore?* Roma: Pontificia Università Gregoriana, s. 221-225. ISBN 978-88-7575-328-3.
- GLASER, G. 1997. Erfahrungen in Dresden. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 60, N. 3, s. 135-139. ISSN 0023-5431.

- GOJDIČ, I. 2000. Miesto pre modlitbu a kultúrne pamiatky. Rámcový sumár od 1990. In: Kvasnicová, M., Šlachta, Š., Čarný, L. (eds.). *Miesto pre modlitbu. Zborník z konferencie*. Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení, s. 80-85. ISBN 80-88675-74-X.
- GOJDIČ, I. 2002. Desaťročie prestavieb sakrálnych stavieb. In: *Sakrálna stavby – 10 rokov výstavby*. Bratislava: Dom techniky VSVTS, s. 58-62. ISBN 80-233-0472-0.
- GRUNDMANN, F. 2002. Der Raum lebt aus dem Geist. Otto Bartning und der neue Kirchenbau. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 65, N. 3, s. 146-151. ISSN 0023-5431.
- HANUS, L. 1995. *Kostol ako symbol*. Bratislava: Lúč. ISBN 80-7114-141-0.
- HERCEG, P. 2018a. Dubova Colonorum – záchrana kostolíka v Sedliackej Dubovej. In: Herceg, P., Mazúr, R. (eds.). *Zacháňme hrady*. Bratislava: Združenie Zachráňme hrady, s. 39-42. ISBN 978-80-972995-0-7.
- HERCEG, P. 2028b. Katarínka – 24 rokov projektu záchrany Kostola a Kláštora sv. Kataríny Alexandrijskej pri Dechticiach dobrovoľníkmi. In: Herceg, P., Mazúr, R. (eds.). *Zacháňme hrady*. Bratislava: Združenie Zachráňme hrady, s. 65-74. ISBN 978-80-972995-0-7.
- HLINICKÝ, J. 2002. Hodnotenie vývoja sakrálnej architektúry v rokoch 1990 – 2001 na Slovensku, výhľady a zámery pre tvorbu a výstavbu v nasledujúcom období. In: *Sakrálna stavby – 10 rokov výstavby*. Bratislava: Dom techniky VSVTS, s. 119-124. ISBN 80-233-0472-0.
- CHOVANCOVÁ, L. 2014. Krycie konštrukcie torz architektúry. In: *ALFA. Architektonické listy Fakulty architektúry*, roč. 20, č. 4, s. 35-39. ISSN 2729-7640.
- JELÍNKOVÁ, M. 2021. Restorations in post-war period. In: *Architecture Papers of the Faculty of Architecture and Design STU*, roč. 26, č. 4, s. 36-45. ISSN 2729-7640. <https://doi.org/10.2478/alfa-2021-0023>
- JELÍNKOVÁ, M. 2022. Inconspicuous Modernism in the Handlová Church. In: *Architektúra & urbanizmus*, Vol. 56, N. 1 – 2, s. 86-94. ISSN 0044-8680. <https://doi.org/10.31577/archandurb.2022.56.1-2.7>
- KOREC, J. CH. 1993. *O tajomstvách a Zjavení*. Bratislava: Lúč. ISBN 80-7114-098-8.
- KVASNICOVÁ M. 2011. Výskum a prezentácia architektonických pamiatok. In: *ALFA. Architektonické listy Fakulty architektúry*, roč. 17, č. 2, s. 14-23, ISSN 2729-7640.
- PAULINY, P. 2017. Koncepcia obnovy architektonického diela. In: *ALFA. Architektonické listy Fakulty architektúry*, roč. 23, č. 1 – 2, s. 4-13, ISSN 2729-7640.
- PAVLOVIČ, J. 2000. Bohoslužobný priestor v byzantsko-slovanskej cirkvi. In: Kvasnicová, M., Šlachta, Š., Čarný, L. (eds.). *Miesto pre modlitbu. Zborník z konferencie*. Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení, s. 41-44. ISBN 80-88675-74-X.

- POLOMOVÁ, B. 2010. Východiská obnovy sakrálnej architektúry. In: *Bardkontakt 2010. Problematika mestských pamiatkových centier. Zborník prednášok*. Bardejov: Mesto Bardejov, s. 20-23. ISBN 978-80-970479-5-5.
- SACK, M. 1997. Das schreckliche Vergnügen am Lügen. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 60, N. 3, s. 132-134. ISSN 0023-5431.
- SLOTTE, C., J. 1992. Wiederaufbau Ev. Kirche Rantasalmi/Finnland. In: *Kunst und Kirche*, Vol. 55, N. 1, s. 49-51. ISSN 0023-5431.
- TIRPÁK, J. 1994. Výsledky geofyzikálnych meraní pri precizovaní základov stredovekých sakrálnych stavieb na Slovensku. In: Šimonovič, J. (ed.). *Dejiny a kultúra rehoľných komunít na Slovensku*. Trnava: Trnavská univerzita, s. 287-311. ISBN 80-88774-004-4.
- VAVERKA, J. a kol. 2001. *Nové kostely a kaple z konce 20. století v České republice*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 807192539X.
- VAVERKA, J. a kol. 2004. *Moderní sakrální stavby církví a náboženských společností na území Čech, Moravy a Slezka*. Brno: Jota. ISBN 80-7217-297-2.

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.2025.25.3.39-50>

From Education to the Social Contract: Locke's Philosophy and the Challenges of Today's World

Od výchovy k spoločenskej zmluve: Lockova filozofia a výzvy dnešného sveta

Katarína Brisudová

Abstract

Moral education and civil society form an integral part of any attempt to create a just and stable social order. Already in the thought of John Locke, one of the key thinkers of the early modern period, we find a compelling basis for the claim that a free and just society cannot exist without morally educated individuals. Locke's theory is based on the premise that virtues are not innate qualities, but rather their development is the result of education, personal experience, and reason. In the context of the Slovak curriculum reforms, there is room for reflection on how the education system could contribute to the development of responsible and critically thinking citizens. Our aim is to explore the philosophical basis of Locke's ideas on moral education and their applicability in contemporary education. Against the backdrop of current social and educational challenges, we focus on an analysis of Locke's concept of the social contract, his ideas about moral education, and their relevance to a modern democratic society. In the context of the current curricular reform in Slovakia, which emphasizes the comprehensive development of pupils, Locke's emphasis on the protection of natural rights and the importance of education is particularly relevant. The reform reflects the need to integrate ethical education, critical thinking and civic responsibility into the educational process, which are the very principles that Locke also considered essential for the healthy functioning of a civil society.

Keywords: John Locke. Moral education. School reform. Democratic society. Values.

Základy spoločenskej zmluvy Johna Locka

V úvode tohto textu si kladieme za cieľ stručne načrtnúť základy teórie spoločenskej zmluvy, ako ju koncipoval John Locke. Lockova filozofia, rovnako ako jeho osobné postoje, boli výrazne ovplyvnené politickým vývojom v Anglicku, ktorý formoval nielen jeho názory, ale aj konečnú podobu jeho významných filozofických diel. Tento vývoj súvisel s hlbokými

politickými, vedeckými a náboženskými transformáciami, ktorými prechádzala anglická spoločnosť v období jeho života. Locke sa na týchto premenách aktívne podieľal a zároveň ich reflektoval vo svojich úvahách. Ako mysliteľ sa staval proti potláčaniu individuálneho slobodného myslenia a autoritárstvu, ktoré v tom čase charakterizovali politickú aj náboženskú sféru. Zásadným spôsobom presadzoval význam morálky ako zdroja slobody, pričom tento princíp aplikoval nielen na náboženstvo, ale aj na sociálnu politiku. Jeho filozofické myšlienky tak predstavovali základné východisko pre rozvoj moderného konceptu slobody jednotlivca a jeho práva na autonómne myslenie (Thomson, 2004, s. 7 – 20). Ako uvádza Thomson (2004, s. 80 – 95), Locke vnímal morálku ako základný prvok spájajúci slobodu v náboženských aj politických otázkach, čím prispel k formovaniu novodobých ideálov občianskej spoločnosti.

Locke, spolu s Thomasom Hobbesom a Jean-Jacques Rousseauom, zakladal svoje teórie a úvahy na princípoch prirodzeného stavu, prirodzeného zákona a prirodzených práv. Tak, ako uvádza Švec vo svojej vedeckej monografii K filozofickej reinterpretácii raného liberalizmu, na základných predpokladoch tohto stavu sa zhodujú všetci. Avšak postavenie, možnosti a vnímanie tohto stavu jednotlivcom sú v troch koncepciách rozdielne: „*Rousseau chápe tento priestor ako zlatý vek ľudstva, Locke ako stav neprijemný a Hobbes ako stav vojny 'všetkých proti všetkým'*“ (2024, s. 37). Locke chápe prirodzený stav ako fiktívny priestor úplnej slobody, kde jednotlivci môžu rozhodovať o svojich činoch nezávisle, bez potreby získania súhlasu od iných. Tento stav rovnosti reflektuje základnú premisu, že všetci ľudia sú si vo svojej podstate rovní, narodení s rovnakými právami a slobodami (Manda, 2013, s. 237 – 247). Sloboda však nie je neobmedzená; je usmerňovaná pravidlami prirodzeného zákona, ktorý zakazuje poškodzovať život, zdravie, slobodu a majetok druhých (Locke, 1992, s. 30 – 31). Prirodzený zákon, *lex naturalis*, je zákonom rozumu, ktorý podľa filozofa, ustanovuje morálne princípy riadiace správanie jednotlivcov. „*Moc využívať prirodzený zákon vkladá autor do rúk všetkých s cieľom umožniť jednotlivcom zabráňovať jeho porušovaniu*“ (Švec, 2020, s. 344).

Z tohto *lex naturalis* vyplývajú prirodzené práva – práva na život, slobodu a súkromné vlastníctvo, ktoré považuje za fundamentálny základ spravodlivej spoločnosti. Tieto práva chápal ako neodcudziteľné, založené na samotnej ľudskej prirodzenosti a Božom poriadku, ktorý človek môže rozpoznať cez rozum a skúmanie svojej podstaty (Manda, 2013, s. 237 – 247).

Právo na súkromné vlastníctvo má v jeho filozofii kľúčové postavenie, pretože ho spája so slobodou, ľudskou dôstojnosťou a schopnosťou seba-realizácie. Locke tvrdí, že vlastnícke právo nie je len prirodzené, ale aj úzko späté s ochranou individuálnej slobody a tvorivosti (Manda, 2015, s. 31). Tieto práva, zakotvené v prirodzenosti človeka a Božom poriadku, predstavujú základ morálneho poriadku, na ktorom môže stáť každá racionálna spoločnosť. Spoločenská zmluva, ktorú Locke predstavuje, vzniká na základe rozumu

a dobrovoľného súhlasu jednotlivcov, ktorí sa vzdávajú časti svojich práv v prospech vlády. „*K transformácii z predpolitického prirodzeného stavu do stavu ustálenej politickej a občianskej spoločnosti je nutný súhlas všetkých jednotlivcov, zúčastňujúcich sa na koncipovaní zmluvy*“ (Švec, 2020, s. 344). Locke zdôrazňuje, že štát neslúži len na udržiavanie mieru a bezpečnosti prostredníctvom suveréna, ale plní aj funkciu ochrancu ľudských práv (Laukötter, 2017, s. 34). Táto vláda má zabezpečovať ochranu slobody, majetku a spravodlivosti. Na rozdiel od absolutistických prístupov Locke trvá na tom, že moc vlády je od občanov prepožičaná a musí byť vykonávaná s dôverou. Ak vláda zlyhá alebo prekročí svoje právomoci, občania majú právo ju odvolať (Palenčár, 2000, s. 11). „*Táto definícia vychádza z Lockovho humanistickejšieho pohľadu na ľudskú prirodzenosť, ale aj z demokratickejšej vízie politickej spoločnosti, ktorá má byť dosiahnutá po prekonaní prirodzeného stavu*“ (Švec, 2024b, s. 183)

Lockova spoločenská zmluva zdôrazňuje vzájomnú dôveru ako kľúčový princíp spravodlivej spoločnosti. Táto dôvera nie je len medzi občanmi navzájom, ale aj medzi občanmi a vládou. Je zakorenená v morálnych princípoch vychádzajúcich z prirodzeného zákona a záväzku človeka voči Bohu. Spomínaný rámec tvorí akýsi základ moderných demokratických inštitúcií, ktoré fungujú na princípoch racionálneho konsenzu a vzájomného rešpektu. Pre Locka je však základom všetkého správna výchova. Tvrdí, že iba prostredníctvom výchovy je možné formovať jednotlivcov schopných nielen chrániť svoje práva, ale aj aktívne prispievať k spoločnému dobru. Zdôrazňuje tak, že stabilná a spravodlivá spoločnosť môže vzniknúť len vtedy, ak sú jednotlivci vedení k pochopeniu morálnych princípov a schopnosti konať v súlade s nimi. Je to práve výchova, ktorá podľa neho slúži ako nástroj na formovanie občanov schopných nielen hájiť vlastné práva, ale niest' aj zodpovednosť za spoločenské dobro.

Výchova ako nástroj občianskej zodpovednosti

„*Samotná filozofia nám dáva perspektívu do budúcnosti, že zmena postoja jednotlivca k svetu, sebe samému a iným je uskutočniteľná*“ (Gejdoš, Pošteková, 2023, s. 186). Výchova a vzdelávanie predstavujú základné piliere ľudského života, ktoré zásadným spôsobom formujú myslenie a správanie jednotlivca. Ich prostredníctvom dochádza nielen k osobnému rastu človeka, ale aj k premene a rozvoju celej spoločnosti. Vzdelávanie má významnú úlohu v boji proti nerovnosti a chudobe, pričom zároveň vytvára podmienky pre zlepšenie životných štandardov a napĺňanie požiadaviek trvalo udržateľného rozvoja (Ondrušková, 2016, s. 123 – 144). Tento proces nadobúda ešte väčší význam v kontexte spoločenských hrozieb, ktorým ľudstvo čelí, a ktoré môžu v budúcnosti eskalovať. Výchova k občianstvu má v tomto ohľade potenciál prispievať k ich eliminácii, budovať udržateľnú spoločnosť a podporovať

občiansku a politickú stabilitu. Základom takéhoto vzdelávania sú poznatky, ktoré umožňujú pochopiť tieto výzvy a poskytujú praktické nástroje na ich zvládnutie (Sťahel, 2014, s. 59). „*Otázkou potenciálu sa zaoberá ľudstvo z časového hľadiska už veľmi dlho. Človek je vďaka svojim schopnostiam neustále neprebádanou oblasťou psychológie. Ak dokáže človek na sebe pracovať, rozvíja svoj potenciál nemerateľným smerom*“ (Pošteková, 2023a, s. 71). Podľa diela *Princíp zodpovednosti* od autora Hansa Jonasa (1997, s. 158) výchova začína uvedením dieťaťa do sveta ľudí. Tento proces spočíva v osvojovaní si jazyka, spoločenských noriem a názorov, ktoré umožňujú jednotlivcovi pochopiť širší spoločenský kontext a stať sa členom spoločenstva. Jonas zdôrazňuje, že cieľom výchovy je samostatnosť jednotlivca, vrátane schopnosti prevziať zodpovednosť (Jonas, 1997, s. 165).

Význam vzdelania a výchovy v reprodukcii kultúrnej, spoločenskej a politickej identity spoločnosti zdôrazňujú aj Locke, Aristoteles, Rousseau a Richard Sťahel (Sťahel, 2014, s. 65 – 66). Hannah Arendtová (1994, s. 120) označuje výchovu za rozhodujúci moment, ktorý určuje, či je naša láska k svetu natoľko silná, aby sme prevzali zodpovednosť za jeho ochranu pred úpadkom spôsobeným absenciou obnovy. Tieto filozofické pohľady zdôrazňujú zásadný význam výchovy pre zabezpečenie kontinuity hodnôt a ideálov, ktoré definujú spoločenský a politický poriadok. Strata tejto identity vedie často k revolúciám alebo dokonca k rozpadu spoločenských štruktúr (Sťahel, 2014, s. 66). Ako uvádzajú Charvát a Havlínová (2021, s. 20), občanom sa nikto nerodí. Je nevyhnutné, aby sa jednotlivci prostredníctvom vzdelávania a výchovy naučili občianskym hodnotám a kompetenciám.

Rastúce znalosti o občianstve zároveň podporujú hlbšiu internalizáciu demokratických princípov a hodnôt. Učitelia tiež priamo súvisia so vzdelávaním a zohrávajú kľúčovú úlohu najmä pri formovaní osobnosti tým, že odovzdávajú nielen akademické vedomosti, ale aj dôležité životné hodnoty a zručnosti. „*Hodnoty spoločne podporujú celkový rast, úspechy a pohodu žiakov. Učitelia vyznačujúci sa týmito vlastnosťami, vytvárajú priaznivú klímu triedy, ktorá podporuje sociálny a emocionálny, ako aj intelektuálny rozvoj študentov*“ (Pošteková, 2024, 82). Podľa Böhlera (2013, s. 10) by jedným z hlavných cieľov občianskeho vzdelávania malo byť vytvorenie takého prostredia, v ktorom jednotlivci získajú dostatočné poznatky a kompetencie na vytvorenie vlastného politického svetonázoru a schopnosť politicky sa angažovať. Arendtová vo svojej štúdii *Kríza výchovy a vzdelania* (1994, s. 97 – 120) kladie dôraz na zásadnú úlohu výchovy a vzdelávania ako nástroja na uchovávanie a prehľbovanie vzťahu študentov k minulosti, tradíciám a kultúrnym koreňom. Tento aspekt intelektuálneho konzervativizmu považuje za základný predpoklad akéhokoľvek autentického vzdelávacieho procesu.

Vo svojom originálnom diele *Some Thoughts Concerning Education* (1984, s. 25 – 80) načrtáva model výchovy, ktorý kladie dôraz na formovanie charakteru a racionálneho myslenia. V kontexte anglickej spoločnosti 17. storočia, kde vzdelanie bolo privilegované a dostupné najmä vyšším vrstvám, Locke

vyzdvihol potrebu personalizovanej výchovy prispôsobenej dieťaťu. Poskytuje inšpiratívny rámec na prepojenie filozofie s výchovou prostredníctvom koncepcie „*tabula rasa*“. Táto idea chápe ľudskú myseľ pri narodení ako čistú, nepopísanú dosku, na ktorú sa postupne zapisujú skúsenosti, poznatky a hodnoty získané prostredníctvom bytia, prostredia a výchovy (Locke, 1825, s. 51 – 52). „*Ľudská myseľ je podľa autora plná ideí, ktoré sú predmetom nášho myslenia, avšak nie sú vrodené*“ (Švec, 2024a, s. 58). Odmieťa tak teóriu vrodenej ideí a zdôrazňuje, že všetko poznanie má svoj pôvod buď v zmyslových skúsenostiach alebo v reflexii, čím pripisuje zásadný význam prostrediu a výchove pri formovaní ľudskej osobnosti.

Ako už bolo uvedené, človek je podľa Johna Locka pri narodení *tabula rasa*, teda „nepopísanou doskou“. Tento koncept vyjadruje predstavu, že ľudské poznanie, zručnosti a morálne hodnoty nie sú vrodené, ale vznikajú na základe skúsenosti a procesu učenia. Z tohto dôvodu Locke zdôrazňuje zásadnú úlohu výchovy, ktorá má byť dôsledná a zameraná na rozvoj cností, ako sú rozumnosť, sebadisciplína, zodpovednosť a rešpekt voči právam ostatných. Podľa neho je nevyhnutné viesť deti k osvojeniu praktického rozumu a kritického myslenia, namiesto mechanického a nekritického memorovania (Locke, 1984, s. 65 – 67). Presadzoval výchovu, ktorá mala byť založená na princípoch rozumu, praktickosti a úžitku. Zastával názor, že výchova by mala byť prispôbena individuálnym schopnostiam a potrebám každého dieťaťa. Týmto prístupom predznamenal mnohé moderné pedagogické teórie, ktoré kladú dôraz na individualizáciu vzdelávacieho procesu. Napríklad jedným z najvýraznejších prístupov 20. storočia je Montessori pedagogika (Mária Montessori), ďalej Deweyho pragmatizmus (John Dewey), humanistická pedagogika, reprezentovaná prístupmi Carla Rogersa a Abrahama Maslowa, a konštruktivizmus (Jean Piaget a Lev Vygotskij).

V Anglicku ovplyvnil najmä Herberta Spencera, vo Francúzsku najmä materialistov v dobe osvietenstva, ako napríklad H. C. Helvétia alebo D. Diderota (Locke, 1984, s. 65 – 67). Jedným z najväčších nasledovateľov vo Francúzsku bol J. J. Rousseau, ktorý si od Locka prevzal myšlienku vzdelávania nižšej vrstvy spoločnosti cez výchovu, ktorá jediná môže premeniť celú spoločnosť (Štverák, 1988, s. 110). Jeho pedagogické diela sa cez Rousseaua dostali až ku nemeckým osobnostiam, ako bol G. W. Leibniz, J. G. Herder, I. Kant a J. F. Herbart. Vo východnej Európe, Rusko a Poľsko, sa jeho myšlienkami inšpirovali N. K. Gončarov a S. Koňarsky. Okrem Európy sa jeho myšlienky šírili tiež v severnej Amerike (Locke, 1984, s. 65 – 70).

Z Lockových úvah zisťujeme, že kľúčovým cieľom výchovy je formovanie gentlemana, teda občana, ktorý je nielen vzdelaný, ale aj morálne vyspelý. Tento gentleman podľa jeho úvah má byť schopný nielen zabezpečiť svoju rodinu, ale prispieť k rozvoju celej spoločnosti (Šarníková, 2011, s. 109 – 117). Lockova výchova tak nadobúda nielen individuálny, ale aj spoločenský rozmer – pomocou morálnej výchovy vychováva ľudí (občanov), ktorí sú schopní aktívne prispieť k prosperite a stabilite spoločnosti. Locke

nás tak núti k výzve premýšľať o výchove nielen ako o praktickej príprave na život, ale ako o filozofickom projekte, ktorý formuje človeka schopného žiť a konať v súlade s princípmi rozumu, slobody a morálnej zodpovednosti (Šarníková, 2011, s. 109 – 117). Morálnu výchovu považoval za najdôležitejší základ výchovy. Podľa neho musí výchova formovať človeka, ktorý je schopný čestného a cnostného života, pretože „cnosti robia človeka hodným, milovaným inými a znesiteľným pre seba samého“ (Locke, 1984, s. 76). Osobná sloboda a ochrana majetku sú podľa filozofa základom šťastného života, a výchova má jednotlivca viesť k tomu, aby tieto hodnoty chránil a rozvíjal. Práve prostredníctvom autorovej spoločenskej zmluvy sa jeho výchovné úvahy stávajú viac než len nástrojom na získavanie poznatkov; predstavujú projekt tvorby autonómnych, kriticky mysliacich jedincov, ktorí dokážu chápať svoje práva i povinnosti v kontexte spoločenského usporiadania.

V nadväznosti na to sa v roku 1997 občianske vzdelávanie stalo jednou z priorít Rady Európy, čo zaväzovalo členské a prístupové krajiny Európskej únie implementovať ho do svojich vzdelávacích systémov (Vranaiová, 2014, s. 7). V niektorých štátoch sa tento typ vzdelávania etabloval ako samostatný predmet, zatiaľ čo v iných bol zavedený len nedávno. Podstatou demokratického občianstva je nielen znalosť fungovania spoločnosti, ale aj aktívna participácia na jej zlepšovaní.

Podľa Rovňanovej (2020, s. 214 – 217) je dôležité, aby žiaci rozvíjali osem základných kompetencií: zvedavosť, tvorivosť, kritické myslenie, komunikáciu, spoluprácu, súcit, sebaovládanie a občiansku zodpovednosť. Občianska zodpovednosť zahŕňa nielen začlenenie do spoločenského života, ale aj aktívne zapojenie sa do procesov ovplyvňujúcich chod spoločnosti. Tento prístup umožňuje jednotlivcom uvedomovať si svoju zodpovednosť za vlastné skutky a ich dôsledky pre svet okolo nich. Kritické myslenie je v tomto kontexte kľúčové, pretože podľa Burjana (2010) podporuje efektívne uplatňovanie občianskych práv, schopnosť kriticky hodnotiť mediálne informácie a odolávať manipulatívnym vplyvom reklám a marketingu. Súčasný vzdelávací systém však čelí výzvam pri rozvoji kritického a tvorivého myslenia. Hoci sa od 90. rokov v slovenskom školstve kladie dôraz na kritické myslenie a od roku 2008 bolo jeho rozvíjanie zahrnuté do Štátneho vzdelávacieho programu Slovenskej republiky, tradičný spôsob výučby založený na memorovaní a pasivite žiakov stále prevláda (Borisová, 2020, s. 2).

Kritické myslenie pomáha žiakom posudzovať relevantnosť informácií. Ruka v ruke s kritickým myslením ide aj tvorivé myslenie, ktoré podľa Borisovej a Šutovcovej (2020, s. 4) zahŕňa kombináciu intuitívneho a logického prístupu. Intuitívne myslenie sa prejavuje okamžitou reakciou na podnety, zatiaľ čo logické myslenie umožňuje systematické usudzovanie vedúce k záverom. Tieto dva procesy sú vzájomne previazané – intuitívne myslenie potrebuje logické overovanie a logika zasa intuitívne doplnenie. Tento symbiotický vzťah je nevyhnutný pre tvorivé riešenie problémov. Žák (2004) definuje tri základné operácie tvorivého myslenia: poznávanie, pamäť

a generovanie nových informácií. Prostredníctvom kritického a tvorivého myslenia sa žiaci učia formovať vlastné názory, ktoré sú nielen hodnotné, ale aj prakticky uplatniteľné. Tento celostný prístup k vzdelávaniu nadväzuje na filozofickú koncepciu vzťahu medzi občianstvom, morálkou a etikou. Ako upozorňuje Jesenková (2022, s. 1), minulosť a aj moderná súčasnosť podnecujú premýšľanie o občianstve v spojitosti s ľudskosťou a spolupatričnosťou, a teda z morálnej perspektívy. Ako uvádza Oriščiková (2009, s. 50), hodnoty, ktoré mladí ľudia prijímajú, sú formované výchovou v rodine, škole a spoločnosti. Na základe uvedených argumentov možno uzavrieť, že výchova k demokratickému občianstvu, ktorá integruje rozvoj kritického a tvorivého myslenia, musí byť základným pilierom moderného vzdelávacieho systému.

Petlák (2023, s. 10 – 11) uvádza, že na to, aby edukácia 21. storočia zodpovedala dobe, je potrebné pri jej praxi zdôrazniť kreativitu, kritické myslenie, komunikáciu a spoluprácu. Medzi novšie prístupy ku vzdelávaniu, ktoré by mali nahradiť staršie nefungujúce princípy, zahŕňa chápanie učenia ako individuálneho procesu, ako procesu komunikácie, učenie založené na motivácii a na vzťahoch medzi žiakmi pri spolupráci. Štátny pedagogický ústav v dokumente s názvom „*Vzdelávanie pre 21. storočie*“ s podnadvpisom „*Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*“ vyzdvihuje potrebu zmien v kurikule, a to hlavne kvôli novým podnetom a výzvam, s ktorými sa súčasné deti stretávajú. Podľa dokumentu je úlohou základnej školy, aby všetkým deťom bez rozdielu poskytla stabilné základy rozvoja vo všetkých oblastiach gramotnosti a cez prepojenie kultúrneho dedičstva s výzvami a nástrojmi moderného sveta poskytla im možnosť stať sa aktívnymi, zodpovednými a spôsobilými občanmi (ŠPU, 2022, s. 5). V oblasti s názvom „*Človek a spoločnosť*“ by mali učitelia viesť žiakov tak, aby im vytvárali zmysel pre celok a celistvosť, viedli ich k porozumeniu pestrosti sveta, podporovali v nich zvedavosť, skúmanie rôznych javov a procesov a tiež, aby ich viedli k aktívnej účasti na spoločenskom živote (ŠPU, 2022, s. 105).

Rovnako, ako na Slovensku aj vo svete sa tradičné prístupy občianskej výchovy často spojené s národnou identitou, zdajú byť neadekvátne súčasnému globálnemu kontextu, kde vzájomná prepojenosť a plurikulturizmus zohrávajú významnú úlohu. Waghid (2024, s. 1) vo svojej práci *Editorial: Reimagining citizenship and education in a changing world* (Úvodník: Prepracovanie občianstva a vzdelávania v meniacom sa svete) ukazuje význam deliberatívnej demokracie, ktorá podporuje aktívnu angažovanosť, uvažovanie a zodpovedné rozhodovanie vo vzdelávaní.

Výzvy vzdelávania v 21. storočí

Historicky sa hodnotové a občianske témy v slovenskom vzdelávacom systéme nachádzali na okraji záujmu. Predchádzajúce kurikulárne dokumenty, ako Štátny vzdelávací program, zahŕňali tieto oblasti len

v obmedzenej miere. Občianska výchova (náuka) sa často zredukovala na memorovanie faktov a pravidiel, čo viedlo k zanedbaniu rozvoja schopnosti kriticky premýšľať a aktívne konať v občianskej spoločnosti. Vzdelávanie samo osebe je stálicou v histórii ľudskej kultúry, avšak jeho formy, obsahy a ciele, ktoré vyplývajú z rýchleho vývoja spoločnosti, sa menia spolu so spoločenskými, technologickými a ekonomickými podmienkami. Jednou z najviditeľnejších výziev, ktorým dnes čelí vzdelávací proces, je technologická revolúcia. Ako hovorí Huľová (2019), technické revolúcie, ktoré sa odohrávajú jedna za druhou pomaly po necelom desaťročí, zásadne menia celú spoločnosť. Mení spôsob, akým sa učíme, a nanovo definuje vzťahy medzi učiteľmi, žiakmi a vedomosťami. Pandémia COVID-19 výrazne urýchlila prechod na online vzdelávanie a širšie využívanie digitálnych nástrojov, čo ukazuje potenciál technológií, ale aj ich limity. Napríklad aj s nástupom umelej inteligencie čelí vzdelávanie zásadným zmenám, ktoré prinášajú nielen nové možnosti, ale aj etické, pedagogické a filozofické otázky. Umelá inteligencia je nástroj, ktorý môže zmeniť vzdelávanie – od personalizácie vzdelávania až po efektívnejšie sprístupňovanie informácií. Bez zamyslenia sa nad etickými a spoločenskými dôsledkami však riskujeme, že stratíme podstatu vzdelávania ako prostriedku na rozvoj kritického a morálneho myslenia. Doba prináša nové výzvy pre vyučovanie, ktoré sa musia odraziť v návrhu a realizácii vzdelávacieho procesu. Súhlasíme so Švecom, že: „*v kontexte súčasných výziev, pred ktorými moderná pedagogika a výchova stojí (alternatívne výchovno-vzdelávacie koncepcie a umelá inteligencia), predstavuje poznanie z oblasti filozofie výchovy hodnotný a nápomocný koncept pri úvahách, ako pokračovať v modernizácii, demokratizácii, inklúzii či optimalizácii výchovno-vzdelávacích postupov a metód s ohľadom na teórie poznania a jeho získavania*“ (2023, s. 25).

Vzhľadom na rozmanitosť jednotlivých žiakov a ich individuálnych potrieb je nevyhnutné prispôbiť výučbu tak, aby flexibilne reagovala na tieto rozdiely. Medzi žiakmi existujú výrazné odlišnosti v tempe práce, logickom myslení a individuálnom vývoji, čo vyžaduje aplikáciu diferencovaného vyučovania. Táto metóda umožňuje, aby slabším a pomalším žiakom boli poskytnuté zjednodušené koncepty, zatiaľ čo talentovanejší môžu byť vystavení náročnejším úlohám a výzvam (Pasternáková, 2012, s. 414). „*Spôsob, akým učiteľ pristupuje k vyučovaniu, komunikuje so študentmi a prispieva k vzdelávaciemu prostrediu ako celku, je zásadami silne ovplyvnený. Hoci sa postoje jednotlivých učiteľov môžu líšiť, dobrých a angažovaných pedagógov často spájajú určité spoločné hodnoty*“ (Pošteková, 2023b, s. 681). Výchova k demokratickému občianstvu prebieha aj prostredníctvom občianskej výchovy, ktorá sa vyučuje buď ako samostatný predmet, alebo ako súčasť rôznych predmetov vo formálnom vzdelávaní, ako aj v programoch neformálneho vzdelávania. Rada Európy hovorí o štyroch rozmeroch občianskej výchovy: ľudské práva, demokracia, pokrok a mier (Suchožová, 2013, s. 14). Od septembra 2023 je na Slovensku v pilotnom obehu kurikulárna reforma, ktorá je

postupne implementovaná na všetkých stupňoch vzdelávania. Prierezové témy, ako sú etická výchova, udržateľný rozvoj, mediálna gramotnosť a ochrana demokracie, získavajú väčší priestor v kurikule. Tým sa podporuje rozvoj morálnych a občianskych hodnôt. Reforma taktiež kladie dôraz na aktívne občianstvo a uvedomovanie si práv a povinností jednotlivca voči spoločnosti. Táto oblasť zdôrazňuje potrebu, aby si žiaci osvojili praktické zručnosti a vedomostí potrebné pre demokratickú participáciu (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023, s. 4 – 9).

Všetky slovenské školy by mali od roku 2026 venovať väčšiu pozornosť formovaniu charakteru žiakov, pričom táto zmena sa zakladá na implementácii výchovy k cnostiam v novom štátnom vzdelávacom programe. Tento dokument, je záväzný pre všetky základné školy, reflektuje presun pedagogického zamerania na hodnotové a etické aspekty vzdelávania, ktoré majú byť neoddeliteľnou súčasťou formovania osobnosti žiaka. V kontexte pedagogických trendov konca 20. storočia bol kladený dôraz najmä na výsledky, zručnosti a kompetencie žiakov, čo bolo považované za hlavný indikátor úspešnosti vzdelávacieho procesu. V posledných rokoch sa však ukázalo, že tento prístup je nepostačujúci, pretože zanedbával emocionálnu a morálnu dimenziu rozvoja detí (Rajský, 2021, s. 46 – 60).

Záver

Locke považoval výchovu za základný nástroj formovania jedinca a spoločnosti, pričom demokracia podľa neho môže fungovať len v prípade, že občania sú morálne zodpovední a schopní spolupráce. I napriek ambicióznym cieľom nová reforma čelí viacerým praktickým výzvam. Aj keď sú morálna a občianska výchova deklarované ako prierezové témy, ich integrácia do ostatných predmetov je nedostatočná. Tento problém tak sťažuje vytváranie súvislého a praktického vzdelávania. Výzvy vzdelávania v 21. storočí ukazujú, že moderné reformy si vyžadujú nielen zmenu prístupu, ale aj dôslednú implementáciu filozofických princípov, podporujúce rozvoj kritického myslenia, aktívneho občianstva a hodnotovej orientácie. Napriek tomu Locke, ako jeden z významných filozofov vzdelávania, zostáva aktuálnym inšpiračným zdrojom pre formovanie vzdelávacích systémov súčasnosti.

Bibliografia

- ARENDTOVÁ, H.: Krize výchovy a vzdělání. In: *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994, s. 97-120.
- BORISOVÁ, S., ŠUTOVCOVÁ, L.: Edukačné prostredie rozvíjajúce kritické a tvorivé myslenie. In: *Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky*, 2020, s. 159-221.

- BÖHLER, W.: Úvod. In: *Vyplatí se rozumět politice?: Občanské vzdělávání – klíč ke svobodě a prosperitě občanů*. Praha: Konrad Adenauer Stiftung, 2013, s. 8-11.
- BURJAN, V.: Kritického myslenia nie je nikdy dost' (1. časť). In: *Dobrá škola*, 2010, roč. 2, č. 1, s. 8-9. ISSN 1338-0338.
- GEJDOŠ, M., POŠTEKOVÁ, B.: Pedagogical and Philosophical Directions of Jan Amos Comenius. In: *Pedagogika, zarządzanie, psychologia i inżynieria zarządzania wobec wyzwań współczesności*. 2023, s. 179-188. ISBN 978-83-60904-57-2.
- HUĽOVÁ, Z.: *Technické vzdelávanie na primárnom stupni škôl v historickom a medzinárodnom kontexte*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2019. ISBN 978-80561-0686-0.
- CHARVÁT, J., HAVLÍNOVÁ, I.: Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii. In: *Civilia*, 2021, roč. 12, č. 1, s. 4-41. <https://doi.org/10.5507/civ.2021.001>
- JESENKOVÁ, A.: *Občianstvo v kontexte etiky starostlivosti*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2022. ISBN 978-80-574-0215-2. <https://doi.org/10.33542/OKE-0216-9>
- JONAS, H.: *Princip odpovědnosti. Pokus o etiku pro technologickou civilizaci*. Praha: OIKOYMENH, 1997.
- LOCKE, J.: *The Works of John Locke*. London: Baldwin Printer, 1824. 472 s.
- LOCKE, J.: *O výchove*. Praha: Štátné pedagogické nakladatelství, 1984. 229 s.
- LOCKE, J.: *An Essay Concerning Human Understanding*. London: Thomas Davison, 1825. 568 s.
- LOCKE, J.: *Druhé pojednání o vládě*. Praha: Svoboda, 1992. 192 s.
- MANDA, V.: John Locke: vlastníctvo a zmluva. In: *Dejiny sociálneho a politického myslenia*, Bratislava: KALIGRAM, 2013, s. 237-247. ISBN 978-80-8101 679-0.
- MANDA, V.: Vzťah slobody a vlastníctva vo filozofii J. Locka. In: *Človek, sloboda, vlastníctvo*. Bratislava: IRIS, 2015, s. 21-34. ISBN 978-80-8153-037-1.
- ONDRUŠKOVÁ, N.: Identita a občianstvo. Od štátneho k európskemu a globálnemu občianstvu. Teoretické východiská. In: *Regionálna identita a jej skúmanie (Bytča)*. Bratislava: UK v Bratislave, 2016, s. 123-144. ISBN 978-80-223-4047-2.
- ORIEŠČIKOVÁ, H.: Problém hodnôt v súčasnosti. In: *Mládež a hodnoty 2008: Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. Olomouc: Hanex, 2009. ISBN 978-80-7409-027-1.
- PALENČÁR, M.: *Dejiny sociálno-filozofického myslenia II*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2000, 80 s. ISBN 80-8055-402-1.
- PASTERNAKOVÁ, L.: Nové trendy pri zefektívňovaní výučby. In: *Edukácia človeka problémy a výzvy pre 21. storočie*. 2012. ISBN 978-80-555-0825-2.

- PETLÁK, E.: Edukácia – výzvy a realita 21. storočia. In: *Výchova, vzdelávanie, prevencia a pomoc žiakom v náročných životných situáciách*. Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, 2023. ISBN: 978-80 554-1997-8.
- POŠTEKOVÁ, B.: Perception of teacher competencies in kindergarten. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentu doktorských studijních programů XVII: Teachers4Future*. 2023a, s. 71-76. <https://doi.org/10.5507/pdf.23.24462653>
- POŠTEKOVÁ, B.: The importance of the values of the 21st century teacher in pedagogical and psychological intentions. In: *MMK 2023*, 2023b, roč. 14, s. 681-687. ISBN 978-80-87952-39-9.
- POŠTEKOVÁ, B.: Prosociálnosť reflektujúca význam hodnôt u budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania. In: *Religiózne-etické témy mládeže v kontexte pandemickej krízy*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 74-83. ISBN 978-80-561-1096-6.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- RAJSKÝ, A.: *Filozofia výchovy: vybrané state*. Trnava: TRUNI, 2021, s. 270. ISBN 978-80-568-0407-0.
- ROVNANOVÁ, L.: Etická výchova ako hodnotná výzva k hodnotovej zmene v edukácii. In: *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica: Belianum, 2020. ISBN 978-80-557-1673-2.
- SŤAHEL, R.: Cieľ výchovy k občianstvu ako filozofický problém. In: *Občan a dnešok: zborník príspevkov z vedeckého kolokvia*. Nitra: UKF, 2014, s. 59-72.
- SUCHOŽOVÁ, E.: *Globálne vzdelávanie – vzdelávanie pre 21. storočie*. Bratislava: MPC, 2013, s. 65. ISBN 978-80-8052-474-6.
- ŠARNÍKOVÁ, G.: *Z dejín filozofie výchovy. Od scholastiky po osvietenstvo*. Ružomberok: VERBUM, 2011, s. 109-117. ISBN 978-80-8084-868-2.
- ŠPU: *Vzdelávanie pre 21. storočie v kurikule základného vzdelávania*. 2022, s. 153. ISBN 978 80-8118-293-8.
- Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*. [online]. [2023]. [Citované 2025-01-10]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny>
- ŠTVERÁK, V.: *Stručné dějiny pedagogiky. 2. doplněné vydání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 110-114.
- ŠVEC, J.: K historickým zdrojom liberalizmu – medzi politickou ideológiou a filozofickými pojmami. In: *Filozofia*. 2020, roč. 75, č. 5. ISSN 2585-7061. <https://doi.org/10.31577/filozofia.2020.75.5.1>
- ŠVEC, J.: K otázke poznávania v kontexte historických prameňov filozofie výchovy. In: *Pedagogika*. 2023, roč. 13. ISSN 1338 0982.
- ŠVEC, J.: *K filozofickej reinterpretácii raného liberalizmu*. Žilina: EDIS-vydavateľstvo UNIZA, 2024a, s. 141. ISBN 978-80-554-2087.

ŠVEC, J.: On the Historical Development of Lex Naturalis and Ius Naturale in the Context of Contract Theories of the Selected Authors of Early Liberalism. In: *Journal on european history of law*. 2024b, roč. 15/2024, č. 1. ISSN 2042-6402.

THOMSON, G.: *Locke*. Bratislava: Vydavateľstvo PT, 2004, s. 110. ISBN 80-88912-73-3.

VRANAIOVÁ, K.: *Demokratické občianstvo v každodennej školskej praxi*. Bratislava: MPC, 2014, s. 63. ISBN 978-80-565-0376-8.

WAGHID, Y.: Editorial: Reimagining citizenship and education in a changing world. In: *Citizenship Teaching & Learning*. 2024, roč. 19, č. 3, s. 225-227. https://doi.org/10.1386/ctl_00161_2

ŽÁK, P.: *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. 330 s. ISBN 80-251-0457-5.

Mgr. Katarína Brisudová

Katedra filozofie

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

katarina.brisudova@student.umb.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.3.51-67>

Sketch of the History of the Museum in Kežmarok

Náčrt dejín Múzea v Kežmarku

Miroslav Gejdoš, Barbora Jezerčáková

Abstract

In this study, the authors present the Museum in Kežmarok from the time of the first efforts to establish it to the present. We also present his extensive collection fund. Using historical facts and a descriptive method, they describe the path to the establishment of the museum in the years 1926-1931, the years after its establishment and during the war and post-war period and major reconstructions of the museum, and in the end they provide an analysis of the collection fund of the Museum in Kežmarok.

Keywords: Kežmarok. Museum in Kežmarok. History. Collection fund.

Úvod

História mesta Kežmarok, podobne ako iných miest na Slovensku, je prepletená v rôznych oblastiach. Ak sa chceme venovať dejinám pedagogiky, je potrebné poznať nielen prostredie, ale aj viaceré detaily vtedajšej spoločnosti. Vidíme, že jedna udalosť v živote človeka môže priniesť prepojenie na iné inštitúcie, ale predovšetkým na neskoršie dejiny. Jeden náš krok môže priniesť úžitok pre budúce generácie.

V tejto štúdii sa preto nevenujeme len pedagogike, ale aj realitám, ktoré sú späté s inými inštitúciami v meste, je to najmä kežmarské múzeum od čias, kedy nadšenci prišli s nápadom jeho založenia. Už viac ako 90-ročnou históriou múzea prešlo množstvo významných osobností, ktoré priniesli nielen múzeu, ale aj mestu veľa prínosných informácií a skutkov. Postupne prišlo k jeho slávnostnému otvoreniu a do múzea začali prichádzať štedrí darcovia zbierkových predmetov, ktoré dnes tvoria vzácny zbierkový fond.

Kežmarské lýceum pripravovalo pre život úspešných ľudí, na tradíciu čoho sa snažilo a stále snaží nadviazať gymnázium. Každý profesor, ktorý na ňom vyučoval, priniesol mladému študentovi vedomosti, ktorými rozšíril jeho poznanie sveta. Preto je stále potrebné, aby učitelia, profesori boli rozhladení ľuďia s množstvom vedomostí, ale aj záujmov, ktoré by mohli odovzdať mladému človeku.

1 Dejiny Múzea v Kežmarku

Múzeum v Kežmarku si v roku 2021 pripomenulo svoj historický medzník, ktorým 90. výročie vzniku nepochybne je. Pred spomínanými 90 rokmi boli sprístupnené prvé hradné expozície širokej verejnosti a počas tohto obdobia prešli priestory, expozície i zamestnanci mnohými zmenami. Postupne narastal počet návštevníkov, ktorí chceli objavovať nielen zaujímavé zákutia kežmarského hradu, ale aj zaujímavé exponáty svedčiace o bohatej minulosti nielen Kežmarku, ale aj Spiša.

V dnešnej dobe, kedy je zriaďovateľom Múzea v Kežmarku Prešovský samosprávny kraj, ostalo jeho hlavnou podstatou zhromažďovanie, uchovávanie a prezentovanie predmetov, ktoré sú svedkami viac či menej vzdialenej minulosti. Čo všetko sa však dialo predtým, ako do priestorov bývalého prepychového sídla odbojnej rodiny Thököly prišli prví návštevníci, kto sa nielen finančne zaslúžil o otvorenie, ale aj náročnosť cesty k otvoreniu múzea, to všetko sú otázky, na ktoré si musíme zodpovedať.

1.1 Cesta k založeniu múzea v rokoch 1926 – 1931

Prvé úsilie o založenie mestského múzea v slobodnom kráľovskom meste Kežmarok siahajú do druhej polovice 19. storočia, teda do obdobia rakúsko-uhorskej monarchie. Tieto snahy patrili najmä členom Uhorského karpatského spolku, ktorý vznikol v roku 1873, a ktorého sídlom bol práve Kežmarok. Najväčšou komplikáciou tohto nápadu bolo miesto realizácie, pretože ako jediné sa ponúkali priestory kežmarského hradu, ktoré však boli v dezolátnom stave. Mesto nemalo finančné prostriedky na ich opravu, a tak sa zhromažďované staré a cenné predmety, ktoré Kežmarčania prinášali, dostali do susedných podtatranských mestečiek – Popradu a Veľkej. Tie ponúkli svoje voľné priestory a mestské múzeum v Kežmarku tak nevzniklo.¹

V roku 1912 architekt Georg C. Schwartz vypracoval architektonický plán obnovy vstupnej veže hradu, kde malo byť múzeum sprístupnené. Rozloženie expozícií navrhol kežmarský rodák a zároveň lekár Oskar Szelényi, ktorého plánom bolo založenie galérie tatranských obrazov, múzea Uhorského karpatského spolku, múzea mesta Kežmarok a múzea Ferdinanda Katonu.^{2 3}

¹ BARÁTHOVÁ, N. *Kežmarský hrad*. Martin: Osveta, 1989, s. 77.

² Ferdinand Katona (12. september 1864, Spišská Stará Ves – 1. august 1932, Budapešť), pôvodným menom Nathan Kleinberger, bol uhorský maliar. Detstvo strávil v Kežmarku, tiež bol žiakom Ladislava Mednyánszkého. Od roku 2013 je v jeho rodnom meste otvorená Galéria F. Katonu pod správou Tatranskej galérie v Poprade.

³ ŠEVC, V. J. *Keď sa sen stal skutočnosťou*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2021, s. 2.

Aj ďalší pokus vytvoriť múzeum, ktorý vznikol u zanietých jednotlivcov počas prvej svetovej vojny (september 1917), nebol úspešný. Neúspech zapríčinil aj rozpad monarchie a dokonca sa v tom období uvažovalo nad tým, že nie veľmi rentabilné popradské múzeum⁴ sa presunie práve do Kežmarku.⁵

Ďalšia snaha o založenie múzea vznikla v decembri roku 1926 u Oskara Szelényiho, ktorý sa pomocou miestneho týždenníka Karpathen-Post snažil osloviť výzvou na vytvorenie múzea. Upravil v nej svoju predvojnovú koncepciu, na ktorú mal vplyv vznik Československa. Týkalo sa to najmä obrazovej galérie, ktorej obrazy mal do múzea uložiť v tom čase už neexistujúci uhorský štát.

V Kežmarku ostala možnosť vzniku mestského múzea a múzea Ferdinanda Katonu, a to práve v priestoroch kežmarského hradu tak, ako to bolo plánované už v roku 1912. Podľa Szelényiho predstav malo byť múzeum otvorené do niekoľkých mesiacov, avšak situácia nebola taká jednoduchá. Sám Oskar navrhol, že ak múzeum bude otvorené v časovom rozmedzí od Vianoc 1926 do Vianoc 1927, daruje zo svojej súkromnej zbierky 40 predmetov v hodnote desať až dvanásť tisíc korún. Išlo napríklad o olejomalby Katonu, A. Dévaya či manželky Evy, akvarely W. Forbergera, medirytiny, litografie, kresby, fotografie či trojrozmerné predmety. Touto svojou ponukou vyzval aj ďalších Kežmarčanov, ktorí by darovaním svojich predmetov pomohli založiť múzeum. Výzva bola natoľko úspešná, že s ňou súhlasili aj členovia muzeálnej komisie, zriadenej ešte 8. marca 1918, a plán hovoril o otvorení múzea v lete 1927.⁶

Novovznikajúce múzeum malo získať predmety dokumentujúce minulosť mesta, jeho vývoj, duševný i hospodársky život. Z podobných predmetov z okolia malo múzeum prijať iba tie, ktoré sa na Kežmarok nejako vzťahovali. Naopak, nemalo sa príliš venovať zhromažďovaniu prírodopisných a národopisných predmetov. Hlavné oddelenie múzea bolo venované životu a výberu diel F. Katonu, ale aj iných maliarov – Ladislava Mednyánszkeho či Katonovej žiačky Evy Szelényi.⁷

Keďže okrem vystavovaných predmetov bolo potrebné pripraviť aj priestory hradu, bola zvolaná nová muzeálna komisia, ktorá prebrala tieto úlohy. Dôležitou úlohou bolo požiadať bratislavský Štátny referát pre ochranu pamiatok o obhliadku priestorov, aby čo najskôr začali stavebné úpravy vstupnej veže. Po odchode komisie Kežmarčania začali s prestavbou.

⁴ Múzeum v Poprade bolo pre verejnosť otvorené v novopostavenej budove v roku 1887 (viac na <https://www.muzeumpoprad.sk/historia/poprad/>).

⁵ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 5-6.

⁶ SZELENYI, O. Das Katona-Museum. Das Museum der Stadt Kesmark. In: *Karpathen-Post*, 4.12.1926, roč. 47, č. 50, s. 1-2, 5.

⁷ ŠEVC, V. J. *Keď sa sen stal skutočnosťou*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2021, s. 4.

Z obdobia do leta 1928 nemáme množstvo záznamov, ktoré by dokumentovali ďalší postup, no vieme, že Kežmarčania priniesli do novovznikajúceho múzea asi 180 predmetov, pod vplyvom čoho bola prepracovaná aj pôvodná koncepcia múzea. Rozdelené bolo do 3 oddelení – historického oddelenia venovaného dejinám mesta. Ďalšie oddelenie spišskej slávnostnej siene malo ponúknuť zbierky portrétov spišských predkov a posledné, najvýznamnejšie, tretie oddelenie malo byť galériou.⁸

V nasledujúcom roku však prišli viaceré komplikácie, ktoré viedli všetkými možnými smermi, len nie k otvoreniu nového múzea. Nutnosť nájsť nové priestory pre predmety či nedostatok finančného zabezpečenia viedli aj k vzniku nového Kežmarského muzeálneho spolku – Der Kesmarker Museumverein. Koncom roka 1929 dokonca bola spustená verejná zbierka na vznik múzea. Keď sa už zdalo, že založenie múzea je na dosah, prišla pre Kežmarčanov zdruvujúca správa – Oskar Szelényi dňa 5. marca 1930 nečakane zomrel. Táto smutná udalosť však bola dôvodom, aby kežmarské múzeum vzniklo čo najskôr. Na jeho slávnostnom otvorení mala byť odhalená aj pamätná tabuľa⁹ venovaná zakladateľovi múzea. V nasledujúcich mesiacoch zomreli aj ďalšie dve osobnosti – správca múzea prof. Prepeliczay a Alexander Belóczy – predseda Muzeálneho výboru.¹⁰

Slávnostný deň nastal dňa 31. mája 1931, kedy vo vstupnej veži boli sprístupnené zbierky múzea pre verejnosť. Na otvorení sa zúčastnilo približne 80 osôb. Obyvatelia mesta túto skutočnosť prijali s nadšením a darovaných predmetov naďalej pribúdalo. Aj keď pôvodné zariadenie sa v hrade nezachovalo, dostali sa tu pamiatky po neznámych ľuďoch, ktorí kedysi v Kežmarku žili a pracovali. Zoznamy darcov dokonca pravidelne zverejňoval týždenník Karpathen-Post.¹¹

2 Roky po vzniku a počas vojnového a povojnového obdobia

Keďže Kežmarčania boli múzeu štedrým darcom, zbierkový fond sa čoskoro naplnil natoľko, že podstatnou sa stala otázka rozšírenia priestorov, vhodných na ich uskladnenie. Na tento účel bola vybudovaná spojovacia chodba medzi vstupnou vežou a najbližšou štvorhrannou južnou vežou. Vznikol tak nový priestor na vystavenie exponátov venovaných streleckému spolku. V roku 1935 bol totiž zbierkový fond rozšírený o časť bohatého

⁸ ŠEVC, V. J. *Keď sa sen stal skutočnosťou*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2021, s. 4-7.

⁹ Pamätná tabuľa sa na pôvodnom mieste nachádzala do roku 2001, následne bola presunutá do vstupnej chodby pod vstupnou vežou.

¹⁰ ŠEVC, V. J. *Keď sa sen stal skutočnosťou*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2021, s. 8-9.

¹¹ BARÁTHOVÁ, N. *Kežmarský hrad*. Martin: Osveta, 1989, s. 77.

inventáru kežmarského streleckého spolku¹². Ďalšie plány na rozšírenie hradných expozícií sa v roku 1936 týkali predovšetkým východnej veže, avšak financie na túto prestavbu mesto neposkytlo. Finančne podporená však bola hradná kaplnka, ktorá sa mala začleniť do komplexu expozícií.

Rušné roky počas druhej svetovej vojny zastavili úspešný rozvoj kežmarského múzea. Nedostatok miesta naďalej sprevádzal fungovanie múzea. Bol spôsobený aj presťahovaním mestského archívu, ktorého vysťahovanie žiadal aj prvý správca múzea, ktorým sa v roku 1941 stal Karol Piovarcsy. Mesto Kežmarok vyslalo svojho komisára, ktorý mal preskúmať možnosti rozšírenia expozíčných priestorov. Plánovaný rozvoj však narušil príchod druhej svetovej vojny.¹³ V roku 1943 sa expozície uzavreli a do priestorov hradu sa nasťahovalo nemecké komando. Po potlačení Slovenského národného povstania boli v septembri 1944 v severovýchodnom trakte umiestnení zajatí bojovníci SNP. Dokonca 20 zajatcov bolo na nádvorí v septembri 1944 zastrelených.¹⁴ V tomto roku sa zastavila aj činnosť múzea. Pri prechode frontu v roku 1945 bolo dokonca ukradnutých niekoľko, predovšetkým menších zbierkových predmetov, medzi inými však aj zástava streleckého spolku z roku 1510.

Po oslobodení Kežmarku dňa 27. januára 1945 boli priestory hradu využívané ako zberný tábor občanov nemeckej národnosti, ktorí podliehali odsunu, a preto múzeum nemohlo po mierových rokovaníach pristúpiť k otvoreniu expozícií pre verejnosť. K tomuto kroku sa pristúpilo dňa 3. augusta 1947, kedy sa múzeum stalo okresným a sprievodcovská činnosť začala pre návštevníkov aktívne slúžiť od roku 1948.¹⁵ O veľkom záujme návštevníkov svedčí aj vyzbierané vstupné počas prvých dvoch týždňov, ktoré činilo 1000,- korún. Výška vstupného bola určená v roku 1948 nasledovne: dospelí platili 5 Kčs, výpravy nad 10 členov za osobu 3 Kčs, deti, študenti a vojaci 2 koruny a všetky príjmy smerovali do mestskej pokladnice.¹⁶

Začiatkom 50. rokov bolo v priestoroch múzea verejnosti prístupných 9 miestností, ktoré prezentovali zbierkové predmety z oblasti spoločenských, ale aj prírodných vied. Išlo o expozície, ktoré návštevníkovi bližšie približovali históriu cechov a remesiel, bytového interiéru, numizmatiky, výtvarných diel, streleckého spolku a národopisu. Z tých prírodných išlo o predmety, ktoré prezentovali mineralógiu, ale aj zoológiu. Zbierkové predmety boli natoľko hodnotné, že v expozíciách niektoré z nich ostali prezentované dodnes.¹⁷

¹² Považované za najstaršie strelecké bratstvo na Spiši, ktoré vzniklo už v roku 1510 a fungovalo až do konca druhej svetovej vojny.

¹³ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 6.

¹⁴ Dnes sa na nádvorí pri kaplnke kežmarského hradu nachádza aj pamätné miesto tejto smutnej udalosti – socha od Ludwika Korkoša inštalovaná v roku 1987.

¹⁵ BARÁTHOVÁ, N. *Kežmarský hrad*. Martin: Osveta, 1989, s. 78.

¹⁶ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 10.

¹⁷ BARÁTHOVÁ, N. *Kežmarský hrad*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2004, s. 3.

3 Roky veľkých rekonštrukcií múzea

Riaditeľkou múzea sa v roku 1952 stala Dr. Mária Mariányiová, avšak jej pôsobenie na tejto pozícii trvalo iba rok. Za toto obdobie predložila žiadosť o povolenie zriadiť odbočku múzea, ktorou sa mal stať dom na Hlavnom námestí 46. Jeho majiteľkou bola súkromná vlastníčka, známa ako barónka – Hedviga Mária Szirmay. Tá si však ako podmienku stanovila, že sa po zriadení múzea v jej dome ona sama stane informátorkou a sprievodkyňou. Tento plán však neuspel a pobočka múzea tu nebola nikdy vytvorená. Po nej funkciu riaditeľa získal Jozef Címer, ktorého zásluhou sa rozšírili muzeálne priestory o štyri miestnosti.

S platnosťou od 27. júla 1953 sa mestské múzeum stalo Okresným vlastivedným múzeom.¹⁸ Tento status múzea sa zmenil až v roku 1972, kedy sa Vlastivedné múzeum v Kežmarku stalo strediskom vlastivednej a múzejnej práce v okrese Poprad.¹⁹

Aj keď sa zbierky múzea postupne rozrastali, na pleciach postupne sa striedajúcich riaditeľov ostával rovnaký problém, ktorým bol nedostačujúci priestor pre ich uloženie. V tom čase neboli priestory hradu vyhradené len pre múzejné účely, pretože sa tu nachádzali aj viaceré podniky a sklady – Okresná správa zdroja, Oblastná rozdeľovňa textilu, sklad stavebnín Okresného stavebného podniku, sklad zeleniny a ovocia a ďalšie. Nora Baráthová uvádza, že sťažené podmienky fungovania múzea zapríčiňovali aj tieto podniky, ktoré na hradnom nádvorí vytvárali špinu a neporiadok, čo sa určite nepáčilo ani návštevníkom.²⁰ Keď sa k tejto situácii pridal aj nevyhovujúci technický stav budov, ktorý dokonca zapríčinil, že sa v objekte preborila povala, bolo potrebné pristúpiť k urýchlenej oprave. Ďalším dôvodom prečo sa k nej pristúpilo, bola aj stúpajúca návštevnosť. Tak v rokoch 1951 – 1953 prebehla rekonštrukcia, avšak bola natoľko neodborná, že sa nenávratne poškodili viaceré staré omietky, historické sgrafitá a maľby.²¹

V roku 1962 boli naplánované ďalšie opravy hradu, ktoré však boli rozdelené na tri stavebné etapy, ktoré sa mali skončiť v roku 1969. I. etapa spočívala v oprave obdĺžnikovej veže a obrannej polkruhovitej bašty, II. etapa rákala s opravou severovýchodného traktu, kaplnky a veže a posledná etapa mala za úlohu zrekonštruovať severovýchodný trakt a ostatné veže.²² Prvým krokom, ktorý mal odštartovať rekonštrukciu, spočíval vo vysťahovaní užívateľov objektov, čo nebolo jednoduché a natiahlo sa až do roku 1968. Nešlo len o užívateľov z radov podnikateľov, ktorí v priestoroch hradu mali

¹⁸ BARÁTHOVÁ, N. *Kežmarský hrad*. Martin: Osveta, 1989, s. 79-80.

¹⁹ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 26.

²⁰ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 15.

²¹ BARÁTHOVÁ, N. *Kežmarský hrad*. Martin: Osveta, 1989, s. 79-80.

²² BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 18.

spomínané podniky a sklady, ale aj o obyvateľov domov pred hradom, v priestore Nižnej brány aj priamo na hradnom nádvorí.

Táto veľká rekonštrukcia sa netýkala len stavebných úprav, no rákala aj s historicko-architektonickým prieskumom, ktorý mali zastrešiť akademický reštaurátor Vladimír Úradníček, akademický maliar Ondrej Kuc a v tom čase aktuálny riaditeľ múzea Alexander Gally²³. Historicko-archeologický prieskum nádvorí zase spracovával Dr. Belo Polla, CSc. v rokoch 1964 – 1967. Priestor pred hradom a okolie Nižnej brány preskúmali v roku 1971 Dr. Beata Egyházy-Jurovská a Dr. Štefan Holčík, zamestnanci SNM v Bratislave.

Stavebné práce, ktoré boli naplánované, postupovali pomerne rýchlo a plynulo, napríklad už v roku 1964 bola odovzdaná zrekonštruovaná obdĺžniková veža a tiež východný hradný múr. Opravený priestor Nižnej brány bol odovzdaný v roku 1970 a v ďalšom roku sa ukončili rekonštrukcia severovýchodného traktu a nádvorí. O rýchlosti a plynulosti sa však nemohlo hovoriť v tretej, poslednej etape rekonštrukcie, ktorú brzdili aj povinnosti dodávateľov stavby, ktorí boli odsúvaní aj na iné stavby a často sa stávalo, že sa v hrade neukázali aj vyše roka.²⁴

Počas obdobia rekonštrukcií sa však v priestoroch hradu aj naďalej vykonávali nielen bežné múzejné činnosti, ale priestory hradu oživali historickými scénami pri natáčaní televízneho seriálu *Vivat Beňovský!* O rozvoji múzea v tomto období svedčí aj kúpa renesančného radového domu na námestí v roku 1974, ktorý múzeum vlastní dodnes a nachádza sa tu Expozícia meštianskej bytovej kultúry na Spiši. Ďalším objektom múzea, ktorý získalo do svojej správy, bol v roku 1976 ďalší meštiansky dom, ktorý taktiež dodnes slúži na muzeálne účely. Taktiež bol naďalej obohacovaný zbierkový fond a prijaté boli napríklad vzácne predmety po bohatej meštianke Hedvige Márie Szirmay. Vzácnou a hodnotnou akvizíciou múzea v tomto období bola časť pozostalosti po prof. Alfrédovi Groszovi.²⁵

Spríevodcovské služby v období rekonštrukcie boli zabezpečené len vo vstupnej veži hradu do roku 1971. V tomto roku sa pristúpilo k uzavretiu expozícií, ktoré trvalo do roku 1974. Znovuotvorené bolo v roku 1975, aj to len na chvíľu, pretože už v roku 1979 na dlhých 6 rokov múzeum zatvorilo svoje brány pre návštevníkov.²⁶

Generálna oprava kežmarského hradu bola po dlhých 23 rokoch ukončená v dňoch 16. – 17. mája 1985. Náklady činili 22 miliónov Kčs a priniesli splnenie dávneho sna Oskara Szelényiho – využívanie (takmer všetkých) hradných priestorov len pre muzeálne účely.²⁷

²³ Riaditeľom múzea sa stal 1. decembra 1957.

²⁴ BARÁTHOVÁ, N. *Kežmarský hrad*. Martin: Osveta, 1989, s. 79-80.

²⁵ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 26-29.

²⁶ BARÁTHOVÁ, N. *Kežmarský hrad*. Martin: Osveta, 1989, s. 79-80.

²⁷ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 32.

4 Situácia po roku 1989

Zásadnými zmenami prešlo múzeum po páde totalitného režimu, nielen v rámci postu riaditeľa, kedy bol po viac ako tridsiatich rokoch z funkcie odvolaný Alexander Gally a jeho nástupkyňou sa stala Júlia Zummerová. Riaditeľkou bola do odchodu na dôchodok v roku 1999 a jej nástupcami boli na krátke obdobie Ján Pavlovčín a neskôr Stanislav Gaborčík.²⁸ Poslednou a aktuálnou riaditeľkou sa v roku 2002 stala Erika Cintulová.²⁹

Ďalšou významnou zmenou bola správa múzea, ktorú prebralo Ministerstvo kultúry SR. Po vzniku Podtatranského regionálneho a kultúrneho centra (RKC) v roku 1996 sa zmenil tiež názov na Podtatranské múzeum Kežmarok. Tento názov sa na súčasnú podobu Múzeum v Kežmarku zmenil po zániku RKC v roku 1999.

Veľké zmeny sa týkali aj ďalších objektov múzea, ktoré už prešli základnou rekonštrukciou a ich využitie našlo uplatnenie práve v tomto období. Meštiansky dom na Hlavnom námestí slúžil ako depozitár a zriadilo sa v ňom aj reštaurátorsko-konzervátorské pracovisko. V júni 1994 tu bola slávnostne sprístupnená expozícia, ktorá bola venovaná meštianskej bytovej kultúre na Spiši.³⁰

Od roku 1990 do roku 1996 prebiehala ďalšia oprava hradu, no časť stavebných prác ostala neukončená aj roky po plánovanom ukončení. Situácia múzea v roku 1999 bola finančne náročná, o čom svedčí nielen nedokončená rekonštrukcia, ale aj účtovný schodok, ktorým múzeum rok ukončilo.³¹ K dlho očakávanej oprave strešnej krytiny, ktorá bola v zlom technickom stave, sa podarilo pristúpiť v roku 2006. Došlo k oprave časti striech severovýchodného traktu a v administratívnych priestoroch.³² V roku 2007 bola pri rekonštrukcii severozápadného traktu zastrešená posledná nechránená veža hradu, a tak múzeum získalo ďalšie expozičné priestory.³³ Ďalšie rekonštrukcie striech prebiehali v roku 2010 na vstupnej veži a na veži za hradnou kaplnkou. Zároveň v tomto roku prebehla výmena strešnej krytiny nad všetkými ochodzami.³⁴

²⁸ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 34-36.

²⁹ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2002*. Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum, 2003, s. 225.

³⁰ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 34-36.

³¹ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 1999*. Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum, 2000, s. 111.

³² *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2006*. Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum, 2007, s. 176.

³³ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2007*. Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum, 2008, s. 184.

³⁴ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2012*. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet, 2013, s. 313.

Okrem stiech sa modernizácii nevyhlo ani nádvorie, kde sa pristúpilo k zakonzervovaniu základov už neexistujúcich hradných traktov a kostola sv. Alžbety, prestavbou prešli aj chodníky a bola inštalovaná nová polyfunkčná zastrešená scéna s hľadiskom a remeselné stánky.³⁵ Posledná veľká rekonštrukcia sa konala v rokoch 2016 – 2018 a vďaka nej bol hrad odvlhčený, získal nové fasády, okná a tiež prebehli opravy strechy tam, kde ešte v predchádzajúcich rokoch neprešli úpravou.³⁶

Po prelome milénia v múzeu prekvapili aj moderné technické problémy, ktoré dvakrát spôsobili zničenie elektronického zabezpečovacieho systému, telefónnej ústredne a výpočtovej techniky. Múzeum však vo svojich činnostiach naďalej pokračovalo a aj napriek týmto technickým problémom sa podarilo vydať katalóg, ktorý predstavoval fotoateliéry v Kežmarku.³⁷

V roku 2003 boli na pôde Kežmarského hradu pripravené aj dva semináre, pričom jeden z nich sa venoval vzťahu prof. Alfréda Grosza a 130 rokom Karpatského spolku. Na tento seminár nadväzovalo aj otvorenie dvoch výstav v priestoroch múzea. Jedna z nich inštalovaná vo Výstavnej sieni múzea bola venovaná spomínanému výročiu Karpatského spolku a druhá zase prof. Groszovi – tá bola prezentovaná návštevníkom v priestoroch vstupnej veže hradu.³⁸ Alfrédovi Groszovi bola venovaná aj ďalšia výstava v roku 2009 inštalovaná v podkroví kežmarského hradu a v minulom roku 2023 si pracovníci múzea pripravili výstavu venovanú profesorovi v mestských priestoroch.³⁹

Veľké prestavby v týchto moderných rokoch sa už nekonali, no malými úpravami, predovšetkým vymaľovaním, vzhľadom na pretrvávajúci nedostatok financií, prešli výstavné priestory, expozičné priestory na Hlavnom námestí 55 a administratívne priestory. Od roku 2004 sa pristúpilo k reinštaláciám expozícií – prvou bola obrazáreň.⁴⁰ Okrem reinštalácií boli sprístupnené aj novozaložené expozície – v roku 2005 Rodina Thóköly a Kežmarok a Židovská komunita v Kežmarku⁴¹, v roku 2008 expozície venované

³⁵ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2009*. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet, 2010, s. 235.

³⁶ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2018*. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet, 2019, s. 385.

³⁷ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2000*. Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum, 2001, s. 238.

³⁸ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2003*. Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum, 2004, s. 207, 212.

³⁹ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2009*. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet, 2010, s. 239.

⁴⁰ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2004*. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet, 2005, s. 120.

⁴¹ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2005*. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet, 2006, s. 158.

automobilovým a motocyklovým veteránom a v zrekonštruovanom severo-západnom trakte expozícia venovaná sakrálnemu umeniu.⁴²

Keďže sa múzeum nachádza v blízkosti Ľubického potoka, hrad bol v roku 2010 zasiahnutý povodňou, ktorá postihla Kežmarok. Vytopené boli administratívne priestory, no zamestnancom sa podarilo evakuovať rozsiahly knižničný fond a majetok, ktorý sa nachádzal na prízemí. Poškodené však boli elektrické vykurovacie pece a tiež murivo.⁴³

5 Rozbor zbierkového fondu Múzea v Kežmarku

5.1 Archeológia

Tradícia archeologického bádania má v Kežmarku a okolí hlboké korene, ktorých začiatky súvisia s miestnou inteligenciou a jej záujmom o najstaršie dejiny a pamiatky mesta. Najaktívnejším obdobím pre archeológiu bola posledná tretina 19. a prvá tretina 20. storočia, kedy boli výsledky bádania uverejňované predovšetkým v miestnej tlači, ako napríklad v periodikách *Zipser Bote*, *Karpathen-Post*, *Jahrbuch des Ungarischen Karpathenvereines* alebo *Turistik, Wintersport und Alpinismus*. Články uverejňovali predovšetkým I. Spöttl, M. Greisiger, B. Hajts a J. Lipták, ktorí svoje výskumy smerovali do archeologickej lokality Jeruzalemský vrch, a tým sa tvoril zárodok archeologickej zbierky Múzea v Kežmarku. Jeruzalemburg však nebol jedinou lokalitou, v Kežmarku ich bolo viacero – Tehelňa, Michalský vrch, Pradiareň a i. Okrem toho sa aj v okolitých mestečkách nachádzali významné lokality.

V neskorších obdobiach sa tieto archeologické snahy nepretavili do ďalších organizovaných výskumov, čím mesto prišlo o možnosť preskúmať zaujímavé archeologické lokality. Keď však v 20. rokoch 20. storočia vzišla myšlienka založenia múzea, predmety z praveku sa zaradovali k najstarším akvizíciám. Pochádzali predovšetkým zo súkromných zbierok Kežmarčanov a po otvorení múzea boli vystavené v najstaršej expozícii. Druhá svetová vojna však archeológii uškodila a viacero predmetov zmizlo.

Po tomto období však prišlo prinavrátenie zašlej slávy týmto zbierkam, kedy boli znovu popísané a roztriedené, na čom mal veľkú zásluhu predovšetkým vtedajší správca Bruno Bene, ktorému pomáhal Ladislav Kiefer – odborník v rámci geológie a archeológie. Z tohto obdobia pochádza aj zoznam archeologickej zbierky kežmarského múzea, datovaný 20. májom 1950. Archeologické zbierky v tom čase tvorilo 1802 ks keramiky z praveku a stredoveku, 17 ks

⁴² *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2008*. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet, 2009, s. 274.

⁴³ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2010*. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet, 2011, s. 311.

brúsenej kamennej industrie, 10 ks štiepanej industrie, 8 závaží, 3 mlynské kamene, 18 kostených nástrojov, 2 ľudské lebky, 68 zvieracích kostí, zubov a parohov, 56 ks mazanice a 12 máp, plánov a obrazov s archeologickými námetmi.

V roku 1951 bola zbierka kúpou obohatená o časti zbierky Michala Greisigera zo Spišskej Belej, ktorá obsahovala aj predmety z Gánoviec a iných lokalít.

V roku 1996 sa začal vytvárať vlastný archeologický fond z pôvodných zbierok, ktoré sa dovtedy nachádzali v depozite Podtatranského múzea v Poprade. V októbri toho istého roka bola prijatá na stále miesto archeologičky Mgr. Marta Giertlová – Kučerová, ktorá zároveň vykonávala funkciu etnografa. Tým sa urýchlil proces budovania archeologických zbierok aj vzniku novej expozície, ktorá bola otvorená v roku 1998.⁴⁴

V súčasnosti tvorí fond archeológie 3 654 ks predmetov, pričom najpočetnejší je súbor keramického materiálu.⁴⁵

5.2 Národopis

Predmety zaradené do národopisných zbierok kežmarského múzea sú spomínané už v roku 1883, konkrétne 24 ks. V súvislosti s výzvou na darovanie predmetov pre novovznikajúce múzeum boli nadobudnuté ďalšie národopisné predmety, ktoré Kežmarčania darovali. Išlo predovšetkým o predmety z dreva a kovu, ktoré reprezentovali remeselnú výrobu. Najviac zastúpené boli tesárske a stolárske náradie a hotové výrobky, potravinárske remeslá, ktoré reprezentovali medovníkárstvo a mäsiarstvo, poľnohospodárske nástroje, ukážky košíkárstva, modrotlačiarске formy, rôzne domáce náradie a riad, ale aj ľudový odev a časti zariadenia interiéru.

Podobne, ako fond archeológie aj národopisné zbierky boli počas vojnového obdobia znehodnotené či ukradnuté. V povojnovom období však múzeum pokračovalo v rozširovaní zbierky kúpou národopisných predmetov zo Ždiaru a tiež v roku 1951, kedy došlo k rozšíreniu kúpou o predmety M. Greisigera. Tieto zbierky sa okamžite stali súčasťou expozície.

Hojnejšia akvizícia národopisného fondu sa však začala v 50. a 60. rokoch 20. storočia, kedy sa zbierkový fond obohacoval predmetmi získanými darom a kúpou, predovšetkým pochádzali z Kežmarku a blízkeho okolia. Bohatá zbierka nebola vystavená len vo vlastných priestoroch, no dostala sa na rôzne výstavy doma i v zahraničí. Absencia expozície, ktorá by predstavovala túto bohatú zbierku, i nevyhovujúce podmienky v depozitári boli hlavné problémy, ktoré sa čiastočne podarilo vyriešiť v roku 1995, kedy bolo ukončené

⁴⁴ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 43-58.

⁴⁵ *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2023*. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet, 2024, s. 5.

systematické ukladanie predmetov. Predmety boli náležite ošetrované a vďaka zamestnankyni, ktorá sa národopisu začala výskumne venovať, bol fond rozšírený o ďalšie hodnotné predmety.

Základné členenie tohto zbierkového fondu sa rozdeľuje do kategórií: predmety reprezentujúce ľudový odev, získavanie obživy (domáce náradie, poľnohospodárstvo, pastierstvo, rybárstvo a včelárstvo), remeslá – hlavne výrobné nástroje a výrobky, výroba a úprava textilu, predmety tradičnej duchovnej kultúry (naivné umenie a zvykoslovie) a ekranické materiály. Najpočetnejšie sú zastúpené práve ľudové odevy, a to najmä ženské.

Do tohto fondu patria aj predmety z pozostalosti prof. Alfréda Grosza, súbor fotografií z 30. rokov 20. storočia, ktoré tvoria hodnotný študijný materiál využívaný pri porovnávaní ľudových odevov a architektúry severného Spiša.⁴⁶

5.3 Cechy a obchod

Keďže Kežmarok bol vždy považovaný za remeselné mesto, nachádzal sa aj na známej obchodnej ceste, ktorá spájala Orient so severom Európy, v zbierkovom fonde Múzea v Kežmarku môžeme nájsť predmety aj z tejto oblasti dejín. V 15. – 19. storočí v meste existovalo až 40 cechov. Po zrušení cechov v roku 1872 sa zachovalo množstvo predmetov, ktoré dokumentujú samotnú výrobu i vnútornú organizáciu cechu. Predmety prakticky múzeum získavalo od vzniku múzea. Darovali ich Kežmarčania, no múzeum ich postupne získavalo aj nákupom. Aj táto zbierka, podobne ako predchádzajúce, bola obohatená predmetmi od M. Greisigera. V súčasnosti sú predmety, ktoré dokumentujú vnútornú organizáciu cechov – výrobné nástroje a výrobky, zaradené v zbierkovom fonde národopisu.

Medzi najhodnotnejšie patria cechové artikuly cechu zámočníkov a puškárov, cechové truhlice (napr. debnárska, krajčírska či kožušnícka), cechové pečatidlá, zvolávacie tabuľky na zhromaždenia členov cechu, vývesné štíty zo 17. – 19. storočia, cechové vysvedčenia tovarišov či rôzne obradné predmety. Takmer všetky spomenuté sú pre návštevníkov vystavené v expozícii cechov a remesiel.⁴⁷

5.4 Militária

Tento zbierkový fond je rozdelený na menšie oddiely, ktoré tvoria: zbroj a odev, chladné zbrane, strelné zbrane, doplnky výzbroje, jazdecká výstroj, vojenské písomnosti a samostatný oddiel kežmarského streleckého spolku.

⁴⁶ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 58-69.

⁴⁷ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 71-74.

Prevažná väčšina predmetov pochádza zo súkromnej zbierky M. Greisigera, z nálezov v kaštieli rodiny Görgey v Toporci, z kaštiela rodiny Bethlenfalvy v Huncovciach, z kaštiela rodiny Czobel v Strážkach a od rodiny Zamoyski z hradu v Starej Ľubovni.

V rámci oddelenia zbroj a odev prevažujú najmä časti rôznych brnení a prílb, ochranných štítov, ale aj časti výstroja maďarských revolučných gárd. V oddelení chladných zbraní dominujú bodné zbrane zo 16. – 20. storočia, ktoré predstavujú najmä kordy, poľovnícke tesáky, bodáky, vychádzkové palice s ukrytou čepeľou. Vzácné sú plamenné meče, ktoré sa však nevyužívali na boj, ale ako výstražné symboly, keď sa k mestu priblížilo nebezpečenstvo v prípade hroziaceho nepriateľského vojska alebo choroby. Ďalej sú tu zastúpené rôzne sečné zbrane, kde najvzácnejšími sú katovské meče. V oddelení strelných zbraní sú zastúpené mechanické (kuše), hákovnice a mažiare, pištole s kolieskovým, kresadlovým i perkusným zámkom a pušky z 19. – 20. storočia. Medzi doplnkami výzbroje sa v zbierkovom fonde nachádzajú tašky na náboje, puzdrá na pištole, kliešte na liatie olovených guľiek, či prachovnice z rohoviny alebo jeleních parohov. Jazdecká výstroj pochádza najmä z obdobia revolúcie 1848/49 a v menšom oddelení vojenských písomností môžeme nájsť učebnice narábania s bodákom či učebnicu o taktike vojenského umenia. Medzi významné v tomto zbierkovom fonde patria predmety, ktoré prezentujú kežmarský strelecký spolok, ktorý bol považovaný za najstarší na Spiši. Patria tu rôzne typy terčov – plechové, ale aj tzv. kráľovské s podpismi jednotlivých strelcov.

Aj tento fond je vystavený v kežmarskom hrade v dvoch samostatných expozíciách. Prvú tvoria historické zbrane vystavené na dvoch poschodiach veže a druhú samostatnú expozícia streleckého spolku vo vstupnej veži hradu.⁴⁸

5.5 Školstvo

Prvé informácie o škole v Kežmarku máme doložené z rokov 1383 – 1392 a neskôr sa významným centrom školstva v Kežmarku stalo lýceum, na ktorom študovali mnohé známe osobnosti. V roku 1852 sa zreorganizovalo na nemecké gymnázium, pri ktorom v školskom roku 1927/28 vznikli slovenské triedy. Okrem tejto školy v Kežmarku existovali iné viaceré typy – škôlka od roku 1869, ľudové školy, odborná tkáčska škola, chlapčenská meštianska škola, vyššia obchodná škola či evanjelická meštianska dievčenská škola. Z každej spomínanej školy vzišlo množstvo materiálov, ktoré sa stali základom pre vznik zbierkového fondu školstva.

Zbierkový fond sa začal vytvárať od roku 1975, kedy vznikla literárna expozícia v kežmarskom lýceu. Dnes tvorí jeden z najpočetnejších fondov múzea a zaraďujú sa tu učebné pomôcky a školské potreby, učebnice, predmety

⁴⁸ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 74-77.

kežmarského školstva a predmety mimokežmarského školstva. Kežmarské múzeum sa tak môže pochváliť maturitným tablom Ivana Stodolu, maturitnými protokolmi Samuela Czambela a Janka Jesenského či vysvedčením Pavla Országha Hviezdoslava. Osobitné miesto v tomto fonde zastúpil svojimi predmetmi aj prof. Alfréd Grosz.⁴⁹

5.6 Kultúra

Tento fond je rozdelený do troch častí: knižná kultúra, literárne podujatia a miesto tu majú aj predstavitelia kultúry a vedy zo Spiša. Knižná kultúra je tvorená najpočetnejšími darmi od vzniku múzea a okrem klasických kníh sa tu radia aj kalendáre, notové zápisy, úmrtné oznámenia či divadelné plagáty hier. Vo fonde sa nachádza aj materiál, ktorý sa každoročne rozrášťa vďaka cyklicky sa opakujúcim literárnym podujatiam, ktoré sa v Kežmarku organizujú. Začal sa budovať od 70. rokov 20. storočia a obsahuje materiály podujatí, akými sú Literárny Kežmarok, Vansovej Lomnička, Wolkrova Polianka, či rôznych literárnych zborníkov a časopisov zo Spiša.⁵⁰

5.7 Výtvarné umenie

Medzi najkrajšie zachované časti v tomto fonde patrí zariadenie hradnej kaplnky pochádzajúcej z roku 1658, ktorá je vzácna jednotným ranobarokovým interiérom. Zachovaná štuková výzdoba, rezbárske a stolárske práce vytvárajú ucelený dojem. Nachádzalo sa tu tiež jednodradlové stallum zo 16. storočia. Modlitebnú lavicu z roku 1544 zhotovili kežmarskí majstri a je dokladom nielen ich šikovnosti, ale aj najhodnotnejším zachovaným zbierkovým predmetom múzea, ktorý návštevníci môžu obdivovať aj dnes.

Podobne ako v iných zbierkových fondoch, aj z tohto fondu po roku 1945 zmizli viaceré predmety, ktoré sa do múzea už nikdy nedostali. V povojnových rokoch bol tento fond obohatený o kúpu vzácných predmetov zo súkromných zbierok. V umeleckej a umeleckoremeselnej zbierke bol v povojnových rokoch najvýznamnejším akvizičným medzníkom rok 1974, kedy sa podarilo získať predmety z pozostalosti MUDr. Vojtecha Alexandra a predovšetkým rozsiahlu pozostalosť po barónke Hedvige Márii Szirmay – Badányi. Taktiež v tomto roku múzeum do svojej správy získalo dom na Hlavnom námestí 55, kde je dodnes od roku 1994 prístupná expozícia zobrazujúca hodnotné zbierkové predmety výtvarného a umeleckoremeselného umenia.⁵¹ Druhá expozícia sa nachádza v priestoroch kežmarského hradu a dokumentuje

⁴⁹ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 77-80.

⁵⁰ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 80-83.

⁵¹ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 84-90.

vývoj historického nábytku a portrétnej maľby na Spiši. Tento zbierkový fond Múzea v Kežmarku dnes tvorí 7001 ks zbierkových predmetov.⁵²

Záver

Tento zbierkový fond, rozdelený podľa rokov, sa začal budovať od vzniku múzea vďaka darom, ale aj zberom predmetov. Prvé je obdobie od roku 1849 do 1919, druhé od roku 1919 do roku 1939, ktoré je zároveň jedno z najrozsiahlejších. Obdobie druhej svetovej vojny obsahuje zaujímavé predmety z okolia Kežmarku. Povoynové obdobie zachytáva najmä na fotografiách oslobodenie Kežmarku. V období 1946 – 1948 dominujú najmä hospodárske predmety a samozrejme, najpočetnejším je obdobie od roku 1949 po súčasnosť.

V jednotlivých obdobiach sú predmety ďalej prerozdeľované do viacerých kategórií: faleristika, hospodárstvo, kultúra, náboženstvo, politické pomery, sociálne pomery, právo, šport a zdravotníctvo. Oddelenie faleristiky obsahuje rôzne odznaky, plakety, prívesky a vyznamenania. Tu sa ďalej delia na športové, politické, kultúrne a príležitostné. Tento rozsiahly fond múzea sa každoročne rozrastá vďaka štedrým darcom, ktorí často doma uchovávajú pre múzejníkov hodnotné poklady.⁵³

Bibliografia

Knižné publikácie

- BARÁTHOVÁ, N. 1989. *Kežmarský hrad*. 1. vyd. Martin: Osveta. 146 s. ISBN 80-217-0085-8.
- BARÁTHOVÁ, N. 2003. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. 1. vyd. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. 146 s. ISBN 80-968583-8-6.
- BARÁTHOVÁ, N. 2004. *Kežmarský hrad*. 1. vyd. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku. 61 s. ISBN 80-969273-9-6.
- BARÁTHOVÁ, N. 2005. *Osobnosti dejín Kežmarku*. 1. vyd. Kežmarok: Vivit. 106 s. ISBN 80-88903-77-7.
- BOHUŠ, I. 2010. *Tatranské štíty a ľudia*. Tatranská Lomnica: I&B. 159 s. ISBN 978-80-969017-9-1.
- GOCELIAKOVÁ, M. 2003. *75 rokov Kežmarského gymnázia: Pamätnica 1927 – 2002*. 1. vyd. Kežmarok: Alterego, 207 s. ISBN 80-968151-5-6.

⁵² *Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2023*. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet, 2024, s. 5.

⁵³ BARÁTHOVÁ, N. *70 rokov Múzea v Kežmarku*. Kežmarok: Múzeum v Kežmarku, 2003, s. 91-101.

- GROCHOLA, J. 2009. Blasy-Szelényi, Eva Alžbeta. In: BARÁTHOVÁ, N. (Ed.) *Osobnosti Kežmarku 1206 – 2009*. 1. vyd. Kežmarok: Jadro, 43 s. ISBN 978-80-89426-02-7.
- JANČEKOVÁ, M. 2017. Gymnázium P. O. Hviezdoslava, Hviezdoslavova č. 20. In: BARÁTHOVÁ, N. (Ed.) *História Kežmarku od 2. polovice 18. storočia*. 1. vyd. Kežmarok: Jadro, s. 302-303. ISBN 978-80-89426-46-1.

Výročné správy múzea

- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 1999*. 2000. [online]. Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum. [cit. 2024-18-04]. Dostupné na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/sidelna_budova/2020/dokumenty/vyrocna_sprava/Vyrocne%20spravy%20muzei%20SR%20za%20rok%201999.pdf
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2000*. 2001. [online]. Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum. [cit. 2024-18-04]. Dostupné na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/sidelna_budova/2020/dokumenty/vyrocna_sprava/Vyrocne%20spravy%20muzei%20SR%20za%20rok%202000.pdf
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2002*. 2003. [online]. Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum. [cit. 2024-18-04]. Dostupné na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/sidelna_budova/2020/muzeologicky_kabinet/vyrocne_spravy_muzei_sr/Vyrocne%20spravy%20muzei%20SR%20za%20rok%202002.pdf
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2003*. 2004. [online]. Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum. [cit. 2024-18-04]. Dostupné na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/sidelna_budova/2020/muzeologicky_kabinet/vyrocne_spravy_muzei_sr/Vyrocne%20spravy%20muzei%20SR%20za%20rok%202003.pdf
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2004*. 2005. [online]. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet. [cit. 2024-18-04]. Dostupné na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/odborna_verejnost/vyrocne_spravy_muzei_sr/Vs2004aa.PDF
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2005*. 2006. [online]. Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet. [cit. 2024-18-04]. Dostupné na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/odborna_verejnost/vyrocne_spravy_muzei_sr/VS%20SR%202005.pdf
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2006*. 2007. [online]. Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum. [cit. 2024-18-04]. Dostupné na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/sidelna_budova/2020/dokumenty/vyrocna_sprava/Vyrocne%20spravy%20muzei%20SR%20za%20rok%202006.pdf

- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2007.* 2008. [online].
Bratislava: SNM – Národné múzejné centrum. [cit. 2024-18-04].
Dostupné na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/odborna_verejnost/vyrocne_spravy_muzei_sr/VS2007.pdf
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2008.* 2009. [online].
Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet. [cit. 2024-18-04]. Dostupné
na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/sidelna_budova/2020/muzeologicky_kabinet/vyrocne_spravy_muzei_sr/Vyrocne%20spravy%20muzei%20SR%20za%20rok%202008.pdf
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2009.* 2010. [online].
Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet. [cit. 2024-18-04]. Dostupné
na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/sidelna_budova/2020/muzeologicky_kabinet/vyrocne_spravy_muzei_sr/Vyrocne%20spravy%20muzei%20SR%20za%20rok%202009.pdf
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2010.* 2011. [online].
Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet. [cit. 2024-18-04]. Dostupné
na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/sidelna_budova/2020/dokumenty/vyrocna_sprava/Vyrocne%20spravy%20muzei%20SR%20ra%20rok%20202010.pdf
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2012.* 2013. [online].
Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet. [cit. 2024-18-04]. Dostupné
na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/sidelna_budova/2020/dokumenty/vyrocna_sprava/Vyrocne%20spravy%20muzei%20SR%20za%20rok%202012.pdf
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2018.* 2019. [online].
Bratislava: SNM – Muzeologický kabinet. [cit. 2024-18-04]. Dostupné
na internete: https://www.snm.sk/swift_data/source/odborna_verejnost/vyrocne_spravy_muzei_sr/Vyrocne_spravy_o_cinnosti_muzei_na%20Slovensku_za_rok_2018.pdf
- Výročné správy o činnosti múzeí na Slovensku za rok 2023.* 2024. Bratislava:
SNM – Muzeologický kabinet, 2024, s. 5.

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

Mgr. Barbora Jezerčáková

Múzeum v Kežmarku
Hradné námestie 42, 060 01 Kežmarok
oleksakova.b@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.3.68-78>

The Necessary Rediscovery of Antonio Pitoni's Poetry and its Importance for the Avezzano Dialect

La necessaria riscoperta della poesia di Antonio Pitoni e la sua importanza per il dialetto avezzanese

Rosangela Libertini

Abstract

This article aims to contribute to the rediscovery of an important Italian dialect poet Antonio Pitoni in the context of 20th century Marsican literature. Through his work, Pitoni embodies the figure of the self-taught poet who discovers and is amazed by the beauty of the world and who, despite life's difficulties, always manages to maintain a positive outlook on the world. His work is important and worth remembering also because he contributed to the renewal of the Avezzano dialect in the years when, the dialect was in danger of being completely forgotten.

Keywords: Marsican literature. Antonio Pitoni. Cafone. Ignazio Silone.

Introduzione

Nell'Italia appenninica, si trova una regione che, per motivi soprattutto geografici è rimasta per secoli fuori dai grandi movimenti culturali ed economici. E' la regione definita Marsica¹, dal nome dell'antico popolo dei Marsi, un popolo che si è sviluppato in periodo Pre-romano e che durante il periodo della Roma Repubblicana è stato di grandissima importanza. Un noto motto «*Nec sine marsis nec contra marsos triumphari posse*» ovvero «Non si può vincere né senza i Marsi né contro di essi», scriveva lo storico greco Appiano di Alessandria nel II secolo d.c. proprio perchè i guerrieri marsi, in molte occasioni alleati dei Romani erano considerati parte integrante e molto importante dell'esercito romano.

¹ La subregione dell'Abruzzo "comprende la conca del Fucino e i circostanti rilievi dell'Appennino Abruzzese. I centri principali sono Avezzano, Tagliacozzo, Celano, Pescina, Trasacco, Luco dei Marsi e Pescasseroli. Nel 1915 fu devastata da un terremoto che causò migliaia di vittime. Prende il nome dall'antico popolo dei Marsi": *Grande Enciclopedia De Agostini*, Novara, Istituto Geografico De Agostini, 1993, vol. 14, p. 248.

La regione dopo la caduta dell'impero romano perse la sua importanza, rimanendo tagliata fuori dalle grandi strade commerciali. Rimase così in una specie di limbo storico, quasi si trattasse di un altro mondo, non si sa quanto lontano. Per questo Boccaccio per descrivere un posto molto lontano lo definisce „Più in là che Abruzzi“ nella terza novella dell'ottava giornata. Alexandre Dumas la descriveva nell'Ottocento in questo modo: *“La strada per Avezzano si snoda in salita lungo il versante sinistro della Val Roveto [...]. Questi monti, ricchi di sorgenti e di fiumi, regno incontrastato di briganti costituiscono il confine fra lo Stato Pontificio e d'estate si riempiono di quelle sterminate greggi che solcano la campagna romana”*². I suoi abitanti, nei secoli, a causa della povertà, hanno preso strade che li hanno portati in tutto il mondo, con destini quanto mai diversi e a volte dolorosi, riportando poi in patria, spesso con i figli o i nipoti, notizie, culture, abitudini diverse che hanno saputo legarsi alla tradizione culturale del posto. Grande testimone di queste partenze è Ignazio Silone che così le descrive *“Nel mio paese il giorno della [...] partenza [degli emigranti] veniva celebrata da una speciale messa, che si chiamava appunto la 'messa degli americani'. Gli emigranti vi assistevano con i loro fagotti e valige, perché dalla chiesa sarebbero andati direttamente alla stazione. Certi anni erano così numerosi che, da soli, riempivano l'intera chiesa. Sul sagrato erano raccolte le famiglie le donne i vecchi ed i bambini. [...] Ma non fu un dolore sterile. Dopo alcuni anni tornando in uno di questi comuni, e forse in ogni comune dell'Italia meridionale, accanto alle vecchie case annerite dai secoli, il viaggiatore vedeva case visibilmente di costruzione recente, che talvolta erano raggruppate e costituivano un quartiere nuovo. Erano le case degli 'americani' costruite appunto con le rimesse degli emigranti. Nell'ufficio postale del mio paese la corrispondenza da e per la Pensilvania superava di gran lunga, allora, quella con Roma o con Milano. Filadelfia in un certo senso e provvisoriamente era diventata la nostra capitale”*³.

Brevi cenni sulla letteratura novecentesca marsicana

Ignazio Silone, emigrante lui stesso, è il rappresentante più importante della produzione letteraria marsicana ed è sicuramente il più conosciuto nel mondo.

Con i suoi romanzi, primo fra tutti *Fontamara*, Silone ha fatto conoscere questa parte dell'Abruzzo in cui il duro destino dei “cafoni” è vicino alla povertà dei contadini delle diverse parti del mondo: “gli uomini

² DUMAS A. *La Marsica ed il Fucino in una cronaca di viaggio a metà Ottocento*, a cura di Marina Concetta Nicolai, Cerchio (Aq.), Adelmo Polla, 1994.

³ SILONE I., *La terra e la gente*, in *Abruzzo*, Milano, Electa, 1963, pp. 60-62.

che fanno fruttificare la terra e soffrono la fame, i fellahin, i coolies, i peones, i mugic, i cafoni, si somigliano in tutti paesi del mondo”⁴.

Esistono però anche molti altri scrittori marsicani che si sono cimentati e che continuano a cimentarsi nei vari generi letterari.

Ci preme notare che molti e molti sono gli scrittori marsicani di cui si potrebbe parlare, ma nello spazio di un articolo questo è impossibile senza scadere in una superficialità che i vari autori non meritano.

Qui vorremmo ricordare solo alcuni contemporanei, Gianni Paris, Antonio Faricelli e Dimitri Ruggeri, per presentare poi un poeta forse oggi ingiustamente dimenticato ma che resta nella memoria di molti abruzzesi e non solo, Antonio Pitoni.

Veniamo ai più giovani: Paris e Faricelli narrano della vita e della situazione della Marsica attuale arrivando però a superare i limiti del tempo e dello spazio.

Gianni Paris nasce nel 1973 ad Avezzano, e grazie alla sua poliedricità, oltre a fare l'avvocato a tempo pieno è stato anche presidente dell'Avezzano Calcio ed è tuttora regista e valente imprenditore. Così parla di se stesso: “Gianni Paris vive tra i monti della Marsica. Purtroppo è affetto da un male fuoritempo: la libridine acuta”. Fra le sue opere ricordiamo ‘Mare nero’ lo struggente viaggio in barca, dalla Libia a Lampedusa, di ottanta disperati in cerca di un futuro migliore che continua a vendere migliaia di copie in tutta Italia anche a distanza di anni dalla pubblicazione⁵. Ha scritto poi ‘Nessuno pensi male’⁶ (Dario Flaccovio Editore), un noir ambientato proprio ad Avezzano in cui ogni situazione illumina particolari della vita di questa città solo apparentemente tranquilla e “L’ultima scommessa” sul mondo delle partite di calcio nei campionati cosiddetti “minori”.

Infine ricordiamo un giovane fenomeno letterario: Antonio Faricelli, che ha composto una bellissima ballata dal titolo A San Nicola. San Nicola è un quartiere di Avezzano che pur non essendo lontano dal Castello Orsini, è sempre stato un po’ ai margini della vita cittadina.

In questa ballata legata al genere rap, in un misto fra autobiografia e descrizione dei tempi andati Faricelli racconta la vita e la fatica del crescere dei ragazzi che in questo quartiere vivono e sono nati.

Faricelli ha scritto anche, polverizzando ogni aspettativa e vincendo tutta una serie di premi letterari un bellissimo romanzo storico “Ramses e il principe Rosso cinto”⁷ in cui racconta lo scontro fra due civiltà che hanno dominato il mondo: la civiltà ittita e la civiltà egizia.

⁴ SILONE I.: *Fontamara*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1988, p. 4 [1949].

⁵ PARIS G.: *Mare nero*, Edizioni Il Viandante, Chieti: 2020 [20206].

⁶ PARIS G.: *Nessuno pensi male*, Dario Flaccovio ed., Palermo 2010.

⁷ FARICELLI A.: *Ramses e il principe rosso-cinto*, Editore dall'autore, Avezzano 2023.

Un giovane che ha dato una svolta alla poesia abruzzese è Dimitri Ruggeri che è nato ad Avezzano nel 1976, ha studiato a Venezia e poi a Roma. Dice di essere un “*verseggiatore contemporaneo orientato sperimentalmente alla poesia di reportage*”. Nel 2014 ha vinto il primo premio del concorso nazionale “ilmioesordio poesia 2014” organizzato dal Gruppo Editoriale Espresso collegato al portale termi.Repubblica.it con la raccolta di versi e fotografie “*Il marinaio di Saigon*”⁸. Ha inoltre scritto un libro di poesie interamente dedicato al terremoto di Avezzano del 1915 dal titolo “*Soda caustica*”⁹ Ruggeri è anche l’animatore di quel tipo particolare di “fare poesia” che è lo slam poetry, vere e proprie tenzoni cavalleresche dei nostri tempi in cui i poeti si sfidano a suon di versi recitati e vissuti davanti al pubblico e alla giuria che decidono chi di loro sia il migliore.¹⁰

Vediamo quindi temi quanto mai diversi per questi scrittori accumulati, come ricordava Silone dalla capacità di legare ed armonizzare le esperienze, anche quelle del vissuto quotidiano con le tradizioni e la storia della propria terra.

Antonio Pitoni

E proprio nell’ottica del rapporto fra il passato e il presente che vorremmo ricordare oggi un altro poeta, Antonio Pitoni, un autore che forse oggi è ingiustamente dimenticato ma che ha lasciato un segno indelebile nella storia della letteratura marsicana e anche nella memoria di tante persone di Avezzano e della marsica.

Un breve accenno alla biografia è d’obbligo, poichè tutta la sua produzione letteraria è strettamente legata alle vicende storiche della sua terra, di cui è stato appassionato cantore.

Antonio Pitoni nasce nel 1906 ad Avezzano. Sopravvive al grande terremoto del 1915, con tutta la famiglia. Il padre muore pochi anni dopo a causa della “influenza spagnola” e Antonio, dodicenne, diviene il “capofamiglia”. Inizia a lavorare, come molti ragazzi, con le imprese impegnate nella ricostruzione di Avezzano. Particolarmente importante è per lui il periodo che passa ad Ovindoli nella costruzione di un palazzo della Famiglia Torlonia. Qui conosce e diventa amico di alcuni suoi coetanei che studiano nel ginnasio locale. Passano il tempo libero insieme e da loro comincia ad avere nozioni

⁸ RUGGERI, D.: *Il marinaio di Saigon et secunda carmen levare*, Editore dall’autore, Pescara 2013.

⁹ RUGGERI, D.: *Soda Caustica*, 2014, https://ia902309.us.archive.org/2/items/SODACAUSTICA_Poesie%20terremoto%201915_Dimitri%20Ruggeri.pdf

¹⁰ LIBERTINI, R.: Poetry slam ovvero la rinascita (contemporanea) della poesia?, *Italianistica Debrecensis XXI-XXII*. Debrecen: Debreceni Egyetem Olasz Tanszék, 2016. ISSN 1219-5391.

sulla letteratura italiana e sulla storia, nozioni che poi approfondisce come autodidatta.

Comincia presto a scrivere poesie in lingua italiana ed i suoi componimenti vengono inclusi in varie antologie degli anni trenta.¹¹

Nel 1937 pubblica *Prose e Poesie* in collaborazione con il veneziano Renzo Marcato.¹² Qualche anno prima dello scoppio della Seconda Guerra Mondiale emigra in Libia dove lavora come muratore. Richiamato, viene mandato a combattere in Albania.

Finita la guerra, torna in una Marsica distrutta dai bombardamenti, in una situazione di povertà e fame. Mentre molti, come già ricordato, prendono la strada dell'emigrazione, lui lavora con grandi sacrifici alla ricostruzione di Avezzano, riprende a scrivere, questa volta in dialetto. Muore improvvisamente nel 1975 dopo essere andato da poco in pensione.

Amante delle letture, nonostante la povertà della famiglia di provenienza, ha espresso in versi sin da giovane situazioni della vita e sentimenti personali. Fra le sue prime poesie, scritte in italiano sono di particolare interesse e bellezza quelle dedicate a fatti e momenti concreti. Così ad esempio nella bella poesia su Ovindoli, dal titolo *Val d'Arano- Ovindoli* descrive il luogo e le persone che vi lavorano esprimendo tutto il suo stupore per la bellezza che lo circonda. Interessante notare come per lui la bellezza non sia solo nei monti o nel sole che sorge ma anche nelle falci che scintillano al sole durante la mietitura, mentre la descrizione del profumo del fieno tagliato ci porta direttamente in quei luoghi e in quei momenti rendendoci protagonisti in prima persona di quanto descritto.¹³

Ma la parte migliore della sua produzione, secondo noi è quella in dialetto, scritta soprattutto al ritorno dall'Albania dopo la guerra. Avezzano era stato nuovamente distrutto dai bombardamenti degli alleati e quindi doveva essere ricostruito. Ma non erano solo le mura delle case a dover essere ricostruite, il terremoto prima le distruzioni della guerra, le continue partenze in cerca di un futuro migliore poi avevano portato anche ad un impoverimento culturale nella città che faticava a ritrovare una propria identità.

Pitoni così, mentre fisicamente ricostruiva i palazzi e le strade, con le sue poesie in dialetto avezzanese partecipa alla ricostruzione della cultura locale usando la poesia anche per raccontare ai giovani come era quella città che ora stava rinascendo in modo completamente diverso, tanto da essere nominata "la città giardino".

¹¹ Fascino Azzurro (Roma), Il Giornalino (Valle Castellana), Il Faro (Civitavecchia), La vita e il libro (Napoli), Sardegna (Cagliari), Augusta (S. Paulo del Brasile).

¹² MARCATO R., PITONI A.: *Prose e poesie*, Tipografia Baroni, Venezia, anno XVI era fascista (dal 29 ottobre 1937 al 28 ottobre 1938).

¹³ MELCHIORRE A.: *Introduzione a Antonio Pitoni, Mó ve racconte: ce steva na 'ota..., raccolta di poesie in lingua e vernacolo*, LCL, Avezzano 2006.

La poesia di Pitoni, esprime quindi la nostalgia per quello che non c'è più, si abbandona spesso ai ricordi, ma descrive con gratitudine il presente. Lo vediamo per esempio nella poesia "Je cinquantenarie", scritta a cinquanta anni dal terremoto di Avezzano, in cui ricorda la città piena di brio e di allegria del periodo antecedente al terremoto, poi la fatica della ricostruzione e della seconda ricostruzione ma anche la gratitudine per chi ha partecipato a quell'immane lavoro. In certi versi, poi, Antonio Pitoni ricorda Pascoli e la sua poetica del fanciullino¹⁴ come nei versi in cui rammenta la sua infanzia, ad esempio nella poesia *Sóle cuscì*.¹⁵

Sempre dedicata ai ricordi è "*J'amóre*", in cui rammenta il modo in cui ai suoi tempi si perdeva la testa per una ragazza avendo la possibilità di guardarne la caviglia e lo paragona al giorno d'oggi in cui non si sa godere della vera bellezza femminile. Comunque in lui c'è sempre un guizzo comico nelle descrizioni, non è mai solo un lamento nostalgico il suo. Anche in questa bella poesia infatti, alla fine il poeta paragona se stesso anziano ad un vecchio biscotto ormai molliccio dentro una tazza di zabaione¹⁶.

Lo stesso accade in un'altra poesia *La fregatūra*. Descrive per prima cosa la paura della gente che fugge dalla città per evitare di essere vittima dei bombardamenti ma quando arrivata la sera i bombardamenti non sono avvenuti e la gente torna a casa, la paura lascia spazio ad un certo-dispiacere per la "fregatura" di essere scappati inutilmente.

Nella sua poesia in dialetto appaiono anche i temi del lavoro, della terra, della violenza. Più in generale si nota in Antonio Pitoni con il passare degli anni, un'attenzione sempre maggiore per l'introspezione psicologica. Il ricordo dei tempi passati per noi è interessante anche per capire, in un mondo ed una società completamente diversa da quella in cui lui è vissuto, quali fossero le motivazioni, i desideri ma anche la quotidianità della povera gente abruzzese. In questo Pitoni si avvicina molto nella poesia a tutto il lavoro fatto da Silone nella prosa.

Fra le tante poesie che con garbo denunciano la situazione comunque difficile che si vive negli anni del secondo dopoguerra, ricordiamo la poesia "*Je dipròma*" in cui un padre racconta di tutti i sacrifici fatti perché il figlio potesse arrivare, almeno lui ad avere un diploma, ma una volta ottenuto, si accorge con tristezza "quante lontane stà, da càsa, Róma" (Quanto è lontana Roma da casa) e come nonostante tutte le richieste di aiuto per fare avere un

¹⁴ PASCOLI G.: *Il fanciullino*, in *Pensieri e discorsi*, MDCCCXCV-MCMVI, Zanichelli, Bologna 1907, pp. 1-55. I suoi punti principali sono: In tutti noi c'è un fanciullino, ed è tipico per quest'animo da bambino guardare tutto con meraviglia. Il fanciullino è capace di parlare con le bestie, con i sassi, con gli alberi, e nubi le stelle...cfr. Franca Gavino Olivieri, *Storia della letteratura italiana* '800, '900, N.E.G., Genova, 1996, pag. 120, 121.

¹⁵ Pitoni A.: *Mó ve racconte: ce steva na 'ota...*, *raccolta di poesie in lingua e vernacolo*, LCL, Avezzano 2006. Pag. 10.

¹⁶ 245 Ibidem, pag. 17.

lavoro al figlio non si riesce a trovare nulla con il diploma per cui, dopo aver pensato di scriver anche al Papa, il padre con tristezza afferma che per il figlio sarebbe stato più facile trovare un lavoro se fosse stato una “testa di rapa”¹⁷. Ritornano in mente alcuni racconti di Silone relativi all’emigrazione in cui per i poveri, nonostante tutti gli sforzi fatti non c’è la possibilità di trovare un lavoro onesto e giusto.¹⁸

Ma l’opera di Antonio Pitoni resta nella mente degli avezzanesi legata soprattutto alle poesie che si riferiscono al Terremoto di Avezzano. Anche se apparentemente legate da un filo di pessimismo, in realtà le poesie interamente incentrate su questo tema mostrano comunque, soprattutto le ultime due un attimo di speranza.

La prima, anche dal punto di vista cronologico è sicuramente: *Màmma dicétte: arrizzete ch’è óra* (Mamma disse, alzati che è ora).

Fu pubblicata nel 1965 in occasione del cinquantenario del terremoto e, fu proposta ai bambini nelle scuole della regione, dove venne imparata a memoria. La scelta proprio di una poesia di Pitoni dimostra già di per se l’importanza culturale che il poeta aveva allora nella sua città- Il titolo riporta semplicemente il primo verso, fornendo un doppio significato a quell’avvenimento. L’invito della madre ad alzarsi non è legato solamente all’*hic et nunc*, ma può essere letto in senso traslato come l’invito a non fermarsi al momento dell’infanzia, ma ad andare avanti nella nuova vita, anche se non sarà facile. La poesia inizia con la descrizione di un giorno normale, con la mamma che invita il figlio ad andare a scuola ed il bambino, mezzo addormentato, che si prepara ad uscire, mangiando un pezzettino di pane. Sembra un momento quotidiano senza nulla di particolare, ma sarà l’ultimo. Questo mondo familiare antico sta per finire, con un suono terribile, che arriva dal profondo della terra.

La natura si prepara a mostrare tutta la sua forza: la madre intuisce di cosa si tratta, sentendo un rumore profondo che sale da sotto la terra. In Abruzzo infatti i terremoti non sono rari, tanto che alcuni definiscono la regione con il nome di “*Abruzzo ballerino*”¹⁹.

Sentito questo boato, la madre si preoccupa solo di avvisare il bambino che riesce a mettersi in salvo riparandosi sotto il robusto tavolo di cucina. Molte sono le testimonianze lasciate da persone che al tempo dell’avvenimento erano bambini di come proprio i più piccoli siano riusciti a salvarsi. La donna invece resta bloccata dalle macerie e muore la sera dopo aver parlato ancora tutto il tempo col suo piccolo per tranquillizzarlo. Anche questa annotazione

¹⁷ PITONI G.: *La bocaletta*, Casa Editrice Della Torre Roma – 1966.

¹⁸ Si veda ad esempio Ignazio Silone „*l’eroe di Porta Pia*“ in Ignazio Silone *Tre racconti sull’emigrazione*, a cura di Lilliana Biondi, One group edizioni, L’Aquila 2018.

¹⁹ MAMMARELLA L.: *L’Abruzzo ballerino. Cronologia dei terremoti in Abruzzo dall’epoca romana al 1915*, Cerchio Adelmo Polla Editore, 1990.

riflette la realtà dei fatti. Moltissimi rimasti intrappolati dalle macerie morirono per il freddo e le ferite nei giorni successivi al terremoto.

La poesia non è autobiografica: sappiamo, infatti, che della sua famiglia riuscirono a sopravvivere tutti, ma qui Pitoni dà voce a quello che accadde a molti dei suoi amici; tanti di loro riuscirono a sopravvivere nascondendosi sotto i tavoli o dentro gli armadi che, essendo spesso di legno massello, riuscirono a reggere il peso delle mura che stavano crollavano.

Nella poesia l'urlo della madre, che segue l'urlo della terra, segna la divisione fra il tempo felice dell'infanzia e il tempo pieno di dolore e di fatica di una vita cambiata in un istante. Così Silone ricorda lo stesso momento: *s'è fatta d'improvviso una fitta nebbia. I soffitti si aprivano, lasciando cadere il gesso. In mezzo alla nebbia si vedevano ragazzi che senza dire una parola, si dirigevano verso le finestre. Tutto è durato venti secondi, al massimo trenta. Quando la nebbia di gesso si è dissipata, c'era davanti a noi un mondo nuovo.*²⁰

Anche nello stile usato da Pitoni si nota questa cesura. Nei primi versi, Pitoni usa i verbi quasi tutti nel tempo imperfetto che sottolinea nelle grammatiche italiane, la durata del tempo di una azione. E' un tempo sereno a cui poi si guarderà con nostalgia. Nella seconda parte dopo l'urlo della madre e quello della madre terra, tutti i verbi, tranne quello che descrive la lotta della donna per cercare di rimanere accanto al proprio bambino, sono al passato remoto. Sono fatti, accaduti, narrati che restano nella memoria solo perchè carichi di dolore. Antonio Pitoni non indugia nel lamento, non dice neanche chiaramente che la donna è morta. Forse per pudore si ferma alla annotazione che la mamma non parla più.

Non si tratta però dell'unica poesia dedicata da Antonio Pitoni al terremoto. Sempre a cinquant'anni dal sisma, A. Pitoni scrive "*Je cinquantenarie*", per ricordare uno ad uno i quartieri del "bel paesino", come definisce Avezzano.

Questa poesia ha un respiro molto più ampio, poichè nella prima parte racconta la vita quotidiana di Avezzano precendete al terremoto. Come in un film documentario mostra diverse scene, momenti quotidiani abituarini: i bambini che giocano la domenica all'uscita della Messa nella cattedrale di San Bartolomeo, i grandi divisi in gruppetti che chiaccherano del costo delle patate (la maggiore coltura della zona) e degli altri prodotti agricoli, le sere festive passate in piazza ad ascoltare la banda musicale del "Maestro Castrùcce" che riempiva tutti di stupore e di gioia. Il terremoto segna la fine di questo tempo felice. La descrizione della catastrofe è presentata da un uomo adulto che in quel momento è a letto con sua moglie ed inizia con una immagine di immediata comprensione: ciò che avviene ricorda il momento in cui si scoperchia un pentolone di acqua bollente. La comparazione con un avvenimento così quotidiano non serve per alleggerire l'immagine della tragedia ma descrive

²⁰ FALCETTO B.: *Cronologia*, in I. Silone, *Romanzi e saggi*, op. cit. Vol. II pag. XLIV.

esattamente quanto in realtà era accaduto. Infatti i sopravvissuti testimoniano il vento caldo che aveva preceduto il terremoto oltre alla rabbia impotente ed incontenibile degli animali chiusi nelle case o nelle stalle. Anche qui dimostrando grande delicatezza, il parlante accenna solo al fatto che la povera moglie per lo spavento viene colta da pazzia

La narrazione ha il suo seguito nel dopo-terremoto, in cui Pitoni descrive molto positivamente i soccorsi prestati ai sopravvissuti, affermando che grazie ai tanti aiuti ed alle persone giunte, Avezzano riesce a riprendere una vita quasi normale, prima dei bombardamenti della Seconda Guerra Mondiale.

Non è solo Pitoni a ricordare con gratitudine gli aiuti prestati dalle diverse regioni d'Italia dopo il terremoto, un'altra voce della poesia marsicana, Gina Sebastiani (1883-1958) di cui purtroppo ci restano pochissime testimonianze, si unisce a lui. Mentre però lei evidenzia la separazione fra noi (avezzanesi) – voi (estranei), Pitoni, che era stato costretto in gioventù ad emigrare in cerca di lavoro, non dà a questa differenza alcun significato negativo, non parla genericamente di “altri” ma fa un elenco preciso delle persone che giunsero a prestare soccorso: Friulàn’e Calabrésì, Marchisciàni, Laziàli e Sardegnòli.

La poesia prosegue, e come per il terremoto ha usato la semplice immagine del pentolone scoperchiato, così per descrivere i danni della guerra e dei bombardamenti americani e inglesi su Avezzano dove, durante la Guerra c'era un centro importante delle retrovie tedesche, Pitoni paragona questi all'onda del mare che sommerge la casa fatta con tanto amore dai bambini sulla spiaggia. E i bambini che mettono tutto il loro impegno nel gioco, immaginando, dove nulla esiste più, “qui c'è la stalla, e qui c'è il giardino” diventano immagine di chi sognava un ritorno ad una vita normale, faticando giorno e notte per ricostruire la propria casa, e si vede spazzar via tutto da qualcosa inarrestabile ed improvviso, come un'onda più potente e distruttiva delle altre.

Il linguaggio semplice e la voglia di far conoscere ai giovani compaesani quanto è successo nei difficili anni precedenti sono il pregio più grande di questa bellissima poesia, *Je cinquantenarie*, che non ha paura di usare parole e rappresentazioni di uso quotidiano.

L'immagine dei bambini intenti nel loro gioco, a cui gli eventi distruggono tutto il lavoro fatto, anche se per gioco era già presente in un'altra poesia di Pitoni, scritta prima della Seconda guerra Mondiale. Si intitola “*I bimbi*” ed è scritta in italiano. Anche qui l'immagine centrale è quella dei bambini che giocano a creare con la sabbia case e città, che vengono poi distrutte dal vento. Quasi profeticamente Pitoni finisce questa poesia rivolgendosi ai bambini addolorati per quei piccoli castelli distrutti:

*Oh, verrà, bimbi, il momento
delle trepide apprensioni!*

Una terza poesia legata al terremoto, dai toni più leggeri si intitola “*La ciccìa de cavàjje*”: ed è dedicata a coloro che, venuti a prestare soccorso

dopo il terremoto, sono rimasti ad abitare nella Marsica. Ricordiamo infatti che nel terremoto e nei giorni successivi per il 90% della popolazione locale.

Il poeta ricorda come, fra le varie abitudini dei soccorritori, abitudini che talora sembravano strane agli occhi dei marsicani, vi fosse la consuetudine delle persone provenienti da Bari di mangiare carne di cavallo. Quell'abitudine, però, venne assimilata anche dai locali e nel momento in cui il poeta scrive, sembra che sia più utile mangiare carne di cavallo, mentre quella di vitello, affermava scherzando Pitoni, è destinata al gatto ed al cane... La poesia vuol essere anche una satira bonaria ma chiara nei confronti di chi aveva vissuto la fame fino alla Seconda Guerra Mondiale, e si permetteva poi negli anni '60 di sprecare del cibo anche di grande valore economico come la carne di vitello.

Conclusione

Nelle poesie di Antonio Pitoni che abbiamo citato si vede la capacità del poeta di usare diversi toni nello scrivere. Si nota la sua crescita negli anni dell'età adulta rispetto agli anni giovanili quando scriveva in italiano. Nelle sue poesie in dialetto dell'età matura, con ironia piena di nostalgia e di bonarietà, riesce a usare toni assolutamente personali, descrivendo anche le sue forze e capacità che vengono meno con l'invecchiamento, sottolineando, comunque, come anche la vecchiaia e l'accettazione di abitudini altrui non impediscano di continuare a godere la vita ed amare ciò che si è sempre amato, la propria terra.

Oggi meno ricordato rispetto al passato, Antonio Pitoni continua, tuttavia, ad essere parte importante e appassionato interprete della cultura marsicana, veicolo e memoria importante per la conoscenza del dialetto, comunque considerato elemento distintivo della identità locale.

Certamente la sua è poesia di un autodidatta. ma evidenzia la capacità, la creatività e la sensibilità di quelle persone di animo semplice e profondo che sanno lasciare una traccia.

“Cafoni” venivano una volta definiti con una punta di disprezzo gli uomini semplici, nati in terre povere ai quali il destino aveva assegnato una vita onesta ma fatta di sacrifici, ma Silone aveva dato al termine ben altro significato *“Io so bene che il nome cafone, nel linguaggio corrente (...) è ora termine di offesa e di dileggio, ma io l'adopero in questo libro nella certezza che quando nel mio paese il dolore non sarà più vergogna esso diventerà nome di rispetto e forse anche di onore.”*

Così è per Antonio Pitoni, poeta marsicano, le cui opere racchiudono un patrimonio culturale e storico degno di memoria.

Bibliografia

- DUMAS A.: *La Marsica ed il Fucino in una cronaca di viaggio a metà Ottocento*, a cura di NICOLAI M., Cerchio (Aq.): Adelmo Polla, 1994.
- FARICELLI A.: *Ramses e il principe rosso-cinto*, Editore dall'autore, Avezzano 2023.
- LIBERTINI R.: Poetry slam ovvero la rinascita (contemporanea) della poesia?, *Italianistica Debrecensis XXI-XXII*. Debrecen: Debreceni Egyetem Olasz Tanszék, 2016. ISSN 1219-5391.
- MAMMARELLA L.: *L'Abruzzo ballerino. Cronologia dei terremoti in Abruzzo dall'epoca romana al 1915*, Cerchio Adelmo Polla Editore, 1990.
- MARCATO R, PITONI A.: *Prose e poesie*, Tipografia Baroni, Venezia, anno XVI era fascista (dal 29 ottobre 1937 al 28 ottobre 1938).
- OLIVIERI F. G.: *Storia della letteratura italiana '800, '900*, N.E.G., Genova, 1996.
- PARIS G.: *Mare nero*, Edizioni Il Viandante, Chieti: 2020 [20206].
- PARIS G.: *Nessuno pensi male*, Dario Flaccovio ed., Palermo 2010.
- PITONI A.: *Mó ve racconte: ce steva na 'ota...*, raccolta di poesie in lingua e vernacolo, LCL, Avezzano 2006.
- PITONI G.: *La bocaletta*, Casa Editrice Della Torre Roma – 1966.
- RUGGERI D.: *Il marinaio di Saigon et secunda carmen levare*, edito dall'autore, Pescara 2013.
- RUGGERI D.: *Soda Caustica*, https://ia902309.us.archive.org/2/items/SODACAUSTICA_Poesie_Terremoto1915DimitriRuggeri/SODA%20CAUSTICA_Poesie%20terremoto%201915_Dimitri%20Ruggeri.pdf, pubblicato su internet ad uso pubblico, ottobre 2014.
- SILONE I.: *La terra e la gente*, in *Abruzzo*, Milano: Electa, 1963.
- SILONE I.: *Fontamara*, Milano: Arnoldo Mondadori, 1988 [1949].
- SILONE I.: *Tre racconti sull'emigrazione*, a cura di Biondi L., One group edizioni, L'Aquila 2018.

PaedDr. Rosangela Libertini, PhD.

Katedra cudzích jazykov

Katolícka univerza v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

rosangela.libertini@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.3.79-101>

Sociolinguistic Variability in Slovak Sign Language

Sociolingvistická variabilita v slovenskom posunkovom jazyku

Roman Vojtechovský

Abstract

This paper offers an overview of research on sociolinguistic variability in sign languages, focusing on Slovak Sign Language as used by the deaf community in Slovakia. It presents examples of lexical variability in sign languages, including Slovak Sign Language. It examines their relationship to social factors such as the age of the sign language user, region of origin, educational background, nationality, religion, and stylistic factors – specifically, the register of the sign language users. This paper serves as an initial exploration into the collection of linguistic data on Slovak sign languages, which exhibit variability based on the social context within the community of sign language users.

Keywords: Sociolinguistics. Slovak sign language. Variability. Age. Region. Register.

Úvod

Všade tam, kde sa na dlhší čas pravidelne stretáva viac ľudí, sa prejavuje aj tendencia rozvíjať jazyk. Paralelne sa to vyskytuje aj u nepočujúcich, ktorí používajú posunkový jazyk. V mnohých krajinách však proces vývoja posunkového jazyka začína v školách pre nepočujúce deti bez ohľadu na to, či sa smel alebo nesmel používať posunkový jazyk vo vyučovaní a vôbec v edukácii.

Až do začiatku 60. rokov 20. storočia sa drvivá väčšina odborných štúdií sústredila na vokálno-auditívnu modalitu jazyka. Dôležitým míľnikom boli prvotné práce holandského lingvistu B. Tervoota z roku 1954 (Knoors, 2007) a najmä amerického lingvistu W. Stokoeho (2005) z roku 1960, ktoré začali odhaľovať jazykové prvky, štruktúry a fungovanie motoricko-vizuálnej modality jazyka, konkrétne posunkového jazyka. Stokoe (tamže) vo svojej štúdii zistil, že podobne ako hovorené jazyky, aj posunkové jazyky vykazujú vlastnosť prirodzeného jazyka, a to dvojité členenie, dualitu. Odvtedy lingvistický výskum odhalil mnohé ďalšie štrukturálne podobnosti medzi posunkovými a hovorenými jazykmi a ukázalo sa, že posunkové jazyky

vykazujú štruktúry na všetkých rovinách jazykového systému, rovnako ako hovorené jazyky, teda od fonológie až po diskurz.

Posunkové jazyky sú rôznorodé, pohybujú sa od **národných posunkových jazykov** (t. j. jazyky používajúce nepočujúcimi posunkujúcimi, napr. americký posunkový jazyk, britský posunkový jazyk, austrálsky posunkový jazyk, u nás slovenský posunkový jazyk) po **vidiecke posunkové jazyky** (vyvinuli sa vo vidieckych komunitách v dôsledku vysokého výskytu hluchoty; počujúci aj nepočujúci členovia komunity používajú posunkový jazyk, napr. adamoróbsky posunkový jazyk používaný v Ghane, posunkový jazyk beduínov Al-Sayyid v Izraeli) a **alternatívne (či sekundárne) posunkové jazyky** (t. j. jazyky, ktoré používajú primárne počujúce osoby na rôzne účely, ako napr. a) práca v hlučnom prostredí, ako príklad posunkový jazyk pracovníkov pily v kanadskej Britskej Kolumbii (*Sawmill Sign Language*), b) dodržanie sľubu mlčanlivosti – kláštorne posunkové jazyky, ktoré používali napríklad benediktíni, cisterciáni, trapisti, c) lingua franca – v oblastiach, kde sa používajú rôzne hovorené jazyky, ako indiánsky posunkový jazyk Veľkých prérií v Spojených štátoch amerických a v Kanade (*Plains Indian Sign Language*), Kereský posunkový jazyk indiánskeho kmeňa Pueblo v americkom štáte Nové Mexiko (*Keresan Pueblo Indian Sign Language*), d) prostriedok na dodržiavanie určitých kultúrne založených rečových tabu alebo na určité obdobie, najmä počas smútočného obdobia, keď ženy po smrti manžela nesmeli hovoriť, ako v prípade domorodého posunkového jazyka v Austrálii (de Vos – Pfau, 2015, Kusters – Lucas, 2022).

Ako každý prirodzený jazyk, aj posunkový jazyk má svoju variabilitu na rôznych úrovniach, t. j. lexikálnej, fonologickej, morfolologickej a syntaktickej. V porovnaní s hovorenými jazykmi sa zdá, že variabilita sa častejšie vyskytuje v lexike posunkových jazykov (Schermer, in Baker a kol., 2016). Často sa uvádza, že variabilita je v jazyku všadeprítomná (Bod a kol., 2003, in Palfreyman, 2015) a opisuje sa ako *univerzálna a funkčná vlastnosť jazyka* (Foulkes, 2006, in tamže). Niektoré osoby, najmä učiaci sa, môžu považovať variabilitu za „neprijemnú“ (Foulkes, 2006, in tamže) alebo „veľmi problematickú“ (Eichmann, 2008, in tamže). Variabilita je však nevyhnutným dôsledkom všadeprítomnosti jazyka a skutočnosťou je, že jazyk používajú sociálne bytosti (tamže).

Lingvisti vo svojich prácach zaznamenali okolnosti týkajúce sa histórie viacerých posunkových jazykov a zistili, že sú menej štandardizované ako majoritné hovorené jazyky. Avšak existuje niekoľko posunkových jazykov, napr. americký posunkový jazyk, ktorý sa vyskytuje už dlhší čas, používa ho väčšina posunkujúcich a uplatňuje sa aj vo formálnom vzdelávaní (porov. McKee, 2015). Práve preto v dôsledku „menej štandardizovaných“ posunkových jazykov existuje lexikálna variabilita a zároveň aj spôsob, akým posunkujúci artikulujú svoje výpovede.

Další rozdiel súvisí s tým, ako a kedy si nepočujúci osvoja posunkový jazyk. Väčšina nepočujúcich, okrem približne 10 %, ktorí majú nepočujúcich rodičov, si neosvojuje posunkový jazyk ako materinský jazyk od detstva, teda

sa neprenáša z rodičov na dieťa, ani prostredníctvom formálneho vzdelávania. Vo všeobecnosti sa ho učia neformálne v rôznych fázach detstva alebo mladosti a často od nepočujúcich rovesníkov (častejšie tých, ktorí majú nepočujúcich rodičov) a/alebo počujúcich dospelých, ako sú pedagógovia a rodičia, než od nepočujúcich dospelých, ktorí komunikujú plynule (porov. tamže). Keďže väčšina posunkujúcich nie je rodenými používateľmi posunkového jazyka, v komunite nepočujúcich existuje rôznorodá variabilita lexiky, ba i gramatiky, ktorá sa môže viac opierať o gramatiku hovoreného jazyka, alebo aj nemusí.

Ďalším zdrojom rozdielu v používaní posunkového jazyka je kontakt s okolitým hovoreným jazykom. Keďže posunkový jazyk ako menšinový jazyk existuje pri väčšinovom hovorenom jazyku, často sa ovplyvňuje okolitým jazykom, jeho lexikou a gramatikou. Mnohí posunkujúci vo svojej posunkovej komunikácii často kombinujú prvky posunkového jazyka a hovoreného jazyka, napr. používajú štruktúru viet hovoreného jazyka, zavádzajú aj umelo vytvorené posunky, ktoré sa v lexike posunkového jazyka nevyskytujú (napr. v slovenskom posunkovom jazyku sa vôbec nevyskytuje sponové sloveso v prítomnom čase *je*, ako aj ďalšie slová ako *pretože*, *na*, *ktorý*), vydaktylujú slová prstovými znakmi, ktoré nie sú bežnou súčasťou artikulácie v posunkovom jazyku, produkujú inicializované posunky väčšinou na základe počiatočných písmen slov a používajú časté hovorené komponenty vytvorené bezhlasnými pohybmi úst odvodenými od hovoreného jazyka. Tieto javy sa častejšie vyskytujú vplyvom formálneho vzdelávania v školách pre žiakov so sluchovým postihnutím (ďalej len SP).

Je potrebné zdôrazniť, že posunkové jazyky sa vyvinuli ako menšinové jazyky v prostredí hovorených jazykov. Rôzne posunkové jazyky majú zložitú gramatickú štruktúru, ktorá sa výrazne líši od gramatickej štruktúry väčšinového hovoreného jazyka. Ako sme už uviedli, nepočujúcim rodičom sa rodí veľmi málo nepočujúcich detí a väčšina používateľov posunkového jazyka sa s ním stretla až v škole. V posledných rokoch 20. storočia boli vo väčšine krajín zavedené vzdelávacie programy pre nepočujúcich žiakov, v rámci ktorých počujúci pedagógovia vytvorili tzv. manuálne kódy, ktoré reprezentujú aspekty väčšinového hovoreného jazyka (zvyčajne gramatické aspekty). Tieto umelé posunkové systémy (napr. posunkovaná slovenčina) zvyčajne preberajú slovosled hovoreného jazyka, ale väčšinou zahŕňajú lexikálne posunky posunkového jazyka (McBurney, in Baker a kol., 2016).

Variabilita posunkového jazyka sa častejšie podľa T. Johnstona a A. Schembriho (2010) vzťahuje na vonkajšie a vnútorné faktory. Podľa týchto lingvistov (tamže) je možné **vonkajšie faktory** ďalej špecifikovať na sociálne faktory, medzi ktoré patrí napríklad vek, región, pohlavie, náboženská príslušnosť, etnická príslušnosť a štylistické faktory, ktoré zahŕňajú napríklad striedanie medzi neformálnym a formálnym registrom. Medzi **vnútorné faktory** patria fonologické procesy v prúde posunkovania (ide o jednoduchosť

artikulácie, teda o vplyvy predchádzajúcich alebo nasledujúcich posunkov vo vete, tendencia k symetrii tvaru rúk v dvojručných posunkoch), lexikalizácia a gramatikalizácia. Vnútorne a vonkajšie faktory spolu tvoria komplexný vzájomný vzťah, pričom každý z nich rôznymi spôsobmi ovplyvňuje používanie jazyka.

Približne od konca 20. storočia, v dôsledku rastúcej hrdosti nepočujúcich, jazykového výskumu a zmien v politike vzdelávania nepočujúcich, sa posunkový jazyk používa otvorenejšie a vo väčšej miere. Dnes sa posunkový jazyk uplatňuje v kontextoch, ktoré boli predtým pre nepočujúcich posunkujúcich neprístupné, ako sú univerzity, školy, pracoviská, verejné stretnutia, televízne relácie, umenie a politika. To podnietilo rast lexiky a jazyk sa nachádza v období rozširovania prostredníctvom lokálneho vytvárania lexiky a výpožičiek z iných posunkových jazykov. Často sa stáva, že pre nový pojem z rôznych oblastí (napr. technológia, zdravie a choroba, komunikačné softvéry) tvoria rôzne osoby viac ako jednu verziu posunku, pričom trvá určitý čas, kým sa niektoré posunky stanú všeobecne akceptovateľnými, zatiaľ čo iné zaniknú – čo medzitým prispieva k variabilite jazyka (McKee, 2015). V tomto príspevku sa zameriavame na lexikálnu variabilitu ovplyvnenú sociálnymi a štylistickými faktormi.

1 Lexikálna variabilita

Lexikálna variabilita predstavuje najzreteľnejší príklad sociolingvistickej variability v mnohých posunkových jazykoch, pričom lexikálny výber je často systematicky spojený s osobami určitého veku, pohlavia, regiónu, etnického pôvodu alebo vzdelania (Schembri – Johnston, 2012). J. N. Twilhaar a B. van den Bogaerde (2009) uviedli, že najčastejšie sa zohľadňuje týchto sedem sociálnych faktorov: sociálny pôvod, etnický pôvod, regionálny pôvod, vek, pohlavie, konverzačná situácia a osobný štýl.

1.1 Región

Zvyčajne sa pod pojmom *dialekt* rozumie regionálny jazyk (Twilhaar – van den Bogaerde, 2009). Holandskí lingvisti (tamže) uviedli, že v rámci regionálneho jazyka existujú aj rôzne varianty holandského posunkového jazyka (alebo iných posunkových jazykov). Existuje teda štandardný holandský posunkový jazyk, ktorý sa vyučuje vo vzdelávacích zariadeniach a pre ktorý bolo vytvorené množstvo štandardných posunkov, ako aj varianty holandského posunkového jazyka z rôznych regiónov. V regionálnych variantoch sa posunky často líšia len formou, pričom ich denotát a konotácia sú podobné. Iná holandská lexikografka T. Schermerová (2004, in Johnston – Schembri, 2010) tvrdila, že holandský posunkový jazyk má päť regionálnych dialektov s výraznými lexikálnymi rozdielmi medzi všetkými regiónmi, najmä

však medzi juhom a zvyškom krajiny. Lexikálna variabilita bola objavená aj vo dvoch regionálnych varietách austrálskeho posunkového jazyka (severný a južný dialekt). Tieto dva dialekty sa líšia tradične používanými posunkami pre čísla, farby, dni v týždni a niektoré ďalšie pojmy (Johnston – Schembri, 2010). Avšak holandskí autori J. N. Twilhaar – B. van den Bogaerdeová (2009) upozornili na to, že vo všeobecnosti sa tieto variácie nenazývajú dialektmi, pretože rozdiely sú najmä v lexike a ľudia preferujú termín *varianty holandského posunkového jazyka*. To isté platí aj pre iné posunkové jazyky. Najdôležitejším kritériom podľa T. Schermerovej (in Baker a kol., 2016) je, že medzi regionálnymi variantmi existuje len málo gramatických rozdielov.

Dôležité a zaujímavé nie sú ani tak jednotlivé príklady lexikálnej variability, ale skôr pozorovanie, že variabilita pramení z podobných sociolingválnych faktorov v rôznych komunitách posunkujúcich a prejavuje sa veľmi podobnými spôsobmi. Vo Veľkej Británii, v Austrálii, na Novom Zélande, v Spojených štátoch amerických a v Európe predstavuje zriaďovanie internátnych škôl pre nepočujúcich od 18. do 20. storočia významnú časť variácií aj podobností medzi posunkami v rôznych regiónoch. Napríklad v druhej polovici 19. a vo väčšine 20. storočia bola vo viacerých školách zakázaná posunková komunikácia, čo viedlo k vytváraniu nových posunkov medzi nepočujúcimi deťmi, keďže im chýbali jazykové modely (porov. Schembri – Johnston, 2012). K tejto situácii by sme dodali, že internátne školy boli a aj naďalej sú miestom, kde sa nepočujúce deti stretávajú a komunikujú, a tak sa navzájom učia posunkový jazyk. Zároveň budujú svoju identitu nepočujúcich a zdieľajú kultúru nepočujúcich.

V minulosti bolo len málo kontaktov medzi nepočujúcimi z rôznych regiónov. Zároveň neexistoval jednotný centralizovaný vzdelávací program pre pedagógov nepočujúcich detí, ktorí chceli používať posunkový jazyk v triedach, a preto boli posunky používané v jednotlivých školách viac-menej odlišiteľné. Z toho vyplýva, že v komunite nepočujúcich sa u posunkujúcich objavujú lexikálne variety aj podľa regiónov. Avšak v rámci komunity nepočujúcich sú posunkujúci zvyčajne oboznámení s väčšinou frekventovaných posunkov z iných regiónov, konkrétne z iných škôl pre žiakov so SP, pretože dialektové variácie netvorí veľké percento posunkovej zásoby posunkového jazyka ako celku. Regionálne lexikálne rozdiely len zriedka vedú k zámene alebo nedorozumeniam medzi posunkujúcimi (porov. Johnston – Schembri, 2007).

1.2 Vek, pohlavie a národnosť

Už sme uviedli, že drvivá väčšina nepočujúcich detí má počujúcich rodičov a vek, v ktorom si deti osvojujú posunkový jazyk, môže byť oneskorený. Z tohto dôvodu je medzigeneračný prenos posunkového jazyka

často problematický, čo môže viesť k značným rozdielom medzi generáciami (Johnston – Schembri, 2010).

Biologické pohlavie môže zohrávať úlohu v jazykovej variabilite. Napríklad v Írsku výskumníci zistili rozdiely v posunkovaní používanom u dievčat v jednej škole pre nepočujúcich a u chlapcov v druhej škole pre nepočujúcich. Podobne je to aj v belgickom Flámsku, kde až do 70. rokov 20. storočia existovali oddelené školy pre nepočujúce dievčatá a chlapcov (Twilhaar – van den Bogaerde, 2009), a takisto v Španielsku (Schermer – Pfau, in Baker a kol., 2016). Okrem toho v jednej štúdii J. Andrejsek (2007, in Hudáková – Tábořský, 2008) uviedol mužské a ženské varianty posunkov podľa tvarov ruky; napríklad u mužov sa realizuje zovretá päšť/zovretá päšť so vztýčeným palcom, zatiaľ čo u žien ide o zovretú päšť so vztýčeným malíčkom a palcom. Ďalším príkladom u mužov je plochá ruka so vztýčeným palcom/zovretá ruka so zakriveným ukazovákom a voľným palcom, zatiaľ čo u žien ide o rozťahnutú ruku so zakriveným ukazovákom a palcom s dotykom.

Podobne ako rodové rozdiely v niektorých posunkových jazykoch, aj vznik lexikálnej variety, konkrétne afroamerickej variety amerického posunkového jazyka, odráža historické okolnosti amerického vzdelávania nepočujúcich. Počas obdobia segregácie v 19. a 20. storočí boli v niektorých južných štátoch založené školy určené pre afroamerické nepočujúce deti (Aramburo, 1989, Lucas a kol., 2001, in Schembri – Johnston, 2012). Podobne na tom bola aj britská židovská komunita nepočujúcich, z ktorej sa mnohí vzdelávali v samostatnej židovskej škole pre nepočujúcich, ktorá existovala v Londýne v rokoch 1866 až 1965 (Jackson, 1990, Weinberg, 1992, in Schembri – Johnston, 2012).

1.3 Register

Variabilita na úrovni diskurzu môže byť ovplyvnená štylistickými faktormi (Johnston – Schembri, 2010) alebo konverzačnou situáciou (Twilhaar – van den Bogaerde, 2016). V tejto súvislosti lingvisti (napr. Johnston – Schembri, 2007, in Twilhaar – van den Bogaerde, 2009) častejšie používajú termín *register*. Ide o spôsob, ktorým sa niekto prispôsobuje používaniu jazyka v konkrétnej situácii, teda s kým hovorí/posunkuje komunikant alebo pre ktoré publikum, v akom prostredí či na akú tému. Daní autori (tamže) priblížili príklady, keď si napríklad dáme drink s priateľmi, to si vyžaduje iný register – neformálny, ako pri pracovnom pohovore – formálny register. Z toho vyplýva, že každá situácia si vyžaduje svoj jazykový register, ide o výber posunkov, ale aj o spôsob, akým sa formujú posunkové výpovede. S registrom úzko súvisí aj *diglosia*, ktorú môžeme chápať ako existenciu dvoch variet jedného jazyka, pričom každá z nich plní inú sociálnu funkciu (porov. Twilhaar – van den Bogaerde, 2016). Diglosia je termín používaný na označenie komunit, ktoré používajú dve odlišné formy toho

istého jazyka, pričom každému jazyku je v komunite priradená odlišná úloha (Romaine, 1995, in Johnston – Schembri, 2007, s. 43). Jednu z nich posunkujúci pociťujú ako spoločensky vyššie postavenú a záväznejšiu, pričom je bližšie k väčšinovému – hovorenému jazyku – vyššia, formálna varieta; druhú zasa ako nižšiu, neformálnu, konverzačnú varietu. Vyššia varieta sa používa napríklad v školách pre žiakov so SP, na konferenciách, úradoch, počas bohoslužieb, v televíznych správach; nižšia varieta napríklad v nepočujúcej rodine, medzi priateľmi v klube nepočujúcich, na športových podujatiach nepočujúcich a menej formálnych podujatiach. Rozdiel medzi nimi sa môže prejavovať v posunkoch, napríklad posunkový ekvivalent slova *počujúci* sa vo vyššej variete používa ako posunok s hovoreným komponentom: *počujúci*, a v nižšej variete manuálne zhodný posunok s hovoreným komponentom: *haló* (Vojtechovský a kol., 2024). J. N. Twilhaar a B. van den Bogaerdeová (2009, s. 59) uviedli, že sa „*predpokladalo, že posunkovaná angličtina je jazykom pre formálne situácie a ASL (pozn. americký posunkový jazyk) pre neformálne situácie, ale v súčasnosti existuje dostatok dôkazov, že to nemusí byť pravda, pretože ASL sa používa v mnohých situáciách, a nielen v neformálnych.*“

1.4 Prstové znaky

Prihliadame na to, že viacerí zahraniční autori viac-menej nespomínali prstové znaky v štúdiách sociolingvistickej variability v posunkovom jazyku. Napriek tomu sa u nás, hlavne v materských a základných školách pre žiakov so SP, objavujú aj odlišnosti v prezentácii prstových znakov. V našich podmienkach sa pod pojmom *prstové znaky* rozumejú jednoručná prstová abeceda, dvojručná prstová abeceda a pomocné artikulačné znaky (porov. Tarcsiová, 2012), ktoré sa používajú ako doplnok k posunkovému jazyku, keď na výrazy hovoreného jazyka neexistujú ekvivalentné posunky. Pri prstovej abecede ide o spôsob prezentácie abecedných grafém vydaktylovaním prostredníctvom jednoručnej alebo dvojručnej prstovej abecedy (napríklad pri posunkú BIO dané tvary rúk sekvenčne znázorňujú grafémy b, i, o). Pri pomocných artikulačných znakoch ide o spôsob prezentácie abecedných fón vydaktylovaním prostredníctvom týchto znakov na základe postavenia rečových orgánov, ktoré sa podieľajú na hovorení. Využívajú sa na zabezpečenie správnej a zrozumiteľnej artikulačnej výslovnosti detí a žiakov s poruchou sluchu, najmä v materskej škole pre deti so SP a na 1. stupni základnej školy pre žiakov so SP (porov. Tarcsiová, 2012, Vojtechovský, 2022).

Prstová abeceda vznikla v prostredí, kde bolo potrebné dorozumieť sa inak ako pomocou hovorenej reči, a to v kláštoroch a väzniciach. Od mníchov ju prebrali aj učitelia nepočujúcich, ktorí ju využívali ako prostriedok komunikácie vo vyučovacom procese (Basova – Egorov, 1984, in Tarcsiová, 2012).

Prstová abeceda existuje už niekoľko storočí a je možné sa s ňou stretnúť na celom svete, avšak nie vo všetkých krajinách a regiónoch. Jej znaky nie sú všeobecne medzinárodne zjednotené (Woll, 1987, in tamže). Príčinou sú, podľa nášho názoru, fonematické a grafemické osobitosti jednotlivých národných jazykov (Tarciová, 2012). Historicky sa za predchodcu mnohých jednoručných abecied sveta považuje prstová abeceda vytvorená prvým učiteľom nepočujúcich, Pedrom Ponce de Leónom (1520 – 1584) zo Španielska, ktorá bola knižne publikovaná jeho krajanom Juanom Martinom Pablom Bonetom (1579 – 1623). V priebehu mnohých rokov sa mnoho z pôvodných tvarov ruky zmenilo, ale aj napriek tomu je Bonetova prstová abeceda uznávaná ako základ väčšiny jednoručných abecied sveta (porov. tamže). Podobne ako v iných štátoch, aj na našom území sa používa jednoručná aj dvojručná prstová abeceda. V školskom prostredí sa však preferuje jednoručná prstová abeceda alebo pomocné artikulčné znaky, zatiaľ čo v komunite nepočujúcich sa častejšie používajú jednoručná a/alebo dvojručná abeceda.

2 Lexikálna variabilita slovenskej komunity nepočujúcich posunkujúcich

V našich podmienkach, a to vieme z vlastnej skúsenosti, sa vyskytuje lexikálna variabilita v slovenskej komunite nepočujúcich posunkujúcich, ktorá je ovplyvnená sociálnymi a štylistickými faktormi. Dôkazom toho je aj to, že na Slovensku bolo k dnešnému dňu vydaných viac ako 80 slovníkov jednotlivých posunkov slovenského posunkového jazyka/posunkovanej slovenčiny (porov. Vojtechovský, 2015).

Cieľom prieskumu v tomto príspevku je prostredníctvom sociolingvistických štúdií posunkových jazykov poskytnúť základné kľúčové poznatky v oblasti sociolingvistickej variability v slovenskom posunkovom jazyku. Na základe cieľa príspevku sme formulovali prieskumné otázky, na ktoré sme sa konkrétne chceli zamerať. Sformulovali sme ich takto:

- *Ako vyzerajú posunky excerptované zo slovníkov v 20. storočí a v súčasnosti v 21. storočí?*
- *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa veku?*
- *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa regiónu?*
- *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa škôl pre žiakov so SP?*
- *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa národnosti?*
- *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa náboženstva?*
- *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa pohlavia?*
- *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa registra?*
- *Ako vyzerajú prstové znaky vydaktylované slovami slovenčiny v jednotlivých materských a základných školách pre deti a žiakov so SP?*

Pri jednotlivých sformulovaných prieskumných otázkach sme použili tri metódy. Pri prvej prieskumnej otázke sme aplikovali **metódu zberu jazykových dát** posunkového jazyka prostredníctvom excerpcie posunkov z vydaných slovníkov, ktoré spomenieme ďalej. Pri ostatných prieskumných otázkach sme kombinovali tri metódy: zber jazykových dát posunkového jazyka prostredníctvom excerpcie posunkov z vydaných slovníkov a z niekoľkých videonahrávok jazykového prejavu posunkujúcich rôzneho veku, ktoré sa nachádzajú na facebookových stránkach ako *Zábava pre nepočujúcich SR a ČR, NEPOČUJÚCI – NAŠE PRÁVA, Informácie pre Nepočujúcich* a *##nepočujúci kultúra##*. Tieto facebookové stránky sú primárne určené pre nepočujúcich posunkujúcich, kde si navzájom vymieňajú informácie o rôznych témach a výzvach, zároveň si môžu poradiť.

Okrem excerpcie sme vykonali aj **metódu elicitácie** jednotlivých posunkov od nepočujúcich posunkujúcich. Dňa 29. apríla 2024 sme na sociálnej sieti dvoch facebookových stránok *Informácie pre Nepočujúcich* a *##nepočujúci kultúra##* zámerne oslovili posunkujúcich prostredníctvom našej videonahrávky o existencii variability posunkov. Na našu požiadavku v období od 29. apríla do 14. mája 2024 reagovalo až 29 posunkujúcich rôzneho veku z rozmanitých regiónov Slovenska, ktorí demonštrovali posunky rôznych kategórií variability. Vykonali sme aj osobnú elektronickú videokorešpondenciu s 11 posunkujúcimi, najmä nepočujúcimi pedagógmi, aby nám ukázali prstové znaky používané na základných školách pre žiakov so SP.

Okrem metód excerpcie a elicitácie sme využili aj **metódu intuitívnej reflexie** v spolupráci s jednou nepočujúcou kolegyňou z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity. Zároveň považujeme za vhodné spomenúť, že autor tohto príspevku vedie elektronický slovník *Posunky.sk: Prekladový slovník slovenského jazyka – slovenského posunkového jazyka* (2018 – 2025), ktorý obsahuje aj citátové formy posunkov rozdelené do troch kategórií: vek, región a školy pre žiakov so SP. Vďaka tomu môžeme čerpať z poznatkov o variabilite, ktoré sa zozbierali počas práce na slovníku.

2.1 Lexika slovenského posunkového jazyka v minulom a v súčasnom storočí

K prvej prieskumnej otázke, *Ako vyzerajú posunky excerptované zo slovníkov v 20. storočí a v súčasnosti v 21. storočí?*, sme vybrali známe slovníky s 15 až 20-ročným časovým odstupom: *Frekvenčný slovník posunkovej reči* vydaný v roku 1985 (Csonka – Mistrík – Ubár), *Svet v posunkoch* z roku 1998 (Csonka), *Posunkuj so mnou* z roku 2017 (Koudelková – Tarcsiová) a *Posunky.sk: Prekladový slovník slovenského jazyka – slovenského posunkového jazyka* vydaný v rokoch 2018 – 2025 (Vojtechovský). Ešte pred prvým československým lexikónom *Frekvenčný slovník posunkovej reči* existuje v odbornej literatúre o vzdelávaní nepočujúcich (napr. Gaňo, 1960, 1962, 1965)

zmienka o používaní posunkov u nepočujúcich žiakov. V dvoch odborných publikáciách od V. Gaňu (1960, 1962) sú uvedené informácie o niekoľkých vizuálne motivovaných posunkoch slovným opisom bez obrázkov. Ako príklad citujeme: „... zajac sa artikuluje ušami, sliepku hrabaním, kravu rohami alebo dojením, nožnice strihaním, mačku hladkaním alebo škriabaním.“ V odbornej literatúre od V. Gaňu (1965) sme našli aj ďalší opis posunkov: „vták sa prejavuje lietaním, sliepka hrabaním, pílka pílením, sekera rúbaním, cap trkaním, vojak priamym kráčaním, nožnice strihaním, pero písaním, kohút hrebeňom, chlap fúzami, žena šatkou.“

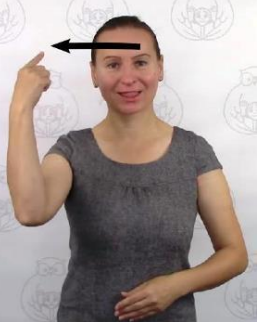
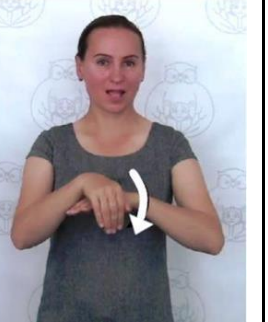
Okrem ikonických posunkov daný autor (tamže) zaznamenal aj arbitrárne posunky, konkrétne PRAVDA¹ sa označuje pohybom ruky od pery priamo dopredu, LOŽ pohybom ukazováka po perách sprava doľava a KLAMAŤ položením ruky na krk pod uchom. Pre komparáciu, väčšina uvedených posunkov publikovaných v 60. rokoch 20. storočia sa používa aj v súčasnosti a nachádza sa v príslušných lexikónoch (napr. Csonka – Mistrík – Ubár, 1986; Csonka, 1998; Koudelková – Tarcsiová, 2017; Vojtechovský, 2018 – 2025). Bližšie konkretizujeme, že ide o tieto posunky: ZAJAC, KRAVA (len rohami), NOŽNICE, MAČKA (v súčasnosti je to kremnický variant), VTÁK, PÍLKA, SEKERA (jeden z lexikálnych variantov), PERO, KOHÚT a KLAMAŤ (jeden z lexikálnych variantov). Na druhej strane, SLIEPKA sa substitučnou ikonickosťou posunkuje podľa zobáka, MAČKA virtuálnou ikonickosťou podľa fúzov, SEKERA sa motorickou ikonickosťou artikuluje opakovaným úderom na čelo, VOJAK – ruka sa priloží na čelo a označuje vojenský pozdrav alebo ruka sa zoviera v päť a ilustruje držaním pásky na pušku, ktorá je za chrbtom. CHLAP sa znázorňuje ako mocný muž, ŽENA sa vyznačuje postojom a pozíciou rúk v bok. KLAMAŤ sa fonologickou zmenou presúva z miesta artikulácie z krku na plece.

Rovnako PRAVDA prešla fonologickou zmenou, viac sa posúva k centru posunkového priestoru a artikuluje sa pred telom pomocou oblúkovitého pohybu dvoch rúk zhora nadol. V súčasnosti sa v komunite nepočujúcich posunkujúcich neobjavuje posunkový ekvivalent pre slovo *lož*. V slovníkoch sa nenachádza posunok CAP, ale z vlastných skúseností vieme, že niektorí produkujú capa podľa brady na sánke. Medzi jednotlivými vydanými publikáciami sa nachádzajú rozdiely v citátových formách posunkov. Pre lepšie pochopenie si zámerne vyberieme slovenský výraz *august*. Vo *Frekvenčnom slovníku posunkovej reči* (1986), vo *Svete v posunkoch* (1998) a v elektronickom slovníku *Posunky.sk* (2018 – 2025) je AUGUST deskriptívny motorickou charakteristikou podľa činnosti žacej pásovej lišty kombajnu v čase žatvy obilia v lete. V slovníku *Posunkuj so mnou* (2017) a totožne v slovníku *Posunky.sk* (2018 – 2025) je AUGUST motivovaný činnosťou kúpania sa v lete.

¹ Jednotlivé posunky sa zapisujú veľkými písmenami.

2.2 Lexika slovenského posunkového jazyka v závislosti od veku posunkujúcich

K druhej prieskumnej otázke, *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa veku?*, sme vybrali posunky, ktoré sa v súčasnosti používajú. Je potrebné podotknúť, že ich je pomerne dosť, ale rozhodli sme sa zamerať na posunky ročných období. Stredná generácia (približne 31 až 60 rokov) a staršia generácia (približne 61 a viac rokov) používajú zhodné posunky pre slovo *jar*, ktoré sa vyznačujú zobúdzaním prírody po zime. Na výraz *leto* už existujú tri lexikálne varianty. Prvý variant (obr. 1) označujeme ako identickú formu posunku TEPLA. Druhý variant (obr. 2), používaný predovšetkým staršou generáciou, sa zobrazuje pohybom ruky, akoby sa utieral pot z čela, čo naznačuje, že leto je obdobím veľkých horúčav. Tretí variant (obr. 3) je posunok rozšírený hlavne medzi staršími nepočujúcimi a ilustruje sa ako ZÁPAD v zmysle, že slnko počas leta neskoro zapadá.

		
Obrázok 1: Prvý variant posunku LETO (Zdroj: Vojtechovský, 2018 – 2025)	Obrázok 2: Druhý variant posunku LETO (Zdroj: tamže)	Obrázok 3: Tretí variant posunku LETO (Zdroj: tamže)

Pre výraz *jeseň* posunkujúci používajú dva lexikálne varianty. Prvý variant je deskriptívny, motivovaný pohybovou charakteristikou a znázorňuje sa ako PADANIE – LÍSTIA. Druhý variant, ktorý je posunkom staršej generácie, je taktiež deskriptívny a motivovaný chladným obdobím – CHLADNO, pričom má identickú manuálnu formu posunku. Pre výraz *zima* produkujú posunkujúci oboch generácií dva lexikálne varianty. Oba varianty sú deskriptívne; prvý posunok je odvodený od formálne totožného posunku označujúceho chladné obdobie, zatiaľ čo druhý označuje studené obdobie.

Deti raného a predškolského veku používajú niektoré posunky, ktoré sa líšia od posunkov dospelých z dôvodu anatomicky uvoľneného a skôr osvojeného tvaru ruky, čo súvisí s ľahšou artikuláciou pohybu rúk a miestom artikulácie v posunkovom priestore. Medzi artikulované detské posunky patria

napr. HNEVAŤ – SA, LEV, LIETADLO, POLÍCIA (obr. č. 4), MEDVEĎ, MOTÝĽ, SVAL, VČELA, VYHRAŤ, ZDRAVÝ.



2.3 Lexika slovenského posunkového jazyka v závislosti od regiónu

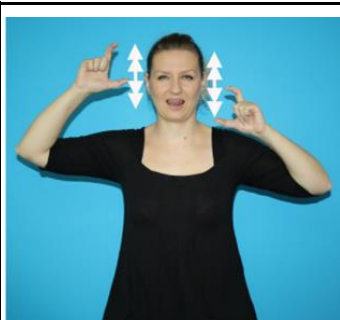
K tretej prieskumnej otázke, *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa regiónu?*, sme vybrali tie posunky, ktoré sa líšia podľa regiónov Slovenska, v ktorých je väčšia koncentrácia nepočujúcich posunkujúcich, zväčša kvôli pracovným možnostiam pre nepočujúce osoby. Je potrebné podotknúť, že kategória regionálnych variantov posunkov zahŕňa niekoľko posunkov. Priblížime príklad dvoch knižných lexikónov, *Základy posunkového jazyka nitrianskeho regiónu I a II* (Šmehilová – Šmehilová, 2005), v ktorých je podľa autoriek z Nitry zahrnutý inventár jednotlivých posunkov, ktoré medzi sebou komunikačne používajú nepočujúci z nitrianskeho regiónu. Overovali sme, či príslušný inventár posunkov používajú aj nepočujúci z iných regiónov Slovenska. Zistili sme, že v prvom lexikóne, obsahujúcom 619 citátových foriem, sa nachádza až 99,9 % posunkov slovenského posunkového jazyka a posunkovanej slovenčiny, ktoré používajú aj nepočujúci z iných regiónov. Podobne je to aj v druhom lexikóne, ktorý zahŕňa 925 citátových podôb, v ktorom až 96,1 % posunkov používajú nepočujúci z ostatných regiónov Slovenska. Názorne demonštrujeme jednotlivé citátové formy posunkov, ktoré sa používajú v regiónoch. V Trenčíne a okolí sa výraz *zvyk* ako posunok artikuluje lexikálne inak, skôr podľa prevzatého českého posunkov, než ako ho produkujú ostatní posunkujúci na Slovensku. Podobne v Prešove a okolí sa výraz *oslava* vyjadruje fonologicky odlišne od toho, ako ho používajú ostatní slovenskí posunkujúci. Na západe Slovenska sa výraz *rozprávka* produkuje lexikálne inak.

	
Obrázok 6: Regionálny variant ZVYK (Zdroj: Vojtechovský, 2018 – 2025)	Obrázok 7: Celoslovenský variant ZVYK (Zdroj: tamže)

2.4 Lexika slovenského posunkového jazyka v závislosti od škôl pre žiakov so SP

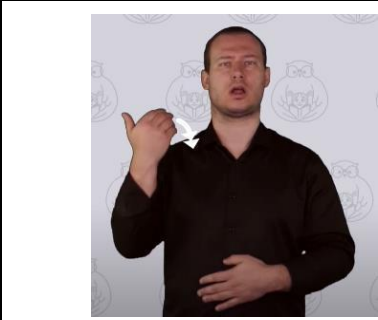
K štvrtej prieskumnej otázke, *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa škôl pre žiakov so SP?*, sa medzi špeciálnymi školami, konkrétne základnými školami pre žiakov so SP², vyskytujú rôzne varianty posunkov. Názočne uvedieme príklad výrazu *lekár*, ktorý sa v Kremnici a v Lučenci posunkuje odlišne než v ostatných školách (obr. 8 – 10), avšak citátová forma posunku sa v nich používa rovnako ako u dospelých posunkujúcich. Podobne v jednej bratislavskej škole sa výraz *zákaz* manuálne artikuluje inak než v ostatných školách pre žiakov so SP.

² Na západe Slovenska, konkrétne v Bratislave na Drotárskej ceste a Hrdličkovej ulici, sa nachádzajú dve základné školy s materskými školami pre deti a žiakov so SP a jedna stredná škola pre žiakov so SP. V strede Slovenska sú dve základné školy s materskými školami pre deti a žiakov so SP v Kremnici a Lučenci a jedna stredná škola pre žiakov so SP v Kremnici. Na východe sa dlhodobo nachádzajú dve základné školy s materskými školami pre deti a žiakov so SP v Levoči a Prešove a jedna stredná škola pre žiakov so SP v Prešove (nedávno pribudla tretia základná škola pre žiakov so SP v Košiciach).

		
Obrázok 8: Kremnický variant LEKÁR (Zdroj: Vojtechovský, 2012)	Obrázok 9: Lučenecký variant LEKÁR (Zdroj: Vojtechovský, 2018 – 2025)	Obrázok 10: Reprezentatívny variant LEKÁR (Zdroj: tamže)

2.5 Lexika slovenského posunkového jazyka v závislosti od národnosti

K piatej prieskumnej otázke, *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa národnosti?*, sme od jedného absolventa školy s vyučovacím jazykom maďarským³ získali niekoľko posunkov súčasne s hovorenými komponentmi v maďarčine⁴, ktoré sa odlišujú od slovenských posunkov. Nižšie uvedieme dva arbitrárne posunky pre výraz *klamať*.

	
Obrázok 11: Maďarský variant KLAMAŤ (Zdroj: autor)	Obrázok 12: Slovenská citátová forma KLAMAŤ (Zdroj: Vojtechovský, 2018 – 2025)

³ Je potrebné poskytnúť informáciu o existencii samostatnej školy pre nepočujúce deti s vyučovacím jazykom maďarským v Lučenci, ktorá bola zriadená v roku 1951 a fungovala až do roku 1983. Následne, od leta 1983, sa dve školy pre žiakov so SP s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským zlúčili pod jedno riaditeľstvo z dôvodu neustáleho poklesu žiakov maďarských tried (Vojtechovský, 2011).

⁴ Hovorený komponent je bezhlasný pohyb úst, ktorý naznačuje odvodenosť od príslušného hovoreného jazyka, napríklad mestá z maďarského jazyka – *Losonc*, *Pozsony*.

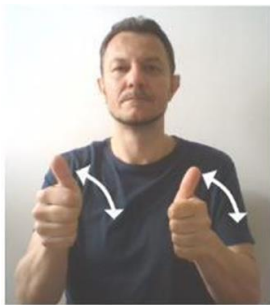
Okrem maďarskej národnosti sme získali niekoľko jazykových dát od posunkujúcich Rómov žijúcich na východe Slovenska, ktorí medzi sebou komunikujú. Na nich bolo badať predovšetkým používanie emblémov vytvorených počujúcimi Rómami na uľahčenie komunikácie s nepočujúcimi Rómami. Priblížime dva príklady: jedna komunita Rómov demonštrovala posunok ŠKOLA deskriptívnou motorickou ikonickosťou – písaním, zatiaľ čo slovenská komunita nepočujúcich posunkujúcich používa substitučnú ikonickosť, ktorá znázorňuje knihy pod pazuchou. Komunita Rómov ilustrovala TELEVÍZOR deskriptívnou virtuálnou ikonickosťou v tvare obdĺžnika napodobňujúceho plazmový televízor, zatiaľ čo nepočujúci slovenskí posunkujúci používajú motorickú ikonickosť manipulácie s kotúčmi staršieho televízora so socialistickým dizajnom.

	
Obrázok 13: Rómsky variant jednej komunity ŠKOLA (Zdroj: autor)	Obrázok 14: Slovenská citátová forma ŠKOLA (Zdroj: Vojtechovský a kol., 2024)

2.6 Lexika slovenského posunkového jazyka v závislosti od náboženstva

K šiestej prieskumnej otázke, *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa náboženstva?*, sme zaznamenali jazykové dáta formou excerpce z portálov www.bibliaprenepocujucich.sk a www.jw.org/svk/, ktoré nám odporučili posunkujúci veriaci rímskokatolíckej cirkvi a náboženskej spoločnosti Jehovových svedkov. Zistili sme niekoľko rozdielných posunkov medzi týmito dvoma spoločnosťami. Vybrali sme dva výrazy: *krst* a *Mojžiš*, ktoré podrobne osvetlíme. Tvar ruky substitučnou ikonickosťou zastupuje nádobu a vykonáva sa poliatím hlavy dieťaťa vodou (v rímskokatolíckej i evanjelickej cirkvi). Krst podľa Jehovových svedkov je úkon, pri ktorom sa človek úplne ponorí do vody a následne sa z nej vynorí (*Jehovovi svedkovia*, 2024), preto dve ruky substitučnou ikonickosťou nahrádzajú dve osoby, pričom jedna osoba sa ponorí do vody a druhá jej asistuje. Mojžiš sa podľa katolíkov znázorňuje deskriptívnym opisom – brady na tvári, zatiaľ čo podľa Jehovových svedkov Mojžiš zostúpil z vrchu Sinaj s dvoma tabuľkami svedectva v ruke, a pretože hovoril s Bohom, pokožka jeho tváre žiarila, ale

on o tom nevedel (*Jehovovi svedkovia*, 2024). Z toho vyplýva, že pohybom prstov sa ilustruje žiarenie z čela.

	
Obrázok 15: Posunok rímskokatolíckej cirkvi KRST (Zdroj: www.bibliaprenepocujucich.sk)	Obrázok 16: Posunok spoločnosti Jehovových svedkov KRST (Zdroj: www.jw.org/svk/)

2.7 Lexika slovenského posunkového jazyka v závislosti od pohlavia

K siedmej prieskumnej otázke, *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa pohlavia?*, sme nemohli získať jazykové dáta formou elicitácie od posunkujúcich, pretože ani oni si neboli istí, či existujú nejaké odlišnosti posunkov medzi ženami a mužmi. Len tvrdili, že medzi nimi sú rozdiely v spôsobe jazykového prejavu; napríklad muži vytvárajú väčšiu manuálnu artikuláciu v posunkovom priestore, zatiaľ čo ženy majú jemnejšiu motoriku manuálnej artikulácie. Ako sme už uviedli, v jednej českej štúdii je možné badať rozdiel v posunkoch medzi mužmi a ženami podľa tvarov rúk. Niektoré posunky s uvedenými tvarmi rúk sa vyskytujú aj u slovenských posunkujúcich, avšak nie je možné dokázať, že sa naozaj rozlišujú podľa pohlavia; skôr ich považujú, rovnako ako my, za fonologické varianty.

2.8 Lexika slovenského posunkového jazyka v závislosti od registra

K ôsmej prieskumnej otázke, *Ako vyzerajú posunky u slovenských posunkujúcich podľa registra?*, sme vybrali tie posunky, ktoré ich rozlišujú podľa formálneho a neformálneho registra. Je potrebné podotknúť, že ich je pomerne dosť, ale rozhodli sme sa zamerať na posunky z oblasti stravovania. V neformálnom registri posunkujúcich sa vyskytujú aj posunky formou sémantickej parafázie, teda skladaním posunkov, z ktorých vznikajú pomenovania (porov. Csonka – Mistrík – Ubár, 1986); napríklad namiesto slova *čučoriedky*

sa opisom artikuluje, že ide o malú bobuľku, od ktorej je jazyk čierny, konkrétne: ŠPC_O⁵:malá-bobuľka JESTĚ JAZYK ČIERNY (tamže).

Tabuľka 1: Názorný register posunkov (Zdroj: autor)

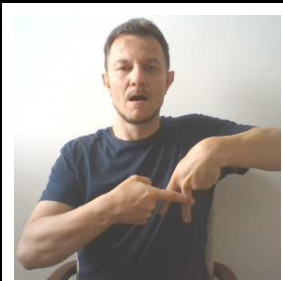
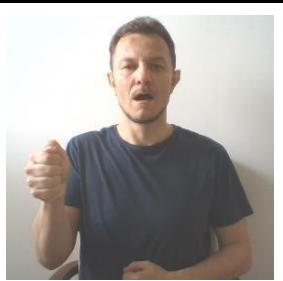
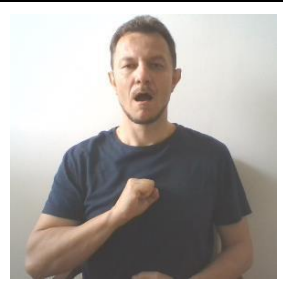
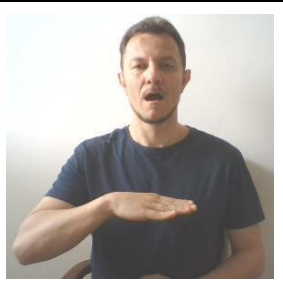
Formálny register	Neformálny register
NÁPOJ	PIŤ
PLNÁ PENZIA	RAŇAJKY OBED VEČERA
POLPENZIA	RAŇAJKY VEČERA
STRAVA	JEDLO
ŠPENÁTOVÝ PRÍVAROK	ZELENÉ ŠPC _O :plocha
ŠVÉDSKY STÔL	JEDLO KLF _{CP} ⁶ :množstvo jedla ĽUBOVOENE VYBRAŤ JESTĚ

3.9 Lexika slovenského posunkového jazyka v závislosti od použitia prstových znakov

K poslednej prieskumnej otázke, *Ako vyzerajú prstové znaky vydaktylované slovami slovenčiny v jednotlivých materských a základných školách pre deti a žiakov so SP?*, sa prstové znaky, konkrétne jednoručná prstová abeceda a pomocné artikulačné znaky, medzi jednotlivými materskými a základnými školami pre deti a žiakov so SP viac-menej odlišujú. Na prvý pohľad sa objavuje problém v tom, že viacerí posunkujúci si neuvedomujú rozdielnosť dvoch kategórií vydaktylovania medzi jednoručnou prstovou abecedou a pomocnými artikulačnými znakmi. Zistili sme, že absolventi základnej školy pre žiakov so SP v Lučenci, ktorí nám ukázali prstové znaky, používali výlučne pomocné artikulačné znaky. V ostatných školách, podľa metódy pedagógov, posunkujúci ukázali prstové znaky, ktoré sme rozdelili do štyroch skupín: a) používali len jednoručnú prstovú abecedu, b) používali len pomocné artikulačné znaky, ktoré sa viac-menej odlišovali od lučeneckej školy, c) používali jednoručnú prstovú abecedu s niektorými prvkami pomocných artikulačných znakov, d) používali pomocné artikulačné znaky s niektorými prvkami jednoručnej prstovej abecedy. Občas sa u nich objavila dvojručná prstová abeceda, a to pri grafémach W a X.

⁵ Skratka ŠPC_O znamená opisný špecifikátor.

⁶ Skratka KLF_{CP} znamená klasifikátor celého predmetu.

		
Obrázok 17: Dvojručná prstová abeceda A používaná dospelými (Zdroj: autor)	Obrázok 18: Jednoručná prstová abeceda A používaná v dvoch bratislavských školách (Zdroj: autor)	Obrázok 19: Jednoručná prstová abeceda A používaná v Kremnici a Prešove (Zdroj: autor)
		
Obrázok 20: Pomocný artikulačný znak A používaný v bratislavskej škole na Hrdličkovej (Zdroj: autor)	Obrázok 21: Pomocný artikulačný znak A používaný v bratislavskej škole na Drotárskej (Zdroj: autor)	Obrázok 22: Pomocný artikulačný znak A používaný v Lučenci (Zdroj: autor)

3 Interpretácia jazykových dát lexikálnej variability a diskusia

Podľa nášho názoru najrozšírenejším sociálnym faktorom lexikálnej variability slovenského posunkového jazyka je medzigeneračná rozdielnosť posunkujúcich, badateľná v troch generáciách: mladšej, strednej a staršej. V nasledujúcich vetách priblížime príčiny tejto situácie. V súčasnosti mladšia generácia posunkujúcich, tzv. „noví posunkujúci“ podľa M. DeMeulderovej (2020), najmä vďaka dostupným sociálnym sieťam preberá niektoré posunky z národných posunkových jazykov (častejšie z českého posunkového jazyka) a/alebo medzinárodného posunkovania⁷, pričom si zároveň vytvára nové posunky

⁷ Medzinárodné posunkovanie je *lingua franca*, ktorá sa týka všetkých foriem komunikácie medzi nepočujúcimi posunkujúcimi s rôznou znalosťou posunkového jazyka, používanými na vzájomnú interakciu. Na veľkých podujatiach sa často rýchlo vytvára spoločný lexikón. Na

týkajúce sa napríklad komunikačnej technológie alebo svojho mládežníckeho slangu. Väčšina staršej generácie posunkujúcich na Slovensku, tzv. „tradiční posunkujúci“ podľa M. DeMeulderovej (tamže), ktorá ukončila strednú školu pred nežnou revolúciou, nemala možnosť vzdelávať sa v oblasti posunkovej komunikácie⁸, keďže sa v školách pre žiakov so SP vyučovalo orálnou metódou. Títo viacerí posunkujúci získali stredoškolské vzdelanie bez maturity⁹, často navštevovali a aj naďalej navštevujú klubovne nepočujúcich a zúčastňovali sa na rôznych podujatiach pre nepočujúcich realizovaných na území bývalého Československa, neskôr Slovenska. Táto generácia prevažne používa neformálny register¹⁰ slovenského posunkového jazyka. Stredná generácia posunkujúcich, tzv. „multilingválni posunkujúci“ podľa M. DeMeulderovej (tamže), už mala oproti staršej generácii možnosť vzdelávať sa v oblasti posunkovej komunikácie, mohla získať stredoškolské vzdelanie s maturitou, niektorí z nej aj vysokoškolské vzdelanie na Slovensku i v Česku. Získala lepšie pracovné uplatnenie v rámci širšej ponuky pracovných miest. Posunková zásoba sa vďaka vyššej vzdelanosti nepočujúcich rozširovala, v komunikácii tejto generácie prevládala formálny register slovenského posunkového jazyka. Táto generácia však už menej navštevovala a aj navštevuje klubovne pre nepočujúcich. Namiesto návštev viac využíva technologické zariadenia na písomnú komunikáciu, ako sú mobily a počítače. Naopak, pre lepšiu dostupnú mobilitu niektorí z nich navštevujú európske a svetové podujatia pre nepočujúcich (napríklad kultúrne, športové, vzdelávacie, klubové) a preberajú od posunkujúcich z iných národných posunkových jazykov posunky na označenie jednotlivých štátov, miest, odborných termínov a podobne. Rovnako ako sa v hovorených jazykoch lexika medzi generáciami neustále mení, platí to aj pre posunkové jazyky. Stotožňujeme sa s konštatovaním B. Braithwaiteho (2019, in Kusters – Lucas, 2022), že jazykový prechod z jedného posunkového jazyka do druhého sa zdá byť rýchlejší, ako je to spravidla v prípade hovorených jazykov.

západe majú britský posunkový jazyk a americký posunkový jazyk pomerne veľký vplyv. Výber posunkov závisí do určitej miery od posunkujúceho (Twilhaar – Van den Bogaerde, 2016).

⁸ U nás bol prvý právny predpis o používaní posunkového jazyka prijatý až 3. mája 1990, keď Federálne zhromaždenie Československej federatívnej republiky doplnilo do novely školského zákona, paragrafu 3, nový odsek (2), ktorý znel: „*Nepočujúcim a nevidiacim sa zabezpečuje právo na vzdelanie v ich jazyku s použitím posunkovej reči alebo Braillovoho písma.*“ Neskôr, 26. júna 1995, Národná rada SR prijala nový zákon o posunkovej reči nepočujúcich osôb (porov. Vojtechovský, 2011).

⁹ Jediná slovenská stredná škola pre žiakov so SP, ktorá ukončila maturitou pred nežnou revolúciou, bola Stredná priemyselná škola odevná pre mládež s chybami sluchu v Kremnici, založená v roku 1974 (Vojtechovský, 2011).

¹⁰ **Register** – ide o spôsob, ktorým sa niekto prispôsobuje používaniu jazyka v konkrétnej situácii, teda s kým hovorí/posunkuje komunikant, pre ktoré publikum, v akom prostredí či na akú tému (T. Johnston – A. Schembri, 2007). Daní autori priblížili príklady, napríklad keď si dáme drink s priateľmi, to si vyžaduje iný register – neformálny, ako pri pracovnom pohovore – formálny register. Z toho vyplýva, že každá situácia si vyžaduje svoj jazykový register; ide o výber posunkov, ale aj o spôsob, akým sa formujú posunkové výpovede.

Druhým rozšíreným sociálnym faktorom je lexikálna rozdielnosť posunkov vyplývajúca zo základných škôl pre žiakov so SP, ktoré navštevovali žiaci s poruchou sluchu. Príčinou toho môže byť, ako už skôr upozornil surdopéd Š. Csonka (1998), že pedagógovia si živelne a subjektívne vytvárajú umelé posunky. Nazdávame sa, že produkujú posunky, ktoré sú im manuálnou artikuláciou blízke a zrozumiteľné, vrátane emblémov, a používajú ich v edukačnom procese, pričom sa viac-menej vyhýbajú arbitrárnym posunkom. Žiaci vnímajú pedagógov ako autoritu vo svojej škole, a preto si od nich osvojujú posunky.

Medzi menej rozšírené sociálne faktory patrí lexikálna variabilita posunkov u posunkujúcich z rôznych regiónov Slovenska, u posunkujúcich veriacich najmä dvoch náboženských komunít a u slovenských posunkujúcich maďarskej a rómskej národnosti. Domnievame sa, že regionálne varianty na území Slovenska nie sú príliš rozšírené, čo dokazujú aj knižné lexikóny *Základy posunkového jazyka nitrianskeho regiónu I a II* (Šmehilová – Šmehilová, 2005) a *Posunky.sk: Prekladový slovník slovenského jazyka – slovenského posunkového jazyka* (Vojtechovský, 2018 – 2025). Na Slovensku častejšie dve náboženské komunity nepočujúcich posunkujúcich vyznávajú vieru v Boha, a to kresťania a Jehovovi svedkovia. Niektorí evanjelickí posunkujúci navštevujú bohoslužby a iné aktivity katolíkov, keďže, ako spomínala M. Ferková (2024), Evanjelická cirkev augsburského vyznania nemá pravidelné aktivity pre nepočujúcich posunkujúcich. V súčasnosti je už výrazne menej slovenských posunkujúcich maďarskej národnosti, keďže maďarské triedy už neexistujú ani v Základnej škole pre žiakov so SP v Lučenci, ktorá prestala fungovať pred niekoľkými rokmi. Naopak, existujú rómske rodiny, ktoré majú niekoľko nepočujúcich členov, ktorí navštevujú základnú školu pre žiakov so SP a s počujúcimi členmi rodiny sa skôr dohovoria vlastnými emblémami. Existenciu variability posunkov medzi mužmi a ženami na našom území nie je možné potvrdiť.

V minulosti po dlhé roky nebol posunkový jazyk v ľudskej spoločnosti považovaný za plnohodnotný a rovnocenný. Napriek tomu nepočujúci posunkujúci, ako aj ich počujúci rodinní príslušníci a známi, medzi sebou komunikovali a využívali posunkovú komunikáciu. Formovala sa bežná, uvoľnená a neoficiálna komunikácia, ktorá sa využívala najmä v súkromnom styku – v rodinnom a priateľskom prostredí, ale aj v úzkom pracovnom prostredí a (neoficiálnom) spoločenskom styku, napríklad na spoločenskej zábave, športovom podujatí, spoločnom výlete či v klube nepočujúcich. Cieľom tejto komunikácie bolo naplniť bežné komunikačné potreby. Táto forma komunikácie sa častejšie uplatňuje aj v súčasnosti. Ide o tzv. jazyk v bežnej dorozumievacej sfére (Vojtechovský a kol., 2024). Práve preto sa u nepočujúcich posunkujúcich vyskytuje široký inventár posunkovej lexiky neformálneho registra. V 90. rokoch, kedy podľa vtedajšieho školského zákona a samostatného zákona o posunkovej reči nepočujúcich osôb mali nepočujúci právo na vzdelanie v posunkovom jazyku, rýchlejšie napredovala aj posunková zásoba formálneho registra.

Na vydaktylovanie slov hovoreného jazyka, pre ktoré zatiaľ neexistujú posunkové ekvivalenty, sa používajú prstové znaky, ktoré sa v našich podmienkach u posunkujúcich vyskytujú variabilne. Prvým faktorom je výber typu prstových znakov, ktorý sa bude používať v materskej a čiastočne v základnej škole pre deti a žiakov so SP, keďže drvivá väčšina nepočujúcich detí sa po prvýkrát oboznamuje s vybraným typom prstových znakov v škole. Pomocou jednoručnej prstovej abecedy a/alebo pomocných artikulačných znakov sa učia spájať grafémy a fóny do slov, spoznávajú článkovanosť slov a vytvárajú si lexiku. Druhým faktorom je nerozoznávanie rozdielu medzi tromi druhmi prstových znakov. Z toho vyplýva, že pri vydaktylovaní slov buď použijú jednoručnú prstovú abecedu s prvkami pomocných artikulačných znakov alebo dvojručnú prstovú abecedu s prvkami jednoručnej prstovej abecedy. Tretím faktorom je výber typu prstových znakov, ktorý je pre posunkujúceho bližší. Ide o snahu o ľahšiu a flexibilnejšiu manuálnu artikuláciu prstových znakov spojenú s porozumením pre prijímateľov posunkovej komunikácie.

Záver

Uvedený prieskum formou sondy dokazuje, že lexikálna variabilita v slovenskom posunkovom jazyku je bežná. Rovnako ako v prípade hovoreného slovenského jazyka, aj slovenské posunky sú ovplyvnené sociálnymi a štylistickými faktormi. Hlavné sociálne faktory, ako vek, región, škola, národnosť a náboženstvo, spolu so štylistickými faktormi, ktoré sa vyskytujú v slovenskom jazyku, prispievajú k variabilite aj v slovenskom posunkovom jazyku. Z toho jasne vyplýva, že rozrôznenosť a variabilita sú prirodzenými rysmi každého jazyka, vrátane posunkového. Každý prirodzený jazyk sa totiž vyvíja a mení. Môžeme teda potvrdiť, že aj posunkový jazyk je živý jazyk a má svoj historický vývoj.

Bibliografia

- BAKER, A. – VAN DEN BOGAERDE, B. – PFAU, R. – SCHERMER, T. (2016). *The Linguistics of Sign Languages: An Introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.199>
- Biblia pre nepočujúcich*. (2017-2024). [Cit. 2024-05-23]. Dostupné na internete: <www.bibliaprenepocujucich.sk>.
- CSONKA, Š. – MISTRÍK, J. – UBÁR, L. (1986). *Frekvenčný slovník posunkovej reči*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- CSONKA, Š. (1988). Spoločenské postavenie posunkového jazyka, náčrt jeho systému a skúmania. In: *Efeta – otvor sa*, 8(1), s. 20-24.

- CSONKA, Š. (1998). *Svet v posunkoch*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- DeMEULDER, M. (2020). Transformations in Deaf Studies: Implications for Sign Language Policy, Revitalization, and Rights. In: *Deaf Studies Digital Journal*, 5. [Cit. 2024-10-22]. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.3998/15499139.0005.006>>.
- DE VOS, C. – PFAU, R. (2015). Sign Language Typology: The contribution of rural sign languages. In: *Annual Review of Linguistics*, 1, s. 265-288. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124958>
- FERKOVÁ, M. (2024). *Cirkev pre nepočujúcich*. [Bakalárska práca]. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- GAŇO, V. (1960). *Defektné deti a náčrt základných problémov ich školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- GAŇO, V. (1962). *Výchova defektných detí*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- GAŇO, V. (1965). *Z teórie a praxe vyučovania nepočujúcich*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- HUDÁKOVÁ, A. – TÁBORSKÝ, J. (2008). *Sociolingvistické kapitoly pro tlumočníky pro neslyšící*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Jehovovi svedkovia. (2024). [Cit. 2024-05-23]. Dostupné na internete: <www.jw.org/svk/>.
- JOHNSTON, T. – SCHEMBRI, A. (2007). *Australian Sign Language (Auslan) : An Introduction to Sign Language Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607479>
- JOHNSTON, T. – SCHEMBRI, A. (2010). Variation, lexicalization and grammaticalization in signed languages. In: *Langage et société*, (1), s. 19-35. <https://doi.org/10.3917/lis.131.0019>
- KOUDELKOVÁ, Š. – TARCSIOVÁ, D. (2017). *Posunkuj so mnou: Základná posunková zásoba pre deti so sluchovým postihnutím*. Bratislava: IRIS.
- KNOORS, H. (2007). Obituary: Bernard Theodoor Marie Tervoort: May 29, 1920, Groesbeek, the Netherlands – August 17, 2006, Bussum, the Netherlands. In: *The Journal of the Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), s. 242. <https://doi.org/10.1093/deafed/enl024>
- KUSTERS, A. – LUCAS, C. (2022). Emergence and evolutions: Introducing sign language sociolinguistics. In: *Journal of Sociolinguistics*, 26(1), s. 84-98. <https://doi.org/10.1111/josl.12522>
- McKEE, R. L. (2015). *New Zealand Sign Language*. Wellington: Bridget Williams Books.
- PALFREYMAN, N. (2015). *Sign language varieties of Indonesia: A linguistic and sociolinguistic investigation*. Lancashire: University of Central Lancashire.

- SCHEMBRI, A. – JOHNSTON, T. (2012). Sociolinguistic aspects of variation and change. In: R. Pfau – M. Steinbach – B. Woll. (eds.). *Sign Language: An International Handbook*. (s. 788-816). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110261325.788>
- STOKOE, W. C. (2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. In: *The Journal of the Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), s. 3-37. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni001>
- ŠMEHILOVÁ, A. – ŠMEHILOVÁ, A. (2005). *Základy posunkového jazyka nitrianskeho regiónu I*. Nitra: Effeta – Stredisko sv. Františka Saleského.
- ŠMEHILOVÁ, A. – ŠMEHILOVÁ, A. (2005). *Základy posunkového jazyka nitrianskeho regiónu II*. Nitra: Effeta – Stredisko sv. Františka Saleského.
- TARCSIOVÁ, D. (2012). *Prstové znaky a pedagogika sluchovo postihnutých*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- TWILHAAR, J. N. – VAN DEN BOGAERDE, B. (2009). *Concise Lexicon for Sign Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- VOJTECHOVSKÝ, R. (2011). *Úvod do kultúry a sveta Nepočujúcich*. Bratislava: Myslím – centrum kultúry Nepočujúcich.
- VOJTECHOVSKÝ, R. (2012). Kremnické varianty slovenského posunkového jazyka. In: *Myslímovinky*, 3(4), s. 24-27.
- VOJTECHOVSKÝ, R. (2015). Zoznam prekladových slovníkov slovenského jazyka – slovenského posunkového jazyka/posunkovanej slovenčiny. In: *Gaudium*, 19(1), s. 18-19.
- VOJTECHOVSKÝ, R. (2018 – 2025). *Posunky.sk: Prekladový slovník slovenského jazyka – slovenského posunkového jazyka*. Bratislava: Snepeda.
- VOJTECHOVSKÝ, R. (2022). *Klasifikátory a špecifikátory v slovenskom posunkovom jazyku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- VOJTECHOVSKÝ, R. – MAJERČÁKOVÁ, D. – HEFTY, M. – VOJTECHOVSKÁ, V. – CEHLÁRIK, J. – HEFTY, A. (2024). *Slovenský posunkový jazyk pre študentov – úplných začiatčníkov I.: Ja a moja rodina*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

PaedDr. Bc. Roman Vojtechovský

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Oddelenie slovenského jazyka v komunikácii nepočujúcich

Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

roman.vojtechovsky@truni.sk

Formation and Education

Výchova a vzdelávanie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.3.105-112>

Formative Assessment in Primary Education

Formatívne hodnotenie v primárnom vzdelávaní

Diana Borbélyová, Alexandra Nagyová

Abstract

The requirements of national education policy, in the context of current curriculum changes in education, call for the use of effective assessment to support the development of each pupil and to enhance their learning. In the educational process of primary education, formative assessment is one of the ways in which these objectives can be met. The present paper deals with formative assessment and the identification of forms and techniques of formative assessment that can be used in the educational process of primary education.

Keywords: Formative assessment. Forms and techniques of formative assessment. Primary education.

Úvod

Hodnotenie predstavuje kľúčový nástroj, pomocou ktorého môže učiteľ podnecovať rozvoj osobnosti žiaka, jeho motiváciu, zdravé sebadverovanie a schopnosť učenia sa. Je nevyhnutnou súčasťou edukačného procesu, pričom je zrejmé, že hodnotenie nie je možné chápať len ako klasifikáciu a má viac funkcií než len podať informáciu o tom, ako si žiak osvojil vedomosti, zručnosti a kompetencie. Hodnotenie má pomôcť žiakovi napredovať na ceste učenia sa a modifikovať prácu učiteľa tak, aby bola pre žiaka čo najefektívnejšia a smerovala k hodnoteniu, ktoré overuje rozvoj kritického myslenia, aplikáciu vedomostí a rozvoj kompetencií (Jančová et al., 2024).

Napriek uvedenému, v slovenských školách doposiaľ prevláda sumatívne hodnotenie výsledkov procesu učenia sa žiaka, teda známkovanie, klasifikovanie. Nakoľko sa sumatívne hodnotenie uskutočňuje spravidla na konci určitej etapy, poskytuje žiakom spätnú väzbu iba o tom, aké sú ich výsledky v porovnaní s inými žiakmi. Obmedzuje tým poznávanie aktuálnej vývinovej úrovne žiaka a identifikáciu konkrétnych nedostatkov. Preferencia sumatívneho hodnotenia vo vyučovacom procese v slovenskom školstve, môže plynúť aj z nedostatočnej informovanosti učiteľov o formatívnom hodnotení, jeho funkciách a technikách, čo dokázali aj výsledky nášho, zatiaľ nepublikovaného, výskumu. Často sa stretávame s učiteľmi, ktorých nazeranie na formatívne

hodnotenie je nepresné, čo môže byť jednou v príčin, prečo ho učitelia v edukačnom procese v konečnom dôsledku neuplatňujú, a to napriek tomu, že v súčasnosti existuje mnoho publikácií venovaných tejto problematike. Aj výsledky výskumu Orosovej et al. (2019) dokazujú preferenciu sumatívneho hodnotenia, s čím súhlasia aj závery Správy OECD o evalvácii a hodnotení vo vzdelávaní: Slovenská republika 2014 (Shewbridge et al., 2014) a správy TALIS OECD 2018 v oblasti využitia hodnotenia na podporu zručností pre 21. storočie (Rychnavská, Pappová, 2019).

Je preto nevyhnutné, aby náš vzdelávací systém prinášal koncepčné zmeny hodnotenia v súlade so svetovými trendami zameranými na komplexné hodnotenie žiaka, na zapojenie žiaka do procesu hodnotenia a zrovnoprávnenia klasifikácie a slovného hodnotenia (Hipkins, Cameron, 2018). Preto sa v poslednej dobe do popredia dostáva práve koncepcia formatívneho hodnotenia.

Formatívne hodnotenie

Pôvodca pojmu formatívneho hodnotenia B. S. Bloom ho definuje ako spätnú väzbu, spojenú s možnosťou korekcie vyučovacieho a učebného procesu (Bloom et al., 1971). Prostredníctvom spätnej väzby je možné zistiť, ako sa žiaci učia, diagnostikovať nedostatky, chyby, ťažkosti a ich príčiny v učení sa s cieľom ich odstránenia a zefektívnenia učebnej činnosti žiaka (Petlák, 2014). Fischer (2011) označuje formatívne hodnotenie ako spôsob, ktorý poskytuje žiakovi informácie o možnostiach, ako sa zlepšiť a formuje aj jeho osobnostný vývoj. Prednosťou formatívneho hodnotenia je, že sa nezameriava len na dosiahnutie cieľa, ale využíva tiež sebareguláciu v učení a individualizovaný prístup, napomáhajúci identifikácii potrieb žiaka, jeho problémov s učením a následne týmto potrebám prispôbiť edukačný proces (OECD, 2005). Predstavuje plánovaný a trvalý proces, do ktorého sa zapájajú aj učitelia, aj učiaci sa (Popham, 2008) a je považované za hodnotenie pre učenie, a nie hodnotenie učenia. Starý, Laufková a kol. (2016) uvádzajú, že pri formatívnom hodnotení ide o každé hodnotenie, ktoré prináša užitočnú informáciu o aktuálnom stave vedomostí a zručností žiaka.

Formatívne hodnotenie prispieva k zlepšeniu výkonov žiakov a celkovej kvalite vzdelávania (Allal, Lopez, 2005; Hattie, Timperley, 2007; Fluckiger, Vigil, Pasco, Danielson, 2010; Flórez, Sammons, 2013). Známe sú aj výsledky výskumov, ktoré potvrdzujú, že pravidelné využívanie technik formatívneho hodnotenia v triede výrazne prispieva k zlepšeniu výsledkov žiakov a vplýva na zvyšovanie kvality a rýchlosti učenia sa (Flórez, Sammons, 2013; Wiliam, 2011). Starý a Laufková (2016) opisuje, že formatívne hodnotenie je založené na činnostiach, pomocou ktorých sa získavajú informácie o tom, kde sa žiak v procese učenia nachádza, kam sa potrebuje dostať a ako sa tam čo najefektívnejšie dostane. To značí, že formatívne hodnotenie sa nezameriava len na to „čo“ a „s akým“ výsledkom sa žiaci učia, ale aj „ako“ sa učia

(Shewbridge et al., 2014). Pričom ako uvádzajú Flórez a Sammons (2013) alebo tiež Bennet (2011) uplatňovanie formatívneho hodnotenia je zvlášť účinné u žiakov primárneho stupňa vzdelávania, nakoľko bol zaznamenaný pozitívny vplyv formatívneho hodnotenia na výsledky v sumatívnych testoch.

Formatívne hodnotenia v edukačnej praxi primárneho vzdelávania

V súvislosti s poznatkom, že slovenskí učitelia uprednostňujú skôr sumatívne ako formatívne hodnotenie, nastáva vo výchovno-vzdelávacom systéme primárneho vzdelávania Slovenskej republiky určitý progres už aj na úrovni školskej politiky. V rámci aktuálnej školskej reformy nastáva posun od tradičného nazerania na hodnotenie osvojených informácií k hodnoteniu, ktoré overuje rozvoj kritického myslenia, aplikáciu vedomostí a rozvoj kompetencií. V rámci školskej reformy, ktorej kľúčovým legislatívnym dokumentom je Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023), sa postupne dostáva do popredia formatívne hodnotenie, vrátane rovesníckeho hodnotenia a sebahodnotenia, s využitím rôznych techník, ktoré žiakom poskytujú príležitosť hodnotiť svoj vlastný pokrok. Tieto metódy umožňujú žiakom sledovať a vyhodnocovať vlastné výkony a učebné procesy, porovnávať ich s predchádzajúcim dosiahnutým výsledkom, čo podporuje osobný rast a nezávislé učenie sa. Zvláštny dôraz sa kladie na rozvoj schopnosti žiakov samostatne reflektovať na svoje učenie sa a myšlienkové procesy, čo podporuje ich metakognitívne schopnosti a prispieva k ich osobnému a akademickému rastu (Jančová et al., 2024). Formatívne hodnotenie zároveň rešpektuje individualitu žiaka, pričom podporuje princíp spravodlivého vzdelávania, ktoré všetkým žiakom poskytuje šancu, aby v rámci svojich možností dosiahol maximálny rozvoj (OECD, 2005). Pitkänen (2022) ďalej vyzdvihuje, že takéto formatívne hodnotenie má na primárnom stupni vzdelávania svoje významné postavenie, pretože umožňuje priebežnú každodennú spätnú väzbu, diskusiu a podporu zo strany učiteľa, ale aj žiakov hodnotiacich samých seba a svojich rovesníkov.

Formy formatívneho hodnotenia

V súčasnej edukačnej praxi by mali učitelia využívať rôzne hodnotiace prístupy, ktoré by mali zahŕňať rozmanité formy a techniky formatívneho hodnotenia, ktoré umožnia komplexné posúdenie výkonov žiaka (Jančová et al., 2024). Formatívne hodnotenie má tri základné formy – sebahodnotenie, rovesnícke hodnotenie a hodnotenie učiteľom (Starý, Laufková et al., 2016).

Sebahodnotenie predstavuje samostatnú hodnotiacu činnosť žiaka, pri ktorej preberá zodpovednosť za seba, vlastné učenie sa, hodnotí ho podľa seba a vyhľadáva spätnú väzbu na účely reflexie vlastnej činnosti, nielen podľa štandardov kurikula, kritérií hodnotenia inými osobami, ale aj vlastných

kritérií. Malo by byť každodennou súčasťou učenia sa žiaka v škole (Pitkänen, 2022). Zmyslom sebahodnotenia je naučiť žiakov, aby vedeli hodnotiť vlastné učebné výkony, posúdiť vlastné sily a schopnosti. Môže byť implicitné – keď žiak hodnotí sám seba podvedome a explicitné – keď žiak rozpráva o svojom učení sa (Labašová, Porubčanová, 2012).

Rovesnícke hodnotenie spočíva v hodnotení žiaka iným žiakom, pričom žiak ochotnejšie sleduje a posudzuje prácu iných ako svoju vlastnú a zároveň lepšie pochopí jej ciele a kritériá kvality (Čtvrtníčková, Procházková, 2020). Ako uvádza Wiliam a Leahy (2018) rovesnícke hodnotenie je efektívnym spôsobom získania spätnej väzby, nakoľko žiaci sú si vzájomne bližší osobnostnou vyspelosťou a skúsenosťami, a preto si viac môžu dôverovať. Rovesnícky vzťah je nimi vnímaný ako bezpečný a rovnocenný, čo môže zvyšovať ich motiváciu pomáhať si pri učení a diskutovať o procese učenia sa aj o naučených a preukázaných vedomostiach a zručnostiach.

Formatívne hodnotenie žiaka učiteľom má význam pre oboch aktérov vyučovacieho procesu. Pomocou učiteľovho hodnotenia, žiak zisťuje, ako vo vzdelávaní prosperuje a napreduje, učiteľ na druhej strane reflektuje kvalitu svojej práce a úroveň svojich profesijných spôsobilostí (Čapek, 2015). Hodnotenie žiaka učiteľom, by malo stavať na piatich na seba nadväzujúcich činnostiach (Cizek, 2010) – pozorovanie (sledujú sa čiastkové ciele), analýza (mikroanalýzou sa overuje dosiahnutie cieľov), reformulácie (reformuluje sa učivo), opakovanie (poskytuje priestor na opakovanie), nový postup (smeruje sa k dosiahnutiu hlavných cieľov).

Ako môžeme vidieť, základným pilierom všetkých foriem formatívneho hodnotenia je poskytnutie spätnej väzby, a to či už od učiteľa, rovesníka alebo od samotného žiaka. Uplatňovaním spätnej väzby v edukačnom procese primárneho vzdelávania dochádza k pozitívnemu ovplyvňovaniu rozvoja sociálnych vzťahov, k ovplyvňovaniu kvality spôsobilostí žiakov, k aktivizácii vnútornej potreby žiaka zdokonaľovať sa a k stimulácii žiaka odstraňovať svoje nedostatky (Weissová – Bistáková, 2006).

Techniky formatívneho hodnotenia

Jednotlivé formy formatívneho hodnotenia môže do edukačného procesu primárneho vzdelávania integrovať pomocou viacerých techník:

- dve hviezdičky jedno pranie, pri ktorej žiak hodnotí činnosť uvedením dvoch pozitívnych atribútov činnosti (hviezdičky) a vyjadrením jedného prania, ktoré predstavuje návrh na zlepšenie;
- bodka na konci riadka, ktorá zakladá na práci s chybou, kedy žiak alebo učiteľ uvedie bodku na konci riadka, ktorý obsahuje chybu, o ktorej následne diskutujú;
- semafor, pri ktorej žiak pomocou troch farieb hodnotí, ako porozumel učivu (červená – vôbec nerozumiem; žltá – rozumiem, ale...; zelená – rozumiem);

- rovesnícke hodnotenie domácich úloh/projektov, kedy skupina žiakov hodnotí činnosť a výsledky inej skupiny žiakov;
- predikčná karta, ktorej cieľom je, aby žiaci vytvárali predpoklady, v rámci ktorých predpovedajú pravdivosť výrokov zo zatiaľ pre nich neznámeho učiva, následne po prebratí učiva si kartu opätovne čítajú a zhodnotia svoje predpovede (Jančová et al., 2024);
- sebahodnotiace listy, prostredníctvom ktorých žiak formuluje záznamy o cieľoch, priebežnej práci a dosiahnutých výsledkoch, pričom sebahodnotiace listy môžu byť tvorené otázkami, navádzajúcimi otázkami, obsahujúce kritériá hodnotenia alebo nedokončenými vetami;
- sebahodnotiace karty, kedy žiak opisuje svoj pokrok vyjadrením hodnotenia v danej kategórii, či dokáže určitú úlohu vykonať samostatne, s malou pomocou učiteľa, s veľkou pomocou učiteľa;
- lístok pri odchode zakladá na odovzdaní žiakom vyplneného hodnotiaceho lístku, ktorý obsahuje údaje o troch poznatkoch alebo zručnostiach, ktoré sa žiak v daný deň naučil, o dvoch informáciách alebo aktivitách, ktoré ho zaujali a jednu otázku, ktorú stále považuje za nezodpovedanú;
- pojmové mapy, pomocou ktorých dokáže žiak vyjadriť porozumenie pojmov, javov, činností a väzieb medzi nimi v danej téme;
- portfólio predstavuje súbor prác žiaka zozbieraných za určité časové obdobie, ktoré slúži ako pomôcka na sledovanie, dokumentáciu a hodnotenie procesu učenia sa v komplexnej povahe (Orosová et al., 2019),
- symboly, pomocou ktorých žiak odpovedá na otázky učiteľa súvisiace s učivom, resp. hodnotí mieru svojho porozumenia učivu. Symboly môžu mať rôzne podoby, napr. palec/ruka hore, v rovine, dole, smajlíky, obrázky;
- zdôvodnenie vyžaduje od žiaka vyjadrenie dôvodu hodnotenia svojej práce;
- modelovanie sa zakladá na činnosti učiteľa, ktorá spočíva v poskytnutí spätnej väzby, pri ktorej komentuje postupy žiaka, následne túto úlohu preberá žiak a skupina žiakov;
- hodnotiaci komunikatívny kruh predstavuje činnosť, kedy žiaci v kruhu hodnotia svoju prácu, pričom odpovedajú na otázky učiteľa alebo spolužiakov;
- feedback sandwich sa zakladá na hodnotení, ktoré pozostáva z jedného negatívneho komentára medzi dvoma pozitívnymi (Čtvrtníčková, Procházková, 2020);
- K-W-L (Viem – Chcem vedieť – Naučila som sa) umožňuje žiakovi vyjadriť a identifikovať, čo o danej téme vie, čo sa chce naučiť, a po prebratí učiva uvažovať o tom, čo sa o nej naučil (Keeley, Tobey 2011).

Ako môžeme vidieť, odborná literatúra popisuje mnoho techník formatívneho hodnotenia, avšak uvedený sumár predstavuje len teoretické východisko. Uplatnenie formatívneho hodnotenia v edukačnom procese primárneho vzdelávania je závislé od samotného učiteľa. Je podmienené nielen úrovňou jeho pedagogicko-didaktických kompetencií, ale aj jeho nazeraním na formatívne hodnotenie ako na účinný spôsob rozvíjajúceho hodnotenia.

Záver

Formatívne hodnotenie ako nástroj, prostredníctvom ktorého sa hodnotenie žiaka realizuje ako cesta k podpore učenia sa žiaka je v súčasnosti výrazne rezonujúcou témou, tak v medzinárodnom, ako aj národnom kontexte. Medzinárodné štúdie v oblasti vzdelávacej politiky apelujú na uplatňovanie formatívneho hodnotenia v edukačnom procese. Na medzinárodné očakávania reaguje aj slovenská vzdelávacia politika, ktorá v rámci aktuálnej kurikulárnej reformy posúva do popredia koncepciu formatívneho hodnotenia. Ide o pozitívny posun smerom k hodnoteniu pre učenie, ktorý však v edukačnej realite nie je vždy adekvátne napĺňaný, čo dokazujú aj výsledky štúdií OECD a TALLIS. Je preto dôležité u učiteľov primárneho vzdelávania rozširovať ich informovanosť o funkciách, formách, technikách a pozitívnych efektoch formatívneho hodnotenia na rozvoj osobnosti žiaka, tak v rovine teoretickej, ako aj praktickej.

Bibliografia

- ALLAL, L., LOPEZ, L. M.: Formative assessment of learning: A review of publications in French. In: *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing, 2005. p. 241-264. ISBN 92-64-00739-3. <https://doi.org/10.1787/9789264007413-en>
- BENNETT, R. E. Formative assessment: A critical review. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2011, vol. 18, no. 1, p. 5-25. ISSN 2053-4272. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- BLOOM, B. S. et al. *Handbook On Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill, 1971, 923 p. ISBN 978-0070061149.
- CIZEK, G. An introduction to formative assessment: History, characteristics and challenges. In: H. ANDRADE and G. CIZEK (eds.). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge, 2010. p. 12-22. ISBN 9780415993202.
- ČAPEK, R. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015. 624 s. ISBN 9788024734507.
- ČTVRTNÍČKOVÁ, D., PROCHÁZKOVÁ, Z. Formatívne hodnotenie na rozvoj osobnosti žiaka. In *Pedagogické rozhľady*. Bratislava: MPC, 2020, roč. 29, č. 2, s. 46-50. ISSN 1335-0404.

- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2011. 176 s. ISBN 9788026200437.
- FLÓREZ, M. T., SAMMONS, P. (2013). *Assessment for learning: Effects and impact*. Reading: CfBT Education Trust, 2013. 32 p. ISBN 978-1-909437-26-5.
- FLUCKIGER, J., VIGIL, Y. T. y, PASCO, R., DANIELSON, K. Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. In: *College Teaching*, 2010, vol. 58, no. 4, p. 136-140. ISSN 8756-7555. <https://doi.org/10.1080/87567555.2010.484031>
- HATTIE, J., TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. In: *Review of Educational Research*, 2007, vol. 77, no. 1, p. 81-112. ISSN 1935-1046. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HIPKINS, R., CAMERON, M. *Trends in assessment: An overview of themes in the literature*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2018. 72 s. ISBN 978-1-98-854249-2.
- JANČOVÁ, A. et al. *Hodnotenie žiakov a ich vzdelávacích výsledkov*. Bratislava: Nivam, 2024. 93 s. ISBN 978-80-565-1645-4.
- KEELEY, P., TOBEY, R. CH. *Mathematics Formative Assessment*. London: SAGE Publications, 2011. 256 p. ISBN 9781412968126.
- LABAŠOVÁ, E., PORUBČANOVÁ, D. 2012. *Pedagogická diagnostika*. Dubnica nad Váhom: DTI, 2012. 167 s. ISBN 978-80-89400-42-3.
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publishing, 2005. 284 p. ISBN 92-64-00739-3. <https://doi.org/10.1787/9789264007413-en>
- OROSOVÁ, R. a kol. Hodnotenie v prírodovedných predmetoch v podmienkach slovenského školstva. In *Scientia in educatione*, 2019, roč. 10, č. 1, s. 17-32. ISSN 1804-7106. <https://doi.org/10.14712/18047106.1320>
- PETLÁK, E. (2014). *Aktuálne otázky edukácie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: IRIS, 2014. 84 s. ISBN 978-80-8153-021-0.
- PITKÄNEN, H. The politics of pupil self-evaluation: A case of Finnish assessment policy discourse. In: *Journal of Curriculum studies*, 2022, vol. 54, no. 5, p. 712-732. ISSN 1366-5839. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2040596>
- POPHAM, J. W. *Transformative Assessment*. Alexandria: ASCD, 2008. 150 p. ISBN 978-1416606673.
- RYCHNAVSKÁ, M., PAPPOVÁ, M. Využitie hodnotenia na podporu zručností 21. storočia. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava: MPC, 2019, roč. 28, č. 3, s. 11-16. ISSN 1335-0404.
- SHEWBRIDGE, C. at el. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014*. Paris: OECD Publishing, 2014. 166 p. ISBN 978-92-64-11703-7. <https://doi.org/10.1787/9789264117044-en>
- STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. 152 s. ISBN 9788026210016.

- WEISSOVÁ-BISTÁKOVÁ, Ľ. *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom, príručka pre učiteľov I. – 4. ročníka ZŠ*. Bratislava: Didaktis, 2006. 79 s. ISBN 80-89160-44-1.
- WILIAM, D. *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press, 2011. 189 p. ISBN 978-1934009307.
- WILIAM, D., LEAHY, S. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: Edulab, 2018. 246 s. ISBN 978-80906-082-76.

Článok vznikol v rámci projektu KEGA č. 001UPJŠ-4/2023 2023 „Implementácia formatívneho hodnotenia do výučby na základnej škole so zameraním na digitálnu formu – Implementation of formative assessment in primary school teaching with the focus on the digital form“.

PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Univerzita J. Selyeho v Komárne, Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno
borbelyovad@ujs.sk

PaedDr. Alexandra Nagyová, PhD.

Katedra pedagogiky
Univerzita J. Selyeho v Komárne, Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322, 945 01 Komárno
nagyovaa@ujs.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.3.113-119>

Family Resilience as a Way of Coping with Difficult Life Situations at the Birth of a Child with Disabilities

Rodinná reziliencia ako spôsob zvládania náročných životných situácií pri narodení dieťaťa so znevýhodnením

Mieczysław Dudek

Abstract

Family resilience is an important topic in special education, as coping with a stressful situation such as the birth of a child with a disability can be extremely challenging for parents and the extended family. This paper focuses on the processes of family resilience in such situations and presents selected coping strategies as well as options for external support that can help the family adapt to the new realities of life.

Keywords: Resilience. Family. Child with disabilities. Strategies. Support.

Rodina ako malá skupina

Pojem rodina ako taký patrí medzi najčastejšie používané pojmy v bežnej reči, v každodennom spoločenskom živote človeka, ako aj vo výskumoch rôznych vedeckých disciplín. Problematika rodiny je predmetom záujmu čoraz väčšieho množstva odborníkov zo spoločenských a humanitných vied. Dôkazom toho je vznik mnohých vedeckých subdisciplín, ako sú: sociológia rodiny, psychológia rodiny, pedagogika rodiny, rodinné právo a pod. Okrem toho sa otázkami rodiny zaoberajú aj teológia, etika, medicína, demografia, axiológia, mimo iných aj špeciálna pedagogika (Brzezińska, 2000). Hoci každá z nich pristupuje k téme rodiny zo svojho vlastného teoretického rámca a venuje sa rôznym ontologickým a metodologickým otázkam, vo všeobecnosti tieto výskumy potvrdzujú význam rodiny nielen pre fyzický a duševný rozvoj dieťaťa, ale predovšetkým pre správny vývin jeho citov a sociálnych postojov (Kawula, Brągiel, Janke, 1997).

Rodina sa v bežnom chápaní považuje za základnú spoločenskú bunku, na ktorej spočíva a sa buduje celá spoločnosť so všetkými svojimi štruktúrami. V odbornom ponímaní predstavuje rodina základnú a prvotnú formu sociálnej skupiny, ktorej podstatou sú pozitívne, mimoriadne silné a trvalé väzby a závislosti (sociálne interakcie), ktoré spájajú: samotných

rodičov, rodičov s deťmi a súrodencov navzájom (Cudak, 2001; Kawula, Brągiel, Janke, 1997). Základným znakom rodiny ako malej sociálnej skupiny je dominancia priamej interakcie – teda tvárou v tvár – a silné emocionálne väzby označované ako láska a milovanie. V odbornej literatúre sa tiež zdôrazňuje, že okrem znakov typických pre malú skupinu má rodina aj tzv. špecifické charakteristiky. Najčastejšie sú uvádzané: trvácnosť emocionálnych väzieb, spoločné bývanie, spoločné majetkové vlastníctvo chránené právnymi normami, biologická identita a genetická kontinuita, spoločenské a duchovné dedičstvo, rovnaké priezvisko (aj keď nie vždy), dominancia spolupráce nad súťaživosťou (Dudek, 2009). Zvyčajne sa zdôrazňuje, že podmienkou normálneho rodinného života je každodenný kontakt, spolužitie, spoločné prežívanie problémov a ich riešenie (Hudecová, 2020). V odbornej literatúre sa čoraz častejšie poukazuje na to, že čoraz viac súčasných rodín stráca uvedené špecifické znaky. Súvisí to napríklad s odchodmi rodičov za prácou do zahraničia, ťažkosťami v partnerstve, partnerskými zväzkami bez formálneho manželstva, ale aj narodením dieťaťa so znevýhodnením a pod.

Reziliencia rodiny ako spôsob zvládania náročných životných situácií

Rodina ako základná sociálna jednotka zohráva kľúčovú úlohu pri zabezpečovaní psychických, sociálnych a biologických potrieb svojich členov (Hudecová, 2020). Vo svojej prirodzenej funkcii vytvára zázemie, pocit bezpečia, istoty a identity. Napriek tomu sa v živote rodiny môžu objaviť situácie, ktoré vážne narušia jej stabilitu a ohrozia jej funkčnosť. Jednou z takýchto výrazne záťažových situácií je narodenie dieťaťa so zdravotným postihnutím alebo iným druhom vývinového znevýhodnenia.

Príchod dieťaťa so špecifickými potrebami býva sprevádzaný celým spektrom emócií, ktoré sa u rodičov striedajú – od šoku, popretia, smútku, hnevu, až po pocity bezmocnosti či viny. Očakávania spojené s narodením zdravého dieťaťa sa nenaplnia, čo môže rodičov vystaviť silnej psychickej kríze. Zároveň sa otvára množstvo otázok, obáv a neistôt týkajúcich sa budúcnosti dieťaťa, jeho integrácie do spoločnosti, dostupnosti adekvátnej starostlivosti a v neposlednom rade aj fungovania samotnej rodiny v novej realite.

V takejto situácii nadobúda význam koncept **rodinnej reziliencie**¹ – Reziliencia nie je jednorazový stav, ale dynamický proces, ktorý zahŕňa rôzne faktory: vnútorné zdroje jednotlivých členov, kvalitu vzťahov, schopnosť komunikácie, ako aj využívanie vonkajšej podpory zo strany odborníkov, sociálneho okolia či komunity (Slaninová, 2008).

¹ schopnosti rodinného systému čeliť záťažovej udalosti, adaptovať sa na ňu a postupne obnoviť rovnováhu (Slaninová, 2008).

Pri narodení dieťaťa so znevýhodnením je dôležité, aby si rodina čo najskôr vytvorila realistickú predstavu o situácii, vyhľadala odbornú pomoc (napr. psychologickú, poradenskú, sociálnu či špeciálnopedagogickú) a zároveň sa nebála zapojiť širšie sociálne siete, ktoré môžu poskytnúť oporu a uľaviť od izolácie.² Rodičia, ktorí sú informovaní, prijímajú situáciu ako výzvu a nie ako trest či zlyhanie, častejšie nachádzajú spôsoby, ako sa so situáciou vyrovnáť a vytvoriť pre dieťa podporné a láskyplné prostredie.

Zároveň je dôležité, aby bola rodina vnímaná ako partner v procese starostlivosti o dieťa – nie ako pasívny prijímateľ pomoci, ale ako aktívny subjekt s vlastnými potrebami, hodnotami a silnými stránkami. V tomto procese môže reziliencia pomôcť nielen prežiť náročné obdobie, ale aj získať nové perspektívy, prehĺbiť vzťahy a vytvoriť stabilné prostredie, ktoré podporuje rozvoj každého člena rodiny, vrátane dieťaťa so znevýhodnením (Dudek, 2009).

Preto je dôležité vytvárať také systémové a inštitucionálne podmienky, ktoré posilňujú rodinnú rezilienciu – dostupné poradenstvo, včasnú intervenciu, prepojené siete služieb, ale aj vzdelávanie verejnosti v oblasti akceptácie a inklúzie. Rodina, ktorá sa naučí zvládať krízy a premieňa ich na príležitosti, je základom pre budovanie odolnej a súcitnej spoločnosti.

Vonkajšie zdroje rodinnej reziliencie

Hudecová (2020) tvrdí, že si musíme uvedomiť, že ak chceme rodine pomôcť zvládnuť zložitú situáciu, v ktorej a ocitla, je dôležité posilňovať rodinnú rezilienciu. Posilňovanie rodinnej reziliencie je účinnejšie a efektívnejšie v porovnaní s izolovanou prácou s jednotlivcami patriacimi do rizikových a ohrozených rodín (bližšie Habalová, 2010). Výsledkom je zlepšenie rodinného fungovania a vedie to tiež k dosiahnutiu väčšej životnej pohody jednotlivých členov rodiny. Preto z vonkajších zdrojov reziliencie má veľký význam **budovanie a udržiavanie vzťahov so širšou rodinou** (Dryll, 1995). Sú to často vzťahy, ktoré môžu byť nápomocné rodine pri zvládaní ťažkej životnej situácie. Medzi vonkajšie zdroje môžeme zaradiť:

- **Otvorenosť rodiny** – schopnosť rodiny spolupracovať s inými, akceptovať pomoc zvonku, neizolovať a od svojho okolia. Všetko toto prispieva k tomu, že bremeno, ktoré rodina nesie, sa stáva menej náročným.
- **Spoločenské a kultúrne zdroje** – ide o sociálne zázemie rodiny, podporu rôznych organizácií a inštitúcií, s ktorými rodina môže spolupracovať. Patrí sem samozrejme aj dostupnosť kvalitnej odbornej

² V tomto kontexte autori popisujú, napr. Dudek (2009) rodinu s dieťaťom ADHD, Hrčová, Magová (2020) rodinu s dieťaťom s poruchou autistického spektra; Oriechčíková (2020) rodinu s dieťaťom s mentálnym postihnutím, Kováčová (2020) rodinu s duševným ochorením matky a i.

pomoci, dostupná sieť zdravotníckych zariadení a iných inštitúcií, ktoré môžu rodine pomôcť.

- **Životná perspektíva** – je evidentné, že nová situácia v rodine spojená so znevýhodnením prináša so sebou množstvo obáv a neistoty, ktoré sa dotýkajú budúcnosti. Preto je dôležité, aby rodina dostala adekvátne informácie, ktoré môžu znížiť neistotu, nepokoj a pomôžu rodine vidieť určitú perspektívu pre znevýhodneného člena rodiny, ale aj pre rodinu samotnú.
- **Pozitívny prístup a akceptácia zo strany spoločnosti** – pomáha rodinám pri eliminovaní izolácie a integrovaní sa do spoločnosti.

Pôsobenie vonkajších zdrojov vytvára optimálne podmienky vyrovnat' sa s touto zložitou životnou situáciou (Hudecová, 2020).

Faktory ovplyvňujúce rodinnú rezilienciu

Rodinná reziliencia nie je daná jednorazovo, ale utvára sa kombináciou viacerých vnútorných a vonkajších faktorov.

Medzi **kľúčové faktory**, ktoré prispievajú k zvládnutiu náročnej situácie, ako je narodenie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením, patria:

- **Vzájomná podpora a súdržnosť členov rodiny** – silné emocionálne väzby, schopnosť prejavovať si porozumenie, empatiu a účasť na spoločnom zvládaní ťažkostí.
- **Efektívna komunikácia** – otvorenosť v zdieľaní pocitov, obáv aj potrieb, ako aj schopnosť vyjadriť nesúhlas bez konfliktu a budovať vzájomnú dôveru.
- **Flexibilita rodinného systému** – schopnosť prispôbiť sa zmeneným podmienkam, meniť zaužívané rutiny a hľadať nové formy fungovania v každodennom živote.
- **Zmysel pre nádej a pozitívne prežívanie** – schopnosť udržať si nádej, hľadať zmysel v ťažkej situácii a posilňovať vnútornú motiváciu nevzdať sa.
- **Zvládacie stratégie (copingové mechanizmy)** – napríklad schopnosť riešiť problémy aktívne, vyhľadávať informácie, obracať sa na odborníkov alebo využívať podporné skupiny.
- **Zdroje sociálnej opory** – blízke osoby (príbuzní, priatelia), odborní pracovníci, rodičovské skupiny alebo komunity, ktoré poskytujú emocionálnu, praktickú či informačnú pomoc.
- **Duchovné alebo hodnotové zakotvenie** – pre niektoré rodiny je významným zdrojom odolnosti viera, spiritualita alebo životná filozofia, ktorá dáva ťažkej situácii zmysel.

Tieto faktory spolu vytvárajú ochranné mechanizmy, ktoré pomáhajú rodine nielen prežiť náročné obdobie, ale aj z neho vyjsť posilnená a lepšie

pripravená na ďalšie výzvy. Uvedomenie si vlastných zdrojov a možností zároveň podporuje autonómiu rodiny a jej aktívnu rolu v starostlivosti o dieťa a vytváraní kvalitného rodinného prostredia.

Stratégie na podporu rodinnej reziliencie

Existujú programy a prístupy, ktoré sú zamerané na **podporu reziliencie rodín**, v ktorých sa narodilo dieťa so zdravotným postihnutím. Tieto programy sú často medziodborové a kombinujú **psychologickú, sociálnu a špeciálno-pedagogickú podporu**.

Primárne ide o **ranú (včasnú) intervenciu** zameranú na podporu vývinu dieťaťa s postihnutím už od najútlejšieho veku, a zároveň na **posilňovanie kompetencií rodičov**. Súčasťou býva aj psychologická podpora, edukácia rodičov o postihnutí dieťaťa a facilitácia rodičovských zručností a pod. (Slaná et al., 2020). Súčasťou nej môžu byť aj **rodinné podporné skupiny a rodičovské združenia**. Tieto skupiny vytvárajú priestor pre **zdieľanie skúseností, vzájomné porozumenie a sociálnu oporu**. Pôsobia ako silný ochranný faktor pri budovaní reziliencie – rodičia si uvedomujú, že nie sú sami, získavajú praktické rady a emočnú podporu. Taktiež je možné na podporu rodinnej reziliencie využívať **programy zamerané na duševné zdravie rodičov, a taktiež aj terapeutické programy na zvládanie záťaže pre rodinných príslušníkov** (Ľulák Krčmáriková et al., 2017). Napríklad **kognitívno-behaviorálne intervencie**, individuálne alebo skupinové poradenstvo, ktoré pomáha rodičom zvládať stres, pocity viny, úzkosť či depresiu. Posilňujú tak vnútornú odolnosť a schopnosť čeliť dlhodobej záťaži (Slaná et al., 2020). V rámci psychoterapeutických prístupov sa využíva najmä **systemická terapia**, ktorá pracuje s rodinou ako celkom – hľadá zdroje v ich vzťahoch, podporuje funkčnú komunikáciu a nastavuje realistické očakávania voči sebe i dieťaťu. V posledných rokoch vznikli **online portály, webináre a aplikácie**, ktoré ponúkajú psychoedukačné moduly, podporu v krízových situáciách a možnosti online terapie alebo koučingu. Výhodou je dostupnosť a flexibilita, limitom môže byť aj neprehľadnosť v rámci samotnej ponuky.

Záver

Na záver možno konštatovať, že schopnosť rodiny odolávať záťažovým situáciám, najmä v prípade narodenia dieťaťa so zdravotným znevýhodnením, zohráva kľúčovú úlohu v procese adaptácie na novú životnú realitu. V kontexte špeciálnej pedagogiky nadobúda téma rodinnej reziliencie osobitý význam, keďže efektívne zvládacie stratégie a dostupná podporná sieť môžu výrazne ovplyvniť kvalitu rodinného fungovania. Podpora rodiny ako celku by preto mala byť integrálnou súčasťou intervenčných a poradenských prístupov.

Bibliografia

- BRZEZIŃSKA, A. 2000. *Społeczna psychologia rozwojowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- CUDAK, H. 2001. Problemy uspołecznienia dzieci jedynych w rodzinie współczesnej. In: Z. Tyszka (red.). *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2001.
- DRYLL, E. 1995. *Trudności wychowawcze: analiza interakcji matka-dziecko w sytuacjach konfliktowych*. Warszawa: Oficyna Wychowawcza WPUW, 1995.
- DUDEK, M. 2009. Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD. Wydaw. UKSW w Warszawie 2009.
- DUDEK, M. 2009. Praca z rodziną w praktyce poradnianej. In: Gryżenia K. (red). *Małżeństwo i rodzina w życiu i rozwoju człowieka*. Wydaw. UKSW, Warszawa, 2009, s. 169-186.
- HABALOVÁ, M. 2010. Zdroje reziliencie rodín detí so znevýhodnením a úlohy včasnej intervencie pri jej posilňovaní. In: *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Nitra: Forpress, 2010, 260 s. ISBN 978-80-223-2915-6.
- HRČOVÁ, J., MAGOVÁ, M. 2020. Rodina s dieťaťom s poruchou autistického spektra. In: *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020, s. 70-94. ISBN 978-80-561-0775-1.
- HUDECOVÁ, A. 2020. Rodina ako systém. In: *Rodina s dieťaťom s ohrozením vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020, s. 7-30. ISBN 978-80-561-0774-4.
- KAWULA, S., BRĄGIEL J., JANKE A. W. 1997. *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 59.
- KOVÁČOVÁ, B. 2020. Včasná starostlivosť v rodine s dieťaťom s ohrozením vo vývine s pridružením o duševné ochorenie matky. In: *Rodina s dieťaťom s ohrozením vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020, s. 105-128. ISBN 978-80-561-0774-4.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. 2020. Rodina s dieťaťom s mentálnym postihnutím. In: *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2020, s. 26-44. ISBN 978-80-561-0775-1.
- SLANÁ, M. et al. 2020. *Terapeutické koncepty pomoci vo včasnej intervencii*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce, 2020, 153 s. ISBN 978-80-568-0267-0.
- SLANINOVÁ, M. 2008. Reziliencia rodín detí so znevýhodnením. In: *Revue liečebnej pedagogiky*, 3/2008, s. 3-7. ISSN 1337-5563.

ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ, Z., KOVÁČOVÁ, B., KUBEROVÁ, H. 2017.
Arteterapeutická intervencia zameraná na tému zvládania záťaže
v skupine klientov so zdravotným znevýhodnením. In: *Liečebná
pedagogika IV*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2017,
s. 133-154. ISBN 978-80-561-0472-9.

Doc. dr. hab. Mieczysław Dudek

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

mieczyslaw.dudek@ku.sk

Social, Economic and Legal Sciences

Sociálne, ekonomické a právne vedy

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.3.123-131>

Career Counselling for People with Disabilities

Kariérové poradenstvo v kontexte zdravotného znevýhodnenia

Michaela Kovalčíková

Abstract

Career guidance for people with disabilities is undoubtedly a crucial means of enabling them to find a suitable career path that takes into account their unique abilities. This paper reviews research that focuses on career counselling in the context of disability, with research conducted in countries with different socio-cultural backgrounds. Existing data have highlighted the importance of career counseling for individuals with disabilities, with an emphasis on strengths and a supportive environment. The aim of this paper is to provide an overview of the research studies conducted and to inspire Slovak researchers to further develop research in this area, as there is relatively little research on career counselling for people with disabilities in Slovak context.

Keywords: Health disabilities. Career guidance. Foreign countries. Researches.

Úvod

Viac ako jedna miliarda ľudí na svete žije s nejakou formou zdravotného znevýhodnenia súvisiaceho s telesným, mentálnym, intelektovým alebo zmyslovým znevýhodnením, ktoré má vplyv na plnú účasť v spoločnosti. Pre takýchto ľudí je zväčša typický nerovnaký prístup k zdravotnej starostlivosti a zamestnaniu, pričom každodenné skúsenosti s diskrimináciou sú bežné v mnohých častiach sveta. Je samozrejmé, že otázka zdravotného znevýhodnenia je otázkou, ktorá je začlenená do rôznych dokumentov a medzinárodných zmlúv vrátane Dohovoru o právach osôb so zdravotným znevýhodnením, ktorý uznáva práva súvisiace s rešpektom, dôstojnosťou a rovnakými príležitosťami pre jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením (Cooc, 2019).

Osoby, ktorým sú diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, sa často stretávajú s problémami pri získavaní, uchovávaní a následnom chápaní rôznych informácií. Špecifické ťažkosti s učením sa môžu prejaviť za mnohých okolností vrátane sociálnych, profesijných a aj v školskom prostredí.

Jednotlivci s uvedenými potrebami tak môžu mať množstvo edukačných problémov, ktoré im môžu brániť úspešne sa zaradiť na trh práce. Medzi tieto

problémy patrí napríklad nedostatok zdrojov prispôsobených ich špecifickým požiadavkám, obmedzené možnosti navštevovať školu a ťažkosti pri zvládaní študijných povinností. Žiaci a študenti tak vykazujú nižšiu mieru školskej dochádzky, čo následne obmedzuje ich prístup k rôznym kariérnym príležitostiam. Pri prechode do dospelosti sa daní jednotlivci stretávajú so zníženým počtom pracovných príležitostí a sú náchylnejší na nezamestnanosť, a dokonca sú odkázaní na nižšiu úroveň príjmov (Eseadi, 2023). Práve vďaka kariérovému rozvoju si tak jednotlivci identifikujú a osvoja zručnosti, ktoré im môžu byť nápomocné pri plánovaní a výbere zamestnania. Kariérový rozvoj je pre väčšinu ľudí celoživotným procesom, pričom jeho dôležitosť zdôrazňuje aj Národná asociácia pre rozvoj kariéry, podľa ktorej pomoc jednotlivcom zvýšiť seba pochopenie, pochopenie svojich reálnych schopností, záujmov, hodnôt a cieľov je dôležitým prvkom v procese kariérového rozvoja. Veľkým zlomom v živote každého človeka je voľba povolania, nakoľko si treba uvedomiť, že táto voľba nie je jednoduchá a tak, ako môže otvoriť dvere do sveta práce, môže ich aj zavrieť. O to viac je daná voľba náročnejšia, ak ide o jednotlivcov so špeciálnymi potrebami (Lazarus et al., 2011). Na danú skutočnosť poukazujú aj autori Chen a Chan (2014), podľa ktorých mládež so zdravotným znevýhodnením nemá ľahkú pozíciu vo svojom kariérovom rozvoji. Problémy, ktoré môžu sťažovať jednotlivcom so znevýhodnením ich kariérovú cestu, sú problémy súvisiace so slabými akademickými zručnosťami, nízkym sebavedomím a kariérovým povedomím, nedostatočnými rozvinutými sociálnymi zručnosťami a nedostatkom sebaurčenia a sebaupínania.

Prehľad vybraných výskumov zameraných na kariérové poradenstvo pre ľudí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP)

Pri výbere štúdií sme zohľadnili nasledovné kritériá výberu zahraničných štúdií:

- Zameranie na cieľovú skupinu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – všetky zahrnuté výskumy sa výslovne orientujú na žiakov s rôznymi špeciálnymi potrebami v školskom prostredí.
- Zámer výskumu súvisiaci s kariérovým poradenstvom – štúdie analyzujú buď faktory ovplyvňujúce výber povolania, prácu kariérových poradcov, kariérové preferencie.
- Geografická a kultúrna rozmanitosť – zvolené krajiny (Kazachstan, Slovinsko, Indonézia) predstavujú rôzne regióny sveta (Stredná Ázia, Európa, Juhovýchodná Ázia), čo umožňuje porovnať rozdielne prístupy a podmienky.
- Metodologická transparentnosť a vedecká hodnota:
 - do analýzy boli zahrnuté iba štúdie, ktoré obsahovali jasne popísané výskumné nástroje, výber vzorky, spôsob analýzy a interpretácie dát, čo zaručuje ich vedeckú hodnotu a spoľahlivosť;
 - preferované boli výskumy s dôrazom na validitu, reliabilitu a objektivitu;

- vylúčené boli štúdie bez overiteľných metodologických údajov a výskumy bez jasného opisu analytických metód.
- Časová aktuálnosť – štúdie boli publikované v období od roku 2019 do roku 2024, čo zaručuje ich súčasnú relevanciu vo vzťahu k aktuálnym trendom v inkluzívnom vzdelávaní a kariérovom poradenstve.

Cieľom štúdie realizovanej v Kazachstane bolo definovať hlavné problémy pri poskytovaní kariérového poradenstva pre študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ponúknuť organizačno-metodické odporúčania. Autori štúdie v rámci metodologických východísk použili teoretické a empirické metódy na realizáciu cieľov a zabezpečenie validity analýzy údajov štúdie. Patria k nim výskumy, rozhovory, analýza pedagogickej a vedecko-metodickej literatúry, normatívnych právnych dokumentov a štatistických údajov. Údaje z výskumu boli získané počas realizácie projektu „Organizačné a metodické základy zabezpečenia inkluzívnosti profesijného poradenstva pre žiakov v školách“ realizovaného v Kazachstane v rokoch 2022 – 2024, pričom zber dát sa realizoval počas školského roka. Celkový počet respondentov bol 1451.

Štúdia bola realizovaná u žiakov deviateho ročníka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zamerala sa na 3 okruhy:

- formovanie profesijného sebaurčenia,
- povedomie o svete povolání,
- motivácia pre výber povolania.

V rámci prvého okruhu Formovanie profesijného sebaurčenia je podľa výskumu medzi mestskými a vidieckymi študentmi pozorovaná nízka miera profesijnej istoty.

V rámci druhého okruhu Povedomie o svete povolání sa autori štúdie zamerali na to, odkiaľ získavajú žiaci informácie o rôznych profesiách, a na to, kto alebo čo má najväčší vplyv na profesijné určenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Uvedená štúdia prináša zaujímavé zistenie, nakoľko minimálny počet (5 %) respondentov uviedol, že informácie o povolání dostáva od kariérového poradcu na škole a (3 %) uviedlo, že informácie dostáva od psychológa pôsobiaceho na ich škole. Najvyšší počet respondentov (36 %) uviedlo, že informácie o povolaniach získavajú od svojich rodičov.

V rámci tretieho okruhu Motivácia pre výber povolania je alarmujúcim zistením, že len (0.9 %) respondentov považuje za rozhodujúci motív pre výber svojho povolania priamo kariérového poradcu alebo psychológa, ktorý sa venuje kariérovému poradenstvu (Butabayeva et al., 2024)

Rozhodujúce motívy pre výber povolania u študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami uvádzame v nasledovnej tabuľke (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Rozhodujúce motívy pre výber povolania u študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (štúdiá z Kazachstanu)

External motives	%
external motivates and interest in the profession	84.7
ability for the profession	49.7
opportunity for career growth	22.1
opportunity to benefit society	16.2
Internal motives	%
the prestige of the proffesion	44.9
material benefits	42.2
parents's opinions	15.3
health status	5.3
recommendations from teachers	1
recommendations from a teacher psychologist, career giuadance teacher	0.9

Zdroj: Butabayeva et al. (2024)

Výskumná štúdiá z Kazachstanu potvrdila tvrdenie, že pre úspešnosť profesijného sebaurčenia žiakov v inkluzívnom prostredí je potrebné si vytvoriť vlastný názor na profesiu vzhľadom na ich schopnosti. Práve práca v oblasti kariérového poradenstva v školskom prostredí rieši zásadný problém socializácie a sociálnej integrácie pre všetkých žiakov s prihliadnutím na ich schopnosti a zručnosti (Butabayeva et al. 2024).

Ďalšia výskumná štúdiá pochádza zo Slovinska a jej cieľom bolo zistiť, či poradcovia na základných a stredných školách zakladajú kariérové rozhodnutia na silných stránkach, pričom cieľovou skupinou boli žiaci a študenti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Na analýzu autori štúdie použili jednu výskumnú otázku: „Na čom by sa malo zakladať rozhodovanie o povolani ľudí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami?“

Na účely výskumu boli použité nespracované údaje z dotazníka, ktorý vytvorilo Ministerstvo školstva a športu v spolupráci s Pedagogickým inštitútom v Lubl'ane, pričom sa kontrolovala vecná a konštruktívna validita, spoľahlivosť a objektivita. Vecná a konštruktívna validita bola overená testom Kaiser-Myer-Olkin (KMO) a Bartlettovým testom sféricity. Spoľahlivosť bola overená metódou vnútornej konzistencie (Cronbachov koeficient α) a faktorovou analýzou.

Na základe náhodného výberu bolo do výskumu pozvaných 60 základných škôl, čo predstavuje (13,4 %) všetkých základných škôl v Slovinsku, 50 stredných škôl (25,6 %) a 34 špeciálnych škôl (100 %). Dotazník bol distribuovaný zamestnancom, ktorí na školách vykonávajú kariérové poradenstvo.

Kariéroví poradcovia uviedli kľúčové faktory profesijného rozhodovania, pričom ich mali zoradiť od najväčšieho významu po ten najnižší. Na prvé miesto umiestnili „silné stránky jednotlivca“, na druhé miesto „schopnosti a zručnosti“, na tretie miesto „poruchy a postihnutia“, položky „úspech v učení/znalosti“ a „kde si človek nájde prácu“ sa umiestnili na posledných dvoch priečkach (Tabuľka 2). Uvedený výskum tiež zisťoval, či existuje rozdiel medzi kariérovými poradcami podľa toho, z akých škôl pochádzajú (mestské alebo dedinské). Testom aritmetických priemerov sa preverili štatisticky významné rozdiely v postojoch k faktorom profesijného rozhodovania pre študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Test ukazuje signifikantný rozdiel v položke „poruchy/postihnutia“, a práve tento faktor je dôležitejší pri rozhodovaní pre kariérových poradcov viac na dedinských školách ako na tých mestských (Drobníč, 2023).

Tabuľka 2: Faktory profesijného rozhodovania pre študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (štúdia zo Slovinska)

Vocational decisions should be based on:	N	Ar. mean	St. dev.	95% confidence interval for the ar. mean		Rang
				Lower limit	Upper limit	
Disorders/ disabilities	100	3.14	1.518	2.84	3.44	3
Strenghts	100	1.76	1.138	1.53	1.99	1
What is he/she interested in doing	100	3.19	1.361	2.92	3.46	4
Abilities and skills	100	2.98	1.223	2.74	3.22	2
Learning sucess/knowledge	100	5.00	1.073	4.79	5.21	6
Where a person will find a job	100	4.78	1.440	4.49	5.07	5

Zdroj: Drobníč (2023)

Posledná uvedená štúdia pochádza z mesta Banjarmasin, hlavného mesta Južného Kalimantanu v Indonézii. Cieľom štúdie je analyzovať a identifikovať kariérne typy a záujmy u žiakov a študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v meste Banjarmasin a zistiť, či existujú rozdiely v kariérových typoch a záujmoch medzi študentmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Čo sa týka metodologických východísk, štúdia využíva dizajn prierezového prieskumu s použitím porovnávacieho modelu medzi skupinami na odhalenie trendov v kariérových záujmoch medzi skupinami

žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na úrovni základnej školy a na úrovni strednej školy. Autori štúdie distribuovali dotazníky o kariérovom type, ktoré obsahuje 36 položiek usporiadaných podľa Hollandovej teórie. Výskumný súbor tvorilo 178 žiakov a študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základných a stredných školách. Súbor bol učený prostredníctvom proporcionálne-stratifikovaného náhodného výberu z piatich okresov v meste Banjarmasin (Heiriyah & Haryadi, 2019).

Podľa Hollanda patrí väčšina ľudí k jednému zo šiestich osobnostných typov a to:

- realistickému (R),
- investigatívnemu (I),
- umeleckému (A),
- sociálnemu (S),
- podnikateľskému (E),
- konvenčnému (C).

Výsledky výskumu ukazujú, že najväčší počet študentov je sociálny typ osobnosti, a teda prevláda kariérny typ S, pričom majú tendenciu uprednostňovať prácu s dôrazom na pomoc, vzdelávanie a rozvoj druhých (S=90; 28,4 %). Najmenší počet študentov (S=15; 4,7 %) je investigatívny typ, pričom ich priťahuje bádanie, skúmanie a práca, ktorá si vyžaduje koncentrované pozorovanie a presnú analýzu javov alebo situácií (Tabuľka 3).

Tabuľka 3 Prehľad kariérových typov študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (štúdia z Indonézie)

Type of Career Interests (n = 178)	M*	N	Percentage
Realistic (R)	3,82	87	27,4 %
Investigatif (I)	2,48	15	4,7 %
Artistic (A)	3,20	46	14,5 %
Social (S)	3,82	90	28,4 %
Enterprising (E)	2,73	38	12 %
Conventional (C)	2,96	41	13 %
Total	19,01	317	100 %

*Mean = High: pp > 3,81; Medium: pp = 2,67 – 3.81; Low: pp < 2.67

Zdroj: Heiriyah & Haryadi (2019)

Komparácia a analýza uvedených štúdií

Štúdia z Kazachstanu mala širší sociálno-pedagogický rozmer a zameriavala sa nielen na výskum javov, ale aj na formuláciu odporúčaní. Slovinská štúdia bola prísne kvantitatívna, dôsledne validovaná, a zameraná na perspektívu

profesionálov. Indonézsky výskum mal zas psychometrický základ. Aplikoval teóriu osobnostných typov (RIASEC) a skúmal štruktúru preferencií naprieč úrovňami škôl, a to základnej a strednej školy. Ak sa zameriame na komparáciu výskumných nástrojov a analýz, tak kazachstanská štúdia pracovala s najväčšou vzorkou respondentov a zamerala sa na pohľad žiakov, pričom zaznamenala nízky vplyv kariérových poradcov. Slovinská štúdia bola zameraná na názory odborníkov (pomáhajúcich profesionálov) a metodologicky najdôslednejšia. Jej výhodou bolo, že výsledky boli štatisticky validované a interpretované (KMO, Bartlettov test, Cronbach α , faktorová analýza). Indonézsky výskum je zas aplikáciou známej kariérovej teórie (Holland), ktorá umožňuje preniesť výsledky do praktického poradenstva.

Kazachstanská štúdia taktiež odhalila nízku mieru inštitucionalizovanej podpory, čo kontrastuje so Slovinskom, kde poradca zohráva kľúčovú rolu pri rozhodovaní na základe silných stránok žiakov. Indonézska štúdia reflektuje potenciál psychologických nástrojov a sebareflexie, pričom ukazuje prevahu „sociálnych“ typov, čo môže mať praktické dôsledky pre špecializáciu kariérového poradenstva.

Zhrnutie analýzy:

- výskum v Kazachstane poukazuje na potrebu zvýšiť účasť odborníkov na kariérovom rozhodovaní a prekonať dominanciu neformálnych zdrojov, ako sú napríklad rodičia,
- Slovinsko reprezentuje model dobrej praxe, poradenský proces je metodicky podložený a orientovaný na pozitíva študenta, metodologicky je najkomplexnejšia a najpresnejšia, pracuje s overením spoľahlivosti a konštruktivej validity, zatiaľ čo ostatné dve štúdie pracujú prevažne s deskriptívnou analýzou,
- štúdia z Indonézie poukazuje na význam aplikácie osobnostných typológií.

V predkladanej časti článku sa zameriame na možné implikácie pre slovenský kontext:

- zistenia z Kazachstanu poukazujú na veľmi nízky vplyv kariérových poradcov a psychológov na profesijné rozhodovanie žiakov so ŠVVP (0,9 %), a preto je vhodné systematizovať poradenstvo ako proces a zvýšiť kompetencie poradcov pre prácu so žiakmi so ŠVVP, napríklad formou špecializačného vzdelávania,
- orientácia na silné stránky a schopnosti – daná orientácia je kompatibilná s princípmi inkluzívneho vzdelávania, ktoré na Slovensku prebieha. Taktiež je žiaduce, aby poradenský pracovníci vnímali schopnosti, záujmy a preferencie žiakov so ŠVVP predovšetkým ako potenciál, nie ako limitáciu,
- aplikácia typológií môže pomôcť odstrániť stereotypy vo výbere profesií, nakoľko na Slovensku vo všeobecnosti prevláda téza, že pre žiakov so ŠVVP je k dispozícii limitované množstvo profesií,

- z porovnania všetkých troch štúdií vyplýva, že kariérové poradenstvo pre žiakov so ŠVVP si vyžaduje spoluprácu medzi školou, rodinou a odborníkmi, preto je nevyhnutné posilniť aktívne prepojenie školy s rodinou a komunitou v procese kariérového poradenstva.

Záver

Kariérové poradenstvo v školskom prostredí je službou pre všetkých žiakov (vrátane žiakov so zdravotným znevýhodnením). Kariérové poradenstvo by tak malo byť súčasťou národného kurikula každej krajiny a malo by sa podporovať v širších aspektoch života. Taktiež by sa malo poskytovať komplexné kariérové poradenstvo, pretože pre jednotlivcov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami existuje málo brigád alebo pracovných skúseností, prostredníctvom ktorých by si mohli rozvíjať pracovné návyky (Murugami & Nel, 2012). Vzdelanie je príprava na život, pričom úlohou vzdelávania je podporovať celkový rast človeka a jeho harmonickú integráciu do spoločnosti. Ak sa to má dosiahnuť, musí sa ísť nad rámec možností a kariérové poradenstvo je príležitosťou, aby jednotlivец naplno rozvinul svoj potenciál a bol prínosom pre spoločnosť (Shah et al., 2022).

Na základe vyššie uvedených výskumov je možné konštatovať, že mládež so zdravotným znevýhodnením nezažíva ľahkú cestu vo svojom kariérovom rozvoji, či už v kontexte prechodu zo školy do školy (stredná škola – vysoká škola) alebo prechodu zo školy do práce. Pri výbere vhodnej kariéry by sa mal klásť dôraz aj na typológiu osobnosti, ako poukazuje výskum z Indonézie, ktorý pomôže ľahšie identifikovať silné a slabé stránky osobnosti. Výsledky výskumu zo Slovinska takisto zdôrazňujú dôležitosť silných stránok, pričom sa práve uvedenou štúdiou zistilo, že slovinskí kariéroví poradcovia stavajú svoje poradenstvo na silných stránkach svojich klientov. Práve poradenstvo pre ľudí so zdravotným znevýhodnením by sa nemalo zameriavať na deficit a slabé stránky, ale na mobilizáciu vnútorných zdrojov klienta a jeho podporné prostredie. Za alarmujúci považujeme výsledok výskumnej štúdie z Kazachstanu, podľa ktorej iba (5 %) respondentov dostáva informácie o povolání od kariérového poradcu pôsobiaceho na ich škole. Inšpiratívne pre prax by bolo podobný výskum realizovať na Slovensku a porovnať slovenské výsledky s výsledkami z Kazachstanu.

Na Slovensku, ale aj v zahraničí existuje pomerne málo výskumov, ktoré sa zameriavajú na kariérové poradenstvo pre ľudí so zdravotným znevýhodnením. Aj prostredníctvom tohto článku si kladieme za cieľ poukázať na význam tejto problematiky a priblížiť aktuálny stav výskumov a prístupov v rôznych krajinách, ktorý môže byť inšpiratívny práve pre Slovensko.

Bibliografia

- BUTABAYEVA, L. A., ISMAGULOVA, S. K., NOGAIBAYEVA, G. A.,
NURLANBEKOVNA, U. A., & ZHUSSIP, A. K. 2024. Providing an
inclusive career guidance in Kazakhstani schools. In: *Novitas-ROYAL*,
2024, 18 (1), 179-189. ISSN 1307-4733.
- COOC, N. 2019. Teaching students with special needs: International trends in
school capacity and the need for teacher professional development. In:
Teaching and Teacher Education, 2019, 83, 27-41. ISSN 0742-051X.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>
- CHEN, CH. P., CHAN, J. 2014. Career guidance for learning-disabled youth.
In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*,
2014, 14, 275-291. ISSN 1873-0388. <https://doi.org/10.1007/s10775-014-9270-6>
- ESEADI, C. 2023. Career counselling models and services for students with
specific learning disabilities. In: *KONSELOR*, 2023, 12 (1), 1-16.
ISSN 2541-5948. <https://doi.org/10.24036/020231216-0-86>
- DROBNIČ, J. 2023. People with special needs and career development based
on strength. In: *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2023,
13 (3), 213-232. ISSN 1855-9719. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1381>
- HEIRIYAH, A., HARYADI, R. 2019. Exploration of career differences in
career interests of Students with special needs. In: *KONSELI: Jurnal
Bimbingan dan Konseling*, 2019, 06 (2), 141-148. ISSN 2355-8539.
<https://doi.org/10.24042/kons.v6i2.5105>
- LAZARUS, K. U., KELECHI, L., & IHUOMA, CH. 2011. The role of
guidance counsellors in the career development of adolescents and
young adults with special needs. In: *British Journal of Arts and Social
Sciences*, 2011, 2 (1), 51-62. ISSN 2046-9578.
- MURUGAMI, M. W., NEL, M. N. 2012. A developmental career guidance
and Counselling process for learners with disabilities: Preparation for
employment. In: *Educational Research*, 2012, 3 (4), 362-370.
ISSN 2141-5161.
- SHAH, N. H., KAUSAR, R., & SHAHEEN, A. K. 2022. Career Counseling
Practices: A Survey of secondary schools of Kotli Azad Jammu and
Kashmir. In: *Global Education Studies Review*, 2022, VII (IV), 71-84.
ISSN 2708-3608. [https://doi.org/10.31703/gesr.2022\(VII-IV\).07](https://doi.org/10.31703/gesr.2022(VII-IV).07)

Mgr. Michaela Kovalčíková, DSc.

Katedra sociálnej práce (interná doktorandka)

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

michaela.kovalcikova464@edu.ku.sk

Critiques

Recenzie

MAŘÍK, Vladimír, TRČKA, Michal, ČERNÝ, David a kol.:

Proč se nebát umělé inteligence? AI pohledem nejen českých odborníků.
Brno: Jota, 2024, 448 s. ISBN 978-80-7689-459-4.

Proč se nebát umělé inteligence? Jak již název odhaluje, kniha přináší pojednání o umělé inteligenci (AI). O tématu, který v současné době rezonuje celým světem a mění řadu odvětví lidského snažení. Čtenáři je předložen svazek o šesti základních, tematicky zaměřených, kapitolách, ve kterých zájemci získají odborný náhled na problematiku umělé inteligence z různých perspektiv. Hlavní autoři Vladimír Mařík, Michal Trčka a David Černý představují texty od řady odborníků napříč odlišnými vědními disciplínami, jako je informatika, etika, právo či filozofie.

Po předmluvě a úvodu pokračuje publikace kapitolou pojednávající o současném stavu bádání v oblasti AI, do které je začleněn, pro dokreslení komplexního obrazu, také historický vývoj umělé inteligence. Následně autoři diskutují využitelnost, užitečnost a aplikovatelnost AI ve zdravotnictví či průmyslu. V oblasti kyberbezpečnosti zde autorka Bláhová zmiňuje mimo jiné klady a zápory spolupráce s Čínou na rozvoji AI. Závěrečné kapitoly polemizují o emocích, morálních dilematech, právních a další filozofických aspektech využití umělé inteligence a jejího dopadu na lidstvo.

Právě tato široká mezioborovost předurčuje knihu k tomu, aby si zde každý čtenář našel právě ten svůj úhel pohledu, ten svůj obor zájmu. Pro technicky zaměřené zájemce bude jistě zajímavá kapitola Karla Košnara o inteligentních robotech nebo dialogové systémy Jana Šedivého. Proti tomu se Michal Trčka zabývá změnami veřejného mínění v souvislosti s využitím AI ve společnosti. Různorodost kapitol dokázali tvůrci knihy zajímavě využít a zformovat z ní publikaci vhodnou jak pro vědeckou obec, tak pro laickou veřejnost.

Jazykové a stylistické ztvárnění jednotlivých kapitol se liší podle autorů, což je v souladu s principem kolektivních monografií. Žádný z autorů svým písemným projevem nijak zásadně nevybočuje z koncepce celého díla a eseje jsou řazeny v logické posloupnosti. Snad jen s výjimkou náročnějších textů z oblasti informatiky, které by mohli být pro laiky obtížněji uchopitelné. Nicméně celkově monografie působí uceleným dojmem, který potvrzuje snahu autorů o lepší pochopení umělé inteligence bez předsudků.

Z pohledu popularizace lze knihu vnímat jako zajímavý didaktický materiál či sekundární zdroj pro využití ve výuce na středních nebo vysokých školách v oblasti digitálních technologií a jejich společenského dopadu.

Závěr

Proč se nebát umělé inteligence? představuje vydařený příklad populárně-naučné literatury s vysokou odbornou úrovní. Nabízí informovaný, racionální, a hlavně kritický pohled na problematiku, která je často zatížena

předsudky širšího neodborného publika. Dílo lze doporučit jak odborné veřejnosti, tak všem, kdo hledají spolehlivého průvodce světem současné umělé inteligence.

Mgr. Jana Miková

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc, Česká republika
jana.mikova@upol.cz

2025

3

ROČNÍK XXV.

ISSN 1335-9185



9 771335 191800 11 07