

Acta educationis 2013

Kraków

Acta educationis 2013

Redakcja:

prof. dr hab. Józef Marecki
doc. ThDr. PaedDr. Ing. Gabriel Paľa, PhD.
ThDr. Peter Tirpák, PhD.

Recenzja:

Mons. Dr. h. c. prof. ThDr. Jozef Jarab, PhD.
prof. PaedDr. ThDr. Jozef Jurko, PhD.
dr hab. Mieczysław Róžański, prof. UWM
dr Lucyna Rotter

Wydawnictwo AVALON T. Janowski Sp.j.

Ul. Fiołkowa 4/13
31-457 Kraków
www.wydawnictwoAVALON.pl
2013

ISBN 978-83-7730-200-2

SPIS TREŠCI

Gabriel Pala

Vyučovanie náboženskej výchovy v kontexte informačných technológií	5
---	---

Ján Jenčo

Vplyv rodičov na odovzdávanie kresťanských hodnôt dospelujúcim	20
---	----

Peter Tirpák

Vybrané vzájomné postuláty didaktiky a katechetiky	38
---	----

Peter Vansač

Edukácia ako nástroj kvality života seniorov	49
---	----

Martina Slivková

Adolescencia ako prechodné obdobie prípravy na dospelosť	60
---	----

Jana Tirpáková

Vybrané východiská pre výchovu a vzdelávanie v 21. storočí	73
---	----

Anton Liška

Historický záujmový útvar ako mimoškolská organizačná forma vyučovania dejepisu a jeho štruktúra	81
---	----

Juraj Gradoš

Farské školy pre veriacich byzantského obradu na Slovensku do roku 1818	107
--	-----

Silvia Nováková

Alternatívne školy	125
---------------------------	-----

Lenka Fedorová

Aktívne učenie na hodinách náboženskej výchovy	140
---	-----

Gabriela Genčúrová

Charakter židovského vzdelávania v staroveku	154
---	-----

Jaroslava Ihnátová

Zmena interpersonálnych kompetencií učiteľa – potreba učiteľskej etiky	170
---	-----

Vyučovanie náboženskej výchovy v kontexte informačných technológií

Gabriel Paľa

Abstract: Media are the phenomenon, which seriously influences the world not only of youth and it works on their personality. This is the reason of high actual problems to educate the critical recipient of medial products. This submission aims to emphasize the symbiotic medial problems between didactic.

Keywords: Education. Media. Medial communication and education.

Na význam pojmu využívanie informačných a komunikačných technológií vo vzdelávaní existuje veľa názorov.¹ Mnohí zastávajú názor, že každý spôsob elektronického spracovania informácie, ktorý sa dá použiť vo vzdelávaní, patrí k informačno-komunikačným technológiám. Možno sem tak zaradiť video, audiokazetu, rovnako ako dnešnú službu www či kurz na CD. Treba však poznamenať, že uvedené produkty sú v skutočnosti iba pomôckou pri uskutočňovaní existujúceho vzdelávacieho procesu a skôr ide o elektronické učebné/didaktické pomôcky. Ich implementácia do vzdelávania, hoci existujú už niekoľko desaťročí, žiadnu zásadnú zmenu vo vzdelávaní nepriniesla, iba ho v niektorých častiach zlepšila.

Vzdelávací proces v informačnej spoločnosti nebude predstavovať automatizáciu vzdelávacieho procesu prostredníctvom počítača, bez priamej účasti realizátorov vzdelávania. Študent bude aj v budúcnosti potrebovať motiváciu k štúdiu, radu, ako pri štúdiu postupovať, a sociológovia tvrdia, že i kontakt s inými ľuďmi. Technológie nenahradia učiteľa, ale zásadne zmenia jeho úlohu.

Informácia sa stáva základným artiklom budúcnosti. Všetko, čo sa týka médií, informácií, informovanosti, napreduje míľovými krokmi, a tak orientácia vo svete informácií a médií môže byť skutočne ťažká.² Táto dezorientácia sa prejavuje aj v oblasti výchovy a vzdelávania, a preto je na mieste otázka hľadania nových metód, foriem a materiálnych prostriedkov v edukačnom procese. Tomuto trendu sa

¹ DROZDOVA, M. a kol.: *E-learning-elektronické vzdelávanie a spracovanie dokumentov*, <http://www.cvtisr.sk/itlib022/drozдова.htm> (02.12.2006).

² Porov. POLÁKOVÁ, M.: *Mediálna edukácia ako prostriedok ochrany mládeže*. Bakalárska práca. Prešov : GTF PU, 2006, s. 34 – 36.

nevyhne ani vyučovanie náboženstva a náboženskej výchovy. Pre pedagógov a katechétov je potrebné oboznámiť sa s inovatívnymi metódami vo vzdelávaní a naštartovať prípravu nových vzdelávacích produktov na báze informačno-komunikačných technológií a naučiť sa ich využívať v prospech šírenia katechézy.

„Vývoj komunikácie prechádzal tromi obdobiami:

1. ústnej a živej komunikácie
2. písma a tlače
3. elektronickej komunikácie.

Žijeme v období prechodu ľudstva z jedného obdobia do druhého – z prechodu od obdobia tlače do obdobia elektronickej komunikácie.“³

Je nepochybné, že vizuálne vnímanie sa stáva najrozšírenejším zdrojom interakcie človeka s prostredím a vizuálne vďaka rýchlemu rozvoju televíznej a výpočtovej techniky najrozšírenejším zdrojom a prostriedkom komunikácie. *Vizuálne vnímanie a prijímanie informácií vizuálnymi prenosovými kanálmi sa stáva prirodzenou potrebou človeka súčasnej doby. Význam vizuálií rastie a vizualizácia zasahuje prostredníctvom internetovej siete celý svet. Vizualizácia učebný proces nielen uľahčuje, prehľbuje, ale i skvalitňuje jeho priebeh a výsledky. „Audiovizuálne médiá hovoria jazykom, ktorý sa od písaného odlišuje. Je v istom zmysle blízky kresťanskej tradícii, ktorá má svoj opisný, symbolický jazyk Svätého písma.“*⁴ Dnes teda môžeme pri vzdelávaní procese naraz využívať množstvo pútavo, farebne a veľkostne upravených textov, kvalitných kreslených obrázkov, animácií, fotografií, diagramov, videoklipov, filmov, zvukov, a popritom aplikovať i hovorené slovo, skúsenosti konkrétneho učiteľa, jeho komentáre, názory k prezentovaným zdrojom.

Kedže učenie je založené aj na vlastnom zážitku a prežívaní, nielen na čisto racionálnom pôsobení, zanecháva v poznaní učiaceho sa trvalejšiu stopu, pokladáme za dôležité, aby študent sám získal skúsenosť aj z iných než len tradičných metód výučby. Za významný rozdiel pokladáme fakt, že zmyslom výučby jednotlivých predmetov už nie sú len vedomosti (v súvislosti so skracovaním inovačných cyklov a pribúdaním nových informačných zdrojov rýchlo zastarávajú), ale kompetencie, ktoré človeku umožňujú adekvátne a efektívne konať v rozličných pracovných a životných situáciách. Patria k nim komuni-

³ ZASEPA, T. : *Médiá v čase globalizácie*, Bratislava : LÚČ, 2002, s. 231.

⁴ ZASEPA, T. : *Médiá v čase globalizácie*, Bratislava : LÚČ, 2002, s. 309.

kácia, rozvoj schopnosti učiť sa, sociálna kompetencia, riešenie problémov, práca s informačnými technológiami. Súčasná pedagogika je orientovaná na humanistickú filozofiu výchovy vychádzajúcu z humanistickej psychológie, osobitne z prístupu zameraného na človeka.⁵ Rogersov model predstavuje dvoj pólové kontinuum – jeden tvorí tradičný prístup, druhý predstavuje orientáciu na človeka. V tradičnom prístupe je učiteľ vlastníkom poznania, študent je príjemca; medzi postavením učiteľa a žiaka je veľký rozdiel; centrom pozornosti je učiteľ; predovšetkým verbálne vyučovanie; najdôležitejším aspektom vzdelávania je tlak na skúšanie; vo vzťahu učiteľ – študent je nedôvera; atmosféra je charakteristická zvýšenou úzkosťou a strachom; nízka úroveň realizácie demokratických princípov v praxi školy; dôležitosť intelektu, nie celá osobnosť. Druhý prístup, ktorý prezentuje Rogers, je zameranosť na človeka, kde učiteľ vystupuje ako facilitátor; študent si vypracováva vlastný program učenia sám; v centre pozornosti je podporovanie pokračujúceho procesu učenia; disciplína sa mení na sebadisciplínu; dôraz sa kladie na sebahodnotenie.

V súvislosti s vyššie spomenutým prístupom orientovaným na človeka sa vynárajú otázky, týkajúce sa možností a obmedzení informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní. V porovnaní s tradičným prístupom sa predpokladá uvoľnenejšia a pritom pracovne zameraná atmosféra pri vzdelávaní. To je obzvlášť dôležité v čase, keď sa tradičná schéma získavania profesijných schopností (vedomostí), charakterizovaná štruktúrou predviesť – napodobniť a kontrolovať – precvičovať mení a súčasný trend možno vymedziť ako prechod od práce podľa pokynov k samostatnosti. Podmienkou realizácie týchto pozitív je však vnútorná motivácia, stupeň uvedomelosti študentov v prístupe k štúdiu, istý stupeň zrelosti osobnosti študenta aj učiteľa.

Od katechézy k náboženskej výchove prostredníctvom informačných technológií

Podstatou náboženskej výchovy je podporovať a rozvíjať vychovávaných k plnosti rozvoja osobnosti tak, aby zúčastňujúc sa na kresťanskom vytváraní sveta boli schopní zároveň dosiahnuť konečný cieľ človeka. Cieľom náboženskej výchovy musí byť priviesť človeka k plnosti života. Úlohou náboženskej výchovy je prezentovať dieťaťu svet, ktorému môže dôverovať ako predpoklad k tomu, aby mohlo získať dôveru v seba. Všetky výchovné námahy v náboženskej výcho-

⁵ ROGERS, C. R. – FREIBERG, H. J.: *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona, 1998, s. 46.

ve smerujú k tomu, aby vychovávaný prijal a rešpektoval Boha vo svojom živote. Osobitnou charakteristikou školského vyučovania náboženstva je skutočnosť, že má prenikať do prostredia kultúry a vstúpiť do vzťahu s ostatným poznaním. Má predkladať kresťanské poslanstvo a kresťanskú udalosť tou istou serióznosťou a hĺbkou, ako ostatné predmety predkladajú svoje poznatky. Podľa adresátov a kontextu školy sa jeho poloha môže meniť.

Ľudský rozum, najmä detí a dospelievajúcej mládeže, má si pomocou systematického vyučovania osvojiť základné poznatky a obsah pravdy, ktorú nám Boh zjavil a ktorú sa Cirkev v priebehu dlhých dejín snažila stále bohatšie vyjadrovať. *„Cieľom vyučovania má byť to, aby si ľudia navykli na kresťanský život, a že nemá byť rozumového rázu. Evanjelizačné úsilie môže veľa získať katechetickým vyučovaním v kostole, v školách, v kresťanských rodinách a vôbec všade, kde je to len možné, ale za predpokladu, že katechéti majú k dispozícii vhodné učebnice. Vyučovacie metódy majú byť primerané veku, vzdelaniu a schopnostiam tých, ktorým sa látka predkladá.“*⁶

Vzťah medzi školským vyučovaním náboženstva a katechézou je vzťahom odlišnosti a dopĺňania sa: „Je neoddeliteľné spojenie, a zároveň jasná odlišnosť medzi vyučovaním a katechézou.“ Osobitnou charakteristikou školského vyučovania náboženstva je skutočnosť, že má prenikať do prostredia kultúry a vstúpiť do vzťahu s ostatným poznaním. „Usiluje sa skutočne využiť prvky vedomostí a výchovy, aby evanjelium vniklo do mentality žiakov a zharmonizovalo ich kultúru vo svetle viery. Má predkladať kresťanské poslanstvo a kresťanskú udalosť s tou istou serióznosťou a hĺbkou, s ako iné disciplíny predkladajú svoje poznatky. Pomocou interdisciplinárneho dialógu kladie základy, posilňuje, rozvíja a dopĺňa výchovné pôsobenie školy.“⁷

Veľmi dobrým príkladom interdisciplinárnosti je pôsobenie médií alebo iných informačno-komunikačných technológií pri vyučovaní náboženskej výchovy (náboženstva). Pod pojmom médiá máme na mysli dnes dominujúce elektronické prostriedky. Človek je stvorený ako bytosť spoločenská a komunikatívna. Konštatuje to sám Stvoriteľ, keď po stvorení prvého človeka Adama, ktorému vdýchol nesmrteľnú

⁶ PAVOL VI.: *Evangelií nuntiandi*, apoštolská exhortácia o ohlasovaní evanjelia v dnešnom svete. Zvolen : Združenie Jas, 1992, čl. 44.

⁷ KONGREGÁCIA PRE KLÉRUS: *Všeobecné direktorium pre katechizáciu*. Trnava : SSV, 1999, čl. 73.

dušu – svoj obraz hovorí: „*Nie je dobré byť človeku samotnému...*“ (Gn 2, 18). Médiá sú prostriedky komunikácie. Týmto prostriedkami môžeme obohacovať svoj vnútorný život, budovať nové vzťahy a prispievať k väčšej medziľudskej jednote a vzájomnosti. V tomto zmysle chápe Cirkev médiá ako Božie dary a je im pozitívne naklonená. Súčasne musíme byť obozretní a vedieť, že médiá nie sú automaticky pozitívnym fenoménom. Médiá samy nekomunikujú, nikoho nemilujú ani nevzdelávajú, len pomáhajú tieto hodnoty rozvíjať v nás. A môžu slúžiť opačne. „*V modernej spoločnosti majú spoločenské komunikačné prostriedky prvoradú úlohu v oblasti informácie, šírenia kultúry a výchovy. Táto úloha narastá v súvislosti s technickým pokrokom, šírkou a rozmanitosťou podávaných správ a s vplyvom na verejnú mienku.*“ (KKC čl. 2493). Ján Pavol II. často hovorí o médiách, nielen ako o prostriedkoch novej evanjelizácie, ale tiež ako o kľúčoch vzdelávania tak, aby sme pochopili súčasný svet. Svätý Otec zdôrazňuje práve to, že svet potrebuje silné volanie evanjelia: prichádza nová evanjelizácia. Pri tejto úlohe je potrebné zamerať pozornosť na jeden zvláštny sektor, a tým sú masmédiá. „*Pri plnení svojho výchovného poslania sa Cirkev usiluje používať všetky vhodné prostriedky, ale najväčšiu pozornosť venuje tým, ktoré sú jej vlastné, a medzi nimi je na prvom mieste vyučovanie katechizmu. Katechéza osvecuje a posilňuje vieru, udržiava život podľa ducha Kristovho, privádza k povedomej a činnej účasti na liturgickom tajomstve a pobáda k apoštolskej činnosti. Cirkev pripisuje veľký význam aj iným prostriedkom a snaží sa ich povzniesť a preniknúť svojím duchom: ide o prostriedky, ktoré sú spoločným vlastníctvom ľudstva a majú veľkú výchovnú a vzdelávaciu účinnosť, ako sú spoločenské komunikačné prostriedky, rozmanité kultúrne alebo športové spolky, mládežnícke organizácie a zvlášť školy.*“⁸

Vyučovanie náboženstva má prenikať do prostredia kultúry a vstúpiť do vzťahu s ostatným poznaním a sprítomňovať evanjelium v osobnom procese asimilácie kultúry. Usiluje sa využiť prvky vedomostí a výchovy, aby evanjelium vniklo do mentality žiakov a zharmonizovalo ich kultúru vo svetle viery. Má figurovať ako školský predmet s tými istými požiadavkami systematickosti, ako u ostatných predmetov. Vyučovanie sa uskutočňuje v rôznych súvislostiach školy.

⁸ DRUHÝ Vatikánsky koncil: Gravissimum educationis (čl. 43). In: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decl_19651028_gravissimum-educationis_en.html.

Sú rôzne modely školského vyučovania náboženstva. „Vyučovanie náboženstva má pomáhať žiakom lepšie chápať kresťanské poslanstvo vo vzťahu k veľkým existenčným problémom, ku chápaniu života a k hlavným zásadným morálnym problémom, s ktorými sa dnes stretávajú ľudia. Hľadajúci žiaci sa môžu presne dozvedieť, čo je viera v Ježiša Krista. Ak sú žiaci neveriaci, vyučovanie náboženstva má črty misijného ohlasovania evanjelia, aby sa mohli rozhodnúť pre vieru, ktorej katechéza potom pomáha dozrievať v rámci spoločenstva. Kresťanská výchova v rodine, katechéza a školské vyučovanie náboženstva sú vzájomne vnútorne spojené v službe kresťanskej výchovy detí, dospievajúcich i mladých.“⁹ Aj na hodinách náboženstva si žiaci môžu osvojiť správne využívanie masmédií a multimédií v živote. *„Náležité používanie spoločenských komunikačných prostriedkov, ktoré sú k dispozícii záujemcom rozličného veku a vzdelania, vyžaduje od nich primeranú a osobitnú výchovu a pripravenosť. Preto treba napomáhať, množiť a viesť podľa kresťanských zásad podujatia, ktoré sledujú tento cieľ – najmä ak sú určené pre mladých – v katolíckych školách každého stupňa a seminároch.“*¹⁰ *„Je tiež dôležité, aby ľudia vo všetkých sférach Cirkvi používali internet k tvorivému plneniu svojich povinností a ako pomoc naľňať misijnú úlohu Cirkvi. Otočiť sa chrptom zo strachu z techniky alebo pre iné príčiny nie je akceptovateľné, pri pohľade na mnohé pozitívne možnosti internetu. Priamy prístup k informáciám dáva Cirkvi možnosť k hlbšiemu dialógu so súčasným svetom.“* (CI, čl. 10) *„Prítomnosť Cirkvi na internete má hlboký význam. Sieť je najväčším zdrojom informácií. Úlohou Cirkvi je pomoc pri formulovaní dôležitých otázok.“*¹¹

Moderné didaktické pomôcky

Pri vyučovaní náboženstva predstavujú osnovy iba všeobecný rámec, ktorý si žiada viaceré prostriedky, aby sa dosiahol cieľ vyučovania. Pri komunikácii používa človek viacero druhov výrazových prostriedkov, ktoré nikdy nevystupujú osamotene, ale navzájom sa prelínajú a dopĺňajú. Ak má byť vyučovací proces efektívnejší, je potrebné použiť aj iné vyučovacie prostriedky s výrazovými odlišnosťami, ako iba hovorenú reč.

⁹ ŠKANTÁR, J., SPUCHLÁK, J. : *Katechéza na Slovensku a v Spišskej diecéze*. Spišské podhradie, 2001, s. 10.

¹⁰ IM, čl. 16.

¹¹ ZASEPA, T. : *Médiá v čase globalizácie*, Bratislava : LÚČ, 2002, s. 373

Zmyslom moderného vyučovania na každom stupni je schopnosť prinútiť ľudí:

- aktívne sa zapájať do edukačného procesu,
- mať svoju vlastnú mienku a vysloviť ju,
- byť kreatívny,
- klásť otázky,
- získať pocit, že aj sami prispeli k riešeniu problému, našli odpoveď,
- získať istotu, že sú schopní aj sami nájsť správnu odpoveď.

Okrem pomôcok, ktoré majú usmerňovať a programovať celú katechetickú činnosť, sú tu pracovné pomôcky na bezprostredné použitie, ktoré sa využívajú v priebehu samého katechetického úkonu. Didaktické testy, ktoré idú priamo do rúk katechumenom a katechizovaným. Príručky pre katechéty a rodičov. Audiovizuálne pomôcky, ktoré sa používajú v katechéze; pri nich však treba vhodne rozlišovať (porov. VDK, čl. 283).

Inšpiračným kritériom týchto pracovných pomôcok má byť dvojaká vernosť: Bohu a človeku, ktorá je zákonom pre celý život Cirkvi. „V krátkosti treba povedať, že tieto katechetické pomôcky musia:

- byť vecne späté s konkrétnym životom generácie, na ktorú sa obracajú, aby dobre poznali jej nepokoje a problémy, jej zápa- sy a nádeje;
- usilovať sa „používať jazyk zrozumiteľný pre túto generáciu“;
- usilovať sa naozaj povzbudiť tých, ktorým majú slúžiť, a umožňovať im väčšmi poznať Kristove tajomstvá pre skutočné osobné obrátenie a život stále viac sa zhodujúci s Božou vôľou“ (VDK, čl. 283).

Učebné pomôcky a didaktická technika uľahčujú pochopiť abstraktné prvky učiva, prispievajú k rozvoju myslenia. Majú nezastupiteľné miesto vo všetkých etapách vyučovacieho procesu. Zvyšujú názornosť vyučovacieho procesu, robia prístupným aj také učivo, ktoré by si bez nich žiaci vôbec nemohli osvojiť. Umožňujú zvýšiť efektivnosť vyučovacieho procesu.

„Tvorba, výber a použitie učebných pomôcok a didaktickej techniky by mali vychádzať z cieľov vyučovacieho procesu, učiva, mali by rešpektovať didaktické zásady a pomáhať efektívne realizovať vyučovacie metódy. Čím viac zmyslových orgánov umožnia zapájať do poznávacieho procesu, tým lepšie plnia svoju úlohu. Mali by utvárať ucelený systém, v ktorom vedúcu úlohu má učebnica. Týmto splnia

didaktické požiadavky na tvorbu, výber a používanie učebných pomôcok a didaktickej techniky.“¹²

Učiteľ by mal jednotlivé metódy v edukačnom procese striedať, aby zohľadnil potreby rôznych typov študentov. Mal by používať rôzne pomôcky, ako papier (knihy, obrázky, plagáty, mapy), obrazovku (televízor s videoprehrávačom, počítač), spätný projektor, magnetofón a iné. Len samotná integrácia multimédia nestačí.

Informačné a komunikačné technológie otvárajú široký priestor na získavanie a odovzdávanie informácií. Multimediálne programy majú často encyklopedický charakter, pretože približujú multimediálnym spôsobom realitu sveta. Sú to programy, v ktorých program pri komunikácii s užívateľom používa niekoľko typov údajov (text, obrázky, animácie, grafiku), to znamená, že užívateľ vníma informácie v rôznych formách. „Multimediálne počítače sú schopné sprostredkovať informácie z najrôznejších médií a umožňujú vytvárať multimediálne učebne. Didaktické hry sú programy koncipované ako zábavné hry, ktoré zvyknú využívať na precvičovanie a upevňovanie učebnej látky. Programy môžu mať aj výrazný motivačný charakter, čím môžu žiakov priťahnuť aj k menej atraktívnemu učivu, pozornosť si zaslúži aj veľká miera názornosti, úspora času, ktorú môže správne používanie počítačov priniesť.“¹³

Pri vyučovaní náboženstva/náboženskej výchovy môžeme použiť rôznorodé pomôcky ako katechizmus, učebnice, texty (biblické texty), hudobné nástroje, obrazy, ale v dnešnom informačnom veku i audio-vizuálne prostriedky, médiá a informačno-komunikačné technológie.

Audiovizuálne prostriedky sú dnes najrozšírenejšie didaktické prostriedky pri vyučovaní náboženstva/náboženskej výchovy. Patria tu najmä diapozitívy, jednoduché alebo doplnené zvukovou kazetou, videokazety, nástenné obrazy. „*Tieto obrazy umožňujú žiakovi vstrebať v krátkej chvíli veľké množstvo údajov a poznatkov. Zasahujú ho často na citovej úrovni. Je pravda, že súčasné školské učebnice sú bohato ilustrované, no počet obrazov je často nedostatočný, vzhľadom*

¹² TUREK, I. : *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*, Bratislava : MC, 1997, ISBN 80-88796-49-0 s. 215

¹³ PETLÁK, E. – KOMORA, J. : *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*, Bratislava : IRIS, 2003, ISBN 80-890-18-48-3 s. 135-6.

na obsah látky. Vyučovaciu látku treba dopĺňať premietanými alebo tlačenými obrazmi.“¹⁴ „Hlavné výhody vizuálnych pomôcok:

- upútavajú pozornosť
- prinášajú zmenu a vzbudzujú záujem
- napomáhajú konceptualizácii – mnohým pojmom a myšlienkami porozumieme skôr vizuálne než verbálne
- sú ľahšie zapamätateľné
- sú prejavom záujmu“¹⁵

Masovokomunikačné prostriedky. Printový obraz a premietaný obraz sú dva druhy výrazových prostriedkov. Každý z nich má vlastnú povahu, svoje prednosti i nevýhody a treba ich používať tak, aby sa vzájomne dopĺňali. Obraz má na človeka väčší vplyv, ako ktorýkoľvek iný prostriedok komunikácie. „Každý masovokomunikačný prostriedok vo svojom pôsobení na osobnosť je špecifický. Uvedené technické prostriedky, ktoré sa využívajú sú dnes cennou pomocou v procese výchovy a vzdelávania v školách i mimo školy. Moderná technika poskytuje audiovizuálne pomôcky ako film, televízia alebo video. Majú svoju zvláštnu didaktickú zákonitosť. Osobný kontakt sa nedá rovnocenne nahradiť technickou pomôckou.“¹⁶ Svet komunikačných prostriedkov ľudstvo stále viac zjednocuje a plní dôležitú úlohu v našom živote. Cirkev týmto prostriedkom, ktoré sú spoločným vlastníctvom celého ľudstva a majú veľkú vzdelávaciu a výchovnú účinnosť, pripisuje veľký význam a uvedomuje si dôležitosť spoločenských komunikačných prostriedkov a ich nezastupiteľné miesto v spoločnosti, ako aj pri výchovno-vzdelávacom procese.

V spoločnosti plnia masmédiá dôležité informačné, zábavné, ideové, socializačné a výchovno-vzdelávacie funkcie. Každé z médií (televízia, tlač, video, DVD a pod.) má dôležitú úlohu pri sprostredkovaní informácií, správ, rôznych náučných a zábavných programov, pričom sa využívajú slová, obraz a zvuk. Obohacujú tak zážitkovú sféru ľudskej osobnosti a súčasne umožňujú osvojovať si poznatky

¹⁴ KUTARŇA, J.: *Id'te a ohlasujte, úvod do katechetiky*, Bratislava : Saleziánske katechetické stredisko, 1994, s.195-196.

¹⁵ PETTY, G.: *Moderní vyučování*, Praha : Portál 2002 s.

¹⁶ PRIBULA, M.: *Pedagogická funkcia médií v náboženskej výchove*, In: Edukačné aspekty náboženskej masmediológie, PU GBF, Prešov : 2003, s. 12-13.

z rozličných oblastí. Ich vzdelávacia a výchovná funkcia je nesporná.¹⁷

Ak teda hovoríme o výchovnej funkcii masmédií, ide predovšetkým o ich správne využitie, ktoré by bolo prínosom pre všetkých. To znamená, že médiá sú v službách výchovy už od malička. Osobne mi chýba sledovanie televízie detí a mládeže s rodičmi, čo je prvý predpoklad správneho využitia médií vo výchove. Vo výchovno-vzdelávacom procese je to o čosi lepšie, pretože video, internet, magnetofón, DVD a CD nosiče sa na hodinách sporadicky využívajú. Ak by sme zalovili vo vodách didaktiky, nemali by sme týmto komunikačným prostriedkom upierať ich didaktickú funkciu, ba čo najviac ich využívať v škole ako pomôcky demonštračné, názorové, súvisiace s monologickým či dialogickým výkladom. Komunikácia v súčinnosti učiteľ – médiá – žiak má nepochybne svoje opodstatnenie a vedie k správne- mu využívaniu médií vo výchove. Dá sa povedať, že novým výchovným činiteľom v rodinách je v súčasnej dobe televízny prijímač, ktorý výrazne ovplyvňuje rodinný život. Samozrejme, že aj televízia sa dá využiť ako výchovný činiteľ. Správna voľba programu môže byť obohacujúca, ak si po sledovaní programu nájdeme v rodine čas na diskusiu o danom programe. Na škodu je samozrejme fakt, ak televízia nahrádza rodiča alebo vyplňa voľný čas detí a mládeže. Film a televízia majú nenahraditeľnú výhodu v tom, že ukazujú scény, epizódy, ukážky, komplexnú činnosť často lepšie, než je to pri priamom poučovaní a pozorovaní skutočnosti. Podobne aj projekcia a televízne reportáže majú takýto účinok. Vzhľadom na vnútorné tempo vnímania a povahu jedinca je v záujme formácie vhodné, aby sa vylúčila akákoľvek nadmerná obrazová alebo zvuková záťaž. Ďalšie technické prostriedky (rádio, platne, CD prehrávač, magnetofóny) môžu obohatiť estetickú citlivosť, jemnosť a vyberanosť ducha. Vyžadujú si veľmi živú pozornosť, ktorá je našťastie často spontánna. Diet'a si precvičí svoju pamäť práve vtedy, ak niečo samo zažíva a precíti uje.¹⁸

Dostupnosť mediálnych pomôcok pre vyučovanie NV

Na Slovensku v súčasnosti nejestvuje systemová filozofia pre vypracovávanie moderných multimedialných pomôcok pre vyučovanie

¹⁷ Porov. PRIBULA, M.: *Stručná introdukcia do katolíckej edukácie*. 2005, s. 72 – 74.

¹⁸ Porov. HORNÁKOVÁ, S.: *Vplyv násilia v elektronických médiách na deti a mládež a potreba mediálnej výchovy k mediálnej gramotnosti* (doktorská práca). Lublin : Katolicki Uniwersytet Lubelski. 2001, s. 137.

náboženstva/náboženskej výchovy. Určitý podiel stagnácie je v tomto smere oprávnený, pretože sa práve v tejto dobe experimentálne overujú nové osnovy. Nie je to však veľmi presvedčivý dôvod, pretože predchádzajúce osnovy boli v školskom systéme zavedené od roku 1991 a potenciál pre ich tvorbu bol dostatočný. Preto si myslíme, že v budúcnosti bude potrebné túto činnosť systematizovať a využiť dostatočne kreatívny potenciál katechétov, ktorí si tieto pomôcky pripravujú a vyrábajú v amatérskom prostredí, bez dostatočnej profesionality. Jedným z pokusov o koncepčné riešenie bol aj projekt Milénium – koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR. Medzi jednu z kľúčových kompetencií človeka zaraďuje zručnosť v práci pracovať s osobným počítačom, internetom, využívanie rozličných informačných zdrojov a informácií v pracovnom i mimopracovnom čase, v odbornom vzdelávaní. Pre učiteľa je z pohľadu zefektívnenia jeho práce na vyučovaní dôležité podrobne poznať aj materiálno-technické vybavenie školy. Mal by pri svojej práci využívať všetky dostupné prostriedky, ktoré môžu žiakom zatriktívniť vyučovací proces, a ktoré uľahčujú jeho priebeh. Už teraz sme svedkami rozvoja a využívania rôznych inovačných technických pomôcok, treba sa však pripravovať na ich zavádzanie do výchovno-vzdelávacieho procesu. Ide najmä o multimediálne systémy na báze počítačov, spätnoväzbové systémy, výučbové počítačové systémy, тренаžéry a simulátory.

„Ich využívanie si vyžaduje prípravu učiteľa na prácu s touto technikou. Samotná technika vyučovací proces nemodernizuje a neinovuje. Je len predpokladom modernizácie a inovácie, ak ju bude učiteľ efektívne využívať“.¹⁹

Pomôcky a didaktická technika sú prostriedkami k dosiahnutiu cieľov vyučovania. Každá pomôcka musí byť funkčne zaradená do priebehu vyučovacieho procesu. Z toho pramení požiadavka premyslieť si funkciu a didaktický význam pomôcky v danej fáze, jej vhodné zaradenie a využitie. „V praxi sa možno stretnúť s dvomi krajnosťami – nevyužívanie pomôcok vo vyučovaní, alebo predimenzovanosť hodiny pomôckami. Aj pre prácu s pomôckami platí požiadavka individuálneho prístupu k žiakom.“²⁰

¹⁹ PETLÁK, E. a kol.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*, Bratislava : IRIS, 2005, s. 11.

²⁰ TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*, Bratislava : MC, 1997, s. 189.

Náboženská výchova a projekt Infovek

Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR „Milénium“ o IKT hovorí: „Ak chce Slovenská republika úspešne aspirovať na vstup do Európskej únie, musí nasledovať krajiny, ktoré na novú informačnú revolúciu systematicky pripravujú svoj vzdelávací systém. Krajiny EÚ rozhodli o pripojení všetkých škôl na internet... Slovenská republika reagovala pohotovo na tieto výzvy projektom Infovek, v rámci ktorého treba v zhode politických strán deklarovať, že do roku 2003 sa pripoja všetky školy na internet, preškolia sa učitelia na prácu s internetom a v roku 2004 všetci žiaci, končiaci maturitou, budú vedieť pracovať s internetom.“ Infovek realizuje od roku 1999 filozofiu informatizácie školstva a celej spoločnosti, ktorého jedným z dôležitých pilierov je profesionálna koncepcia a metodika prípravy učiteľa na prácu s IKT.

Projekt Infovek ponúka mnoho návodov a možností využitia IKT pre učiteľov všetkých predmetov: pedagogické dokumenty, metodické materiály, výukové programy, diskusné skupiny, teleprojekty a pod. V rámci projektu Infovek má predmet náboženská výchova rozbehnutých veľa aktivít. Najmä v ponuke stránky rímskokatolíckeho náboženstva je okrem metodických, pedagogických materiálov a dokumentov mnoho katechéz, aktivít, hier, prezentácií, diskusná skupina, ale predovšetkým niekoľko zaujímavých teleprojektov, do ktorých sú virtuálne zapojené školy a žiaci v rámci celého Slovenska.

„Internet - ako ho správne využiť“ - ide o projekt záujmového vzdelávania, rozširujúci predmet náboženskej výchovy v oblasti využívania internetu a multimediálnych pomôcok nachadzajúcich sa na stránke Infoveku. „Cieľom je prehľbiť si vedomosti o Katolíckej cirkvi, jej aktivitách a spoznať Sväté písmo prostredníctvom internetu, vzbudiť záujem o vyhľadávanie kresťanských webových stránok a povzbudiť k využívaniu multimediálnych CD s kresťanskou tematikou, predstavenie vyhľadávacích serverov, čo robiť s multimediálnymi pomôckami, majú nájsť kresťanské webové stránky.“²¹

Projekt „Zaujímavé stránky pre vyučovanie náboženstva“ – vypracovaný prehľad a odkazy na stránky s náboženskou tematikou, usporiadaný podľa tém: aktuálne správy z diania Cirkvi, liturgické zamyslenia na deň, Sväté Písmo, práca s Písmom, zamyslenia sa na duchovné témy, modlitby, prehľad sv. omší (liturgií), svedectvá, noviny a časopisy, výtvarné umenie, kníhkupectvá a vydavateľstvá, kres-

²¹ GEMBALOVÁ, A.: *Internet – ako ho správne využiť*, <http://www.infovek.sk> (11.5.2012).

ťanská hudba a texty piesní, svätí a blahoslavení, rehole, prezentácie, myšlienky citáty, ankety, misie, recenzie, pápežské listy, dokumenty II. vatikánskeho koncilu, iné zaujímavé odkazy, hry, humor.²²

Projekt „Využitie prezentácií na vyučovaní náboženstva“ - obsahom je stručný návod, ako využívať dostupné prezentácie vytvorené v MS Power Point ako vizuálnu učebnú pomôcku na hodinách náboženskej výchovy. „Cieľom projektu je využívať dostupné prezentácie, zapracovať prezentácie do obsahovo súvisiacich tém správne a cielene. Zároveň vytvárať vlastné prezentácie a zapojiť žiakov do tvorby prezentácií. Viesť žiakov k autentickému a tvorivému vyučovaniu, podporovať žiakov v tvorivom a autentickom učení. Obsahuje množstvo prezentácií na stiahnutie, rozdelených podľa tém v učebných osnovách, v ktorých sa môžu využiť:

- svätci Európy
- krížová cesta
- pútnické miesta
- Ján Pavol II.“²³

Teleprojekt „Biblické postavy“ – snahou je priblížiť postavy Starého a Nového zákona príťažlivým spôsobom. Cieľom je viesť žiakov ku tvorivosti a vyjadreniu vlastných predstáv o postavách z Biblie, rôznymi spôsobmi a technikami: kresby, koláže, prezentácie a tiež podporiť záujem o náboženskú výchovu.

Teleprojekt „Ján Pavol II.“ – cieľom je predstaviť a zobraziť život, dielo a odkaz Jána Pavla II.

Okrem spomenutých projektov sa tam nachádza ešte mnoho ďalších, ale rozsah príspevku nedovoľuje uviesť všetky.

Ponuka pomôcok na vyučovanie pre katechéto

Každé katechetické stredisko ponúka svojim katechétom základný metodický materiál, metodické príručky a pracovné zošity k učebniciam vo všetkých ročníkoch ZŠ aj SŠ, súbory katechéz, metodických materiálov, tematicky zameraných napr. ku príprave na prijatie

²² SOLANOVÁ, K.: *Zaujímavé stránky pre vyučovanie náboženstva*, <http://www.infovek.sk/>, K predmetom, Náboženská výchova, Rímskokatolícke náboženstvo, Projekty. (15.5.2007)

²³ GEMBALOVÁ, A.: *Využitie prezentácií na vyučovaní Náboženstva*, <http://www.infovek.sk/>, k predmetom, Náboženská výchova, Rímskokatolícke náboženstvo. (15.5.2007)

sviatostí, o modlitbe, vierouke, morálke, vzťahoch, slávení nedele a pod.

Ďalej je v ponuke mnoho knižných titulov, životopisy svätých, nápady, námety na hry a aktivity, spolu s ponukou detských kresťanských časopisov. Ako názorné pomôcky sú v ponuke rôzne nástenné mapy, farebné biblické obrazy, liturgické obrazy, školské mapy, zoznam videokaziet s biblickými námetmi, (väčšinou animované), životopisy svätých, biblické príbehy na videokazetách.

Pomôcok v elektronickej podobe je zatiaľ veľmi málo, napr.: Detská biblia, biblické príbehy pre mladšie deti na disketách, CD Misijné cesty sv. Pavla, CD Biblické obrazy a meditácie k obrazom S. Kódera, CD Potulky bibliou, CD De Ecclesia zo života katolíckej Cirkvi v Čechách.

Pre náboženskú výchovu však jestvujú aj iné elektronické zdroje. Okrem prenosných médií v slovenskej jazykovej mutácii je množstvo materiálov v iných jazykových mutáciách (česky, poľsky, anglicky, nemecky a pod.). Ďalšie zdroje v elektronickej podobe môžeme nájsť na webovských stránkach katechetických úradov. V budúcnosti by bolo vhodné ponúkať tieto materiály na národnej úrovni, na jednom centrálnom portáli.

Zoznam použitej literatúry

DROZDOVA, M. a kol.: *E-learning-elektronické vzdelávanie a spracovanie dokumentov*,

<http://www.cvtisr.sk/itlib022/drozdova.htm> (02.12.2006)

DRUHÝ VATIKÁNSKY KONCIL: Gravissimum educationis (čl. 43). In:

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decl_19651028_gravissimumeducationis_en.html.

DRUHÝ VATIKÁNSKY KONCIL: *Inter Mirifica*. Praha : Zvon, 1995.

GEMBALOVÁ, A.: *Internet – ako ho správne využiť* In: <http://www.infovek.sk> k predmetom, Náboženská výchova, Rímskokatolícke náboženstvo. (15.5.2007)

GEMBALOVÁ, A.: *Využitie prezentácií na vyučovaní Náboženstva* <http://www.infovek.sk/>, k predmetom, Náboženská výchova, Rímskokatolícke náboženstvo. (15.5.2007)

- HORNÁKOVÁ, S.: *Vplyv násilia v elektronických médiách na deti a mládež a potreba mediálnej výchovy k mediálnej gramotnosti* (doktorská práca). Lublin : Katolicki Uniwersytet Lubelski. 2001, s. 137.
- KONGREGÁCIA PRE KLÉRUS: *Všeobecné direktórium pre katechizáciu*. Trnava : SSV, 1999.
- KUTARŇA, J.: *Id'te a ohlasujte, úvod do katechetiky*, Bratislava : Saleziánske katechetické stredisko, 1994.
- PAVOL VI.: *Evangelii nuntiandi*, apoštolská exhortácia o ohlasovaní evanjelia v dnešnom svete. Zvolen : Združenie Jas, 1992.
- PETLÁK, E. a kol.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*, Bratislava : IRIS, 2005.
- PETLÁK, E. – KOMORA, J.: *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*, Bratislava : IRIS, 2003, ISBN 80-890-18-48-3.
- PETTY, G. : *Moderní vyučování*, Praha : Portál 2002.
- POLÁKOVÁ, M.: *Mediálna edukácia ako prostriedok ochrany mládeže*. Bakalárska práca. Prešov : GTF PU, 2006.
- PRIBULA, M.: *Pedagogická funkcia médií v náboženskej výchove*, In: Edukačné aspekty náboženskej masmediológie, Zborník príspevkov, PU GBF, Prešov : 2003.
- PRIBULA, M.: *Stručná introdukcia do katolíckej edukácie*. 2005.
- ROGERS, C. R. – FREIBERG, H. J.: *Sloboda učiť sa*. Modra : Perso-na, 1998.
- SOLANOVÁ, K.: *Zaujímavé stránky pre vyučovanie náboženstva*, <http://www.infovek.sk>, K predmetom, Náboženská výchova, Rímskokatolícke náboženstvo, Projekty. (15.5.2007)
- ŠKANTÁR, J. - SPUCHLÁK, J. : *Katechéza na Slovensku a v Spišskej diecéze*. Spišské podhradie, 2001.
- TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*, Bratislava : MC, 1997, ISBN 80-88796-49-0.
- ZASEPA, T.: *Médiá v čase globalizácie*, Bratislava : LÚČ, 2002.

Vplyv rodičov na odovzdávanie kresťanských hodnôt dospievajúcim¹

Ján Jenčo

Abstract: The present paper is dedicated to the role of christian values in adolescents who take part in Religious Education classes. It is based on a survey carried out both in public and catholic high school, and examines the influence the family has on transmission and assimilation of christian values.

Key words: Adolescents. Christian values. Faith. Family education.

Úvod

Dospievajúci človek zaujíma často kritický postoj voči všetkému, čo ho obklopuje. Kritika však neznamená odmietanie všetkého, ale prehodnocovanie toho, čo mu ponúka prostredie, v ktorom sa nachádza (rodina, spoločnosť, Cirkev). Tento postoj smeruje k vytvoreniu vlastného hodnotového systému a formovaniu vlastnej identity. V kresťanskej tradícii nachádzame taktiež koncepciu hodnotového systému, ktorý vychádza z biblického posolstva a ponúka človeku cestu k rozvíjaniu ľudskej osobnosti. Kresťanské hodnoty vo veľkej miere korešpondujú s univerzálnymi hodnotami celého ľudstva. Ich špecifikom je pohľad na charakter hodnôt, ich pôvod a nasmerovanie.² Svojou povahou sú tieto hodnoty transcendentné a objektívne. Ich platnosť nie je závislá na subjektívnom názore jednotlivca alebo spoločnosti, ale majú ontologický charakter. Človek je pozvaný k tomu, aby tieto hodnoty objavoval a osvojoval si ich osobným nasadením.³ Osvojovanie jednotlivých hodnôt je neoddeliteľne spojené s výchovou a sebakýchovou. V tomto smere majú najväčší vplyv na formovanie hodnotového systému rodičia. Viaceré sociologické prieskumy poukazujú na to, že deti si osvojujú tie isté hodnoty, ako ich rodičia. Platí to

¹ Príspevok je výstupom grantu KEGA 041KU-4/2012 Výskum využívania inovačných metód v primárnom vzdelávaní predmetu náboženská výchova a tvorba nových učebných pomôcok pre ich implementáciu do edukačného procesu.

² Porov. WANKE, J. *Obtíže a šance Církve v dnešním světě*. Kostelní Vydří : Karmelitánske nakladatelství 2006, s. 47.

³ Porov. KLČOVANSKÁ, E. *Hodnoty a ich význam v psychológii*. Trnava : Vydavateľstvo Trnavskej univerzity, s. 49.

tak v pozitívnom ako aj negatívnom význame.⁴ Po rodine je to následne prostredie, v ktorom sa človek nachádza a v dnešnej dobe na formovanie hodnotového systému vo veľkej miere vplývajú médiá.⁵ Mladý človek sa však nestáva obeťou rôznych vplyvov, ale je pozvaný k tomu, aby si sám vytváral hodnotový systém, ktorý bude smerovať k formovaniu plnohodnotného a šťastného života.

Cieľom predkladaného príspevku je skúmať postoj mladých ľudí ku kresťanským hodnotám a vplyv, ktorý na jeho formovanie majú rodičia. Urobíme tak na základe prieskumu realizovaného na hodinách náboženskej výchovy u študentov gymnázií a následne pristúpime k interpretácii získaných výsledkov.

Metodika realizovaného prieskumu

Pre zistenie hodnotového systému mladých sme vybrali dve tridsať členné skupiny študentov navštevujúce hodiny náboženskej výchovy. Jednu skupinu tvorili študenti cirkevného gymnázia a druhú študenti štátneho gymnázia. V oboch skupinách bol prieskum realizovaný u študentov navštevujúcich náboženskú výchovu na škole. Dve skupiny škôl boli vybrané s predpokladom, že študenti na štátnych gymnáziách nemajú doma rovnaké náboženské zázemie ako študenti na cirkevných gymnáziách.

K skúmaniu hodnotového systému u študentov, ale aj ich rodičov sme pripravili dotazník pozostávajúci z 15 uzatvorených otázok. Vo väčšine otázok mali respondenti možnosť označiť jednu odpoveď. Iba v jednej otázke mohli zaškrtnúť viaceré možnosti.

Dotazník pozostával z troch okruhov otázok. Prvý bol zameraný na spoznanie náboženského rozmeru rodinnej výchovy. V druhom bloku otázok sme sa zamerali na hodnotový systém rodičov a hodnotový systém študentov. V poslednom okruhu otázok sme skúmali postoj respondentov k morálnym hodnotám.

Ciele prieskumu

Hlavným cieľom realizovaného prieskumu bolo zistiť hodnotovú orientáciu súčasného mladého človeka a zvlášť miesto kresťanských hodnôt v jeho hodnotovom rebríčku.

⁴ Porov. KOUTEKOVÁ, M. *Výchova k hodnotám v rodine*. In *Výchova k hodnotám v škole a rodine*, s. 285-288.

⁵ Porov. PALA, G. *Koncepcia mediálnej výchovy v pastorálnej starostlivosti o rodinu*. In *Theologos*. Prešov : GTF PU 2009, s. 309-320.

1. Cieľom prvého okruhu otázok je zistiť význam viery a duchovného života v rodinách respondentov.

Hypotéza č. 1: V prvej hypotéze predpokladáme, že duchovný život je kvalitnejšie prežívaný v rodinách študentov cirkevného gymnázia ako u študentov štátneho gymnázia.

2. Cieľom druhého okruhu otázok je zistiť aká je hodnotová orientácia mladých ľudí a aká je hodnotová orientácia ich rodičov.

Hypotéza č. 2: Predpokladáme, že hodnoty rodičov sa úmerne prenášajú do vytvárania hodnotového systému ich detí.

Hypotéza č. 3: Predpokladáme, že u študentov cirkevného gymnázia prevažujú duchovné hodnoty, zatiaľ čo u študentov štátneho gymnázia prevládajú hodnoty materiálne a konzumné.

3. Cieľom tretieho okruhu otázok je skúmať vplyv hodnotového systému na morálny život respondentov.

Hypotéza č. 4: Predpokladáme pozitívnejšie morálne správanie a kvalitnejší hodnotový systém u študentov cirkevného ako u študentov štátneho gymnázia.

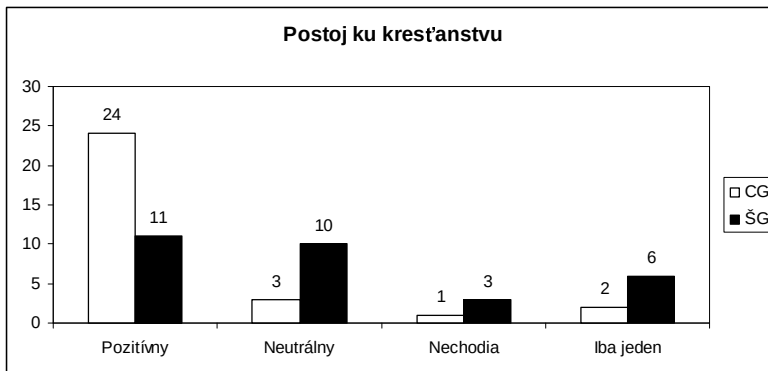
Predstavenie dosiahnutých výsledkov

Výsledky realizovaného prieskumu sme rozdelili do dvoch skupín: prvú tvorili študenti cirkevného gymnázia a druhú študenti štátneho gymnázia. Pri vyhodnocovaní predstavíme odpovede na jednotlivé otázky. Súčasne budeme vyhodnocovať odpovede oboch skupín a pre jasnejšie porovnanie dosiahnutých výsledkov pri každej otázke uvádzame aj grafické znázornenie jednotlivých odpovedí.

1. Náboženská situácia v rodinách respondentov

1. Aký postoj majú tvoji rodičia ku kresťanstvu?

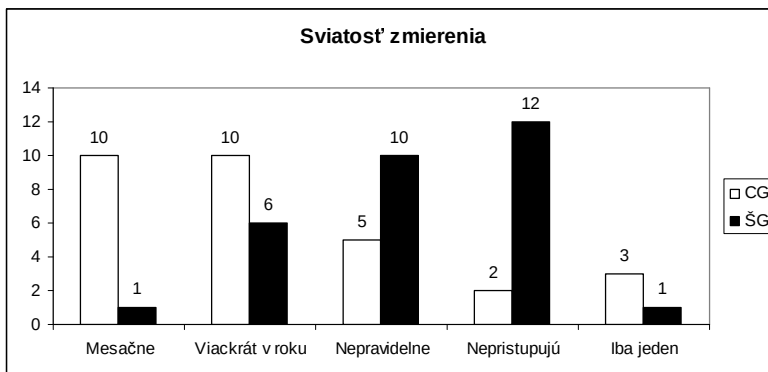
Prvá otázka skúma postoj rodičov respondentov ku kresťanstvu. Predpokladali sme, že ak ich deti navštevujú hodiny náboženskej výchovy na školách, prípadne navštevujú cirkevné gymnázium, tak ich postoj ku kresťanstvu bude prevažne pozitívny.



Predpoklad sa potvrdil iba u rodičov študentov CG. 80% z nich má ku kresťanstvu pozitívny postoj, 10% neutrálny a iba v jednom prípade rodičia nechodia do kostola. Avšak iba 37% rodičov študentov ŠG má ku kresťanstvu pozitívny vzťah, 33% neutrálny a v 20% chodí do kostola iba jeden z rodičov. Z výsledkov teda môžeme predpokladať, že komunikácia kresťanských hodnôt u študentov ŠG bude značne sťažená.

12. Pristupujú tvoji rodičia k sviatosti zmierenia?

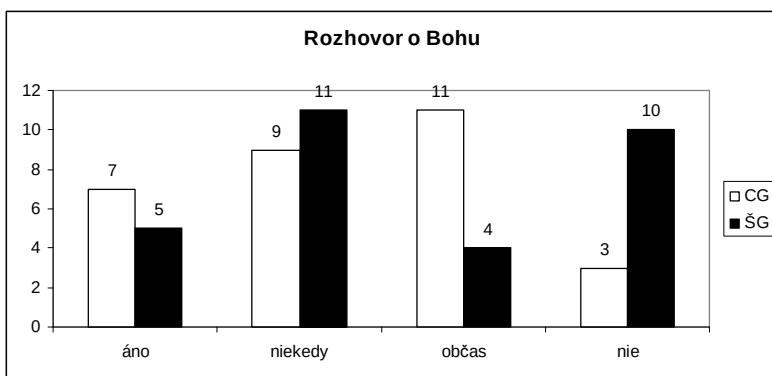
Cieľom tejto otázky bolo zistiť vzťah rodičov k Bohu, ktorý sa výrazným spôsobom prejavuje vo sviatosti zmierenia. Táto sviatosť učí človeka pokore pred Bohom, ale zároveň je cestou zmierenia aj v medziľudských vzťahoch. Postoj k tejto sviatosti vo výraznej miere naznačuje aj reálne prežívanie kresťanstva v každodennom živote.



Výsledky danej otázky sú veľmi zvláštne. U rodičov študentov CG vidíme, že približne rovnaký počet pristupuje k tejto sviatosti mesačne alebo viackrát v roku (je to spolu 66%). Skoro opačná situácia je u rodičov študentov ŠG, kde vôbec nepristupuje, alebo pristupuje iba nepravidelne spolu 73% rodičov.

2. Rozprávate sa v rodine o Bohu?

Cieľom tejto otázky, ako aj ďalších dvoch, bolo zistiť náboženskú atmosféru v rodine. Rozhovor o Bohu, viere a duchovných hodnotách, by mal byť jej základom. Jeho absencia by naznačovala iba vonkajšie prežívanie viery, bez jej dopadu na konkrétny život rodiny.⁶ Asimilácia kresťanských hodnôt dospievajúcimi je následne značne sťažená.

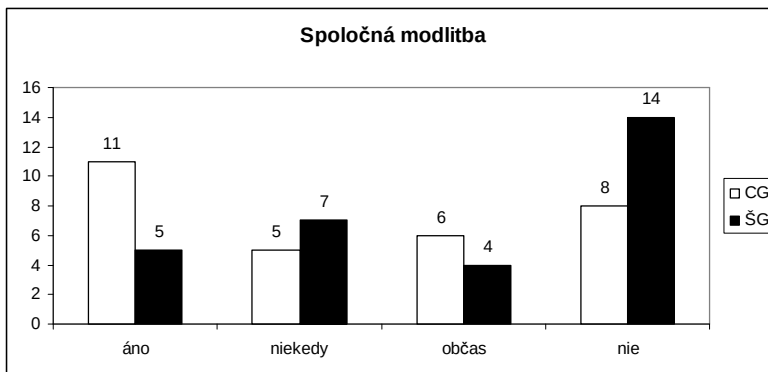


Z prieskumu vyplýva, že v rodinách respondentov CG sa o Bohu spontánne hovorí iba v 23% rodín. Môže byť potešujúce, že iba v 3 rodinách sa o Bohu nehovorí vôbec. V štátnom gymnáziu je situácia znova rozdielna. Pravidelne sa o Bohu hovorí v 17% rodín, čo je dosť blízke výsledku CG, ale je oveľa viac rodín – 33%, v ktorých sa o Bohu nehovorí vôbec.

3. Modlite sa niekedy v rodine aj spoločne?

Dospievajúci dávajú prednosť osobnej modlitbe pred spoločnou, napriek tomu by však modlitba mala byť aj vyjadrením rodinného spoločenstva a základom jej osvojenia deťmi aj v dospelosti.

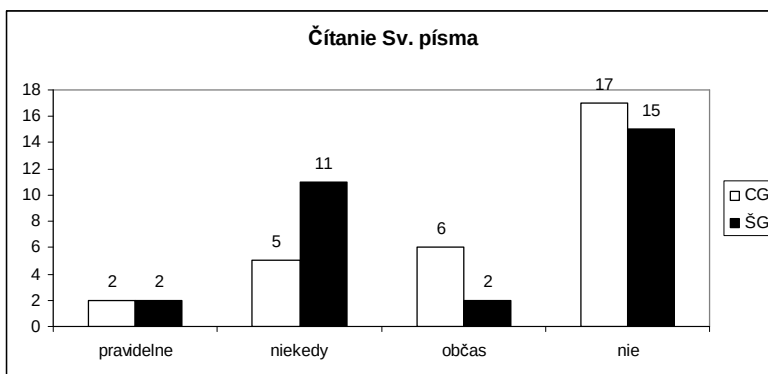
⁶ Porov. TIRPÁK, P.: *Rodinná výchova*. Prešov : GTF PU, 2010, s. 99.



Ako ukazuje prieskum, v 37% rodín študentov CG sa modlievajú aj spoločne, vysoký je však počet rodín, v ktorých sa spoločne nemodlievajú vôbec – ide o 27%. U respondentov ŠG sa v rodinách spoločne modlí iba 17% opýtaných a vôbec sa nemodlia v 47% rodín.

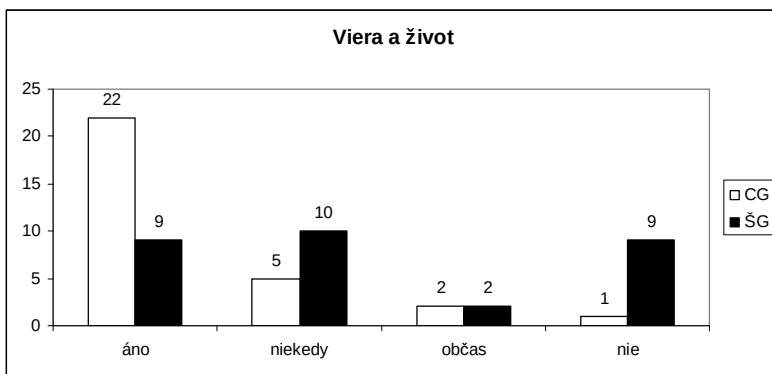
4. Čítate v rodine spoločne Sväté Písmo?

Božie slovo je základným prameňom kresťanskej viery a preto mu patrí privilegované miesto nielen v liturgii Cirkvi, ale aj v rodine. Z odpovedí na danú otázku vyplýva, že čítanie Sv. písma v rodinách nie je veľmi rozšírené. V oboch skupinách je to iba 7% (2 rodiny). Zaujímavá je skutočnosť, že príležitostné čítanie je lepšie v rodinách respondentov ŠG (37%) oproti 17% v CG. Vôbec nečíta písmo v 57% rodín z CG oproti 50% zo ŠG. Respondenti ŠG vyšli v tomto prípade oveľa pozitívnejšie.



5. *Ovplyvňuje viera tvoje životné postoje a správanie?*

Cieľom tejto otázky bolo zistenie významu viery v konkrétnom živote respondentov. Z výsledkov vyplýva, že viera výrazne ovplyvňuje život predovšetkým študentov CG (73%), iba v jednom prípade neovplyvňuje každodenný život vôbec. Iná situácia je u študentov ŠG, kde viera ovplyvňuje ich život iba v 30% a rovnako v 30% ho neovplyvňuje vôbec.

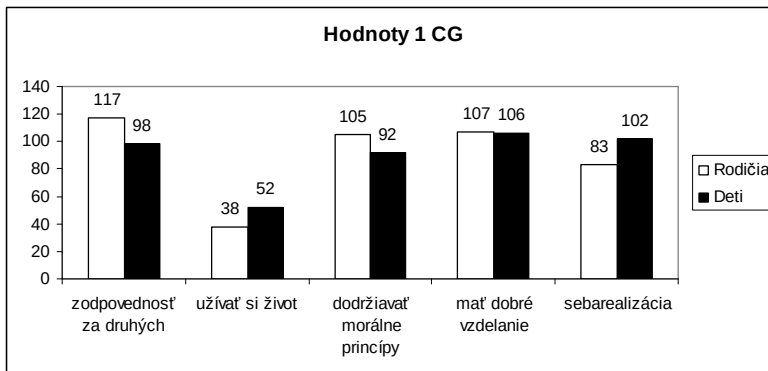


2. Hodnotová orientácia dospelých a ich rodičov

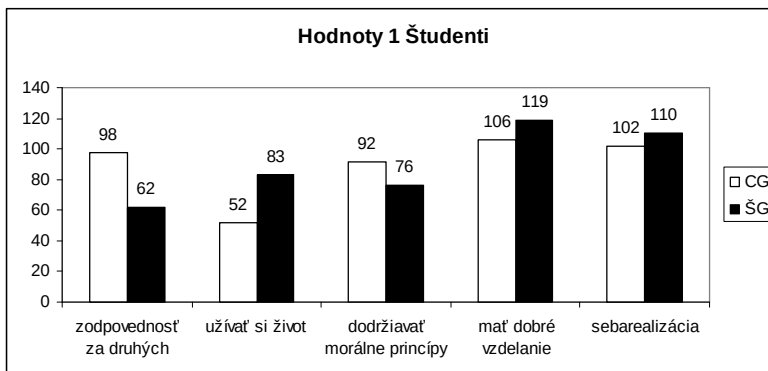
V ďalších otázkach sme sa zamerali na porovnanie hodnotového systému rodičov a detí. Najskôr podáme komparáciu viery rodičov a detí a potom komparáciu ich hodnotového systému.

6. a 7. *Ktoré z nasledujúcich hodnôt majú najväčší význam pre tvojich rodičov? Ktoré z nasledujúcich hodnôt majú najväčší význam pre teba?*

Pri porovnaní hodnotového systému rodičov a detí CG konštatujeme, že pre rodičov je najdôležitejšou hodnotou zodpovednosť za iných (26%), na druhom mieste je dobré vzdelanie a na poslednom užívanie života. Dodržiavanie morálnych princípov sa objavuje na 3. mieste. U detí je najdôležitejšou hodnotou dobré vzdelanie a sebarealizácia. Zodpovednosť za druhých je až na treťom mieste. Rovnako ako u rodičov aj u detí je užívanie života na poslednom mieste.



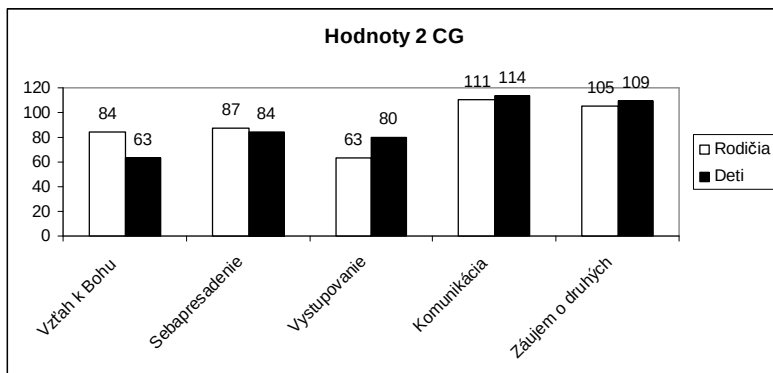
Respondenti ŠG uvádzajú zhodne s rodičmi ako najdôležitejšiu hodnotu dobré vzdelanie. Na druhé miesto kladú rodičia dodržiavanie morálnych princípov. Na poslednom mieste je u rodičov užívanie života. U detí je po vzdelaní na druhom mieste seberealizácia. Je pozoruhodné, že zodpovednosť za iných sa u detí objavuje na poslednom a u rodičov predposlednom mieste.



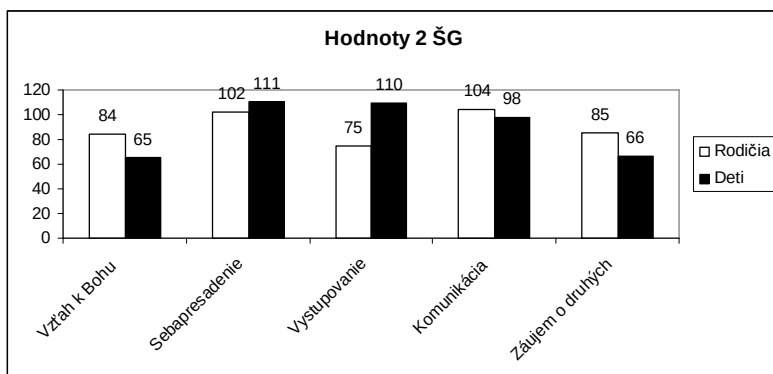
Pri porovnaní hodnotového systému študentov vidíme, že pre obe skupiny je najdôležitejšou hodnotou vzdelanie a seberealizácia. Rozdiely sú v ďalších hodnotách. Zvlášť ak ide o život bez obmedzení, ktorý je pre študentov ŠG na treťom a u študentov CG na poslednom mieste.

8. a 9. Čo obdivujú rodičia na iných? Čo obdivuješ na iných ty?

Cieľom ďalších dvoch otázok bolo zistiť hodnoty, ktoré by chceli rodičia odovzdať svojim deťom a taktiež hodnoty, po ktorých túži dospelávajúci človek.

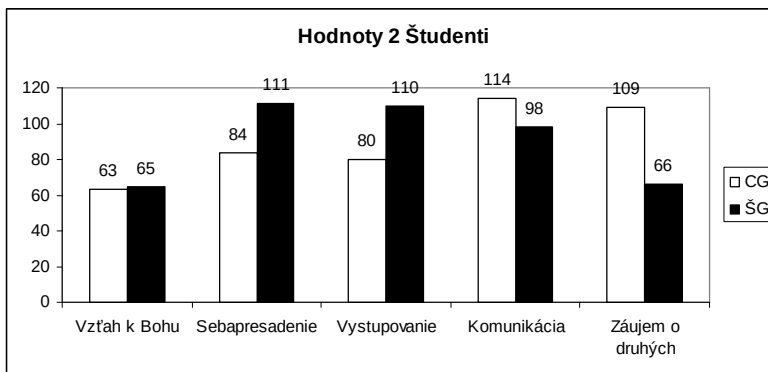


Z odpovedí respondentov CG vyplýva ako dominantná hodnota pre rodičov, ale aj deti komunikácia, záujem o iných a sebapresadenie. Rozdiel je iba pri vzťahu k Bohu, kde je táto hodnota u detí na poslednom a rodičov predposlednom mieste. Aj keď je pozitívne, že rodičia podobne ako deti preferujú spoločenské hodnoty, je zarážajúce, že náboženská hodnota, ktorá bola zámerne uvedená ako jediná sa objavuje na konci ich hodnotového rebríčka.



Oveľa väčší rozdiel v pohľade na ponúkané hodnoty je u rodičov a študentov ŠG. Pre rodičov je na prvých miestach komunikácia a

seberealizácia. Na poslednom je vystupovanie a vzťah k Bohu. U detí je na prvom mieste sebaapresadenie a vystupovanie. Na posledných miestach je záujem o iných a vzťah k Bohu. Aj v tejto skupine respondentov sa teda náboženská hodnota situuje na konci hodnotového rebríčka.

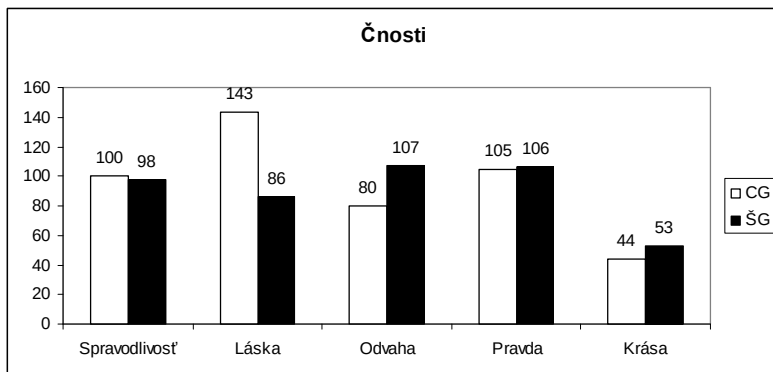


Pri porovnaní dvoch skupín študentov konštatujeme výraznejší rozdiel v hodnotovom systéme študentov CG a ŠG. Študenti CG radia na prvé miesta komunikáciu a záujem o iných. Pre študentov ŠG je to seberealizácia a vystupovanie. Zhodne pre obe skupiny respondentov je na poslednom mieste vzťah k Bohu. Aj keď je potešujúce, že študenti cirkevného gymnázia vykazujú väčší záujem o empatické a altruistické hodnoty pred sebaapresadzovaním, v oboch prípadoch vnímame marginálny záujem o náboženské hodnoty, ktoré sa objavujú na poslednom mieste.

10. Ktorá čnosť je pre teba najdôležitejšia?

Kresťanské hodnoty sú často prezentované ako čnosti, aj keď v tomto duchu nie sú vždy takto chápané.⁷ Preto sme v tejto otázke u respondentov skúmali pohľad na kresťanské čnosti a ich hierarchiu.

⁷ Porov. KNAPÍK, J. - RAGAN, G. Možnosti Katolíckej cirkvi pri posilňovaní duchovných hodnôt pomocou voľnočasových aktivít. In: *Výchova k hodnotám v škole a v rodine*. Ružomberok : PF KU 2006, s. 210.

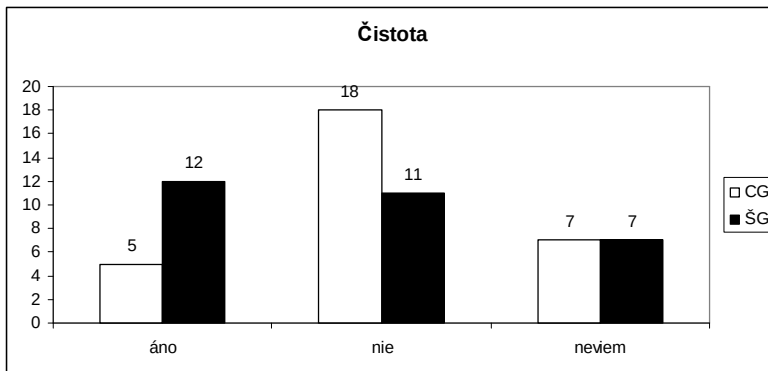


Z prieskumu vyplýva pomerná zhoda v ocenení väčšiny hodnôt. Rozdiel vidíme iba u dvoch čností, ktoré sú však výrazné. Pre žiakov CG je najdôležitejšou čnosťou láska (32%) a odvaha na 4. mieste, zatiaľ čo pre žiakov ŠG je najdôležitejšou čnosťou odvaha a láska je až na 4. mieste. U študentov štátneho gymnázia svedčí hodnota odvahy o väčšom dôraze na vlastnú sebarealizáciu, zatiaľ čo hodnota lásky, ktorá sa objavuje na u študentov cirkevného gymnázia na prvom mieste poukazuje na väčšiu otvorenosť voči iným.

11. Súhlasili by rodičia s intímny životom pred manželstvom?

Súčasťou kresťanských hodnôt je aj pohľad na lásku a čistotu. Tieto hodnoty sú v súčasnej spoločnosti najviac spochybňované. Preto sme v danej otázke skúmali postoj rodičov respondentov k danej hodnote, ktorá sa následne prenáša aj do života mladých ľudí.

Z prieskumu vyplýva, že u študentov ŠG by s intímny životom pred manželstvom súhlasila približne polovica rodičov a ďalšia polovica by bola proti. Výraznejší rozdiel je u rodičov CG, kde by s intímny životom pred manželstvom nesúhlasilo 60% rodičov a súhlasilo iba 17%.

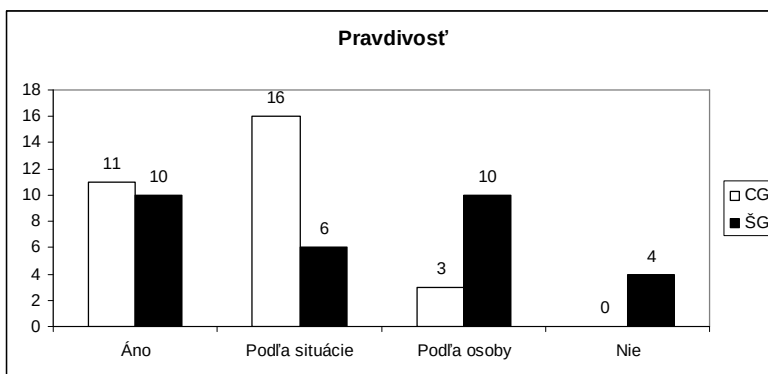


3. Vplyv hodnotového systému na morálny život dospelujúcich

13. Je správne vždy hovoriť pravdu?

Ďalšie tri otázky boli zamerané na citlivosť respondentov k hodnotám, s ktorými sú najčastejšie konfrontovaní. Ide o postoj k pravdivosti, osobnému vlastníctvu a násiliu. V prvej otázke sme skúmali aplikáciu pravdivosti v životných situáciách.

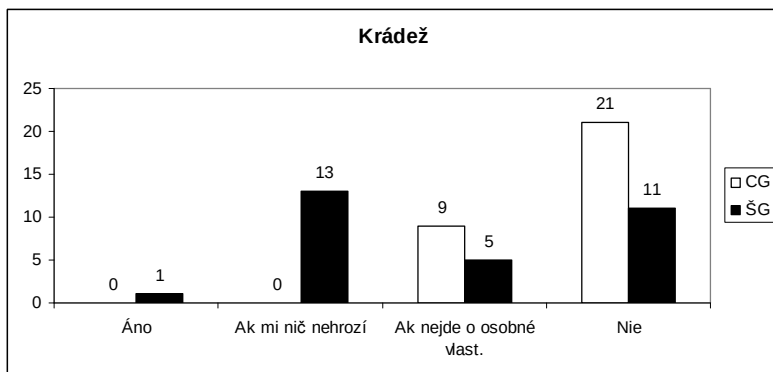
Z výsledkov prieskumu vyplýva, že mladí ľudia nemajú k tejto hodnote jednoznačný postoj. Dotýka sa to oboch skupín respondentov. Jednoznačný postoj k pravdivosti zaujíma 11 študentov CG a 10 študentov ŠG. V oboch skupinách prevláda situačná pravdivosť, v závislosti na situácii alebo osobách. Na CG je to 63% a na ŠG 53%. 4 študenti ŠG sa o pravdivosti vyjadrili výslovne negatívne.



14. Je správne zobrať si vec, ktorá mi nepatrí?

Krádeže a korupcia sú značným problémom súčasnej spoločnosti. Správny postoj k cudziemu majetku chráni človeka pred egoizmom, hedonizmom a konzumným spôsobom života. Učí ho správnym spôsobom využívať všetky veci pre svoj osobný rozvoj bez toho, aby sa nimi dal zotročiť.⁸ Preto sme v danej otázke skúmali postoj respondentov k cudziemu vlastníctvu.

V postoji ku krádeži boli reakcie študentov pozitívnejšie ako v predchádzajúcej otázke. Jednoznačne sú proti krádeži všetci študenti CG a iba jeden študent ŠG si myslí, že je správne zobrať si vec, ktorá mu nepatrí. 70% študentov CG a 37% ŠG považuje za nesprávne privlastniť si cudziu vec. Za situačnú morálku sa vyjadrilo 30% študentov CG a 60% študentov ŠG.

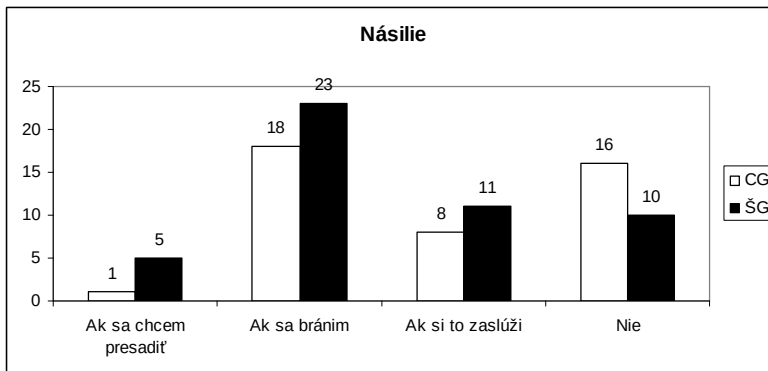


15. Je správne používať násilie?

Násilné prejavy správania sú u mladých ľudí pomerne časté, preto sme v tejto otázke skúmali postoj respondentov k násiliu.

Postoj voči násiliu nie je úplne jednoznačný. Jasne proti násiliu je 37% študentov CG a 20% študentov ŠG. Najviac študentov, tak v jednej ako aj v druhej skupine, je za použitie násillia pri obrane. Násillie ako spôsob presadenia sa uznáva 1 respondent z CG a 5 zo ŠG.

⁸ Porov. HYKISCH, A. Kresťanské hodnoty strednej a východnej Európy. In <http://www.uski.sk/zaklad.htm>



Interpretácia získaných výsledkov

Na základe dosiahnutých výsledkov môžeme prichádzať k viacerým uzáverom, ktoré nám umožňujú lepšie vnímať reálnu situáciu kresťanských hodnôt v rodinách a u mladých ľudí. Prieskum ukázal, že skoro vo všetkých rodinách respondentov, ktorí navštevujú náboženskú výchovu sa kresťanská viera síce formálne navonok preferuje, ale v živote nepraktizuje.

Z prvého okruhu otázok, ktoré boli zamerané na zisťovanie náboženskej atmosféry v rodinách respondentov vyplývajú tieto skutočnosti:

V rodinách respondentov CG sa o Bohu spontánne hovorí iba v 23% rodín. V štátnom gymnáziu sa pravidelne hovorí o Bohu v 17% rodín, čo je dosť blízke výsledku CG, ale je oveľa viac rodín - 33%, v ktorých sa o Bohu nehovorí vôbec. Vysoký je aj počet rodín, v ktorých sa spoločne vôbec nemodlievajú – ide o 27% rodín v CG a až 47% rodín v ŠG, čo je takmer polovica respondentov. Podobne ako modlitba, aj čítanie Svätého písma v rodinách nie je veľmi rozšírené. Zaujímavou je skutočnosť, že v 50% rodín zo ŠG sa nečíta písmo vôbec a v rodinách CG je to až v 57%. Teda rodiny ŠG používajú Sväté písmo častejšie. K tomuto okruhu ešte môžeme zaradiť otázku č. 12., ktorá bola zameraná na sviatosť zmierenia. V tejto otázke vidíme, že sviatosť zmierenia je reálne prítomná u rodičov študentov CG, konkrétne 66%. Horšia situácia je u študentov ŠG, kde až 73% rodičov k tejto sviatosti nepristupuje vôbec, alebo iba nepravidelne. Z týchto skutočností vidíme, že kresťanská atmosféra v rodinách respondentov nie je výrazným spôsobom prítomná. Aj keď rodiny študentov CG sú na tom podstatne lepšie, aj v nich je viera skôr prežívajú

ná navonok – t.z. vonkajším praktizovaním viery. Z vyššie uvedených výsledkov môžeme konštatovať, že **hypotéza č. 1 sa potvrdila**.

Tieto skutočnosti sa prenášajú do postoja k viere u samotných respondentov. Viera ovplyvňuje životné postoje a správanie vo väčšej miere u žiakov CG. Až 73% žiakov priznáva, že viera výrazne ovplyvňuje ich život. U študentov ŠG viera ovplyvňuje ich život v 30%. Tieto hodnoty korešpondujú istým spôsobom so vzťahom ich rodičov ku kresťanstvu. Tým sa nám potvrdzuje aj **hypotéza č. 2**, v ktorej sme predpokladali, že hodnoty rodičov sa prenášajú aj do hodnotového systému detí.

Ďalší okruh otázok bol zameraný na hodnotový systém respondentov a ich rodičov. Pri vyhodnotení hodnotového systému, môžeme konštatovať, že morálne a náboženské hodnoty sa tak u rodičov ako aj detí objavujú na posledných miestach. U študentov podobne ako u rodičov dominujú egocentrické hodnoty ako je sebarealizácia, vzdelanie, vystupovanie. Posun v hodnotovom systéme u študentov CG vidíme iba v otvorenosti pre pomoc iným a v pohľade na život bez obmedzení, ktorý je u nich na poslednom mieste, zatiaľ čo u študentov ŠG na treťom mieste. Z pohľadu na čnosti konštatujeme pomernú zhodu u oboch skupín respondentov. Rozdiel je iba v pohľade na čnosť lásky a odvahy. Zatiaľ čo u študentov ŠG je na prvom mieste odvaha, ktorú by sme mohli vnímať skôr egocentricky v súvislosti so schopnosťou sebapresadenia u študentov CG je na prvom mieste láska, ktorú môžeme vnímať ako altruistickú hodnotu. Z uvedených výsledkov môžeme konštatovať, že **hypotéza č. 3 sa nám potvrdila iba čiastočne**. Dodržiavanie morálnych princípov sa u oboch skupín objavilo na štvrtom mieste a vzťah k Bohu na poslednom mieste u študentov štátneho gymnázia a u študentov cirkevného gymnázia predposlednom mieste. Pred náboženskými hodnotami dominujú u študentov cirkevného gymnázia skôr hodnoty altruistické, zatiaľ čo u študentov štátneho gymnázia skôr hodnoty egocentrické.

Posledný okruh otázok bol zameraný na životné postoje respondentov. Pri nich znova vidíme pozitívny hodnotový posun u študentov CG oproti študentom ŠG. Prvá skupina má vyhranenejší postoj k hodnotám pravdy, vlastníctva a nenásilnému spôsobu správania. Môže to byť podmienené rodinnou výchovou, ale aj vplyvom školského prostredia.⁹ Aj v tomto poslednom okruhu otázok môžeme potvrdiť plat-

⁹ Porov. PALA, G.: Kresťanská výchova v slovenskom edukačnom priestore. In *Aktuálne aspekty kresťanskej výchovy*. Prešov : GTF PU 2008, s. 67-79.

nosť 4. hypotézy, v ktorej sme predpokladali pozitívnejšie morálne správanie a kvalitnejší hodnotový systém u študentov cirkevného gymnázia.

Z prieskumu môžeme konštatovať, že život viery a kresťanský životný štýl pozitívne ovplyvňuje hodnotový systém človeka, aj keď tento štýl nie je u respondentov, ako aj ich rodičov naplno prežívaný. Aj keď postoj k náboženstvu a viere je prevažne pozitívny, ostáva skôr vonkajšou záležitosťou a neprechádza do konkrétnych náboženských postojov. Konštatujeme tak rozdiel medzi proklamovanou a prežívanou vierou.

Východiská prieskumu a odporúčania

Realizovaný prieskum nám potvrdil základný predpoklad, ktorý je odborníkmi vo všeobecnosti uznávaný. Na formovanie hodnotového systému najvýraznejším spôsobom vplývajú rodičia a to tak v pozitívnom ako aj negatívnom zmysle.¹⁰ Pri sprostredkovaní kresťanských hodnôt dospievajúcim bude teda aj v tomto období zohrávať veľmi dôležitú úlohu komunikácia a spolupráca s rodičmi.

Jedným zo špecifik obdobia dospievania je prehodnocovanie doterajšieho spôsobu života, správania a hodnôt a formovanie osobného životného a hodnotového štýlu života. Platí to aj pre oblasť náboženstiev. Viera sa pre mladého človeka stáva jednou z možností postupného vnášania poriadku do svojho života a objavovania vlastnej identity. Preto je podľa viacerých psychológov dané obdobie vnímané ako veľmi priaznivé pre rozvíjanie a osvojovanie života viery. Vo viere a náboženstve hľadajú určitú istotu, trvalé hodnoty, zmysel života a pravú lásku.¹¹

Ak chceme, aby si dospievajúci osvojili vieru a kresťanské hodnoty, potrebujeme rešpektovať vývinové špecifiká daného obdobia. Mladý človek prijíma hodnoty, ktoré mu predstavuje uznávaná autorita.¹² Okrem rodiny sa môže dospievajúci oprieť aj o svedectvo nejakej blízkej autority, učiteľa alebo kňaza. Potreba živého svedectva viery je zvlášť dôležitá pre dospievajúcich vyrastajúcich vo veriacej rodine. Ak dospievajúci vidí značný rozdiel medzi životom viery a reálnym

¹⁰ Porov. AUGUSTYN, J.: *O láske, manželstve a rodine*. Trnava : Dobrá kniha 2006, s. 93.

¹¹ Porov. KUBÍK, F.: *Religiozita učňovskej mládeže*. Kapušany : Bens, 2002, s. 168.

¹² Porov. TIRPÁK, P.: *Východiská rodinnej katechézy v učení Jána Pavla II. o rodine*. In: *Studia socialia Cracoviensia : Jan Paweł II – cywilizacja miłości*. Kraków, 2011, č. 3 (2011), nr. 1 (4), s. 124.

životom rodičov môže ho to viesť k spochybňovaniu hodnoty viery, alebo aj k jej úplnému zanechaniu.¹³

Pri zvnútorňovaní viery sú pre dospievajúcich veľmi dôležité *emócie*. Pri rozvíjaní náboženského života je preto potrebné klásť dôraz na predstavenie Boha, ktorý človeku dôveruje, túži po jeho napredovaní, zahŕňa ho svojou láskou a pri jeho zlyhaniach mu ponúka svoje odpustenie.¹⁴

Obdobie dospievania je aj obdobím náboženských pochybností, nie však priameho odmietania viery. Preto je veľmi dôležité, aby sa v tomto období, okrem dôrazu na jej emocionálny rozmer, predkladali pravdy viery aj s ich racionálnym zdôvodnením. Zároveň je potrebné, aby bola viera predstavovaná rečou zrozumiteľnou mladému človeku.¹⁵ Pri racionálnom približovaní kresťanskej viery je potrebné poukázať na jej prepojenie s konkrétnym životom človeka.

Dospievajúci veľmi často vyhľadávajú spoločnosť svojich rovesníkov. Preferujú skôr menšie *skupiny svojich rovesníkov*, v ktorých sa môže presadiť, pred formálnymi veľkými skupinami. Tieto skupiny sú najlepším miestom, na ktorom môžu mladí ľudia spoznávať svoju vieru a rozoberať rôzne problematické otázky, prežívať ju v spoločnej modlitbe a otvárať sa pre vydávanie svedectva cez rôzne služby. Preto je vhodné, ak sa odovzdávanie viery neobmedzuje iba na hodiny náboženskej výchovy, ale prechádza aj do života farnosti.¹⁶

U dospievajúcich môžeme zaznamenávať určité rozdiely v prežívaní viery u chlapcov a dievčat. Chlapci hľadajú vo viere skôr jej racionálne zdôvodnenie a opodstatnenosť a u dievčat zas prevyšuje jej emocionálny rozmer. Táto skutočnosť by mohla byť objektom ďalšieho skúmania, v ktorom by sa brali do úvahy určité špecifiká utvárania hodnotového systému u týchto dvoch skupín s ich aplikáciou na odovzdávanie a rozvíjanie kresťanských hodnôt.

¹³ Porov. HERBRETEAU, H. *Comprendre les cultures des jeunes*. Paris : Atelier, 1997, s. 153.

¹⁴ Porov. MENSITOR, J.P. *Chemins d'humanisation*. Bruxelles : Lumen vitae, 1998, s. 131.

¹⁵ Porov. HERBRETEAU, H. *Comprendre les cultures des jeunes*, s. 162.

¹⁶ Porov. KORHERR, E. J. *Pedagogická psychológia pre teológov*. Bratislava : RCMBF UK, 1996, s.193.

Zoznam použitej literatúry

- AUGUSTYN, J. *O láske, manželstve a rodine*. Trnava : Dobrá kniha 2006.
- HERBRETEAU, H. *Comprendre les cultures des jeunes*. Paris : Atelier, 1997.
- HYKISCH, A.: Kresťanské hodnoty strednej a východnej Európy. In: <http://www.uski.sk/zaklad.htm>.
- KLČOVANSKÁ, E.: *Hodnoty a ich význam v psychológii*. Trnava : TU, 2005.
- KNAPÍK, J. - RAGAN, G.: Možnosti Katolíckej cirkvi pri posilňovaní duchovných hodnôt pomocou voľnočasových aktivít. In *Výchova k hodnotám v škole a v rodine*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ružomberok : PF KU 2006.
- KORHERR, E. J.: *Pedagogická psychológia pre teológov*. Bratislava : RCMBF UK, 1996.
- KOUTEKOVÁ, M.: *Výchova k hodnotám v rodine*. In *Výchova k hodnotám v škole a rodine*.
- KUBÍK, F.: *Religiozita učňovskej mládeže*. Kapušany : Bens, 2002.
- MENSOR, J. P.: *Chemins d'humanisation*. Bruxelles : Lumen vitae, 1998.
- PALA, G.: Koncepcia mediálnej výchovy v pastorálnej starostlivosti o rodinu. In *Theologos*. Prešov : GTF PU 2009.
- PALA, G.: Kresťanská výchova v slovenskom edukačnom priestore. In *Aktuálne aspekty kresťanskej výchovy*. Prešov : GTF PU 2008.
- TIRPÁK, P.: *Rodinná výchova*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, GTF, 2010.
- TIRPÁK, P.: Východiská rodinnej katechézy v učení Jána Pavla II. o rodine. In: *Studia socialia Cracoviensia : Jan Paweł II – cywilizacja miłości*. Kraków, 2011, č. 3 (2011), nr. 1 (4), s. 124. ISSN 2080-6604.
- WANKE, J.: *Obtíže a šance Církve v dnešním světě*. Kostelní Vydří : Karmelitánske nakladatelství 2006.

Vybrané vzájomné postuláty didaktiky a katechetiky

Peter Tirpák

Abstract: Catechetic documents of the Church perceive catechesis as one form of service in announcing the Gospel. The role of catechesis in the didactic environment is to show us a direction for human development – a direction pointing humans towards *the path*, which should be taken to find new beautiful things, *the truth*, which shall be followed thus helping us to avoid fallacy of a self-made „great plan for life“ (often without Jesus), and *the life*, that cannot be ended with the loss of physical powers, on the contrary, that only starts by accepting Jesus into our lives. This submission aims to emphasize the symbiotic relationship between didactic and catechetic services, whereby both support human growth and development, as well as development of our values and goals.

Keywords: Didactics. Catechetics. Pedagogic concept. Pedagogic methods.

Didaktika je vedným odborom o vyučovaní, učení sa a výchove. V pedagogickej literatúre sa pojem *didaktika* nevymedzuje jednotne. Časť autorov považuje didaktiku za vedu, ktorá sa zaoberá rozumovou výchovou, no iní vymedzujú didaktiku ako teóriu vzdelávania a vyučovania. Existuje však aj názor, pri ktorom sa didaktika zužuje na teóriu vyučovania. Samotný termín *didaktika* naznačuje, že študuje vyučovací proces a zároveň navádza k jej zužovaniu iba na školské vyučovanie. Ostat' pri takomto vymedzení by zaiste nebolo najlepším riešením, pretože vyučovací proces sa nerealizuje iba v školských zariadeniach. Všeobecná didaktika sa zaoberá všeobecnými otázkami čo do obsahu vzdelania a procesov vyučovania, ktoré sa vykonávajú tak v školskom, ako aj v mimoškolskom prostredí. Popri všeobecnej didaktike vznikli a rozvíjajú sa tzv. didaktiky (metodiky) predmetov, ktoré sa stávajú samostatnými odbormi zaoberajúcimi sa cieľmi, obsahom, prostriedkami a procesom vyučovania v jednotlivých predmetoch. Medzi všeobecnou didaktikou a didaktikou predmetov (napr. didaktika náboženskej výchovy) existuje veľmi úzky vzťah: „všeobecná didaktika bez odborných didaktík by bola prázdna a odborné didaktiky bez všeobecnej didaktiky by boli slepé.“¹

V kontexte didaktiky a katechetiky môžeme didaktiku považovať za tú časť pedagogických vied, ktorá sa zaoberá vzdelávaním i učebným procesom náboženstva a náboženskej výchovy. Vzdelávací pro-

¹ PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997, s. 25.

ces v škole realizuje spravidla učiteľ (katechéta) - učebným procesom, pričom žiak získava vedomosti, zručnosti a návyky (kognitívny, psychomotorický a afektívny cieľ vo vyučovaní).

Povaha didaktického procesu prostredníctvom katechézy má svoj pôvod v príkaze Ježiša Krista svojim učeníkom: „*Ježiš pristúpil k nim a povedal im: «Daná mi je všetka moc na nebi i na zemi. Chodte teda, učte všetky národy a krstite ich v mene Otca i Syna i Ducha Svätého a naučte ich zachovávať všetko, čo som vám prikázal».*“ (Mt 28, 19 – 20) Apoštoli si boli vedomí tohto rozkazu svojho Učiteľa a tento príkaz plnili ozaj bezo zvyšku. Po nich plní túto výzvu až do dnešných čias celá Cirkev. Učí národy a krstí tých, čo uverili v Neho. Teda „*poslaním Cirkvi je teda ohlasovať evanjelium, čiže všetkým prinášať radostnú zvesť o spáse, splodiť v krste nové stvorenia v Kristovi a vychovávať ich, aby vedome žili ako Božie deti.*“² Tu by sme mohli povedať, že výučba náboženstva (didaktika náboženskej výchovy) nie je ničím iným, ako vychovávaním vo viere v školskom prostredí.

V tejto súvislosti sa už Druhý vatikánsky koncil zaoberal problematikou výučby a výchovy na katolíckych a nekatolíckych školách, pričom vo svojom dokumente, zameranom práve na kresťanskú výchovu, spomína, že „*...Cirkev vo vedomí svojej veľmi vážnej zodpovednosti usilovne sa starať o mravnú a náboženskú výchovu všetkých svojich detí musí s osobitným záujmom sledovať a napomáhať tým, ktorí študujú na nekatolíckych školách. Túto povinnosť si plní buď prostredníctvom živého svedectva ich učiteľov a nadriadených, alebo apoštolskou činnosťou spolužiakov, ale najmä cez kňazov a laikov, ktorí vyučujú náboženstvo spôsobom primeraným ich veku a podľa miestnych podmienok a okolností vhodnými podujatiami poskytujúcimi duchovnú pomoc*“. Na strane druhej obracia sa aj na katolícke školy, pričom koncil apeluje na vytvorenie ovzdušia, ktoré je „*.....preniknuté evanjeliovým duchom slobody a lásky, že umožňuje mladým, aby sa popri vývine ich osobnosti zároveň zmáhalo nové stvorenie, ktorým sa stali pri krste, a napokon že dáva do súladu ľudskú kultúru ako celok s posolstvom spásy tak, aby viera osvecovala vedomosti, ktoré žiaci postupne nadobúdajú o svete, živote a človeku.*“³

² KONGREGÁCIA PRE KATOLÍCKU VÝCHOVU: Katolícka škola na prahu tretieho tisícročia. Bratislava : Lúč, 2001, s. 9.

³ DRUHÝ Vatikánsky koncil: Gravissimum educationis (čl. 7 – 8). In: Dokumenty Druhého vatikánskeho koncilu. Praha : Zvon, 1995.

V roku 1998 vydala Kongregácia pre katolícku výchovu dokument, ktorý sa dotýkal náboženskej výchovy v katolíckej škole. Predmetný dokument hlboko aktuálne vníma didaktický rozmer katechézy v týchto smeroch: vo výchovnom prostredí, v rozvoji osobnosti mladého človeka, v zosúladení kultúry a evanjelia a v stále prítomnom svetle viery.⁴

Podobne sa k tejto skutočnosti vyjadroval aj Ján Amos Komenský, ktorý už v roku 1657 definoval postoj k výučbe týmto spôsobom: „*Alfou a omegou našej didaktiky nech je hľadanie a nachádzanie takej metódy, aby učitelia menej vyučovali, žiaci sa však viac naučili, aby v školách bolo menej naháňania sa, odporu a márnej práce, ale viac pokoja a zaujímavej činnosti a trvalého úspechu v učení. V kresťanskom spoločenstve by vtedy bolo menej temnoty, zmätku a nesvárov, ale viac svetla, poriadku, mieru a pokoja.*“⁵

Vnášať viac svetla, poriadku a pokoja do kresťanského spoločenstva nie je len vecou dobrej vôle ľudí a Božej milosti. Často to môže byť aj vecou poznatkov a voľby správnych metód. Úloha katechéty nespočíva len v tom, že odovzdá deťom vedomosti o viere, ale aj schopnosť jednotlivé poznatky navzájom spájať, hodnotiť a to najdôležitejšie je naučiť ich umeniu: obsah viery preniesť do každodenného života.

Katechéza, to je dialogické stretnutie s Bohom, systematické poučovanie, ktoré má za cieľ prehĺbenie viery, posvätenie a výchovu človeka. Didaktika katechézy je veda o náboženskej výchove, jej cieľoch, obsahu, metódach, prostriedkoch a organizovaní. Do tejto oblasti patrí aj problematika vzdelávania a výchovy učiteľov náboženstva – katechétov. Koncil (v pohľade na školskú katechézu) hovorí „*o prostredí preniknutom evanjeliovým duchom lásky a slobody*“. Všetci v katolíckej škole musia zakúsiť živú prítomnosť Ježiša ako Učiteľa, ktorý dnes tak ako vždy kráča dejinami, ktorý je jediným Vyučujúcim a dokonalým človekom, v ktorom všetky ľudské hodnoty nachádzajú svoju plnosť. Treba postupovať od ideálnej predstavy k realite. Evanjeliový duch sa musí prejavovať v kresťanskom štýle myslenia a života, ktorý preniká každým prvkom výchovného prostredia.

⁴ KONGREGÁCIA PRE KATOLÍCKU VÝCHOVU: Náboženský rozmer výchovy v katolíckej škole.
http://www.kpkc.sk/data/dokumenty/down/nabozensky_rozmer_vychovy_v_kat_skole.pdf
(22.9.2012).

⁵ COMENIUS, J. A.: *The great didactics*. New York : Russell & Russell, 1967. In: <http://core.roehampton.ac.uk/digital/froarc/comgre/>.

Ak spájame vyučovanie náboženstva s katechézou (čo je prirodzené na základe delenia školskej a farskej katechézy), je treba vnímať – ako to tvrdia niektorí autori – rozdielnosť vyučovania podľa cieľa. *Cieľom výučby náboženstva* je podľa nich priviesť človeka k slobodnému a zodpovednému postoju voči viere a náboženstvu. Ide o sprostredkovanie vedomostí z oblasti náboženstva a viery, čo nie je zanedbateľnou službou, nakoľko už poskytnutie solídnych a ucelených informácií môže byť prvou evanjelizáciou a zároveň pokusom o syntézu medzi ľudským poznaním a náboženskými znalosťami. *Cieľom katechézy* je uviesť človeka už do dôverného vzťahu k Ježišovi Kristovi a skrze neho k Otcovi vo Svätom Duchu. Ide síce o istú rozdielnosť, no z pohľadu teológie obe služby spolu veľmi súvisia. Spoločnou skutočnosťou je základ tak náboženstva, ako aj katechézy, ktoré vychádzajú z Písma a Tradície. Konkrétnym príkladom rozdielu a zároveň súvzťažnosti je nasledovný príklad: Zatiaľ čo *náboženstvo* predstavuje Boha, Svätú zem, Cirkev a jej dejiny, židovské a kresťanské slávenie Paschy, v *katechéze* ide o výchovu vzťahu k živému Kristovi, ktorý je cestou k Otcovi. V tomto duchu sa učíme osobnej modlitbe (otcovia Východu hovoria o modlitbe srdca), prežívaní slávania Božskej liturgie, životu podľa evanjelia a pod. V katechéze ide tak o proces dozrievania vo viere. Jednoduchšie porozumenie tohto tvrdenia, ktoré poukazuje na rozdielnosť výučby náboženstva a katechézy, vyjadruje nasledujúca tabuľka, ktorá je prevzatá od autorov Albericha a Dřímala.⁶

ROZLIŠENIE VYUČOVANIA NÁBOŽENSTVA A KATECHÉZY		
HLADISKO	VÝUČBA NÁBOŽENSTVA	KATECHÉZA
Účastníci	Všetci (veriaci i bez vyznania)	Veriaci (tí, čo boli pokrstení)
Účel	- sprostredkovať organickým a živým spôsobom obsah kresťanskej viery a identity kresťana - vytvoriť vhodnú syntézu obsahu viery a kultúry.	sprevádzať človeka na jeho ceste vo viere smerom k zrelosti
Cieľ	Priviesť človeka k slobodnému a zodpovednému postoju voči viere a náboženstvu.	Uviesť človeka do spoločenstva a dôverného vzťahu s Ježišom Kristom a skrze neho k Otcovi vo Svätom Duchu.

⁶ ALBERICH, E. – DŘÍMAL, L.: *Katechetika*. Praha : Portál, 2008, s. 159.

Predmet a cieľ teórie vyučovania

Predmetom teórie vyučovania je *výkonová stránka vyučovania*, ktorá má svoje úlohy a ciele. *Úlohou teórie vyučovania* je skúmanie vzdelávacieho a učebného procesu. Úlohou je rozpracovať otázky vyučovacieho procesu riadeného učiteľom v podmienkach školy, a tiež riadeného rodičom v podmienkach rodiny. Rozpracovanie otázok vlôh mládeže, otázok motivácie žiakov, prebúdžanie objaviteľských túžob v mladých ľuďoch a uspokojovanie záujmov mládeže ako v zmysle prirodzeného, tak i v zmysle nadprirodzeného poslania človeka v duchu evanjelia, to je úloha teórie vyučovania.

Úlohou teórie vyučovania v oblasti učebnej činnosti žiakov je rozpracovať problematiku zmyslového poznania, rozvoja poznania prostredníctvom reči, osvojenie si poznatkov a zručností vlastnou skúsenosťou a napokon rozpracovanie získavania informácií vlastnou objaviteľskou činnosťou žiakov.

Cieľom teórie vyučovania je pomáhať žiakovi k sebarealizácii, aby mohol prežiť svoj život ako život plnohodnotný a zároveň kresťanský. Cieľom vyučovania teórie v kresťanskej škole je cez poznávanie a osvojovanie si poznatkov, zručností a návykov vytvoriť podmienky pre žiaka tak, aby sa z neho stal dobrý praktický kresťan, ktorý chápe sociálne potreby a záujmy spoločnosti v duchu radostnej zvesti evanjelia, čiže pripraviť žiaka do života tak, aby bol vzdelaným a platným členom rodiny cirkevného spoločenstva, v širšom zmysle kresťanského spoločenstva, a tak isto aby bol platným vzdelaným členom svojho národa, občanom svojho štátu a celej ľudskej rodiny.

Tento cieľ môže dosiahnuť kresťanská škola iba vtedy, ak jej celý vzdelávací a výchovný proces bude založený na fenoméne lásky.

Koncepcia vyučovania na hodinách náboženstva

Vzťah a vzájomné dopĺňanie medzi vyučovaním a katechézou veľmi jasným spôsobom deklaruje evanjelický kňaz a pedagóg Daniel Lehotský (1759-1840), ktorý je autorom knihy s názvom *Kniha o múdrom a kresťanskom vychovávaní dietok*. Oplynvený J.A. Komenským ponúka veľa pozoruhodných pedagogických a didaktických rád, ktoré už dnes patria viac-menej k samozrejmosti. Ide napr. o rešpektovanie vekových a individuálnych osobností detí, dokonale poznanie žiaka ako základ pre ďalšiu prácu s ním, namiesto pamäti rozvíjať myslenie a pod. Ako pedagóg sa zasadzoval za jednotný systém výchovy a vzdelávania pre kresťanskú rodinu a spoločnosť.

Vyučovací proces pozostáva z obsahovej stránky vyučovacieho procesu a procesuálnej stránky. Obsahová stránka vyučovacieho procesu odpovedá na otázku: *Čo učiť?* Procesuálna stránka sa zaoberá problémom: *Ako učiť?* *Obsahová stránka* vyučovacieho procesu závisí od rastu vedeckých poznatkov a od spôsobu výberu týchto poznatkov do obsahu učiva. Obsah učiva je konkretizovaný v učebných plánoch, učebných osnovách a v učebniciach pre jednotlivé predmety. *Procesuálna stránka* vyučovacieho procesu spočíva v racionálnej organizácii vyučovania, v usporiadaní rozvrhu vyučovacích hodín a v racionálnom overovaní vedomostí žiakov. Efektívnosť vyučovania určuje čas, ktorý sa venuje vyučovaniu, energia, ktorú v procese vyučovania vynakladá žiak, energia, ktorú vynakladá učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese a výsledok učebnej činnosti.

Ak hovoríme o koncepcii vyučovania, je treba priznať, že vývojom názorov na vzdelávací proces a učenie žiakov sa menili názory na vyučovanie. To, že žiaci neraz hodnotia výstup učiteľov (ku ktorým je treba principiálne zaradiť aj katechéta/tku, či kňaza, ktorý náboženstvo vyučuje) negatívne, pričom argumentujú, že nevysvetľujú látku dobre, ale sucho, nudne, neradi a bez osobného záujmu, odvolávajú sa na texty učebnice, znamená, že vyučovanie je málo pestré a chýba v ňom interakcia medzi žiakom a učiteľom. Je treba byť ale rozvážny (nebrať tieto názory príliš osobne) a vnímať tieto nedostatky skôr ako osobné impulzy pre ďalšiu prácu a napredovanie v didaktickom prostredí. Nato, aby bola koncepcia vyučovania konštruktívna a obohacujúca, je vhodné použiť napr. rôzne (v závislosti od obsahu učiva) praktické názorné ukážky – demonštrácie. Totiž bez spojenia teórie s praxou nechápeme význam teoretického vyučovania, jeho celkový alebo hlbší zmysel. Potreba praktickej opory nemá byť ale všeobecná, bez uvažovania jej aplikovateľnosti zo strany žiaka. Má sa týkať tak žiakov, ktorí sú intelektuálnejšie viac nadaní, ako aj tých, ktorí chápu ťažšie, pomalšie a nemajú dostatočne rozvinuté abstraktné myslenie.⁷

Ucelené názory na cieľ, obsah, organizáciu a priebeh vyučovacieho procesu tvoria koncepciu vyučovania. Jednotlivé koncepcie rozdielne chápu postavenie učiteľa a žiaka vo vyučovacom procese. Vo všeobecnosti by sme ale mohli povedať, že koncepcia vyučovacieho procesu je úzko spätá s úlohami vyučovacieho procesu, ktoré jej dávajú konkrétne smerovanie. Petty uvádza mnemotechnickú pomôcku, ktorá napomáha k lepšej fixácii úloh vyučovacieho procesu, ktoré sú

⁷ Porov. BEŇO, M.: *Učiteľom – humanistom*. Žilina : Eko – konzult, 2001, s. 32.

aplikovateľné pre každý predmet výučby. Ide o slovo *vyučovať*?, ktoré pre svoju definíciu aplikácie využíva takto:

- VY** – *vysvetlenie* (vysvetlenie, objavovanie, kladenie otázok, čítanie...)
- U** – *ukážka* (demonštrácia pomôcok, skúmanie predmetov, príkladov a ich analýza)
- Č** – *činnosť* (samostatná a skupinová práca, diskusia, hry...)
- O** – *oprava a kontrola* (hodnotenie učiteľom, sebakontrola, porovnávanie výsledkov...)
- V** – *vybavovacie pomôcky* (poznámky, obrázky...)
- A** – *aktívne opakovanie* (otázky, hádanky, kvízy, praktické činnosti...)
- Ť** – *testovanie*, resp. hodnotenie (zisťovanie osvojených poznatkov)
- ?** – žiak má mať vždy možnosť opýtať sa na to, čomu nerozumie.⁸

Pod koncepcie tradičného vyučovania školskej katechézy patrí: dogmatické vyučovanie, katechizmové vyučovanie a slovno-názorné vyučovanie.

Dogmatické vyučovanie sa uplatňovalo v stredoveku na všetkých typoch škôl. Išlo predovšetkým o cirkevné školy.⁹ Cieľom dogmatického vyučovania bola príprava mládeže prioritne pre posmrtný život a formovanie mravnosti mládeže v duchu vtedajšieho hlásenia kresťanskej morálky. Obsahom vzdelávania bolo sedmoro slobodných umení: gramatika, rétorika, dialektika, astronómia, aritmetika, geometria a muzika. Okrem toho obsahom vzdelávania bola latinčina ako univerzálny jazyk vzdelaného sveta. Organizácia vyučovania v dogmatických školách nebola v školských triedach, ale realizovala sa individuálnou prácou učiteľa so žiakmi. Účinnosť vyučovacieho procesu bola nízka, pretože väčšina žiakov, s ktorými učiteľ práve pracoval, bola pasívna. Najčastejšie sa v dogmatickom vyučovaní uplatňovalo pamäťové učenie žiakov. V 17. storočí sa upúšťa od dogmatického vyučovania.

⁸ PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, s. 65.

⁹ BURIAN, R. – ŠPÁNIK, M.: *Pedagogika pre kresťanské školy*. Trenčín : Naša tlač, 1993, s. 54.

Katechizmové vyučovanie sa javí ako prechod od dogmatického vyučovania k slovnú- názornému. Táto koncepcia pretrvávala pri vyučovaní katechizmu a zasahovala i mnohé iné predmety, i keď nie vcelku, ale prvky tohto katechizmového vyučovania sa objavovali aj v iných predmetoch. Táto koncepcia spočívala na téze: otázka - odpoveď. Otázku dával učiteľ. Žiak sa iba naučil veľmi presne formulovanú odpoveď.

Slovnú-názorné vyučovanie prešlo niekoľkými vývinovými etapami a až do dnešných čias sa udržalo medzi najpoužívanejšími koncepciami. V minulosti najviac ovplyvnili slovnú-názorné vyučovanie J. A. Komenský (1592 - 1670) a nemecký pedagóg J. F. Herbart (1776 – 1841). Slovnú-názorné vyučovanie považuje učiteľa za dominantného vo vyučovacom procese. Za hlavnú vyučovaciu metódu sa považuje učiteľovo slovo, ktoré sa dopĺňa názornými pomôckami. Žiak je síce aktívnejší ako v dogmatickom vyučovaní, ale jeho úlohou je byť objektom a nie subjektom vzdelávania. Vzťah medzi učiteľom, žiakom a učivom spočíval vo výklade učiva učiteľom, v zapamätaní si učiva žiakom a v schopnosti žiaka reprodukovať učivo.

Slovnú-názorné vyučovanie je aj v súčasnej škole najpoužívanejšou koncepciou. Učitelia ho využívajú najmä preto, lebo je nenáročné na prípravu, umožňuje rýchle odovzdávanie vedomostí žiakom a tým sa ušetrí čas na vyučovacej hodine pre inú činnosť a napokon umožňuje maximálnu aktivitu učiteľovi. Medzi najväčšie nedostatky tejto koncepcie vyučovania patrí preceňovanie rečovej stránky vyučovania (verbalizmus), zatiaľ čo praktické stránky sú podcenené, opakovanie spočíva vo formálnych stereotypných operáciách vyučovacieho procesu a príliš veľa až prehnane sa používajú faktografické poznatky.

Slovnú-názorné vyučovanie patrí medzi štyri Herbartove stupne vyučovania:

1. *jasnosť* – dôkladné zoznámenie sa s novým učivom, výklad učiteľa,
2. *asociácia* – rozhovor, spojenie predstáv starších s novými,
3. *systém* – uvedenie nového učenia do systému, z ktorého vznikajú závery, zovšeobecnenia, pravidlá a pod.
4. *metóda* – zn. praktické precvičovanie a využívanie vedomostí v praxi, cvičenia a riešenia úloh.

Autor tieto stupne nepovažoval za normu, ale vyjadroval nimi iba didaktický postup. Jeho nasledovníci ich zasa považovali takmer za záväzné princípy vyučovania, pričom si ich dovolili pozmeniť iba ak

nejakými malými drobnosťami. Aj dnes často konštatujeme, že škola a vyučovanie sú poznačené *herbartizmom* – t.j. formálnosťou a schematickosťou vyučovacích hodín.¹⁰

Metóda vyučovania (katechizovania) na školách

Katechéta tým, že vzbudzuje záujem žiaka o učenie sa, získavanie vedomostí, zručností a návykov, uľahčuje vyučovací proces a robí ho efektívnejším. Robiť vyučovanie efektívnejšie znamená, že pracuje s komplexom vyučovacích aj výchovných metód a prostriedkov. V konkrétnom vyučovacom procese sa uplatňujú rôzne vyučovacie metódy súbežne a vo vzájomnom prepojení. Metódy sa v priebehu vyučovacej hodiny môžu meniť, o najvhodnejších sa učiteľ rozhoduje pri plánovaní vyučovania, základným východiskom je cieľ vyučovacej jednotky, charakter obsahu učiva, znalosti žiakov a konkrétna situácia.

Množstvo metód, ktoré didaktika opisuje, sa usilujú didaktici triediť do jednotlivých skupín. V didaktike nie je doposiaľ prijatá jednotná klasifikácia metód, no tie sa triedia podľa:

- **Logického aspektu** – metóda analytická, syntetická, induktívna, deduktívna, genetická a dogmatická.
- **Podľa prostriedkov** – ústne podanie, práca s knihou atď.
- **Podľa zdroja informácií** – metódy slovné, práca s literatúrou, pracovné metódy.
- **Podľa práce učiteľa a žiaka** – metódy heterodidaktické (učebnú činnosť navodzuje a riadi učiteľ) a metódy autodidaktické (samoučenie).
- **Podľa počtu žiakov** – metódy kolektívne, metódy skupinovej práce, metódy individuálneho vyučovania.

V ostatných rokoch sa v našej didaktike zaužívalo triedenie metód podľa etáp vyučovacieho procesu:

- **motivačné** (metódy usmerňujúce záujem o učenie),
- **expozičné** (metódy prvotného oboznamovania žiakov s učivom),
- **fixačné** (metódy opakovania a upevňovania učiva),
- **diagnostické a klasifikačné** (metódy hodnotenia, kontroly a klasifikácie).

Metódy nemajú svoju vlastnú schému, čo do ich spoznávania a využitia. Niekedy máme síce cieľ, ktorý chceme dosiahnuť vo vyu-

¹⁰ Porov. PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997, s. 15.

čovacom procese, no hľadáme (inšpirujeme sa) mnohými skúsenosťami, ktoré sú základom pre dobré rozvinutie konkrétnej metódy ku konkrétnej téme. Názornou ukážkou takéhoto rozvoja metódy, ktorá je použiteľná v didaktickom procese výučby na školách, je tzv. *Metóda piatich bodov*:¹¹

1. Vzbudenie záujmu – zvyčajne hrou, ktorá sa viaže k téme alebo riadeným rozhovorom, či iným spôsobom, ktorý nevyčerpáva obsah pojmu „učenie“. Počas tohto kroku sa žiaci naladia na tému. Táto časť trvá dovtedy, kým je potrebná, kým sa katechizovaní nedokážu sústrediť a upriamiť svoju pozornosť na katechéta.

2. Názorné vysvetľovanie – patrí medzi vyučovaciu časť katechézy. V tomto bode prejdeme jednoduchou vetou z predošlej časti. Dôležité je, aby bolo vysvetľovanie ilustrované, nie iba verbálne. Svoje miesto tu má bohaté využitie zmyslových orgánov žiaka. Príkladom ilustrovaného vysvetľovania môže byť využitie tzv. *živej tabule*, kde katechéta vysvetľuje a zároveň kreslí na tabuľu. Kreslíme len to, čoho sa výklad práve týka. V žiakovi sa tak vzbudzuje pozornosť na to, čo nasleduje a na to, ako to bude ilustračne znázornené. Živá tabuľa používa jednoduché čiary, pričom sa načrtáva iba to podstatné – kresba výklad iba dopĺňa.

3. Spätosť so životom – úlohou katechéta v tomto bode je napomáhať pri osvojovaní si hlavnej myšlienky. Katechéta musí pamätať na to, že má napomáhať pri modelovaní predstáv o živote z pohľadu žiaka, ktorý neskôr asimiluje poznatok (verbálne slová učiteľa) so životom. Samozrejmosťou je to, že katechéta predstaví danú tému, ktorej sa venuje, ako dôležitú a osožnú pre život.

4. Cvičenie týždňa – znamená precvičovanie niektorej čnosti. Do popredia dávame tú čnosť, ktorá vystihuje podstatu učiva v činnosti. Napomôcť môžu vlastnoručne vyrobené „kartičky čností“, ktoré vyplňajú písomne či kresbou deti samé. Vybraná čnosť musí zodpovedať veku detí a musí prispievať k ich rozvoju.

5. Záverečné zhrnutie – znamená delenie sa s tým, čo sa deti naučili počas hodiny (mysliac na školskú katechézu). Zhrnutie, či zdieľanie môže byť uskutočnené niekoľkými spôsobmi, napr. otázka –

¹¹ Ide o metódu Spoločenstva Sestier Srdca Ježišovho (*Sisters of the Society Devoted to the Sacred Heart*), ktorú vypracovala jeho zakladateľka Ida Péterfy SDSH. In: FOGASSY, J.: Príručka katechéta. Komisia pre katechizáciu a školstvo pri KBS : Bratislava, 2009, s. 18 – 23.

odpoveď; dokonči vetu....; zahraj sa na učiteľa; keď dostaneš kriedu, pokračuj v kreslení a vysvetľovaní a pod.

Vyučovacie metódy sú veľmi dôležité nielen pri pedagogickej komunikácii medzi učiteľmi a žiakmi, ale aj na rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov, ako sú schopnosť riešiť problémy, schopnosť pracovať v tíme, schopnosť analyzovať, schopnosť čítať s porozumením, schopnosť komunikovať a iné.

Zoznam použitej literatúry

- ALBERICH, E. – DŘÍMAL, L.: *Katechetika*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-382-6.
- BEŇO, M.: *Učiteľom – humanistom*. Žilina : Eko – konzult. 2001. ISBN 80-89044-75-1.
- BURIAN, R. – ŠPÁNIK, M.: *Pedagogika pre kresťanské školy*. Trenčín : Naša tlač, 1993.
- COMENIUS, J. A.: *The great didactics*. New York : Russell & Russell, 1967. In: <http://core.roehampton.ac.uk/digital/froarc/comgre/>
- DRUHÝ Vatikánsky koncil: *Gravissimum educationis*. In: *Dokumenty druhého vatikánskeho koncilu*. Praha : Zvon, 1995. ISBN 80-7113-089-3.
- FOGASSY, J.: *Príručka katechéty*. Komisia pre katechizáciu a školstvo pri KBS : Bratislava, 2009. ISBN 978-80-970100-5-8.
- KONGREGÁCIA PRE KATOLÍCKU VÝCHOVU: *Katolícka škola na prahu tretieho tisícročia*. Bratislava : Lúč, 2001. ISBN 80-7114-339-1.
- KONGREGÁCIA PRE KATOLÍCKU VÝCHOVU: *Náboženský rozmer výchovy v katolíckej škole*. http://www.kpkc.sk/data/dokumenty/down/nabozensky_rozmer_vychovy_v_kat_skole.pdf (22.9.2012).
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

Edukácia ako nástroj kvality života seniorov

Peter Vansač

Abstract: Quality of life of the elderly is often inflected word. The quality of life clearly contributes education of senior, who is mobilizing forces for active senior living. Education of the elderly can take many forms and these are proportionally affected by health and psychological condition of elderly. Therefore the education of the elderly facilities is directed to ensure that seniors are prepared to receive high-quality social services and also develop personal skills. Very beneficial educational programs are organized by senior clubs, libraries, but also by Church about biblical education. University of the third age is a modern place for quality education elderly and motivate them to give their skills and abilities, environmental attitudes to younger colleagues.

Key words: Education. Senior. University of the third age. Quality of life.

Úvod

Podľa Jána Pavla II. sú chvályhodné všetky iniciatívy, ktoré pomáhajú starším ľuďom udržať si dobrú telesnú a intelektuálnu kondíciu a živé vzťahy s okolím, ako aj byť užitoční tým, že dávajú k dispozícii druhým svoj čas, svoje schopnosti a skúsenosti.¹ Jednou z aktivít pre seniorov je edukácia, ktorá pomáha seniorovi mobilizovať svoje telesné a duchovné sily. Motiváciou pre vzdelávanie môže byť prehlbovanie vedomostí v oblasti, na ktorú senior počas aktívneho života nemal čas alebo svojou činnosťou a talentom obohacovať iných ľudí. Tiež to môže byť vzdelávanie pre rozvoj svojich osobných zručností a sebaobslúžení. Takýmto spôsobom sa neumenšuje, ale ešte narastá chuť do života, ktorá je základným Božím darom.

Edukácia seniorov

Starnúci človek si potrebuje zachovať pre pocit užitočnosti a sebarealizácie primeranú činnosť.² Ján Pavol II. v apoštolskom liste *Jeseň života* píše, že aj staroba má svoju úlohu v procese dozrievania človeka k večnosti. Z tohto dozrievania má ťažiť aj sociálna skupina, ku ktorej patria starší ľudia. Oni sú strážcami spoločenských ideálov a hodnôt, ktoré chránia a usmerňujú život v spoločnosti. Preto Biblia

¹ JÁN PAVOL II. *Jeseň života*, Apoštolský list starším, Vydavateľstvo Don Bosco 1999, čl. 16.

² HRAPKOVÁ, N.: *Štúdium na univerzitách tretieho veku – podpora kvality života*, Bratislava 2012, [citované 2013-04-30]. Dostupné na internete: <http://cdvuk.sk/blade/index.php?c=959&hrapkova-nadezda-phdr-phd-studium-na-univerzitach-tretieho-veku-podpora-kvality-zivota>.

nás vyzýva k úcte starším týmito slovami: „Pred šedivou hlavou vstaň, cti si staršiu osobu...” (Lv 19,32). Úcta k starším, podľa Jána Pavla II., znamená plniť trojakú povinnosť voči nim: prijať ich, pomáhať im a oceniť ich kvality.³

Podľa Balogovej (2005) vzdelávanie seniorov závisí od vnútorných podmienok (schopnosť kognitívnych funkcií, motivácia, umenie učiť sa, zdravotný stav) a od vonkajších podmienok (prístup k vzdelaniu, doterajšia úroveň vedomostí). Vnútorné podmienky vzdelávania seniorov ovplyvňuje starnutie, jednotlivé biologické, sociálne, psychické zmeny sprevádzajúce starobu. Jednotlivé špecifiká duševných a telesných zvláštností seniorov sú určujúce determinanty, ktoré musí rešpektovať edukačný proces.⁴

Základné poslanie edukácie seniorov možno vymedziť v dvoch rovinách: vo vzťahu k jednotlivcovi a vo vzťahu k spoločnosti. Vo vzťahu k jednotlivcovi môžu edukačné aktivity pre seniorov predstavovať rozšírenie možností uspokojovať vzdelávacie a záujmové kultúrno-zážitkové potreby seniora. Edukácia môže uľahčiť celkové chápanie vývinových úloh v priebehu ľudského života a tým podporiť úspešnejší prechod a adaptáciu na zmenený spôsob života. Vo vzťahu k spoločnosti edukácia seniorov predstavuje jednu z možností spoločenskej podpory života v starobe, integrujúci prvok medzigeneračného pochopenia, medzigeneračnej solidarity a je súčasťou základných sociálnych programov týkajúcich sa staroby.⁵

Pri edukácii seniorov je potrebné vychádzať z identifikácie základných oblastí života seniora, v ktorých sa ukazuje potreba cielenej edukačnej podpory a vytvárania špecifických výchovných aktivít a príležitostí pre seniora. V rámci edukácie seniorov je potrebné venovať pozornosť základným prvkom, medzi ktoré patria cieľová skupina, ciele vzdelávania, obsah vzdelávania, lektori a organizácie. Za dôležitý prvok Balogová považuje lektorov.⁶

³ JÁN PAVOL II. *Jeseň života*, Apoštolský list starším, Vydavateľstvo Don Bosco 1999, čl. 10, 12. Taktiež: JURICA, J. Vplyv pastoračných ciest Jána Pavla II. na sekulárny svet. In: *Sociálne poslanstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet*. [CD-ROM] : zborník z medzinárodnej konferencie / ed. Anton Lisník a kol.: Verbum : Ružomberok, 2013. s. 315.

⁴ Porov.: BALOGOVÁ, B.: *Seniari*, Akcent Print Prešov 2005, s. 125.

⁵ ČORNANIČOVÁ, R.: *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. 2. doplnené vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, s. 15

⁶ BALOGOVÁ, B.: *Seniari v spektre súčasného sveta*. 2. doplnené vyd. Prešov : Pavol Šidelský, 2009, s. 88.

Juřeníková (2010) edukáciu delí na tri základné druhy:

1. základná edukácia – pri tejto forme edukácie jednotlivci sú oboznámení s úplne novými informáciami (napr. edukácia pri zistení niektorej choroby, ktorá si vyžaduje dodržiavanie určitých opatrení a zmenu životného štýlu).

2. reedukačná edukácia – pri nej vzdelávame osobu, ktorá už základné informácie o edukovanej téme má.

3. komplexná edukácia – je to cyklická forma postupného vzdelávania a výchovy v určitej konkrétnej oblasti, cielene zameraná nielen na rozšírenie vedomostí a poznania, ale i na vybudovanie návyku iného životného štýlu pre upevnenie a zlepšenie zdravia.⁷

Hlavným cieľom edukácie seniorov je udržanie telesných a intelektuálnych síl. Významnú úlohu zohráva i snaha o zaistenie kvalitnejšieho a dôstojnejšieho života. Podpora ponuky vzdelávania pre seniorov by mala byť súčasťou prístupu vyspelej spoločnosti, od ktorej očakávame, že svojim členom zaistí bezpečné a dôstojné starnutie a umožní im plnohodnotne sa zapojiť do všetkých občianskych aktivít.⁸

Čornaničová z hľadiska cieľa rozdeľuje edukáciu seniorov na:

1. poznávaciu - ako uvádza Prusáková, poznávacie ciele sú zamerané na prehľbovanie vedomostí, prípadne na získanie nových vedomostí v odbore, ktorých chcel senior študovať v mladosti, ale jeho túžby možno naplniť až v tomto období života.

2. postojovú - postojové ciele sú orientované na vytváranie vzťahu k novému obdobiu života, vzťahu k iným vekovým skupinám, vytváranie hodnotovej orientácie, ktorá vytvára zmysluplnosť tohto obdobia života.

3. psychomotorickú - psychomotorické ciele sa týkajú telesných i psychických spôsobilostí.⁹

Medzi metódy, ktoré sa najčastejšie využívajú v seniorskej edukácii zaradíme výkladovo ilustratívne, dialogické, moderačné metódy. Výber metód závisí od cieľa, od obsahu vzdelávania, od účastníkov, od formy a materiálno-technických podmienok.¹⁰

⁷ JUŘENÍKOVÁ, P.: *Zasadýedukace v ošetrovatelské praxi*. 1. vydání. Praha : GradaPublishing, 2004, s. 11-12.

⁸ ŠERÁK, M.: *Zájmovědvělávánídospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 189

⁹ ČORNANIČOVÁ, R.: *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. 2 doplnené vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, s. 81.

¹⁰ BALOGOVÁ, B.: *Seniori v spektre súčasného sveta*. 2. doplnené vyd. Prešov: Pavol Šidelský, 2009, s. 90.

Edukácia starších ľudí v zariadení pre seniorov

Podľa Malíkovej (2011) edukácia v zariadení pre seniorov má svoje špecifiká a je sústredená predovšetkým na výchovu klientov v danom prostredí a na všetko čo súvisí s poskytovaním sociálnej služby. Klient pri vstupe do zariadenia seniorov absolvuje niekoľko úvodných rozhovorov a to: s ošetrovateľom, vedúcim zariadenia, sociálnym pracovníkom, ergoterapeutom, zdravotnou sestrou. Všetky tieto rozhovory majú dva spoločné znaky a to vzájomnú výmenu informácií a edukáciu klienta. Dôležité je, že pri prijatí je klient vystavený veľkému náporu informácií, preto je nutné poskytovanie informácií uskutočňovať postupne, aby ich obsah klient plnom rozsahu porozumel a prijal.

Edukácia klienta so sociálnym pracovníkom – spočíva v informovaní o všetkých sociálnych službách, adaptačnom období po prijatí do zariadenia, kontakte klienta so sociálnym pracovníkom, poskytovaní duchovnej služby, možnosti kontaktu s kňazom a iné.

Edukácia klienta s ošetrovateľom – spočíva v informovaní seniora o medikamentnej liečbe, diétnom režime, rehabilitácii, doplnkovej odbornej terapii, používaní kompenzačných a protetických pomôcok. Lekár navrhuje opatrenia a klient sa vyjadruje či s nimi súhlasí alebo nie.

Edukácia klienta s vrchnou sestrou – spočíva v informácii o ošetrovateľskej starostlivosti. Spoločne s klientom stanovuje ošetrovateľský plán.

Edukácia s ergoterapeutom – spočíva v informácii o rozsahu poskytovaných službách v zariadení a podľa lekárskeho návrhu dohodnú s klientom konkrétnu realizáciu terapie.

Vzhľadom na veľký rozsah informácií musia všetci pracovníci novoprijatému klientovi poskytovať informácie trpezlivo a s pochopením opakovať a overovať si či si ich klient zapamätal a orientuje sa podľa nich.¹¹ V priebehu pobytu klienta v zariadení pre seniorov môže dôjsť k novým zmenám o ktorých musí byť klient vždy podrobne a zrozumiteľne informovaný. Zmena sa môže týkať akejkolvek poskytovanej služby alebo starostlivosti, ale podmienkou je, že klient je o tom informovaný a musí s tým súhlasiť. Pokiaľ sa jedná o problémového klienta (napr. konfliktný typ, klient s poruchou komunikácie), vyžaduje uskutočnenie edukácie so špeciálne cielenou prípravou.

¹¹ MALÍKOVÁ, E.: *Péče o seniory v pobytových sociálních zařízeních*, 2011, s. 255-264.

Vždy je nutné overiť si, že klient podané informáciám porozumel v plnom rozsahu a je schopný tieto informácie pre seba využiť.¹²

Edukácia môže byť uskutočňovaná individuálne alebo skupinovo, ústne alebo pomocou informačných textov, dokumentov, ktoré zariadenie vypracuje a dá ich k dispozícii klientom ako edukačný materiál. K edukácii je možné využiť aj ďalšie spôsoby, napr. zariadenie si môže vytvoriť vzdelávací videoprogram a iné.¹³

Podľa Krajčíka (2007) edukácia seniorov je veľmi potrebná najmä v zariadeniach pre seniorov. Pasivita vedie k nespokojnosti, konfliktom, depresii, zanedbávaniu, porušovaniu liečebného režimu a celkovo k zhoršeniu zdravotného stavu.¹⁴

Edukačné programy orientované na postojoyé ciele seniora

Čornaničová (2007) uvádza, že cieľové skupiny seniorskej edukácie sú bohato diferencované a špecifické. Účastníkov týchto procesov je potrebné zohľadňovať ako indivídua z hľadiska komplexu určitých psychofyziologických vlastností, súčasne tiež ako osobnosti so špecifickou sociálnou rolou, hodnotovou orientáciou a statusom.¹⁵

Podľa Čornaničovej (1998) edukačné programy pre seniorov sa realizujú týmito formami:

1. Činnosťou klubov dôchodcov – je zameraná na organizovanie záujmovej činnosti dôchodcov. Vytvárajú priestor na stretávanie sa dôchodcov, na napĺňanie voľného času a stretávanie sa s rovesníkmi. Okrem toho činnosť týchto klubov sa zameriava na spoločné návštevy kultúrnych podujatí, kultúrno-tvorivé aktivity (nacvičovanie ľudových piesní a zvykov), vzdelávacie aktivity, besedy s lekármi, výstavy ručných prác, poznávacie zájazdy a exkurzie. Výchovno-vzdelávacie aktivity v kluboch dôchodcov majú výrazne záujmový charakter – svojím obsahom, formami a metódami práce. Vzdelávacie podujatia bývajú prevažne jednorazové, realizované formou prednášok s besedami.¹⁶

¹² MALÍKOVÁ, E.: *Péče o seniory v pobytových sociálních zařízeních*, 2011, s. 264-265.

¹³ MALÍKOVÁ, E.: *Péče o seniory v pobytových sociálních zařízeních*, 2011, s. 258.

¹⁴ KRAJČÍK, Š.: *Geriatra pre sociálneho pracovníka*, VŠZaSP sv. Alžbety, Bratislava 2006, s. 62-63.

¹⁵ ČORNANIČOVÁ, R.: *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*, Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1998, s. 81.

¹⁶ ČORNANIČOVÁ, R.: *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*, Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1998, s. 98.

2. Seniorské centrá ako zariadenia občianskych združení – sú charakterizované ako miesta na poznávanie, stretávanie a aktívne prežívanie seniorského veku. Jedným z najznámejších centier je Bratislavské Senior top centrum, ktoré podľa agentúry SITA poskytuje: psychologickú, právnu a sociálnu pomoc obetiam násilia staršieho veku. Pracovníci centra bezplatne pomáhajú ľuďom spamätať sa z traumy, dosiahnuť svoje práva a vyplňať potrebné tlačivá, prípadne sprevádzať ich na úradoch. V poradni sú predovšetkým psychológovia a právnici. Spolu s ostatnými odborne pripravenými poradcami a dobrovoľníkmi sú pripravení pomáhať v krízovej situácii. Niektorí z dobrovoľníkov majú vlastnú skúsenosť ako obeť násilia. Nejde však iba o priamu pomoc. Organizujú prednášky, besedy a informujú verejnosť aj prostredníctvom letákov a brožúr, ako predchádzať riziku stať sa obeťou násilia.¹⁷

3. Edukačné aktivity verejných knižníc - verejné knižnice predstavujú všeobecne kultúrno-výchovné inštitúcie. Hojné zastúpenie čitateľov seniorského veku v počte čitateľov dovoľuje knižniciam organizovať kolektívne a individuálne aktivity pre čitateľov – seniorov. Väčšina aktivít v knižničnej činnosti má medzigeneračný charakter. Charakteristickou črtou výchovno-vzdelávacích podujatí knižníc je, že starší ľudia môžu byť nielen účastníkmi podujatí, ale sú v nich aktívnymi členmi – lektormi, vedúcimi čitateľských krúžkov, organizátormi a tvorcami vzdelávacích programov. Motivácia seniora s knihou môže mať rôzne pozadie:

- kniha môže byť pre neho zdrojom poučenia,
- v knihe hľadá senior zábavu a oddych, relaxáciu,
- čítanie krásnej literatúry môže byť vyjadrením jeho subjektívnej potreby,
- kniha ako spoločník a priateľ v osamelosti.¹⁸

4. Programy zamerané na telesnú a pohybovú výchovu seniorov - ak pod vzdelávaním rozumieme proces osvojovania si poznatkov a činností, vytváranie vedomostí a zručností, rozvíjanie telesných a duševných schopností, potom do jeho štruktúry môžeme zaradiť aj edukačné aktivity zamerané na zvyšovanie telesnej kultúry. Základné funkcie, ktoré by mali spĺňať cvičenia pre seniorskú vekovú skupinu

¹⁷ www.sme.sk/c/2052524/bratislavske-senior-top-centrum-ponuka-pomoc-obetiam-nasilia-starsieho-veku.html

¹⁸ ČORNANIČOVA, R.: *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*, Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1998, s. 103-104.

(Labudová 1994, Hrčka 1991, Labudová, Šimonek 1993, Pohybová 1993) In: Čornaničová (1998) vymedzili takto:

- vplývať na nervový systém, eliminovať nepriaznivé psychické stavy,
- udržiavať výkonnosť dôležitých pohybových návykov, zručností a schopností
- s cieľom zabezpečiť pohybovú sebestačnosť a samoobslúžnosť seniora,
- cielene predchádzať zhoršovaniu zdravotného stavu,
- prispievať k predĺženiu tvorivej pracovnej aktivity,
- prinášať potešenie do života.¹⁹

5. Škola Biblie pre seniorov vo farnostiach - je určená pre všetkých veriacich, avšak je všeobecne známe, že najviac bohoslužby navštevujú seniori, a z tohto dôvodu veriaci v staršom veku sa stávajú poslucháčmi školy Biblie.

Škola Biblie pre seniorov ponúka základné oboznámenie sa s Bibliou formou prednášok, prezentácií, čítania biblických textov formou *Lectio divina*.²⁰ Štúdium prebieha vo vyhradenom čase v chráme alebo vo farských pastoračných priestoroch. Škola vedie seniorov k vytváraniu spoločenstva a k prehlbovaniu ľudských vzťahov.

Obsahom štúdia školy Biblie sú:

- a) knihy Starého a Nového zákona prezentované študentom školy tak, aby sa pre nich Biblia stala knihou ich života, ktorá im pomáha stretnúť sa s Bohom, počúvať Boha a rozumieť jeho slovu a hľadať v Božom slove odpovede na životné otázky,
- b) biblické postavy, muži a ženy Biblie a ich príbeh, v ktorom môžeme poznávať Boží plán a nekonečnú lásku Boha,
- c) Evanjelium v centre ktorého stojí osoba Ježiša Krista Božieho Syna, s ktorým sa cez stránky Biblie môže človek osobne stretnúť,
- d) osobné štúdium a meditácia Božieho slova.²¹

¹⁹ ČORNANIČOVÁ, R.: *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*, Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1998, s. 111-112.

²⁰ Jedným z najstarších spôsobov čítania Svätého Písma nazývame *Lectio divina*. Ide o systém postupných krokov. Kartuzián Guido, žijúci v 11. storočí, hovorí o štyroch stupňoch, ktorými prechádza človek pri čítaní Božieho slova. Ide o tieto stupne alebo fázy: *lectio* (čítanie), *meditatio* (rozjímanie), *oratio* (modlitba), *contemplatio* (kontemplácia). Porov. VANSÁČ, P.: Metoda *lectio divina* ako súčasť biblioterapie, In: CHOVANEC, J., CEHEL-SKÁ, J., ŠRENKEL, J.: *Štandardy kvality a ich vplyv na prijímateľov sociálnych služieb*, VŠZaSP sv. Alžbety, n. o. v Bratislave, Ústav sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gojdiča v Prešove, Osadné 2012, s. 239-247.

²¹ www.kbd.sk/web/index.php/skolabiblie.

Univerzity tretieho veku (UTV)

Univerzity tretieho veku sa stali najznámejšími vzdelávacími inštitúciami pre seniorskú populáciu v Európe. Tieto vzdelávacie inštitúcie sa od svojho vzniku zameriavali na záujmové vzdelávanie, ktoré bolo osobitne projektované pre špecifickú vekovú skupinu obyvateľstva, pre seniorov. Už začiatky pôsobenia prvej Univerzity tretieho veku v Toulouse v r. 1973 sa tešili pozornosti masmédií. Jej zakladateľ profesor práva Pierre Vella mal preto dostatok priestoru prezentovať svoju ideu. Základným cieľom univerzity tretieho veku od jej vzniku bolo zlepšiť kvalitu života seniorov prostredníctvom vzdelávacích programov.²²

Univerzita tretieho veku sv. Alžbety v Bratislave

UTV na Vysokej škole zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave je záujmovo-vzdelávacia inštitúcia v súlade s koncepciou celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike. Vzdelávanie je určené populácii, ktorá má záujem rozšíriť, prehĺbiť či doplniť si svoje poznanie v oblasti sociálnej práce, psychológie zdravia, etiky, dejín cirkvi, prípadne aj informatiky a práva. Vzdelávanie je určené pre absolventov vysokých a stredných škôl, dospelých a seniorov nad 50 rokov v špeciálnom odbore Sociálna práca.²³

Univerzita tretieho veku sv. Alžbety si vytýčila toto poslanie:

- prispievať k zabezpečeniu práva starších ľudí na vzdelanie,
- vytvárať nový, vysokohodnotný životný program pre seniorov,
- prispievať ku kvalitnému vyplňaniu voľného času, zvyšovaniu zdravého uvedomovania si seba samého a k budovaniu správnych postojov,
- prispieť k rozširovaniu obzoru, zvyšovaniu vedomostí, objasňovaniu neznámych skutočností a poskytovaniu najnovších informácií z oblasti vedy a spoločenského diania,
- pomáhať integrovať sa do spoločnosti v nových podmienkach, ktoré vznikajú v období prechodu do dôchodku i počas dôchodku,

²² ČORNANIČOVA, R.: *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*, Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1998, s. 90-91.

²³ FUŇOVÁ, J.: *Univerzita tretieho veku*, Bratislava 2012, [citované 2013-04-30]. Dostupné na internete: www.vssvalzbety.sk/userfiles/UTV/UTV-propozcie.pdf.

- získaním nových poznatkov prispievať k zdravému spôsobu života, k telesnému a duševnému zdraviu a k obohateniu životných hodnôt,
- prispievať k zlepšovaniu psychickej i fyzickej kondície seniorov a k spomaľovaniu starnutia,
- umožňovať seberealizáciu, aktivizovanie tvorivých schopností so súbežným posilňovaním sociálnych väzieb, zlepšovaním medziľudských vzťahov a spomaľovaním starnutia.²⁴

Štúdium na Univerzite tretieho veku

Štúdium na UTV trvá 3 roky. Semester spravidla tvorí 12 - 14 týždňov rozdelených do šiestich alebo siedmich sústredení (formou prednášok a konzultácií, ako aj možných praktických cvičení), ak učebný plán neurčí inak. Na štúdium na UTV môžu byť prijatí uchádzači na základe písomnej prihlášky s uvedením najvyššieho získaného vzdelania.

Podmienkou prijatia je:

1. úplné stredné vzdelanie alebo úplné stredné odborné vzdelanie (podmienkou je maturitná skúška), prípadne vysokoškolské vzdelanie (diplom),
2. vek nad 50 rokov,
3. zaplatenie predpísaného poplatku – zápisné na UTV (v každom ročníku).

Prijímacie skúšky sa nekonajú. O prijatí na štúdium rozhoduje vedúci vzdelávacieho programu UTV. Prednášky zo sociálnej práce, psychológie, sociológie, pedagogiky, etiky, kultúry, práva, informatiky a ďalších odborných predmetov sa v školskom roku 2012/2013 konajú dva razy v mesiaci v pracovných dňoch v dĺžke 4 vyučovacích hodín. Po ukončení štúdia vydá Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety absolventovi osvedčenie o ukončení záujmového štúdia na Univerzite tretieho veku s uvedením študijného odboru.²⁵

Hrapková v celosvetovom meradle vidí dva smery orientácie štúdia seniorov:

1. segregáčny model štúdia v ktorom sa seniori vzdelávajú separátne od mladších denných študentov, kde nedochádza k prepojeniu

²⁴ FUŇOVÁ, J.: *Univerzita tretieho veku*, Bratislava 2012, [citované 2013-04-30]. Dostupné na internete: www.vssvalzbety.sk/userfiles/UTV/UTV-propozcie.pdf

²⁵ FUŇOVÁ, J.: *Univerzita tretieho veku*, Bratislava 2012, [citované 2013-04-30]. Dostupné na internete: www.vssvalzbety.sk/userfiles/UTV/UTV-propozcie.pdf

generácii. Táto forma štúdia je zameraná na záujmové neprofesijné vzdelávanie, ktoré neponúka možnosti zvyšovania kvalifikácie.

2. integračný model vzdelávania, ktorý ponúka vzdelávanie starších študentov spolu s mladými dennými poslucháčmi. Môže byť realizovaný ako riadne kvalifikačné štúdium alebo ako záujmové štúdium seniorov v integrácii s mladými bez kvalifikačného zámeru. Výhodou tejto formy je prepojenie generácii, ktoré umožňuje edukácii stavať na životných skúsenostiach starších študentov.²⁶

Zhrňujúc možno povedať, že edukácia sa prispôsobuje podmienkam a požiadavkám samotného seniora, čím sa uspokojujú jeho potreby s dôrazom na individuálny potenciál seniora, a tým sa edukačný proces môže stať zmyslom života, naplnením činnosti pre seniora, ktorý vstupom do dôchodku stratil svoju profesijnú rolu.²⁷

Záver

Na zlepšenie kvality života seniorov sa výrazne podieľa aktívne starnutie, čo znamená, že seniori efektívne využívajú svoj voľný čas. Edukácia seniorov sa stáva jednou z popredných a vyhľadávaných foriem aktívneho starnutia aj na Slovensku. V rámci edukácie seniori môžu využívať rôzne edukačné programy. V zariadeniach pre seniorov je to forma psychoterapie a fyzioterapie. V domácom prostredí je to forma rôznych klubových združení, knižníc alebo farského spoločenstva. Nezastupiteľné miesto majú univerzity tretieho veku, kde sa seniori vracajú do školských lavíc, aby sa naučili alebo si prehľadali poznatky vedeckou formou štúdia.

Zoznam použitej literatúry

BALOGOVÁ, B.: *Seniori*. Prešov: Akcent Print, 2005, ISBN 80-969274-9 -3.

BALOGOVÁ, B.: *Seniori v spektre súčasného sveta*. 2. doplnené vyd. Prešov: Pavol Šidelský, 2009, ISBN 978-8089295-19-7.

²⁶ HRAPKOVÁ, N.: *Štúdium na univerzitách tretieho veku – podpora kvality života*, Bratislava 2012, [citované 2013-04-30]. Dostupné na internete: <http://cdvuk.sk/blade/index.php?c=959&hrapkova-nadezda-phdr-phd-studium-na-univerzitach-tretieho-veku-podpora-kvality-zivota>

²⁷ BALOGOVÁ, B.: *Seniori v spektre súčasného sveta*. 2. doplnené vyd. Prešov: Pavol Šidelský, 2009, s. 89.

- ČORNANIČOVÁ, R.: *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. 2 doplnené vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, ISBN 978-80- 223-2287- 4.
- ČORNANIČOVÁ, R.: *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1998, ISBN 80-223-1206-1.
- FUŇOVÁ, J.: *Univerzita tretieho veku*, Bratislava 2012, [citované 2013-04-30]. Dostupné na internete: www.vssvalzbety.sk/userfiles/UTV/UTV-propozcie.pdf.
- HRAPKOVÁ, N.: *Štúdium na univerzitách tretieho veku – podpora kvality života*, Bratislava 2012, [citované 2013-04-30]. Dostupné na internete: <http://cdvuk.sk/blade/index.php?c=959&hrapkova-nadezda-phdr-phd-studium-na-univerzitach-tretieho-veku-podpora-kvality-zivota>.
- JÁN PAVOL II. *Jeseň života*, Apoštolský list starším, Vydavateľstvo Don Bosco 1999.
- JURICA, J. Vplyv pastoračných ciest Jána Pavla II. na sekulárny svet. In: *Sociálne poslanstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet*. [CD-ROM] : zborník z medzinárodnej konferencie / ed. Anton Lisník a kol.: Verbum : Ružomberok, 2013. ISBN 978-80-561-0030-1. s. 312-320.
- JUŘENÍKOVÁ, P.: *Zasady edukace v ošetrovateľské praxi*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2004, ISBN 978–80–247–2171-2.
- KRAJČÍK, Š., *Geriatría pre sociálnych pracovníkov*. Bratislava: SAP, 2006.
- MALÍKOVÁ, E.: *Péče o seniory v pobytových sociálních zařízeních*, 2011, ISBN 978-80-247-3148-3.
- ŠERÁK, M.: *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009.
- VANSÁČ, P.: Metoda lectio divina ako súčasť biblioterapie, In: CHOVANEC, J., -CEHELSKÁ, J. - ŠRENKEL, J.: *Štandardy kvality a ich vplyv na prijímateľov sociálnych služieb*, VŠZaSP sv. Alžbety, n. o. v Bratislave, Ústav sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gojdiča v Prešov, Osadné 2012.
- www.kbd.sk/web/index.php/skolabiblie.
- www.sme.sk/c/2052524/bratislavske-senior-top-centrum-ponuka-pomoc-obetiam-nasilia-starsieho-veku.html.

Adolescencia ako prechodné obdobie prípravy na dospelosť

Martina Slivková

Abstract: Adolescence is the last developmental stage between childhood and adulthood, also called as a period of young man and maiden. The age is between 15 and 20 years of life of an individual. It incorporates biological, cognitive and socio-emotional changes. The lower limit is achievement of sexual maturity and the upper limit has go a lot of subjective criteria, whether graduated education, entrance into employment, entry into marriage, life and material independence. The article characterizes the physical, mental, emotional, personal, intellectual development, development of social relations and interests of adolescents.

Keywords: Adolescence. Development. Maturity.

Slovo adolescencia je latinského pôvodu, odvodené od slovesa *adolescere*, čo znamená „dorásť do dospelosti“. „*Je to obdobie dorastania, prechodu z nezrelosti detstva do zrelosti dospelosti.*“¹ Glasová definuje adolescencia ako „*prechodné obdobie prípravy na dospelosť, je druhá fáza dospievania a v našej civilizácii sa objavuje spolu s psychosociálnym moratóriom ako ‚produkt‘ moderných sociokultúrnych zmien. Zahrňa vekové obdobie približne medzi 15. – 20. rokom, ale v súčasnosti sa stále viac diskutuje o jeho predlžovaní v podobe neskoršieho vstupu do sveta dospelých*“.² Adolescencia je definovaná „*ako vývojové obdobie prechodu medzi detstvom a dospelosťou, zahŕňa v sebe biologické kognitívne a socioemocionálne zmeny.*“³

Toto obdobie sa označuje aj obdobím mládenca a devy, ktoré sa začína 15.-16. rokom života, keď sa dosiahla pohlavná zrelosť a končí sa plným telesným a duševným rozvinutím, ktoré človeka oprávňuje do zaradenia sa spoločnosti dospelých.⁴ Steinberg rozdeľuje adolescenciu na skorú (11-14 rok života), strednú (15-18) a neskorú (18-21).⁵ Dolný medzník je daný ukončením pohlavného dospievania,

¹ STEINBERG, L. 2010. *Adolescence*. Arizona : Arizona State University, 2010. s. 3.

² GLASOVÁ, M. 2006. Aktuálne otázky adolescencie v psychologickej teórii a výskume. In *Adolescencia. Aktuálne otázky predčasného a predĺženého dospievania. Zborník referátov z konferencie 7. apríla 2006*. Bratislava: Slovenská spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, občianske združenie, 2006. s. 16.

³ SANTROCK, J. W. 1998. *Adolescence*. Colorado : McGraw Hill Higher Education, 1998. s. 24.

⁴ DRLÍKOVÁ, E. a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN, 1992.

⁵ STEINBERG, L. 2010. *Adolescence*. Arizona : Arizona State University, 2010. s. 5.

dosiahnutím pohlavnej zrelosti, kedy sa človek z biologického hľadiska môže stať rodičom. Dolný medzník vyjadrený fyzickým vekom je rôzny, v intervale 14-16 rokov. Horný medzník oddeľuje adolescenciu od dospelosti. Existujú rôzne subjektívne kritéria: ukončenie vzdelania, nástup do pracovného života, služba v armáde, vstup do manželstva, hmotná a životná nezávislosť. Tieto udalosti nenastávajú súčasne, preto sa človek začína cítiť dospelým postupne. Horný medzník väčšina autorov charakterizuje ako rozvinutie telesných, psychických schopností, iní pridávajú sociálnu zrelosť. Preto je vyjadrená v intervale 18-21, niekedy 22 rokov.⁶ Prvým sociálnym medzníkom adolescencie je ukončenie povinnej školskej dochádzky a druhým je završenie prípravného profesijného obdobia s následným nástupom do zamestnania.⁷

Langmeier a Krejčířová vysvetľujú, že adolescencia je súčasne dospievanie i mladosť. Zdôrazňujú, že je dôležité členiť toto obdobie do troch fáz:⁸

- ranná adolescencia: v časovom intervale 10 (11) až 13 rokov;
- stredná adolescencia: 14-16 rokov;
- neskorá adolescencia: 17-20 rokov, prípadne aj dlhšie (až do 24 rokov).

Steinberg nasledujúcej tabuľke uvádza rôzne druhy hraníc, ktoré špecifikujú začiatok a koniec adolescencie:⁹

HRANICE ADOLESCENCIE PODĽA STEINBERGA

HRANICE	ZAČIATOK ADOLESCENCIE	KONIEC ADOLESCENCIE
Biologické	koniec pohlavného dozrievania	stať sa schopným sexuálnej reprodukcie
Emocionálne	začiatok nestrannosti od rodičov	dosiahnutie samostatného zmyslu identity
Kognitívne	objavenie pokrokovejších zdôvodňovacích schopností	upevnenie pokrokovejších zdôvodňovacích schopností
Interpersonálne	začiatok presunu záujmu z rodičovského na rovesnícke vzťahy	vývoj schopností pre dôvernosť medzi rovesníkmi
Sociálne	začiatok prípravy pre dospelú prácu, rodinu a občianstvo	plné dosiahnutie dospelosti, postavenia a privilégií

⁶ KONČEKOVÁ, E. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002.

⁷ VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Děství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000.

⁸ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. s. 269.

⁹ STEINBERG, L. 2010. *Adolescence*. Arizona : Arizona State University, 2010. s. 4.

Vzdelávacie	v SR - vstup na druhý stupeň v USA junior high school	dokončenie formálnej výučby
Právne	dosiahnutie mladistvého statusu	dosiahnutie dospelosti podľa zákona
Chronologické	dosiahnutie navrhutej hranice adolescencie (13.rok)	dosiahnutie navrhovanej hranice dospelosti (napr. 20 rokov)
Kultúrne	vstup do obdobia prípravy pre slávnostný prechod do dospelosti	dovriešenie prechodu do dospelosti

Adolescencia je „*obdobím uštalovania telesného a duševného vývinu*.“¹⁰ Po búrlivom období v puberte dochádza k postupnému upokojeniu, psychickému dozretiu. Na konci tohto obdobia mladí ľudia skladajú skúšku dospelosti alebo získavajú kvalifikáciu v zvolenej profesii a snažia sa o osamostatnenie. Po nástupe na strednú školu niektorí adolescenti bývajú na internáte. Ide o veľkú zmenu, aj nervové zaťaženie, pretože sa musia prispôbiť novým podmienkam. Niektorí 20-roční sú zamestnaní, iní ešte študujú na vysokých školách. Zamestnaní sú hospodársky nezávislí, snažia sa ekonomicky osamostatniť od rodičov, založiť si vlastné rodiny, u vysokoškolákov k tomu dochádza neskôr.¹¹

Začiatok a priebeh obdobia adolescencie ovplyvňujú aj spoločensko-historické podmienky. Za posledné desaťročia tu nastáva istý psychologický jav: neustále predlžovanie obdobia dospievania. Na jednej strane sa znižuje veková hranica, kedy človek dosahuje pohlavnú zrelosť, ale hranica sociálnej zrelosti sa neustále zvyšuje v dôsledku skutočností, ako sú štúdium, príprava na zamestnanie, založenie rodiny. Tak dochádza k 10-15 ročnému obdobiu pohlavnej zrelosti „dospelosti“ na jednej strane, na strane druhej k osobnostnej psychosociálnej „nedospelosti“.¹² Za najzávažnejšie problémy a úlohy tohto obdobia označili adolescenti vo výskume:¹³ prípravu na povolanie a voľbu povolania; lásku, erotiku, sexualitu a prípravu na manželský a rodinný život; formovanie vlastnej osobnosti; problémy sociálnych vzťahov; zaujatie správneho stanoviska a iné. Podľa G. Glaussa a H. Hiebscha má mladý človek koncom obdobia adolescencie tri úlohy:¹⁴

a/ má sa stať samostatne mysliacim a zodpovedne konajúcim človekom, ktorý sa aktívne a produktívne zúčastňuje na spoločnej práci;

¹⁰ KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002. s. 68.

¹¹ KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002.

¹² DRLÍKOVÁ, E. a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN, 1992.

¹³ KURIC, J. a kol. 1986. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN. 1986.

¹⁴ KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002. s. 71

- b/ má sa stať zrelým na založenie rodiny;
c/ má si osvojiť isté povolanie, alebo má byť naň pripravený.

Telesný vývin

Mladý organizmus sa vo vývine uštaluje, dozrieva, dotvára. Koncom obdobia nadobúda typický mužský a ženský tvar. Rast organizmu sa uštaluje okolo 20.roku života. U chlapcov sa stráca detský výraz, tvar hlavy a tváre získava definitívnu podobu. Hlava tvorí 1/8 dĺžky tela. Toto obdobie je obdobím anatomicko-fyziologického dobudovania a postupného zosilňovania organizmu a ich funkcií.¹⁵

Najnovšie údaje o výške a hmotnosti sú v nasledujúcej tabuľke:¹⁶

VÝŠKA A HMOTNOSŤ ADOLESCENTOV

(Končeková, 2002, s.72)

	výška v cm		hmotnosť v kg	
	CH	D	CH	D
15 r.:	171	164	60	55
18 r.:	178	165	70	60

V adolescencii sa už netvoria žiadne nové kosti, ukončuje sa osifikácia. Taktiež končí vývin sekundárnych a terciárnych pohlavných znakov. Svalstvo mohutnie, vzrastá jeho podiel na celkovej hmotnosti. Srdce v tomto období značne rastie. Rozvoj nervovej sústavy sa uštaluje. Adolescencia je obdobím harmonizácie všetkých tvarov, ktorú si dospievajúci uvedomujú. Pokladajú sa za telesne vyspelých a tým sa im zvyšuje sebavedomie.¹⁷

Motorický vývin

Pohyby adolescenta sú opäť harmonické, dobre koordinované. Mladí ľudia sú vo vrchole svojej fyzickej výkonnosti, o čom svedčia aj mnohé športové rekordy. Vedomie dobrého zdravotného stavu, výkonnosti je dôležitým činiteľom na upevnenie sebavedomia mladého človeka.¹⁸ Na obnovenie výkonnosti síl slúži odpočinok, či už pa-

¹⁵ DRLÍKOVÁ, E a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN, 1992.

¹⁶ KONČEKOVÁ, L. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002. s. 72

¹⁷ KONČEKOVÁ, L. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002.

¹⁸ KLINDOVÁ, L. – RYBÁROVÁ, E. 1985. *Psychológia II*. Bratislava: SPN. 1985.

sívny vo forme spánku (zhruba 8 ½ hod.), alebo vo forme záhaľky (rozhovory, stretnutia s rovesníkmi a pod.).¹⁹

Psychický vývin

Najdôležitejšie zmeny v adolescencii prebiehajú práve v psychike. Ustálenie psychických procesov sa prejavuje v schopnosti úmyselného a trvalejšieho sústredenia sa na určité javy, činnosti. Po kvalitatívnej stránke sa pamäť zdokonaľuje. Logické zapamätávanie prevláda nad mechanickým.²⁰

Typické pre adolescentov je bdelé snenie, ktoré sa týka ich vlastného života, ale aj iných sfér. Podnetom môže byť kniha, film, sexuálne túžby a pod. Tvorivá fantázia sa realizuje v prvých hudobných, výtvarných, literárnych dielach, či vedeckých, technických vynálezov. Slovná zásoba už nerastie tak intenzívne ako v puberte, no zvyšuje sa plynulosť vo vyjadrovaní, predlžujú sa vety. Reč má väčší rozsah, výstižnosť, farebnosť, hlbší obsah.²¹

Intelektový vývin

Abstraktné myslenie u adolescenta je v rozkvet. Zdokonaľuje sa jeho pojmový aparát, no klesá živosť vnímania a predstáv. Adolescent ešte nie je na vrchole inteligencie, ale v diskusii sa stáva rovnocenným partnerom k svojim rodičom, učiteľom. Jeho úsudky sú rýchlejšie, originálnejšie, priamočiare, bystrejšie.²² Pre adolescenta je typická flexibilita a schopnosť používať nové spôsoby riešenia. Dokáže pracovať a nadchnúť sa pre nejakú činnosť, ktorá má pre neho väčší význam ako škola.²³ Postupne sa objavuje vedomie možných rizík, zvažovanie dôsledkov a tendencia konzultovať rozhodnutia so špecialistami.²⁴

Citový vývin

City sa stabilizujú, prehlbujú a stávajú sa trvalejšími, sú primeranejšie podnetu. Pri porovnaní citového vývinu v puberte pozorujeme tzv. ustálenie po búrke. Intelektuálne city vznikajú pri poznávaní základných zákonitostí, právd, zhromažďovaní informácií a vedomostí.

¹⁹ KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002.

²⁰ KURIC, J. a kol. 1986. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN. 1986.

²¹ KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002.

²² ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál. 2004.

²³ VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000.

²⁴ MACEK, P. 2003. *Adolescence*. Praha: Portál. 2003.

Mladý človek pochybuje o získaných poznatkoch a preto sa snaží dospieť k poznaniu samostatne.²⁵ V tomto období doznieva náladovosť a vysoká labilita. Ďalší význam majú emócie a city súvisiace s erotickou sférou života, mravné cítenie, estetické city. Je to často obdobie tzv. „prvého vytriezvenia“, kedy človek konfrontuje svoje predstavy, ideály, plány s realitou všedného života.²⁶

Kritériami citovej zrelosti sú: empatia a orientácia vo vzťahoch, chápanie prekážok ako výzvy, spontánnosť a autenticnosť prežívania, realistický pohľad na seba, primeraná sebadôvera, ciele a plány, vlastná životná filozofia, využívanie skúsenosti a zvažovanie mienenia o iných.²⁷

Osobnostný vývin

U adolescenta prebieha vrcholný osobný zápas o identitu, je kľúčovým obdobím pre hľadanie osobnej identity. Mať identitu znamená odpovedať na otázku, kto som, poznať seba samého, svoje city, vedieť, kam patrí, smerujem, čomu verím a čo je zmyslom života. Znamená to nadobudnúť realistické sebadovedomie, poznanie svojich možností, podieľať sa aktívne na tvorbe budúcnosti. Adolescentná identita sa v každej spoločnosti opiera o prijatie mravných zásad a o skúsenosť s ich dodržiavaním.²⁸

Vágnerová proces osamostatňovania a rozvoja identity charakterizuje ďalšími dvoma fázami:²⁹

1. fáza postupnej stabilizácie: na začiatku obdobia už dochádza k postupnému vyrovnávaniu vzťahov s rodičmi, čiže už dosiahol istú samostatnosť, má zrelšie správanie, no necíti sa ešte zrelý na úplnú separáciu;
2. fáza psychického osamostatňovania: ukončenie separácie zo závislosti na rodine, dosiahnutie úplnej samostatnosti, ktorá potvrdzuje jedinečnosť osobnosti.

Zo štrukturálneho hľadiska sa dievčatá a chlapci v sebazpoznávaní veľmi nelíšia. Za dôležitý aspekt možno považovať výkonové charakteristiky, ktoré sú vzťahované na výkony v škole. Inú dôležitú oblasť

²⁵ KONČEKOVÁ, I. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002.

²⁶ MACEK, P. 2003. *Adolescence*. Praha: Portál. 2003.

²⁷ ČAČKA, O. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. 2000.

²⁸ ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004.

²⁹ VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000. s. 263.

tvoria charakteristiky interpersonálnych vlastností, ako sú sociálna prestíž, priateľstvo, sympatickosť, dominancia, charakterové vlastnosti, ako je úprimnosť, česťnosť, spravodlivosť a iné.

Vnímanie vlastného konania, prežívania vedie k sebahodnoteniu. Objektom nie je len samotné chovanie, ale aj motívy a súvislosti. Základom celkového pozitívneho sebahodnotenia je uznanie vlastnej hodnoty.³⁰

Sebaúcta (sebavedomie) je zovšeobecnené sebahodnotenie, dôležitá črta osobnosti, ktorá ovplyvňuje konanie a správanie. Vysoká sebaúcta znamená, že človek sa necíti menejcenný, nízka znamená trvalé neuspokojenie, podceňovanie vlastných síl. Títo mladí majú ťažkosti v spoločenskom styku, stávajú sa samotári, nasadzujú si akúsi masku. Prehnané vysoké sebavedomie dospelých často rozčuľuje, vyvoláva v kolektíve napätie, časté konflikty.³¹

Adolescenti často prijímajú iba slobodu, no o zodpovednosť nestoja. Pre niektorých dospievajúcich je typické psychosociálne moratórium, ktoré bližšie charakterizuje Erikson. Vyjadruje skutočnosť, že pre mnohých adolescentov je dospelosť príliš náročná, či menej príťažlivá a preto ju chcú odložiť. Moratórium v tomto období sa môže prejavovať rôznymi spôsobmi:³²

1. odkladom prijatia definitívnej varianty – jedinec sa cíti slobodný, rád experimentuje, potrebuje zmenu, no na druhej strane množstvo podnetov vytvára u neho záťaž, chaos. V tejto situácii sa nevyzná, preto rozhodovanie odsúva na neskôr.

2. difúznou identitou, t.j. dezorientáciou v sebe samom, ktorá vedie k rôznym obranám. Jednou z nich je strata motivácie k rôznym aktivitám.

Ďalším variantom je voľba negatívnej identity, čiže odmietnutie role preferovanej rodinou, spoločnosťou. Adolescent robí presne naopak.

Zameranie dospievajúceho na svoju osobu, správanie, vedie k analýze konania, sebakritike a nespokojnosti so sebou samým. Preto mnohí vynakladajú úsilie na sebazdokonaľovanie prostredníctvom seba výchovy, pomocou ktorej sa snažia odstraňovať svoje slabé stránky. Sebavýchovou si dotvárajú charakterové vlastnosti. Sebavzdeláva-

³⁰ MACEK, P. 2003. *Adolescence*. Praha: Portál. 2003.

³¹ KONČEKOVÁ, I. 2002. *Psychológia puberty a adolescence*. Prešov. 2002.

³² VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000. s. 254, 266.

nie je zamerané všeobecne alebo špeciálne. V niektorých odboroch je podmienkou pre úspech v zamestnaní.³³

Charakter

Charakter v tomto období sa ustaluje, upevňuje. Najťažšou úlohou je vytváranie vlastného charakteru, pevného etického základu. Základom etiky je nielen rozdiel medzi dobrom a zlom, ale i konanie dobra vtedy, kedy by bolo ľahšie podľahnúť. Začína sa utvárať mravný ideál ako myšlienková predstava. Prehlbujú sa morálne názory, presvedčenie a vlastnosti. Praktická morálka sa ešte dotvára za pokusy a omyly. Mravné princípy sú absolútne platné, odtiaľ pramení fanatizmus spravodlivosti, pravdy. Etika adolescentov je priamočiara, neznáša nedôslednosť či kompromis. Predpokladom formovania charakteru je vôľa. Vôľové konanie sa ustaluje. Mladý človek je rozvážnejší, má zdravú odvahu, v rozhodovaní je cieľavedomý, vie prekonať prekážky.³⁴

V adolescencii sa vplyvom rozvoja abstraktného myslenia mení vzťah k viere. K viere vedú existencionálne motívy, ako sú: hľadanie zmyslu života, hľadanie absolútne platných, trvalých hodnôt a potreba presahu vlastného života.³⁵

Vývin sociálnych vzťahov

V tejto fáze socializácie jedinec začína byť čím ďalej, tým viac akceptovaný ako dospelý a očakáva sa od neho zodpovedné konanie. Komunikačný štýl sa mení, začína sa viac približovať štandardu. Cudzí dospelí v rôznych inštitúciách mu začínajú vykať.³⁶ Adolescent má pocit dospelosti a silná je aj potreba uznania dospelosti jeho okolia. Chce samostatne rozhodovať o svojich záležitostiach a chce byť citovo i morálne nezávislý od rodičov. Chcem mať všetky práva dospelých, no nie vždy je ochotný nieť aj plnú zodpovednosť. Mnohé konflikty sú hlavne z dôvodu, že dospelí nechcú alebo nevedia rešpektovať ich snahy o samostatnosť a rovnoprávnosť.³⁷ Pre mladého človeka je vzor dospelého veľmi dôležitý. Za predpokladu, že vyrastá vo vhodných rodinných podmienkach, utvára sa uňho vzťah úcty. Ado-

³³ KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002.

³⁴ KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002.

³⁵ VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Děťství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000.

³⁶ VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Děťství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000.

³⁷ KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002.

lescent je už tolerantnejší k chybám dospelých a vie pochopiť ich správanie.³⁸

Podľa výskumu Kurica majú adolescenti v spoločenskej oblasti tieto najzávažnejšie problémy: vzťahy medzi nimi a ich rodičmi; vzťahy medzi staršou a mladšou generáciou; erotické a milostné vzťahy; priateľské vzťahy medzi mladými; problémy vo vzťahoch v kolektíve; vzťahy medzi súrodencami; negatívne javy, nemorálnosť vo vzťahoch ľudí; nezodpovedné vzťahy medzi ľuďmi na pracovisku; zlé vzťahy k práci a k povinnostiam.³⁹ Vzťahy a väzby v rodine sú stále významným faktorom socializácie a individualizácie jedinca. Počas obdobia adolescencie sa v rodine mení štýl komunikácie. Podľa výskumu, ktorý bol zameraný na súvislosť medzi komunikáciou a atmosférou v rodine, viac ovplyvňuje pocity dievčat než chlapcov.⁴⁰ Pre adolescenta život v rodine sa stáva tesný a málo zaujímavý, túži po nezávislosti a aby rodičia uznali jeho nezávislosť. Rodičia si často neuvedomujú, že z ich dieťaťa vyrastá samostatná osobnosť. Na konci obdobia sa vzájomne vzťahy u väčšiny zlepšujú. Ustupuje vzdor, pohrdanie staršími, vyvíja sa vzájomne uznanie práv a slobôd.⁴¹

J. Kuric realizoval prieskum o tom, čo si adolescenti na svojich rodičov najviac vážia: plnenie rodičovských povinností, povahové a charakterové vlastností, porozumenie a dobré postoje, dobré správanie rodičov k sebe navzájom, postoje k ostatným súrodencom, morálno-politická vyspelosť. Čo naopak adolescenti u svojich rodičov odsudzujú: zlé návyky (hádky, vulgarizmus, alkoholizmus, zlý vzťah k práci), neurovnané vzájomné vzťahy (hádky, neúcta, izolácia), nedostatky v postojoch k deťom (prísne tresty, rozmaznávanie, nepochopenie, nedôvera, neposkytnutie peňazí), zanedbávanie rodičovských povinností, nežiaduce morálno-politické vlastnosti, zlé postoje k súrodencom.⁴²

Vzťahy s vrstovníkmi majú v adolescencii veľký význam. Vágnerová uvádza, že vo vzťahoch s vrstovníkmi sa uspokojujú aj základné psychické potreby:⁴³

³⁸ DRLÍKOVÁ, E. a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN, 1992.

³⁹ KURIC, J. a kol. 1986. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN.1986. s. 245.

⁴⁰ MACEK, P. 2003. *Adolescencia*. Praha: Portál. 2003.

⁴¹ KONČEKOVÁ, L. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002.

⁴² KURIC, J. a kol. 1986. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN.1986. s.248, 249.

⁴³ VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000. s. 285-287

1. Potreba stimulácie je uspokojovaná kontaktom s blízkym vrstovníkom alebo vo forme účasti na rôznych aktivitách.

2. Vzájomný kontakt uspokojuje potrebu orientácie a zmysluplného učenia. Jedinec spolu s vrstovníkmi experimentuje v oblasti riešenia rôznych situácií

3. Vrstovnícke skupiny postupne nahrádzajú rodinu i v oblasti uspokojovania potrieb citovej istoty a bezpečia. Na konci obdobia sa adolescent odpútava zo závislosti na vrstovníckej skupine. Emočnú istotu mu poskytuje stabilný kamarát.

4. Adolescenti dozrievajú k naplneniu partnerských vzťahov, vrátane sexuality.

Už v puberte sa prebúdzajú erotické city a vzájomná príťažlivosť, platonické lásky, prvé lásky, flirtovanie, v adolescencii pokračuje vývin vzťahu chlapcov a dievčat v chodení. Adolescenti venujú dosť času myšlienkam na sex, sexuálne predstavy, experimenty. Masturbácia je najmasovejšia práve v adolescencii. V súčasnosti môžeme v sexuálnej oblasti u adolescentov badať nasledujúce tendencie: posunutie hranice sexuálneho života, skracovanie dĺžky vzťahov, rast počtu sexuálnych partnerov.⁴⁴ Manželstvo symbolizuje dospelosť, a tým i osamostatnenie, no na druhej strane z neho vyplývajú povinnosti a zodpovednosť. Väčšina adolescentov po manželstve reálne ešte netúži. Predčasné rodičovstvo komplikuje vzťahy s vlastnou rodinou.⁴⁵

Väčšina adolescentov na konci tohto obdobia dosiahne významný sociálny medzník – nástup do zamestnania. Rodičia tým pripúšťajú väčšiu samostatnosť. Adaptácia na pracovné prostredie a nový kolektív je väčšinou zložitá. Konkrétne zamestnanie môže byť zdrojom problémov i sklamaní.⁴⁶ Nový pracovník nebýva hodnotený podľa toho, aké mal školské výsledky, ale čo teraz robí. U niektorých dochádza k ďalšej variante moratória, a to odchodu zo zamestnania. Mladý človek sa tak fláka, nevie zvládnuť náporovú situáciu.⁴⁷

Zájmy

Rozvoj schopností úzko súvisí s rozvojom záujmov o relevantné činnosti. Napr. praktické odbory ako zdravotné sestry, elektrotechnici

⁴⁴ KONČEKOVÁ, I. 2002. *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov. 2002. s. 101-103.

⁴⁵ VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000.

⁴⁶ SLIVKA, D.: Church and Society in Slovakia – Past and Present. In: VALČO, M., SLIVKA, D.: *Christian Churches in Post-Communist Slovakia: Current Challenges and Opportunities*. Roanoke College: Center for Religion and Society, Salem, Virginia, USA, 2012. s. 48-55.

⁴⁷ VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000.

a i. nevykazovali vysokú potrebu širšieho poznania ako napr. gymnasti či učiteľské špecializácie. Študenti humanitného zamerania mali zvýšený záujem o kontakt s ľuďmi, umenie než o vedeckú prácu.⁴⁸ V tomto období počet záujmov u jednotlivcov klesá, ale vybrané záujmy sa prehlbujú, obohacujú. Na začiatku obdobia môžu byť záujmy menlivé, napr. dospievajúci sa chce učiť všetky jazyky, chce vedieť všetko, no ku koncu obdobia sa záujmy diferencujú, ustávajú.⁴⁹

Fyzická zdatnosť podmieňuje zvýšený záujem o šport. Adolescenti aktívne pestujú rozličné športy, obľubujú spoločenské zábavy. Intenzívne sa rozvíjajú kultúrno-umelecké záujmy. Radi navštevujú hlavne filmové, divadelné predstavenia. Intenzívne sa rozvíja záujem o ideovopolitické a spoločenské otázky.⁵⁰ Mnohí nadaní adolescenti sa venujú výtvarnému, dramatickému umeniu, literatúre. Majú silný záujem o rozhovory, zberateľské záujmy, záujem o vlastnú osobnosť, o budúce povolanie.⁵¹

Zoznam použitej literatúry

- ČAČKA, O. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- DRLÍKOVÁ, E a kol. 1992. *Učitel'ská psychologie*. Bratislava: SPN, 1992. 374 s. ISBN 80-08-00433-9.
- GLASOVÁ, M. 2006. Aktuálne otázky adolescence v psychologickej teórii a výskume. In *Adolescencia. Aktuálne otázky predčasného a predĺženého dospievania*. Bratislava: Slovenská spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, občianske združenie, 2006. ISBN 80-968891-5-X.
- GREGG, M.C. – SHALE, E. 2010. *Pubertáci a adolescenti. Průvodce výchovou dospívajících*. Praha: Portál. 2010. 197 s. ISBN 978-80-7367-662-9.

⁴⁸ ČAČKA, O. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. 2000.

⁴⁹ KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. *Psychologie puberty a adolescence*. Prešov. 2002.

⁵⁰ DRLÍKOVÁ, E a kol. 1992. *Učitel'ská psychologie*. Bratislava: SPN, 1992. SLIVKA, D.: Biblia ako fundament sociálnych a kultúrnych hodnôt. In: PETRO, M. a kolektív: *Vplyv médií na sociálne a kultúrne hodnoty súčasnosti*. Prešov : GTF PU, 2010. s. 7.

⁵¹ KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. *Psychologie puberty a adolescence*. Prešov. 2002.

- HAMANOVÁ, J. 2006. Biologické a psychosociálne zrání v dospívání a jejich odchylky. In *Adolescencia. Aktuálne otázky predčasného a predĺženého dospievania. Zborník referátov z konferencie 7.apríla 2006*. Bratislava: Slovenská spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, občianske združenie, 2006. ISBN 80-968891-5-X.
- JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*: Iris, 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3.
- KLINDOVÁ, Ľ. – RYBÁROVÁ, E. 1985. *Psychológia II*. Bratislava: SPN. 1985. 162 s.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2002. *Psychológia puberty a adolescence*. Prešov. 2002. 113 s. ISBN 80-8068-101-5.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2006. Neformálna výchova a vzdelávanie – non formal education – v zmysle dokumentov Európskej únie. In *Výchova, škola, spoločnosť- minulosť a súčasnosť*. [online]. [cit. 2010.07.25.] Dostupné na internete: <www.spaeds.org/uploads/download/balaz.pdf>.
- KURIC, J. a kol. 1986. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN.1986. 264 s.
- LANGMEIER, J., KREJČÍROVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MACEK, P. 2003. *Adolescence*. Praha: Portál. 2003. 140 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MACHÁČEK, L. 2006. Sociológia a výskum mládeže. Dataarchív výskumu mládeže. Bratislava: Iuventa.2006. 119s. [online]. [cit. 2009.05.21.] Dostupné na internete: <<http://www.vyskummladeze.sk/>>.
- ONDREJKOVIČ, P. 2002. *Globalizácia a individualizácia mládeže*. Bratislava: Veda, 2002. 129 s. ISBN 80-224-0689-9.
- ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- SANTROCK, J. W. 1998. *Adolescence*. Colorado : McGraw Hill Higher Education, 1998. 552 s. ISBN 9780071755528.
- SLIVKA, D.: Biblia ako fundament sociálnych a kultúrnych hodnôt. In: PETRO, M. a kolektív: *Vplyv médií na sociálne a kultúrne hodnoty súčasnosti*. Prešov : GTF PU, 2010. ISBN 978-80-555-0289-2
- SLIVKA, D.: Church and Society in Slovakia – Past and Present. In: VALČO, M., SLIVKA, D.: *Christian Churches in Post-*

- Communist Slovakia: Current Challenges and Opportunities*. Roanoke College: Center for Religion and Society, Salem, Virginia, USA, 2012. s. 48-55. ISBN 978-0-615-66671-6
- STEINBERG, L. 2010. *Adolescence*. Arizona : Arizona State University, 2010. 740 s. ISBN 9780073532035.
- SUCHÝ, J. 2003. Mládež v modernej spoločnosti. In *Generačný problém ako spoločný problém generácií*. [online]. [cit. 2011.02.25.] Dostupné na internete: <<http://www.sociologia.sav.sk/old/dokument/suchy.pdf>>.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

Vybrané východiská pre výchovu a vzdelávanie v 21. storočí

Jana Tirpáková

Abstract: During 21. century several changes have happened in the cultural, political, and economic contexts, but particularly visibly also in human thinking. Previous educational systems emphasized rationalization and cognitive aspects of pedagogic processes. Emotional side of a student's personality, his or her interests, hobbies, imagination or development of creativity were often left in the background. At the turn of 20. and 21. centuries new pedagogic theories came to life. The most fundamental changes aimed at modifying the core philosophy of development and education. One of the concepts that developed presented creative humanistic viewpoint, whereby the philosophy of humanism acted as a cornerstone. In modern pedagogy in Slovakia, one often hears terms like experiential learning, creativity and integration. These pedagogic trends are finding their embodiment in innovating and improving of all educational activities.

Keywords: Development. Education. Theory of development and education. Humanism. Experiential pedagogy.

Súčasný smerovanie výchovy a vzdelávania charakterizuje predovšetkým nárast nových prúdov vo výchove a vzdelávaní. Dnešná spoločnosť sa sústreďuje na alternatívnejšie teórie, ktoré dávajú prednosť žiakovi a rozvoju jeho osobnosti.

Yves Bertrand vo svojej knihe *Soudobé teorie vzdělávání* (1998) analyzuje sedem teórií, ktoré mali koncom 20. storočia zásadný vplyv na úvahy o tom, akú podobu by vzdelávanie malo mať a akú úlohu by malo plniť. Sú to teórie:

1. *spiritualistické* – cieľom výchovy je naučiť ľudskú bytosť dôvernému styku s duchovnou (mystickou, metafyzickou) realitou, nadviazať kontakt človeka s vyšším božským princípom. Tieto vzdelávacie teórie sa sústreďujú na duchovné hodnoty, ktoré sú vryté vo vnútri ľudskej bytosti. Ich veľkým pozitívom je to, že pripomínajú existenciu iných vecí, hodnotnejších ako je produkcia, konzumácia či túžba po materializme. Žiaci sa môžu učiť zakladať si svoj život na princípoch priateľstva, otvorenosti a spolupráce. Kladným prínosom by mala byť aj postupná schopnosť človeka zodpovedať si na množstvo otázok, ktoré vznikajú z potreby pochopiť zmysel života a našu prítomnosť na Zemi.

2. *personalistické* – uprednostňujú vzdelanie zamerané na osobnosť žiaka, vznikajú ako reakcia na klasickú školu, ktorá vytvára malý

priestor pre subjektivitu a slobodu osobnosti. Vzdelanie má sledovať individualitu žiakovej osobnosti, pričom sa zdôrazňuje vzťah medzi žiakom a učiteľom. Tieto teórie sú vo svojej podstate humanistické, opierajú sa predovšetkým o pojem ľudského „ja“, o slobodu a autonómiu osobnosti. Aj keď kladú veľký dôraz na vzťah učiteľa k žiakom, úlohou učiteľa je žiakom toto učenie uľahčovať, viesť ich k seberealizácii.

3. *kognitívno-psychologické* – vychádzajú z tvrdenia, že v priebehu edukačného procesu učiteľ musí rešpektovať doposiaľ získané poznatky jedinca, ktoré tvoria pedagogické predvedomoie, pojmové mapy a schémy a že učiteľ musí rešpektovať aj procesy učenia u konkrétneho žiaka. Upozorňujú na nutnosť diagnostiky kognitívnych štýlov učenia, čo potom pomáha zvoliť vhodnú vyučovaciu metódu. Aj keď analyzujú individuálnu logiku riešenia problémov u jednotlivých žiakov, vzťahy medzi žiakmi navzájom ich nezaujímajú.

Tieto teórie sa sústreďujú predovšetkým na výber vhodných pedagogických stratégií, snažia sa riešiť reálne problémy učenia a vyučovania, preto tu v centre pozornosti absentuje samotný žiak ako osobnosť, individualita.

4. *technologické* – uprednostňujú názor, že výučba je dialógom medzi počítačom a žiakom. Aplikujú teórie systémov na vzdelávanie a hypermediálne metódy a prostriedky vo výučbe.

Hlavnou stratégiou je predávanie informácií použitím rôznych technológií, ako sú rôzne didaktické pomôcky. V týchto metódach absolútne absentuje záujem o žiakovu osobnosť, z tohto hľadiska ich môžeme považovať iba za doplňujúce.

5. *sociokognitívne* – všímajú si spoločenské a kultúrne dimenzie učenia, kladú dôraz na zásadnú rolu sociálnej interakcie v procese učenia. Prichádzajú s teóriou sociálneho učenia – človek sa neučí len tým, že niečo robí, učí sa aj pozorovaním toho, čo robia iní. Interakcia medzi osobami je zdrojom učenia sa žiakov. Tieto teórie poukazujú na fakt, že učenie nemusí prebiehať len vo vzorci riešenia nejakých problémov. Dôraz kladú skôr na to, že žiaci sa musia naučiť brať ohľad na sociálne a kultúrne rozdiely v spoločnosti a snažiť sa o ich skvalitnenie a premenu. Učia žiakov všímať si iných, zmeniť zahľadenosť do seba, v schopnosť vidieť problémy a potreby iných.

6. *sociálne* – tvrdia, že úlohou vzdelávania je premena a rekonštrukcia spoločnosti, spochybňujú kapitalistický spoločenský poria-

dok. Vychádzajú z názoru, že kríza v spoločnosti prebieha na 3 úrovniach – v priestore trieda, vo vzdelávacích inštitúciách a v spoločnosti. Vyhlasujú, že ak chceme ozdraviť spoločnosť, musíme najprv ozdraviť vyučovací proces. Odporúčajú zaviesť do škôl pedagogickú samosprávu – o tom, ako má vyzeráť vzdelanie, rozhodujú žiaci. Takéto vzdelanie by malo umožňovať riešenie rôznych problémov – sociálnych, kultúrnych a iných. Tieto teórie, keďže sa opierajú o hodnoty, ako je sociálna spravodlivosť, rovnosť, rešpektovanie rozdielov, by mali učiť žiakov, ako takéto problémy riešiť.

7. *akademické* – ich predstavitelia konštatujú stroskotanie snáh školy a zníženie kvality vzdelávania v súčasnosti. Kladú dôraz na intelektuálnu výučbu a na pamäťové osvojovanie poznatkov. Tieto teórie vyžadujú od pedagóga, aby do svojho vyučovacieho procesu zahrnul predovšetkým akýsi všeobecný prehľad. Hlavnými hodnotami sú disciplína a vytrvalá práca.

Výchova a vzdelávanie na Slovensku kráča po stopách celoeurópskeho smerovania – cestou humanizácie. V roku 2002 vláda Slovenskej republiky vydala strategický dokument MILÉNIUM ako *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov* (MŠ SR, 2002). Hlavné východiská vidí v zmene výchovy a vzdelávania v zmysle humanizácie výchovy a vzdelávania. Podľa autorov tohto projektu jeho hlavným cieľom je premena tradičného encyklopedicko - memorovacieho a direktívneho (neživotného) školstva na tvorivo – humánnu výchovu a vzdelávanie, pričom dôraz sa kladie na aktivitu a zodpovednosť osobnosti a jej silu vytvoriť svoj kreatívny spôsob bytia v novom tisícročí. Opiera sa taktiež o analýzu trendov, ktoré sa dlhodobo uplatňujú v krajinách Európskej únie a ostatných vyspelých štátoch sveta. Program súhrnne vymedzuje hlavné priority, ktoré majú byť rešpektované a realizované štátnymi a verejnými orgánmi, jednotlivými školami a školskými zariadeniami, pedagogickými pracovníkmi i všetkými ostatnými aktérmi vzdelávacej politiky na Slovensku. Hlavné zmeny sa pritom majú dotýkať predovšetkým samotnej *filozofie výchovy a vzdelávania* (zmena tradičného chápania výchovy a vzdelávania na tvorivo-humanistickú koncepciu s integráciou humanistického prístupu k človeku), *kurikulárnej transformácie* (zmena obsahu vzdelávania, množstvo nepotrebných a nefunkčných informácií nahradiť potrebnými – prežívanie detí, hodnotové systémy...), *samotnej príprave pedagogických pracovníkov a učiteľov* (zmena formácie pedagóga na takého,

ktorý je schopný kultivovať človeka), *technológie vzdelávania a výchovy* (zmena výberu direktívnych metód na alternatívne metódy, heuristiky), *centrálneho riadenia výchovy a vzdelávania* (zmena riadenia – štát riadi len oblasť základného vzdelávania, ostatné riadia školy a miestne regionálne komunity) (Kovalčíková, 2003, s.103).

Teda výchova a vzdelávanie žiakov sa v súčasnej dobe nesie v uprednostňovaní *humanistickej koncepcie výchovy*. Humanizáciu môžeme chápať ako zmenu jednotnej koncepcie výchovy a vzdelávania na takú, ktorej prioritou je individuálny rozvoj osobnosti každého žiaka podľa jeho možností a schopností, s dôrazom na jeho rast emocionálny, kognitívny, sociálny a telesný. K dosiahnutiu týchto cieľov je potrebná dôvera predovšetkým zo strany pedagógov v žiakove schopnosti, uznanie jeho hodnoty, úcta k jeho osobnosti podčiarknutá partnerským spôsobom spolupráce pedagóga a žiaka. Táto koncepcia výchovy pritom považuje žiaka za autonómnou osobnosť, ktorá sa podieľa na svojom vlastnom rozvoji. Uznáva osobnosť žiaka, jej rozvoj a sociálne vzťahy, prostredníctvom ktorých sa rozvíja (Kosová, 2000, s. 7).

Humanizmus je filozofickým základom pre koncepciu tvorivo-humanistickej výchovy (THV), ktorej autorom je pedagóg a psychológ Miron Zelina (1994). Je výchovným modelom, ktorý vychádza z princípov humanizácie a v istom zmysle predstavuje akúsi modernizáciu vzdelávania. Má charakter prehľadu hlavných metód a stratégií rozvíjania osobnosti. Ide jej o „vytvorenie“ zrelej, integrovanej osobnosti. Humanistická orientácia dáva pred bahavioristickou orientáciou prednosť osobným kvalitám žiaka pred memorovaním poznatkov z daného predmetu, improvizácii pred pripravenou algoritmizáciou, vlastnému, originálnemu štýlu pred opakovaním „cudzích“, nacvičených modelov, vnútornej motivácii (vlastné potreby, záujmy, ciele) pred vonkajšími (pochádzajúcimi od iných) (Švec, 1994). Tvorivá humanistická výchova definuje dve základné dimenzie rozvoja osobnosti. Kognitívnu dimenziu (dimenzia vzdelávania, poznávania) – ktorej vyvrcholením je najvyššia schopnosť človeka – tvorivosť, tvorivé myslenie. Druhou dimenziu je rozvoj nonkognitívnych (mimopoznávacích) charakteristík osobnosti človeka, ktorých vyvrcholením je humanizmus a humanizácia človeka.

Humanistická psychológia¹ je silne zážitková. Jej východiskovým bodom je vedomé prežívanie človeka, ku ktorému prístupuje ako k celku, neredukuje ho na nejakého jedného menovateľa, ale bojuje za jeho slobodu a autonómiu. C. Rogers (1996) charakterizoval vzdelávanie ako jeden z nástrojov, ktoré umožňujú sebaaktualizáciu². Učebný proces sa v prostredí, ktoré napomáha sebaaktualizácii, uskutočňuje ako súčasť úsilia každého učiaceho sa rozvinúť svoj potenciál na základe dokonalejších skúseností. Aplikácia Rogersovho prístupu (a jeho na klienta zameranej psychoterapie) do výchovy a vzdelávania poskytuje komplexný teoretický a filozofický základ pre výchovu a vzdelávanie, ktoré vychádzajú z humanistických hodnôt. K zmene človeka (podľa Rogersa), teda k výchovným efektom, dochádza pri prežívaní vzťahu medzi vychovávateľom a vychovávaným. „Najdôležitejší vo výchove je preto vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným. Tento vzťah musí byť taký, aby umožnil dieťaťu nájsť v sebe kapacitu pre sebarozvoj. Takýto vzťah môže vychovávateľ vytvoriť za týchto podmienok:

1. že bude reálny, autentický - úprimný, možno mu veriť,
2. že akceptuje - prijíma dieťa také, aké je, prejavuje mu dôveru, úctu, pocit bezpečia, toleruje odlišnosti,
3. že je empatický - vie sa vcítiť do duševného stavu dieťaťa a rozumie mu,
4. že oslobodzuje od ohrozujúceho hodnotenia (napr. z teba nikdy nič nebude), snaží sa oslobodiť vzťah od neustáleho posudzovania dieťaťa a dáva mu priestor na sebahodnotenie“ (Rogers, 1996).

Humanisti akcentovali vo vzdelávaní lásku, slobodu a prirodzenú tendenciu žiakov vedúcu k rastu. Tieto myšlienky rozvinul C. Rogers v edukácii, ktorá je zameraná na človeka. Učiteľ je vnímaný ako facilitátor takého učenia sa, ktoré zahŕňa celú osobnosť žiaka. Práve zážitkové, skúsenostné učenie musí podľa Rogersa vychádzať z vlastnej iniciatívy. Podnet môže síce prichádzať zvonka, ale pocit objavovania a motivácie, ktorý so sebou prináša, musí vychádzať zvnútra. Iba učiaci sa môže posúdiť, či je vyučovanie osobnostne dôležité.

¹ Humanistická psychológia – učenie o osobnosti ako celku o zvláštnym zájmom o hodnoty ľudské aktivity. Hlavnými predstaviteľmi sú A. H. Maslow a C.M. Rogers.

² Sebaaktualizácia - je inštinktívna potreba naplniť svoje schopnosti a snaha byť najlepším akým len človek môže byť.

Z metodologického hľadiska humanistický prístup znamená zvýšenú orientáciu na osobnosť vychovávaného (žiaka), jeho prítomnosť i budúcnosť a dodržanie priority tejto orientácie vo všetkých prvkoch celého systému výchovy. Humanistický prístup vo výchove a vzdelávaní tým, že sa orientuje na osobnosť dieťaťa, predpokladá prijatie týchto hlavných *princípov* a ich uplatnenie v praxi:

- jedinečnosť ako cieľ i podmienka výchovy (dôsledkom je akceptácia potrieb, záujmov a skúseností žiaka, tolerancia individuálnych odlišností a názorov žiaka, individualizácia výchovno vzdelávacích postupov);
- sebarozvoj žiaka ako cieľ i podmienka výchovy (dôsledkom je podpora pozitívnych vzťahov žiaka k sebe samému, rozvoj sebahodnotenia a autoregulácie, podpora zvedavosti a tvorivosti, zmysluplná motivovanosť podporujúca samostatné a činnostné postupy)
- celosťnosť rozvoja osobnosti (dôsledkom je vyvážená proporционаlita rozvoja kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti, využitie všetkých zdrojov poznania);
- priorita vzťahovej dimenzie v konkrétnom živote človeka, priorita postojov a schopností ako cieľov výchovy (dôsledkom je morálna socializácia v zmysle humánnych hodnôt, zmysluplný rozvoj praktických schopností nutných pre konkrétny život žiaka, dôraz na schopnosti pred výkonom, dôraz na tvorivosť pred pamäťou);
- dôraz na prežívanie vo výchovno-vzdelávacom procese (dôsledkom je rozvoj pozitívnych medziosobných vzťahov, pozitívna učebná klíma bez blokujúcich mechanizmov, pozitívna spätná väzba, emocionalizácia výchovy a vzdelávania, učenie prostredníctvom zážitkov a skúseností).

Tieto princípy sú základom pre pochopenie podstaty humanizácie školy. Sú odpoveďou na otázky, akým smerom a v čom sa má zmeniť vzťah učiteľa k žiakom, v čom sa majú zmeniť ciele, obsah a proces výchovy a vzdelávania, aby sa dali nazývať humanistickými (Kosová, 1996). Cieľom humanisticky chápaných koncepcií výchovy a vzdelávania je postupný návrat človeka k jeho bytostnému poslaniu, hľadaniu jeho podstaty a oživeniu jeho nožnej kreativity. Práve preto je potrebné zabezpečiť komplexné formovanie a rozvoj osobnosti, pôjde teda aj o vyriešenie vzťahu racionálneho a emocionálneho, ako aj o kladenie dôrazu na využívanie nových interpretácií a alternatívnych aplikácií v procese hudobnej výchovy (Sláviková, Prešov, 2000).

V súčasnosti sa v rámci slovenského školstva často skloňujú výrazy zážitkové učenie, kreativita a integrácia (integratívne vyučovanie, integratívne postupy...). Nové trendy v pedagogike, výchove a vzdelávaní nachádzajú priestor na inovácie, zdokonaľovanie a tvorivosť v každej pedagogickej činnosti. Systém tvorivo-humanistickej koncepcie výchovy a vzdelávania vytvára široký priestor pre tvorivú činnosť a kreatívne prejavy žiakov vo vyučovaní. Pod pojmom *zážitková pedagogika* rozumieme taký spôsob učenia sa, v ktorom priamy zážitok sa stáva najvýznamnejším procesom. Aj táto výučba zahŕňa všetky zložky – určenie, stanovenie si cieľov, experimentovanie (ide o priamy zážitok), spracovanie zážitku, vyvodenie dôsledkov (plánovanie si ďalších akcií). Zážitkovým učením sa získané výsledky – pozitívne zmeny v osobnosti jedinca, nové postoje, zručnosti, spôsoby myslenia – dostavia na základe priamej skúsenosti. Od učiaceho sa vyžaduje :

- a) chuť a vôľa aktívne sa podieľať na skúsenosti, zážitku;
- b) schopnosť svoju skúsenosť reflektovať;
- c) mať zručnosti v riešení problémov a v rozhodovaní sa, využívať pri tom nové idey získané zo zážitku .

Dôležitým kritériom zážitkovej pedagogiky je výchova a vzdelávanie smerujúce k rozvoju, čo je zároveň aj hlavným cieľom zážitkového pôsobenia. Nástrojom k dosiahnutiu tohto cieľa je vždy vlastný zážitok, ktorého spracovaním (individuálnym alebo pomocou skupinovej reflexie) dochádza k rozvoju jedinca (Svatoš, 2007). Zážitok je teda prostriedkom výchovy a vzdelávania. Ide o osobnú skúsenosť žiaka, ktorá sa dobre uchováva v pamäti a jedincovi sa ľahko vybavuje, pretože je zviazaná so silnými emocionálnymi zážitkami a so zapájaním všetkých zmyslov. Táto skúsenosť sa nedá vyjadriť slovami, človek ju musí zažiť na vlastnej koži. Keďže zážitok je jedinečný, odporúča sa navodiť také situácie, v ktorých k nemu s najväčšou pravdepodobnosťou dôjde. Zážitková pedagogika sa zameriava práve na vytváranie takých situácií, v ktorých žiaci zažívajú doposiaľ nepoznané (Hanuš, 1998).

Teórie výchovy a vzdelávania ako aj ich filozofické základy sa neustále menia a dopĺňajú. Nadalej však zostáva ich snaha riešiť problémy, ktoré vznikajú vo výchove, vzdelávaní a v spoločnosti vôbec. Ináč by bol spôsob výchovy a vzdelávanie zastaralý a tým aj nekvalitný.

Zoznam použitej literatúry

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teórie vzdelávání*. Praha: Portál, 1998, s. 248, ISBN 80-71 782-165.
- HANUŠ, R., 1998. *Pedagogika zážitku*. Šumperk: DDM a PC Villa Doris.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Metodické centrum Prešov, 2000. ISBN 80-8045-179-6, 121 s.
- KOVALČÍKOVÁ, I. 2003. *Pedagogika. Úvod do štúdia*. Prešov. Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, 2003, 125 s. ISBN 80-8068-6138-4.
- ROGERS, C.: *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris, 1996, s. 353, ISBN 80-8877-80-26.
- SLÁVIKOVÁ, Z. 2000. *Učiteľ hudby na prahu 21. storočia*. Prešov, 2000, s.133, ISBN 80-968348-3-5.
- SVATOŠ, V., 2007. *Zážitková pedagogika – oblasť o níž chceme psát*. Gymnasion – časopis pro zážitkovou pedagogiku, 7, 63-64..
- ŠVEC, Š. 1994. Humanistická didaktika a školovanie. In *Humanizácia výchovy a vzdelávania*. Bratislava: ŠPÚ, 1994, ISBN 80-88778-15-8.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.

Historický záujmový útvar ako mimoškolská organizačná forma vyučovania dejepisu a jeho štruktúra

Anton Liška

Abstract: School educational system in Slovakia distinguishes natural science, language, social sciences and educational subjects. Each group of subjects has its irreplaceable place and role in the school educational system. The role of history as a teaching subject is to discover history of a region, a nation and the world, to guide pupils towards respecting their own nation, towards development of patriotism and towards respecting cultural and other differences of people from different cultural and religious groups, nationalities and communities living on the territory of the Slovak Republic. History, as a teaching subject, tries to do so within school and extra-curriculum activities, like other teaching subjects. School activity is based on obligation, whereas extra-curricular activity is typical of being optional and of pupils 'interest. Hence, when a teacher wants to broaden and deepen historical knowledge of pupils, he should make use of extra-curriculum organisational forms. In case of history, it is mainly organisational form known as history education unit with which we deal in presented study.

Keywords: History teaching organisational forms. Extra-curriculum activity. History education unit. History.

Historický záujmový útvar je organizačná forma mimoškolskej činnosti, ktorej obsah je zameraný na poznávanie dejín rodnej obce, mesta, regiónu alebo kraja, na rozširovanie vedomostí z dejín slovenského národa a národností, ktoré na území Slovenska žijú a ktorú tvorí skupina dobrovoľne prihlásených žiakov bez rozdielu veku.¹ Vzhľadom k tomu, že účasť žiakov v historickom záujmovom útvaru je dobrovoľná, jeho obsah, program, spôsob činností a cieľ práce v ňom sú stanovované a vypracovávané tak, aby sami o sebe čo najviac podporovali vlastnú vzdelávaciu (objaviteľskú) činnosť žiakov.²

Primárnym cieľom historického záujmového útvaru je „...prehlbovať historické vedomosti prostredníctvom samostatnej práce s historickým materiálom, s umeleckou literatúrou, literatúrou faktu a inými prameňmi, pomocou ktorých nachádzajú žiaci vysvetlenie dôležitých historických javov...“³ a návštevami múzeí, archívov,

¹ FRANKO, V.: *Organizačné formy dejepisného vyučovania*. Bratislava : SPN, 1973, s. 202.

² MEJSTŘÍK, V. a kol.: *Metodika dějepisu jako učebního předmětu*. Praha : SPN, 1964, s. 337-338.

³ FRANKO, V.: *Organizačné formy dejepisného vyučovania*. Bratislava : SPN, 1973, s. 202.

galérií a iných výstav poznávať, čo dôležité priniesli dejiny regiónu národným dejinám. Sekundárnym cieľom historického záujmového útvaru je naučiť žiakov overovať si historické fakty štúdiom historického pramenného materiálu, teda postupovať pri štúdiu deduktívne, na rozdiel od induktívneho postupu realizovaného na vyučovacích hodinách.⁴ Štúdium historického pramenného materiálu pomáha žiakom hľadať vysvetlenia dôležitých historických javov a udalostí, vysvetľovať, čím regionálne dejiny prispeli do národných dejín, prípadne to, ako sa dôležité udalosti národných dejín odrazili v živote regiónu. V strede pozornosti každého historického záujmového útvaru by preto malo byť zbieranie a spracovanie historických prameňov a pamiatok materiálnej a duchovnej kultúry minulých dôb regiónu. Historický pramenný materiál je vhodné dopĺňať „...spomienkami, pamätami, ako aj svojpomocne zhotovenými učebnými pomôckami, ktoré sa spoločne využívajú pre potreby dejepisného vyučovania (užší cieľ), prípadne aj pre výchovu širšej verejnosti (vonkajší cieľ)“.⁵

Vnútna organizácia historického záujmového útvaru

Vnútna organizácia historického záujmového útvaru býva rozličná, v závislosti od počtu jeho členov. Pri malom počte členov (10 – 15) záujmový útvar pracuje ako celok, pri väčšom počte členov (20 – 50) sa spravidla rozdelí na niekoľko sekcií, ktoré pracujú podľa vlastného plánu (archeologické, numizmatické, umeleckej literatúry, na svojpomocné vyhotovenie pomôcok a pod.).⁶ Organizačné predpisy týkajúce sa mimoškolskej činnosti umožňujú zaradiť do záujmového útvaru žiakov z rôznych ročníkov.⁷ Historický záujmový útvar býva spravidla riadený študentským výborom, pozostávajúcim z 3 až 5 členov, na čele ktorého stojí predseda, volený z radov študentov. Po metodickej a odbornej stránke výbor usmerňuje spravidla učiteľ dejepisu, prípadne odborný poradca z radov pracovníkov múzea, galérie, archívu, knižnice alebo osvetového strediska, ktorý je zároveň vedúcim záujmového útvaru.⁸ Ďalšími funkcionármi historického záujmového útvaru sú zapisovateľ a kronikár.

⁴ MEJSTRÍK, V. a kol.: *Metodika dějepisu jako učebního předmětu*. Praha : SPN, 1964, s. 338.

⁵ FRANKO, V.: *Z teórie vyučovania dejepisu*. Bratislava : SPN, 1981, s. 63.

⁶ FRANKO, V.: *Organizačné formy dejepisného vyučovania*. Bratislava : SPN, 1973, s. 203.

⁷ MEJSTRÍK, V. a kol.: *Metodika dějepisu jako učebního předmětu*. Praha : SPN, 1964, s. 337.

⁸ FRANKO, V.: *Organizační formy vyučování dějepisu*. In: ČAPEK, Vratislav a kol: *Didaktika dějepisu II*. Praha : SPN, 1988, s. 261.

Zriadiť historický záujmový útvar v škole sa odporúča až vtedy, „...keď je vyučovanie dejepisu v škole na patričnej úrovni...“⁹ a „...keď učiteľ svojou prácou a zánietením pre mieste dejiny vytvoril pre to predpoklady tým, že vyvolal u žiakov primeraný záujem o dejiny a ochotu pracovať pri získavaní a spracovaní materiálu“.¹⁰

Základnou pracovnou jednotkou, v rámci ktorej sa realizujú všetky činnosti historického záujmového útvaru, je stretnutie historického záujmového útvaru. Pod pojmom stretnutie historického záujmového útvaru rozumieme „...organizačne a metodicky uzavretý celok s jasne a konkrétne stanoveným cieľom a programom.“¹¹ Podľa cieľa a charakteru dejepisnej činnosti sa stretnutia historického záujmového útvaru delia na pracovné, historicko-kultúrne a slávnostné.¹² Podľa zvoleného miesta činnosti sa stretnutia delia na stretnutia v školských priestoroch (učebňa, telocvičňa, klubovňa, počítačová miestnosť atď.), v mimoškolských zariadeniach (múzeum, archív, galéria, knižnica, kino, osvetové zariadenie atď.) a v teréne (archeologické nálezisko, pamätné miesto, architektonická stavba, skanzen atď.).¹³ Okrem stretnutí sa program záujmového útvaru môže realizovať aj v rámci dejepisných exkurzií, dejepisných vychádzok, turistických pochodov alebo individuálne v teréne, doma, či v škole.¹⁴

Každé stretnutie historického záujmového útvaru musí mať v dostatočnom predstihu pripravený plán činnosti, aby čas strávený na stretnutí bol racionálne a produktívne využitý.¹⁵ Plán činností historického záujmového útvaru vypracúva vedúci historického záujmového útvaru (spravidla učiteľ dejepisu) samostatne, vo forme projektov a tematického výchovno-vzdelávacieho plánu. Výber tém jednotlivých stretnutí sa uskutočňuje kolektívne, a to v rámci otvorenej diskusie všetkých členom záujmového útvaru. Vedúci historického záujmového útvaru vplýva na výber tém tak, že hodnotí ich spoločenskú účelnosť, t. j. využitie ich spracovania v prospech školy, prípadne na zhromaždeniach s rodičmi, besedách s občanmi, v čitateľských kluboch či domoch dôchodcov. Zároveň tak podnecuje členov historické-

⁹ FRANKO, V.: *Organizačné formy dejepisného vyučovania*. Bratislava : SPN, 1973, s. 203.

¹⁰ FRANKO, V.: *Z teórie vyučovania dejepisu*. Bratislava : SPN, 1981, s. 63.

¹¹ Tamže, s. 64.

¹² FRANKO, V.: *Organizačné formy dejepisného vyučovania*. Bratislava : SPN, 1973, s. 203.

¹³ FRANKO, V.: *Organizační formy vyučování dějepisu*. In: ČAPEK, V. a kol.: *Didaktika dějepisu II*. Praha : SPN, 1988, s. 261.

¹⁴ FRANKO, V.: *Organizačné formy dejepisného vyučovania*. Bratislava : SPN, 1973, s. 203.

¹⁵ STOJKA, O.: *Metodika vyučovania dejepisu*. Bratislava : SPN, 1963, s. 205.

ho záujmového útvaru k „...pocitivej a zodpovednej práci s perspektívou jej verejného zhodnotenia“. ¹⁶ Najvlastnejšou tematikou historického záujmového útvaru je tematika týkajúca sa regionálnej histórie. ¹⁷

Na stretnutiach historického záujmového útvaru, konaných pravidelne raz týždenne, sa jeho členovia zúčastňujú rôznych činností, rozvíjajúcich ich tvorivé zručnosti a schopnosti. Najväčšia časť činností historického záujmového útvaru sa realizuje na pracovných stretnutiach, ktoré sa konajú v súčinnosti s individuálnou alebo skupinovou výskumnou alebo zberateľskou prácou v teréne, múzeách, archívoch, osvetových zariadeniach a medzi miestnym obyvateľstvom za účelom vyhľadávania pozostatkov materiálnej a duchovnej kultúry regiónu, alebo v knižniciach, kde sa číta a študuje odporúčaná vedecká, vedecko-populárna a umelecká literatúra a literatúra faktu. Získaný materiál členovia historického záujmového útvaru na svojich pracovných stretnutiach triedia, systematizujú a spracovávajú. Zakladajú kroniky (kroniky záujmového útvaru, školy a pod.), píšú životopisy významných rodákov, spracúvajú spomienky pamätníkov významných udalostí národných, resp. regionálnych dejín (druhá svetová vojna, pražská jar, august 1968, november 1989 atď.), vyhotovujú fotokópie, albumy, nástenky, informačné tabule s historickou tematikou a pod. Významnejšie materiály sa využívajú na historických večierkoch, besedách a školských konferenciách. Pracovné stretnutia historického záujmového útvaru uskutočňované na konci školského roka majú hodnotiaci charakter. Uzatvárajú ročnú prácu záujmového útvaru, „...zhŕňajú výsledky svojej činnosti, schvaľujú získaný materiál pre ďalšie využitie v škole alebo mimo školy. Súčasne vytyčujú nové úlohy pre nasledujúci školský rok.“ ¹⁸ Sú dobrým odrazovým mostíkom pre prácu členov historického záujmového útvaru počas letných prázdnin a v novom školskom roku.

Pracovné stretnutia historického záujmového útvaru sa môžu uskutočniť na rôznych miestach (školských priestoroch, obecných resp. mestských budovách, na historických a pamätných miestach, v múzeách, galériách, knižniciach, archívoch atď.).

Historicko-kultúrne stretnutia historického záujmového útvaru sa organizujú v rámci osláv historických výročí, štátnych sviatkov a pamätných dní. Obyčajne presahujú obsahový a tematický rámec his-

¹⁶ MEJSTŘÍK, V. a kol.: *Metodika dějepisu jako učebního předmětu*. Praha : SPN, 1964, s. 337.

¹⁷ STOJKA, O.: *Metodika vyučování dějepisu*. Bratislava : SPN, 1963, s. 205.

¹⁸ FRANKO, V.: *Z teórie vyučování dějepisu*. Bratislava : SPN, 1981, s. 69.

torického záujmového útvaru a zúčastňuje sa ich i väčší počet žiakov (ako poslucháči, diváci alebo priami účastníci rozličných činností – besied, študentských konferencií, historických večierok, hier, kvízov, súťaží, olympiád, filmových a divadelných predstavení, dejepisných exkurzií, vychádzok, turistických pochodov atď.). Ich program sa realizuje prevažne v kultúrnych domoch (miestnostiach), obecných, resp. mestských úradoch, na pamätných miestach alebo pri historických pamiatkach.

Niektoré z historicko-kultúrnych stretnutí historického záujmového útvaru majú taký veľký význam (napr. oslavy SNP), že sa pripravujú ako slávnostné stretnutia za účasti všetkých žiakov školy prípadne celej obce, resp. mesta, v ktorom historický záujmový útvar pôsobí. Realizácia programu slávnostných stretnutí historického záujmového útvaru sa uskutočňuje v kultúrnych domoch (miestnostiach) alebo na pamätných miestach.¹⁹

Aby bola činnosť historického záujmového útvaru úspešná, je potrebné dodržať niekoľko didaktických zásad:

1. Každé stretnutie historického záujmového útvaru musí mať jasný, vopred stanovený cieľ a konkrétny obsah práce, vychádzajúci zo schváleného tematického výchovno-vzdelávacieho plánu, dostatočne zaujímavý pre všetkých členov. Záujem členov historického záujmového útvaru by mal byť počas celého stretnutia podporovaný voľbou a striedaním vhodných činností, využívaním historických poznatkov z vyučovacích hodín dejepisu, informačných prostriedkov (televízia, rozhlas, internet, printové médiá), beletrie, populárno-vedeckej a vedeckej literatúry, literatúry faktu a pod.

2. Zvolený obsah činností nemá u členov historického záujmového útvaru podporovať len poznávanie minulosti, ale súbežne s tým by mal účinne vplývať na rozvoj ich intelektuálnych, emocionálnych, vôľových a praktických schopností.

3. Záujmová činnosť by mala poskytovať členom historického záujmového útvaru široký priestor pre samostatné organizovanie a riadenie zvolenej činnosti, v ktorej by sa uplatnili ich individuálne schopnosti a zručnosti a vypestovala zodpovednosť za zverenú úlohu. Vedúci historického záujmového útvaru v rámci jeho činnosti vystupuje len ako odborný poradca, ktorý reguluje, usmerňuje a svojimi radami, návrhmi a námetmi, motivuje a podporuje záujem členov historického záujmového útvaru o zvolenú činnosť.

¹⁹ FRANKO, V.: *Z teórie vyučovania dejepisu*. Bratislava : SPN, 1981, s. 70.

4. Každé stretnutie historického záujmového útvaru by malo byť racionálne a produktívne využité, aby sa pre členov historického záujmového útvaru nestalo nudou a formálnou záležitosťou. Plnohodnotné využívanie vymedzeného času a dodržiavanie stanoveného začiatku, zvoleného pracovného postupu a programu historického záujmového útvaru vedie jeho členov k dochvilnosti, systematickosti, disciplinovanosti a k aktívnej tvorivej práci.

5. Predpokladom úspechu každého stretnutia historického záujmového útvaru je jeho dobré organizačné a materiálne zabezpečenie. Materiál pre prácu v historickom záujmovom útvare si zaobstarávajú jeho členovia sami alebo za pomoci vedúceho. Je dôležité, aby každý člen historického záujmového útvaru „...poznal svoju úlohu, spôsob a miesto jej splnenia, aký má použiť materiál alebo pomôcky nato, aby sa dosiahol programom vytýčený cieľ činnosti“.²⁰

Systematická, cieľavedomá a dobre organizovaná mimoškolská činnosť v rámci historického záujmového útvaru so sebou prináša užitočné výsledky. Priebežné výsledky historického záujmového útvaru zachytáva kronika a webová stránka záujmového útvaru alebo školy, prípadne nástenkové noviny, časopis záujmového útvaru alebo školský časopis.²¹ „Vecné, dvojrozmerné alebo trojrozmerné spracované alebo získané materiály, ako výsledok celoročnej práce, sa predstavujú na školských výstavkách. Výstavy majú za cieľ ukázať celkové výsledky krúžku a jeho prínos k rozšíreniu poznatkov o minulosti našich dejín.“²² Písomné práce z oblasti národných a regionálnych dejín členovia historického záujmového útvaru prezentujú v rámci študentskej odbornej činnosti a na školských historických konferenciách a seminároch. Efektívny výsledok činnosti historického záujmového útvaru vedie jeho členov k uvedomeniu, že ich práca nebola márna, že priniesla určitý osah, že ich obohatila o nové poznatky a nové dojmy. Uspokojenie s výsledkami vlastnej práce vytvára predpoklady pre ďalšiu dejepisnú záujmovú činnosť.

Obsah a úlohy stretnutia historického záujmového útvaru

Z charakteristických znakov stretnutia historického záujmového útvaru a jednotlivých rovín vzdelávacích a výchovných cieľov vyplý-

²⁰ FRANKO, V.: *Z teórie vyučovania dejepisu*. Bratislava : SPN, 1981, s. 68.

²¹ ALBERTY, J.: *Didaktika dejepisu*. Banská Bystrica : UMB v Banskej Bystrici, 1992, s. 119.

²² FRANKO, V.: Organizační formy vyučování dějepisu. In: ČAPEK, V. a kol.: *Didaktika dějepisu II*. Praha : SPN, 1988, s. 262.

vajú *úlohy* a *obsahové zameranie* stretnutia historického záujmového útvaru.²³

Dejepis ako vyučovací predmet je v pedagogickom procese systému mimo vyučovania zameraný na plnenie dvoch základných úloh:

1. Riešiť a vyriešiť istý čiastkový historický problém na každom stretnutí historického záujmového útvaru ako časovo uzavretom celku.²⁴

2. Dosiahnuť, aby každé stretnutie historického záujmového útvaru ako súčasť sústavy stretnutí historického záujmového útvaru prispelo k riešeniu konkrétnych historických problémov, ktoré sa môžu vyriešiť len na stretnutiach historického záujmového útvaru preberaním celého tematického celku alebo počas stretnutí historického záujmového útvaru v priebehu celého polroka, resp. celého školského roku.²⁵

Plnenie úloh dejepisu ako vyučovacieho predmetu sa v mimoškolskej činnosti realizuje prostredníctvom samostatnej práce žiakov s historickým pramenným materiálom, umeleckou literatúrou, literatúrou faktu a inými prameňmi, pomocou ktorých žiaci nachádzajú vysvetlenie dôležitých historických javov a návštevu archívov, múzeí, knižníc, osvetových stredísk, galérií a iných výstav prostredníctvom ktorých žiaci poznávajú čo dôležité priniesli regionálne dejiny národným dejinám.²⁶

Plniť úlohy dejepisu ako vyučovacieho predmetu je v rámci mimoškolskej činnosti možné len vtedy, ak stretnutia historického záujmového útvaru dosahujú vysokú odbornú úroveň a spĺňajú základné didaktické predpoklady.²⁷ K zabezpečeniu tejto obojstrannej roviny je potrebné dosiahnuť:

- jasne sformulovaný cieľ, jednotu jeho výchovnej a vzdelávacej stránky,

²³ VASILOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 197. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

²⁴ VASILOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 198. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

²⁵ VASILOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999, s. 9.

²⁶ FRANKO, V.: *Organizačné formy dejepisného vyučovania*. Bratislava : SPN, 1973, s. 202.

²⁷ VASILOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 198. [online]. [cit.2013-00-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

- konkrétne stanovený obsah, jeho odbornú a metodickú realizáciu,
- kvalitnú organizačnú činnosť vedúceho historického záujmového útvaru, tvorivosť, aktivitu a samostatnú myšlienkovú činnosť žiakov,
- produktívne využitie času určeného na stretnutie historického záujmového útvaru,
- efektívnosť výberu prostriedkov, metód, foriem, druhov a typov stretnutí historického záujmového útvaru,
- zásadu veku primeranosti a názornosti,
- metodicky premyslenú organizačnú štruktúru stretnutia historického záujmového útvaru,
- začlenenie každého stretnutia historického záujmového útvaru do sústavy stretnutí historického záujmového útvaru.²⁸

Obsah stretnutia historického záujmového útvaru normatívne nestanovuje žiadna vyhláška, či smernica. Vychádza z potrieb vyučovania dejepisu na konkrétnom stupni, resp. type školy a zo záujmu členov historického záujmového útvaru.

Teoretickým východiskom konkretizácie obsahového zamerania stretnutí historického záujmového útvaru sú dve základné zložky cieľov dejepisného vyučovania:

- *výchovno-vzdelávacia*, zámerom ktorej je oboznámiť členov historického záujmového útvaru s výkladom historického vývoja ľudskej spoločnosti,
- *metodologická*, cieľom ktorej je, za predpokladu rešpektovania vekuprimeranosti členov historického záujmového útvaru, naučiť ich metóde samostatného získavania poznatkov o historických javoch a ich hodnotení.²⁹

K stanoveniu obsahu učiva historického záujmového útvaru sa preto berú do úvahy tri hľadiská:

- *výchovno-vzdelávacie*, z aspektu ktorého patria do obsahu učiva historického záujmového útvaru konkrétne historické fakty, udalosti a vzťahy, ktoré učia členov historického záujmového útvaru

²⁸ VASILOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999, s. 9-10.

²⁹ VASILOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 199. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

chápať zákonitosti historického vývoja, poskytujú im poučenie z dejín pre súčasnosť a vplývajú na ich presvedčenie,

- *metodologické*, ktoré do obsahu učiva historického záujmového útvaru začleňuje oboznámenie sa s metódami osvojovania historických poznatkov a spôsobov hodnotenia historických javov prostredníctvom objasňovania pracovných postupov,

- *vekuprimeranosť*, z hľadiska ktorej je dôležité, aby obsah stretnutia historického záujmového útvaru zodpovedal mentálnym schopnostiam členov historického záujmového útvaru jednotlivých vekových skupín.³⁰

Obsahom historického záujmového útvaru a jeho jednotlivých stretnutí je poznávanie dejín rodnej obce, mesta, jeho blízkeho i vzdialenejšieho okolia, regiónu a kraja, spoznávanie vzácných miestnych a regionálnych historických a kultúrnych pamiatok, oboznamovanie sa so životopismi miestnych a regionálnych osobností a hrdinov, spoznávanie každodenného života obyvateľstva, vrátane poznávania miestnej a regionálnej ľudovej kultúry a umenia prostredníctvom zbierania ľudových zvykov, tradícií, obyčajov, piesní a ostatných prvkov miestnej, regionálnej i národnej ľudovej kultúry, ako aj poznávanie a citové prežívanie dnešnej prítomnosti a jej porovnávanie s nedávnou i dávnu minulosťou.³¹

Ciele stretnutia historického záujmového útvaru

K významným faktorom ovplyvňujúcim stanovenie štruktúry stretnutia historického záujmového útvaru, t. j. jeho charakter a samotný priebeh, patria vzdelávacie a výchovné ciele stretnutia historického záujmového útvaru, vyplývajúce z obsahu samotnej mimoškolskej vyučovacej jednotky (stretnutia historického záujmového útvaru). „*Cieľom dejepisného vyučovania je v najvšeobecnejšej rovine oboznámiť žiakov s vývojom ľudskej spoločnosti a naučiť ich metóde samostatného získavania poznatkov o historických javoch, vrátane spôsobu hodnotenia týchto javov.*“³² V zmysle nového Štátneho vzdelávacieho programu je cieľom dejepisného vyučovania v nižšom sekundárnom vzdelávaní „...*tvorba študijných predmetových, medzipredmetových*

³⁰ JANOVSKEÝ, J. a kol.: *Základy didaktiky dějepisu*. Praha : SPN, 1984, s. 65-66.

³¹ FRANKO, V.: Organizační formy vyučování dějepisu. In: ČAPEK, V. a kol.: *Didaktika dějepisu II*. Praha : SPN, 1988, s. 256.

³² VASILOVÁ, D.: Vyučovací hodina dějepisu a její struktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 185. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

kompetencií – spôsobilosti, schopnosti využívať kvalitu získaných znalostí v rôznych poznávacích i praktických situáciách, ktoré umožnia žiakom, aby nepristupovali k histórii len ako k uzavretej minulosti, ale aj k rozvíjaniu celej škály kompetencií (spôsobilostí) klásť si v aktívnej činnosti kognitívne rôznorodé otázky, pomocou ktorých sa cez prizmu prítomnosti pýtajú na minulosť a vytvárajú si tak postupne vlastný názor“³³ a vo vyššom sekundárnom vzdelávaní „...tvorba študijných predmetových kompetencií – spôsobilostí, schopností využívať kvalitu získaných znalostí v rôznych poznávacích i praktických situáciách, ktoré umožnia žiakom: poznávať históriu, ktorá nepredstavuje uzavretú minulosť so vždy konečnými a jednostrannými interpretáciami; ktorá je výsledkom mnohostranného a protirečivého procesu; poznávať históriu na základe kritickej analýzy primeraných multiperspektívnych (mногоstranných) školských historických prameňov, ktoré považujeme za základný prostriedok nadobúdania spôsobilosti rozumieť dejinám, preto aj za integrálnu súčasť didaktického systému výučby dejepisu i učebníc dejepisu; rozvíjať komplex kompetencií – spôsobilostí, schopností klásť si v aktívnej činnosti kognitívne rôznorodé otázky, prostredníctvom ktorých žiaci riešia uvedené úlohy a problémy; rozvíjať a kultivovať kultúrny dialóg a otvorenú diskusiu ako základný princíp fungovania histórie i školského dejepisu v demokratickej spoločnosti; závažným predpokladom rozvíjania a uplatňovania uvedených cieľových kategórií je prekonávať transmisívnu výučbu dejepisu, ktorej podstatou je odovzdávanie poznatkov v hotovej dobe prevažne explikačnými (vysvetľujúcimi) metódami a prostredníctvom frontálnej výučby, a v širšej miere aplikovať prístupy, ktoré kladú dôraz na aktívne učenie, na proces hľadania, objavovania a konštruovania (vytvárania) poznatkov na základe vlastnej činnosti a skúsenosti v interakcii s učiteľom a spolužiakmi v kooperatívnom učení.“³⁴

³³ JOVANKOVIČ, S. – KRATOCHVÍL, V. – MLYNARČÍKOVÁ, H.: Štátny vzdelávací program. Dejepis. (Vzdelávacia časť: Človek a spoločnosť). Príloha ISCED 2. Bratislava : ŠPÚ, 2011, s. 3. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete:

<<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Clovek-a-spolocnost.alej>>.

³⁴ JOVANKOVIČ, S. – KRATOCHVÍL, V. – MLYNARČÍKOVÁ, H.: Štátny vzdelávací program. Dejepis. (Vzdelávacia časť: Človek a spoločnosť). Príloha ISCED 3A. Bratislava : ŠPÚ, 2010, s. 3. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete:

<http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/dejepis_isced3a.pdf>.

Uvedené ciele je možné dosiahnuť systematickým sprístupňovaním a zovšeobecňovaním konkrétnych faktov z jednotlivých vývojových období ľudskej spoločnosti, chápaním zákonitostí historického vývoja, vyvodením poučenia, ktoré dejiny prinášajú pre súčasnosť a pre konanie v budúcnosti na základe poznania konkrétnych historických faktov a pochopenia zákonitostí historického vývoja, osvojovaním si metód získavania nových poznatkov o historickom vývoji ľudstva inovatívnymi metódami, metódami aktívneho učenia, samostatnou prácou sa naučiť s týmito poznatkami pracovať a využívať ich. „Významné miesto v realizácii uvedených cieľov patrí využívaniu samostatnej práce žiakov, informatizácii dejepisného vyučovania a moderným koncepciám výučby - kooperatívnemu vyučovaniu a projektovému vyučovaniu.“³⁵

Výchovné a vzdelávacie ciele dejepisného vyučovania sa realizujú v troch oblastiach:

1. *Poznávacia oblasť* – zahŕňa základné poznatky z národných a svetových dejín s využitím regionálnych dejín, poznatky z dejín kultúry, umenia, vedy a techniky, schopnosť orientácie v priestore a čase (rozumová výchova, výchova k hodnotám poznania).

2. *Hodnotová oblasť* – vedie žiaka k tomu, aby si vážil historický odkaz predkov, formoval jeho historické vedomie, pestoval v ňom hrdosť na národnú históriu, úctu k iným národom a hodnotám kultúry iných národov a národností, upriamil pozornosť na tie vývinové obdobia ľudstva, v ktorých dominuje snaha národov o demokraciu, pokrok, humánnosť.

3. *Praktická oblasť* – je zameraná na osvojenie si zručností a návykov práce s vyučovacími prostriedkami, metódami práce historika, využívanie medzipredmetových vzťahov.³⁶

Z hľadiska miery konkretizácie obsahu výchovné a vzdelávacie ciele v procese vyučovania tvoria trojstupňovú hierarchiu:

Všeobecné výchovné a vzdelávacie ciele – majú najširšiu platnosť a týkajú sa hlavne schopností a vlastností človeka, ale aj systému takých vedomostí a zručností, ktoré mu umožňujú orientovať sa vo svete, vzdelávať sa a výchovne pôsobiť na seba, ale aj na iných.

³⁵ VASILOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 186. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

³⁶ VASILOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 187. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

Špeciálne výchovné a vzdelávacie ciele – sú odvodené od všeobecného cieľa, vzťahujúce sa k určitému obsahu a sú konkretizované v základných pedagogických dokumentoch.

Konkrétne výchovné a vzdelávacie ciele – sú stanovené pre určité stretnutie historického záujmového útvaru, vyznačujú sa jasnosťou, ucelenosťou a konkrétnosťou, ktorá umožňuje lepšiu kontrolovateľnosť, formuluje ich vedúci historického záujmového útvaru na základe poznania všeobecného cieľa i špeciálnych výchovných a vzdelávacích cieľov s ohľadom na špecifické podmienky mimoškolskej činnosti. Presné a konkrétne vymedzenie cieľa stretnutia historického záujmového útvaru umožňuje ľahšie a optimálnejšie zvoliť si zodpovedajúce metódy i prostriedky k danému obsahovému zameraniu učiva.³⁷

V štruktúre dejepisných cieľov vystupujú ako prvé tie, ktoré súvisia s intelektuálnymi schopnosťami žiakov. V edukačnom procese i v dejepisnom vyučovaní ich konkretizuje tzv. Bloomova taxonómia kognitívnych oblastí s vypracovanými otázkami, ktoré rozvíjajú jednotlivé úrovne a dajú sa aplikovať vo výučbe dejepisu:

a) Vedomosti – v dejepisnom vyučovaní ide o osvojovanie si poznatkov o udalostiach a osobnostiach historického diania, osvojovanie si základných historických pojmov a poznatkov týkajúcich sa pracovných návykov s názornými a textovými učebnými pomôckami, didaktickou technikou a multimédiami.

b) Pochopenie – v dejepisnom vyučovaní sa úroveň pochopenia zameriava na porozumenie prezentovaným poznatkom o historických udalostiach a osobnostiach v historickom kontexte, pochopenie základných historických pojmov a poznatkov týkajúcich sa pracovných návykov v učebných pomôckami, didaktickou technikou a multimédiami.

c) Aplikácia – v dejepisnom vyučovaní žiak prejavuje schopnosť využiť a správne aplikovať osвоенé vedomosti o udalostiach a osobnostiach historického diania živým slovom, zápisom alebo prostredníctvom získaných a osвоенých návykov a zručností práce s názornými a textovými učebnými pomôckami, informačnými a komunikačnými technológiami.

³⁷ VASILOVÁ, D.: Poňatie, význam, ciele a úlohy dejepisného vyučovania na základnej škole, strednej škole (gymnázium, stredná odborná škola), strednom odbornom učilišti. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 1, 2006, č. 1, s. 120. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_1_2006.pdf>.

d) Analýza – v dejepisnom vyučovaní žiak dokáže analyzovať informácie získané z bezprostredných i sprostredkujúcich názorných i textových učebných pomôcok, vytvorených pre didaktické účely.

e) Syntéza – v dejepisnom vyučovaní žiak na základe osvojených historických poznatkov prezentuje informácie, ku ktorým dospel po analýze problémovej úlohy, prípadne úlohy s historickou tematikou.

f) Hodnotenie – v dejepisnom vyučovaní žiak preukazuje schopnosť hodnotiaceho posúdenia v kvalitatívnej i kvantitatívnej rovine, mal by vedieť posúdiť či informácie, myšlienky, vzťahy, javy, výtvary, zodpovedajú stanoveným kritériám a normám z hľadiska presnosti, efektívnosti, hospodárnosti a účelnosti.³⁸

Ako druhé v štruktúre vyučovacích cieľov vystupujú vlastné, konkrétne ciele vedúceho historického záujmového útvaru, súvisiace so stratégiou vyučovacích postupov, najčastejšie sa realizujú v rovine výchovných cieľov. Ich podstatu vyjadruje tzv. Gloeckelova taxonómia cieľov:

1. *Eстетické ciele* – dejepis má byť zaujímavý.
2. *Teoretické ciele* – dejepis má poskytnúť prehľad.
3. *Etické ciele* – dejepis má učiť premýšľať o dobrom a zlom.
4. *Monumentálne ciele* – dejepis má inšpirovať.
5. *Antikvárne ciele* – dejepis má udržiavať živé tradície.
6. *Kritické ciele* – dejepis má viesť k vytváraniu kritického stanoviska.
7. *Ciele politického utvárania, uvedomovania* – dejepis má politicky utvárať.
8. *Antropologické ciele* – dejepis má viesť k poznaniu seba samého.
9. *Filozofické ciele* – dejepis má viesť k úvahám.³⁹

Ako tretie vstupujú do štruktúry cieľov vlastné konkrétne komunikatívne ciele súvisiace so psychologickými aspektmi dejepisného vyučovania. Označujú sa tiež ako kognitívne alebo afektívne ciele:

³⁸ VASIĽOVÁ, D.: Ciele vyučovania a ich aplikácia v dejepisnom vyučovaní (učebný text pre študentov učiteľstva dejepisu). In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 7, 2012, č. 1, s. 167. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_1_2012.pdf>.

³⁹ VASIĽOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 188. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

1. *Ciele vedúce k eliminácii pocitu hrozby, atmosféry napätia.*
2. *Ciele vedúce k voľbe, výberu.*
3. *Ciele vedúce k tréningu spolupráce, komunikácie so žiakmi.*
4. *Ciele vedúce k obohateniu prostredia, v ktorom sa vyučuje.*⁴⁰

Uvedená štruktúra výchovných hodnôt nie je normatívna, je len podnetom pre zostavenie konkretizovanej štruktúry výchovných cieľov, ktorú si môže zostaviť vedúci historického záujmového útvaru podľa vlastnej koncepcie dejepisného vyučovania. Hierarchizácia cieľov má význam pre vymedzenie úloh dejepisného vyučovania i plánovaciu činnosť vedúce historického záujmového útvaru. Vedúci historického záujmového útvaru spracováva na začiatku školského roka celoročný tematický výchovno-vzdelávací plán, z ktorého vychádza pri projektovaní stretnutí historického záujmového útvaru, kde špecifikuje ciele, úlohy a určitý obsah učiva, pričom nezabúda ani na výchovné ciele. Posledný článok plánovacej činnosti vedúceho historického záujmového útvaru predstavuje príprava na konkrétne stretnutie historického záujmového útvaru, v ktorom sa formulujú konkrétne a situačné výchovné a vzdelávacie ciele a úlohy daného stretnutia, spresňuje obsah mimoškolskej činnosti, vyučovacie metódy a prostriedky s využitím jednotlivých zložiek výchovného pôsobenia na formovanie osobnosti žiaka (člena historického záujmového útvaru).⁴¹

Konkrétne ciele sú stanovené pre určité stretnutie historického záujmového útvaru. Vyznačujú sa jasnosťou, ucelenosťou a konkrétnosťou, ktorá umožňuje lepšiu kontrolovateľnosť, pričom je možné overiť si mieru splnenia daného cieľa a prostriedky i podmienky k dosiahnutiu výsledku. Presné a konkrétne vymedzenie cieľa stretnutia historického záujmového útvaru umožňuje ľahšie a optimálnejšie zvolenie zodpovedajúcich vyučovacích metód, foriem i prostriedkov k obsahovému zameraniu konkrétneho stretnutia.

⁴⁰ VASILEOVÁ, D.: Poňatie, význam, ciele a úlohy dejepisného vyučovania na základnej škole, strednej škole (gymnázium, stredná odborná škola), strednom odbornom učilišti. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 1, 2006, č. 1, s. 122. [online]. [cit.2012-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_1_2006.pdf>.

⁴¹ VASILEOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 197. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

Štruktúra stretnutia historického záujmového útvaru

Stretnutie historického záujmového útvaru v rámci mimoškolskej činnosti obsahuje pracovné aktivity a činnosti, tak zo strany členov ako i zo strany vedúceho historického záujmového útvaru. Pozostáva z niekoľkých fáz (častí), ktoré sú usporiadané v rozličnom poradí. Každá z fáz má svoju špecifickú funkciu. Jednotlivé fázy spoločne vytvárajú relatívne uzavretý celok. Niektoré fázy tvoria jadro stretnutia historického záujmového útvaru, iné ho len dopĺňajú, prípadne prehlbujú. Súhrn jednotlivých, vzájomne nadväzujúcich aktivít na stretnutí historického záujmového útvaru, usporiadaných do logického celku, tvorí *štruktúru stretnutia historického záujmového útvaru*.⁴²

Štruktúra stretnutia historického záujmového útvaru vychádza zo štruktúry vyučovacej hodiny dejepisu a prispôsobuje ju potrebám a pravidlám mimoškolskej činnosti. Jej konkrétna podoba závisí od viacerých činiteľov. Najdôležitejšie sú ciele (vzdelávacie a výchovné) a obsahové zameranie stretnutia historického záujmového útvaru. Nemenej významnú úlohu zohráva aktivita, tvorivosť, samostatnosť, výkonnosť i celková úroveň členov historického záujmového útvaru, ďalej použité vyučovacie prostriedky (živé slovo vedúceho historického záujmového útvaru, zápis na tabuľu, bezprostredné, sprostredkujúce, textové, názorné učebné pomôcky atď.) a didaktická technika (dataprojektor, počítač, interaktívna tabuľa atď.), aplikované vyučovacie metódy a metodické postupy a v neposlednom rade i didaktické majstrovstvo samotného vedúceho historického záujmového útvaru, ktorým spravidla býva učiteľ dejepisu, prípadne iný odborník z oblasti historických vied (pracovník archívu, múzea, galérie, historik, archeológ, etnograf atď.).⁴³

Vo vnútornej stavbe stretnutia historického záujmového útvaru, podmienajúcej sústavu organizačných podmienok, sa vyčleňujú tri základné štrukturálne prvky:

1. *Úvod* (úvodná, vstupná a motivačná časť).
2. *Jadro* (hlavná, nosná časť).

⁴² VASILOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 200. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

⁴³ VASILOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999, s. 10-11.

3. Záver (záverečná, fixačná a hodnotiacá časť).⁴⁴

Každá z vyššie uvedených fáz stretnutia historického záujmového útvaru je svojím spôsobom jedinečná a svojská. Jednotlivé fázy stretnutia historického záujmového útvaru sa od seba odlišujú svojím poslaním, obsahom a rozsahom.

Veľký význam má predovšetkým *úvod stretnutia historického záujmového útvaru*, ktorý je kľúčom k riešeniu problému (problémov) – cieľu (cieľov) stretnutia. Úvodná fáza stretnutia historického záujmového útvaru má za úlohu pripraviť jeho členov na pracovnú činnosť, ktorej sa budú venovať v priebehu stretnutia. Kvalitne zvládnutá prípravná fáza v úvode stretnutia je hygienicko-psychologickým predpokladom jeho dobrého priebehu.⁴⁵

Prípravná fáza sa môže realizovať viacerými spôsobmi:

- *oznámením cieľa stretnutia historického záujmového útvaru*⁴⁶ ako hlavnej myšlienky, ku ktorej vedúci historického záujmového útvaru dospeje po didaktickej a metodickej analýze učiva, alebo oznámením cieľa prostredníctvom predloženého problému (chronológia udalosti, príčinné vzťahy, charakteristika osobnosti, komparácia historických javov a pod.), problému, ktorý je konkrétny, jasný a zrozumiteľný,
- *hromadným (frontálnym) opakovaním prebratého dejepisného učiva osvojeného v rámci povinnej výučby na hodinách dejepisu*, ktoré na tému stretnutia historického záujmového útvaru bezprostredne nadväzuje (prvá rovina aktualizácie), s cieľom zistiť mieru osvojenia si učiva a jeho upevnenia,
- *úvodnou motiváciou*⁴⁷ aplikovaním metódy motivačného rozprávania, motivačného rozhovoru, motivačnej demonštrácie, motivačnej výzvy,

⁴⁴ VASILEOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 200. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

⁴⁵ VASILEOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999, s. 12.

⁴⁶ Správne a jasne stanovený a oznámený výchovný a vzdelávací cieľ má motivačný význam. Stimuluje žiakov k učeniu, prekonávaniu prekážok, naznačuje konkrétne metodické spôsoby, ako dosiahnuť to, čo je potrebné. Zároveň vyvoláva záujem o nové učivo, čím zvyšuje efektívnosť práce žiakov. VASILEOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 200. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

⁴⁷ Najcennejším motivačným podnetom býva zaujímavo nastolený problém, prípadne jeho praktický význam pre život. Dôležité je, aby vedúci historického záujmového útvaru moti-

- *aktualizáciou historického javu (obsahu) na súčasné dianie, uvádzaním príkladov z praxe, ilustráciou, porovnávaním minulosti a súčasnosti (druhá rovina aktualizácie).*⁴⁸

*V hlavnej časti stretnutia historického záujmového útvaru sú dominantnými a určujúcimi znakmi cieľe a obsah stretnutia. „V tejto fáze sa realizuje prezentácia – sprístupňovanie a osvojovanie nového učiva, jeho fixácia - upevňovanie a priebežné preverovanie – alebo sa utvárajú a osvojujú zručnosti a návyky v aplikácii získaných vedomostí.“*⁴⁹

V hlavnej časti stretnutia historického záujmového útvaru je rozhodujúca predovšetkým znalosť didaktiky a metodiky vyučovacieho procesu u vedúceho historického záujmového útvaru, predovšetkým ovládanie (teoretické i praktické) problematiky jednotlivých vyučovacích metód (motivačných, expozičných, fixačných, inovačných a pod.) a metodických postupov, ich správne využitie, striedanie a dopĺňanie podľa charakteru učiva pri akceptovaní zásady názornosti a vekových osobitostí žiakov. Dôležité miesto pri sprístupňovaní nového učiva, získavaní zručností a návykov, utváraní historických predstáv, osvojovaní dejepisných pojmov majú vyučovacie prostriedky, ku ktorým zaradíme živé slovo vedúceho historického záujmového útvaru, zápis na tabuľu, ako aj samotné učebné pomôcky (textové a názorné, bezprostredné alebo sprostredkujúce) a didaktickú techniku.⁵⁰

Užitočným pomocníkom pre vedúceho historického záujmového útvaru pri *sprístupňovaní nových poznatkov* v hlavnej časti stretnutia historického záujmového útvaru je dobre spracovaná osnova nového učiva a správne i racionálne zvolený metodický postup. Vedúci historického záujmového útvaru po výbere efektívnych vyučovacích expozičných metód (klasických a inovačných) organizuje a riadi činnosť členov záujmového útvaru tak, aby vyučovanie i samotné učenie malo

voval členov historického záujmového útvaru počas celého stretnutia, t.j. v jeho úvode, jadre i závere. V nižších ročníkoch je vhodnejšia emotívna a názorná motivácia, vo vyšších ročníkoch motivácia racionálna. VASIĽOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999, s. 13.

⁴⁸ VASIĽOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 200. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

⁴⁹ VASIĽOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999, s. 11.

⁵⁰ VASIĽOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 201. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

tvorivý charakter a smerovalo k optimálnemu a efektívnemu splneniu cieľov stretnutia historického záujmového útvaru a výkonový štandard bol verifikovateľný.⁵¹

V *záverečnej časti stretnutia historického záujmového útvaru* sa výchovný a vzdelávací proces uzatvára. Cieľom tejto etapy je prebrať učivo zopakovať, upevniť, systematicky spracovať a zhrnúť prostredníctvom osnovy učiva predstavujúcej podstatu (základné charakteristické rysy, základné učivo) daného učiva. Dôležitou súčasťou záverečnej fázy stretnutia historického záujmového útvaru je zhodnotenie stretnutia a práce členov historického záujmového útvaru v jeho priebehu.⁵²

Posledné minúty stretnutia historického záujmového útvaru patria zadaniu a vysvetleniu domácej úlohy, obsahom ktorých je opakovanie, upevňovanie, rozširovanie a prehlbovanie učiva, ktoré sa na stretnutí historického záujmového útvaru prebralo, ako aj vypracovanie dopĺňajúcich úloh, ktoré sa k tomuto učivu vzťahujú.⁵³

Analýzou jednotlivých odborných prác zameraných v teoretickej rovine na vymedzenie štruktúry vyučovacej hodiny, z ktorej štruktúra stretnutia historického záujmového útvaru vychádza, ako i metodických postupov na stretnutiach historického záujmového krúžku a vychádzajúc z požiadaviek pedagogickej praxe, je možné navrhnúť nasledovnú *štruktúru stretnutia historického záujmového útvaru*⁵⁴ ako základnej štruktúrálnej jednotky organizačnej formy systému mimo vyučovania:

1. **Organizačná časť** – pozdrav, zápis do prezenčného hárku, kontrola prítomných členov historického záujmového útvaru na stretnutí (2 – 3 min.).
2. **Oznámenie cieľa stretnutia historického záujmového útvaru** (2 – 3 min.).
3. **Motivácia členov historického záujmového útvaru a aktualizácia učiva** (10 min.).

⁵¹ VASILEOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999, s. 13.

⁵² VASILEOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 201. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

⁵³ VASILEOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999, s. 13.

⁵⁴ VASILEOVÁ, D. – LIŠKA, A.: *Historický záujmový útvar v nižšom sekundárnom vzdelávaní (hanušovský región)*. Prešov : GTF PU v Prešove, 2012, s. 32-33.

4. **Opakovanie vedomostí (poznatkov) viažucích sa k téme stretnutia historického záujmového útvaru, nadobudnutých v rámci povinnej výučby na vyučovacích hodinách dejepisu a kontrola domácej úlohy, resp. domácej prípravy (10 – 15 min.).**
5. **Prezentácia (sprístupňovanie) nového učiva (35 – 40 min.).**
6. **Fixácia (upevnenie) nového učiva (10 min.).**
7. **Zhrnutie učiva (1 – 2 min.).**
8. **Zadanie a vysvetlenie domácej úlohy (1 – 2 min.).**
9. **Zhodnotenie stretnutia historického záujmového útvaru a jeho záver (2 – 3 min.).**

Jednotlivé fázy stretnutia historického záujmového útvaru je možné presúvať a modifikovať časovo i priestorovo v závislosti od vybraného druhu vyučovania (výkladovo-reproduktívny, problémový, programový, algoritimizovaný), formy vyučovania (hromadná, skupinová, párová, individuálna), druhu a miesta stretnutia historického záujmového útvaru (stretnutie historického záujmového útvaru v klasickej učebni, špecializovanej učebni, múzeu, galérii, osvetovom stredku, archíve, v archeologickej lokalite, historických a pamätných miestach). Časové vymedzenie jednotlivých etáp v štruktúre stretnutia historického záujmového útvaru je iba dopĺňujúce, závisí od prípravej metodiky vedúceho historického záujmového útvaru. Pri zostavení samotnej štruktúry stretnutia historického záujmového útvaru a časového rozpätia jeho jednotlivých fáz je vždy určujúci cieľ a obsah sprístupňovaného učiva i očakávaný výkonový štandard.⁵⁵

Členenie stretnutia historického záujmového útvaru je svojou formou veľmi rozmanité. V značnej miere je ovplyvnené samotným druhom stretnutia historického záujmového útvaru v závislosti od vytýčeného cieľa, úloh a sprístupňovaného obsahu učiva. Význam nadobúdajú aj nové prvky, ktoré sa zavádzajú do pedagogického procesu s cieľom jeho zefektívnenia, zmodernizovania, väčšieho využitia aktivity a samostatnej činnosti žiakov. K uplatneniu aktivizácie v

⁵⁵ VASILIOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 202. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

rámci tejto mimoškolskej činnosti je vhodné využitie odbornej učebne, múzea, archívu, výstavy, modernej didaktickej techniky.⁵⁶

Projekt stretnutia historického záujmového útvaru

Návrh štruktúry projektu stretnutia historického záujmového útvaru so štruktúrou stretnutia historického záujmového útvaru pre metodické spracovanie stanovených vzdelávacích a výchovných cieľov, obsahový a výkonový štandard s vymedzením základných didaktických kategórií (vyučovacie metódy, vyučovacie prostriedky, druhy vyučovania dejepisu, druhy stretnutí historického záujmového útvaru, druhy vyučovania dejepisu a pod.) vo vzťahu k stretnutiu historického záujmového útvaru v systéme mimo vyučovania⁵⁷:

ŠKOLA:

ROČNÍKY:

DÁTUM:

POČET ČLENOV HISTORICKÉHO ZÁUJMOVÉHO ÚTVARU:

POČET VYUČUJÚCICH:

OBSAHOVÝ ŠTANDARD:

a) Tematický celok:

b) Téma stretnutia historického záujmového útvaru:

c) Pojmy:

VZDELÁVACIE/AFEKTÍVNE CIELE:

VÝCHOVNÉ/KOGNITÍVNE CIELE:

PSYCHOMOTORICKÉ CIELE:

VÝKONOVÝ ŠTANDARD:

DRUH DEJEPISNÉHO VYUČOVANIA:

DRUH STRETNUTIA HISTORICKÉHO ZÁUJMOVÉHO ÚTVARU:

FORMA DEJEPISNÉHO VYUČOVANIA:

VYUČOVACIE METÓDY:

VYUČOVACIE PROSTRIEDKY:

LITERATÚRA:

⁵⁶ VASILEOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999, s. 13.

⁵⁷ VASILEOVÁ, D. – LIŠKA, A.: *Historický záujmový útvar v nižšom sekundárnom vzdelávaní (hanušovský región)*. Prešov : GTF PU v Prešove, 2012, s. 98.

ŠTRUKTÚRA STRETNUTIA HISTORICKÉHO ZÁUJMOVÉHO ÚTVARU:

1. Organizačná časť:
2. Oznámenie cieľa stretnutia historického záujmového útvaru:
3. Motivácia členov historického záujmového útvaru a aktualizácia učiva:
4. Opakovanie vedomostí (poznatkov) súvisiacich s témou stretnutia historického záujmového útvaru, nadobudnutých v rámci povinnej výučby na vyučovacích hodinách dejepisu a kontrola domácej úlohy, resp. domácej prípravy:
5. Prezentácia nového učiva:
6. Fixácia nového učiva:
7. Zhrnutie nového učiva:
8. Zadanie a vysvetlenie domácej úlohy:
9. Zhodnotenie stretnutia historického záujmového útvaru a záver:

Názvy tematických celkov, tém stretnutí historického záujmového útvaru, pojmy, výchovné a vzdelávacie ciele a výkonový štandard v projekte stretnutia historického záujmového útvaru sú totožné s názvami tematických celkov, témami stretnutí historického záujmového útvaru, pojmy, výchovnými a vzdelávacími cieľmi a výkonovým štandardom v tematickom výchovno-vzdelávacom pláne historického záujmového útvaru.

Úvodné vzdelávacie ciele si stanovuje vedúci historického záujmového útvaru, najlepšie šiestimi úrovňami *Bloomovej taxonómie cieľov*⁵⁸ od najnižšej (vedomosti) po najvyššiu (hodnotenie). Kognitívne ciele sú obsahovo zamerané na vedomosti členov historického záujmového útvaru, na ich intelektuálne zručnosti. Ide o vedomosti, ktoré má člen historického záujmového útvaru „...zvládnuť na základe vzdelávacieho štandardu (aktívne slovesá - vysvetliť, vymenovať, opísať, napísať, doplniť, analyzovať, charakterizovať, pomenovať, určiť,

⁵⁸ O Bloomovej taxonómii cieľov bližšie pozri: VASILOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999, s. 8; VASILOVÁ, D.: Poňatie, význam, ciele a úlohy dejepisného vyučovania na základnej škole, strednej škole (gymnázium, stredná odborná škola), strednom odbornom učilišti. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 1, 2006, č. 1, s. 120-122. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_1_2006.pdf>.

priradiť, zhodnotiť, porovnať, zdôvodniť a pod).“⁵⁹ Pri formulácii výchovných (afektívnych) cieľov, zameraných na hodnotovú rovinu a citovú oblasť, postoje a názory člena historického záujmového útvaru, je možné využiť *Gloeckelovu taxonómiu cieľov*⁶⁰ a *konceptiu hodnôt výchovy v dejepisnom vyučovaní*⁶¹ autorky Dariny Vasiľovej (rozvíjať filozofické ciele, antropologické ciele, monumentálne ciele..., estetickú hodnotu výchovy, etickú hodnotu výchovy, pracovnú hodnotu výchovy, náboženskú hodnotu výchovy prostredníctvom..., ale aj uvedomenie si, ochota, spolupráca, pozitívny postoj, rešpektovanie...).

Psychomotorické ciele sú zamerané na osvojovanie si zručnosti práce najmä s učebnými pomôckami (názornými a textovými), rozvoj motorických zručností, praktické aktivity žiakov najmä počas samostatnej a tvorivej práce. Výkonový štandard znamená, čo by mal/má člen historického záujmového útvaru vedieť, byť/je schopný na záver stretnutia historického záujmového útvaru. Vedúci historického záujmového útvaru si vyberie z naplánovaných cieľov a pri formulácii výkonového štandardu využije aktívne slovesá. V zmysle stanovených cieľov stretnutia historického záujmového útvaru a prezentovaného obsahu, vyberie vedúci historického záujmového útvaru metodický postup pre sprístupňovanie poznatkov a stretnutie historického záujmového útvaru začlení do vybraného druhu dejepisného vyučovania a druhu stretnutia historického záujmového útvaru, vyberie vhodné formy vyučovania, vyučovacie metódy a vyučovacie prostriedky. Samotná štruktúra stretnutia historického krúžku je spracovaná metodicky, prostredníctvom vybranej metódy a konkretizácie metodického

⁵⁹ VASIĽOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 204. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

⁶⁰ O Gloeckelovej taxonómii cieľov bližšie pozri: VASIĽOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999, s. 8; VASIĽOVÁ, D.: Poňatie, význam, ciele a úlohy dejepisného vyučovania na základnej škole, strednej škole (gymnázium, stredná odborná škola), strednom odbornom učilišti. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 1, 2006, č. 1, s. 122. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_1_2006.pdf>.

⁶¹ O koncepcii hodnôt výchovy, spracovaných Darinou Vasiľovou, bližšie pozri: VASIĽOVÁ, D.: *Výchovné hodnoty v dejepisnom vyučovaní a ich miesto v systéme vzdelávania*. In: *XXII. mezinárodné kolokvium o řízení osvojovacího procesu : Vyškov, 20. Května 2004 : sborník abstraktů a elektronických verzí příspěvků na CD-ROMu*. Vyškov : Vysoká vojenská škola pozemního vojska, Fakulta ekonomiky a managementu, 2004.

postupu. Doplňujúce textové a názorné učebné pomôcky je vhodné začleniť do metodického postupu.⁶²

Tematické plánovanie učiva historického záujmového útvaru

Tematický výchovno-vzdelávací plán je časovým, organizačným a obsahovým prehľadom vyučovacieho predmetu alebo záujmového útvaru v príslušnom ročníku (príslušných ročníkoch) príslušného typu školy. Tvorí súčasť prípravy učiteľa, prípadne vedúceho záujmového útvaru, na priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť. Umožňuje plynulú realizáciu vyučovacieho procesu so zámerom plniť ciele v súlade s platným štátnym vzdelávacím programom, školským vzdelávacím programom a ďalšími normami, ktoré regulujú vyučovací proces a mimoškolskú záujmovú činnosť v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Jeho tvorba predpokladá vlastnú tvorivú činnosť učiteľa, prípadne vedúceho záujmového útvaru, priamo úmernú vzdelaniu a pedagogickým zručnostiam.⁶³ Tematický výchovno-vzdelávací plán je súčasťou pedagogickej dokumentácie školy.⁶⁴

Cieľom tematického výchovno-vzdelávacieho plánu je rozdeliť učivo podľa ému a podľa počtu hodín, stanoviť časové termíny pre ich splnenie a vymedziť výchovno-vzdelávacie ciele pre príslušné tematické celky a témy vyučovacích hodín, prípadne stretnutí záujmového útvaru. Tematický výchovno-vzdelávací plán sa vypracúva pred začiatkom školského roka na jeden školský rok.

Aktívnym tvorcom tematického výchovno-vzdelávacieho plánu učiva historického záujmového útvaru, s vypracovaním tém jeho stretnutí v rámci prijatého rozsahu vyučovacích hodín určených pre mimoškolskú záujmovú činnosť⁶⁵, býva spravidla učiteľ dejepisu, prípadne odborník v oblasti archeológie, múzejníctva, archivistiky, etnológie či histórie (vedúci historického záujmového útvaru).

⁶² VASILOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 205. [online]. [cit.2012-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

⁶³ MEJSTRÍK, V. a kol.: *Metodika dějepisu jako učebního předmětu*. Praha : SPN, 1964. s. 111.

⁶⁴ KREDÁTUS, J.: *Dejepis v školskom vzdelávacom programe ISCED 2*. Bratislava: MPC, 2011, s. 26.

⁶⁵ Súčasná legislatívne normy Slovenskej republiky stanovujú rozsah vyučovacích hodín, určených pre mimoškolskú záujmovú činnosť v záujmových útvaroch, na 60 vyučovacích hodín za jeden školský rok. Stretnutie historického záujmového útvaru sa uskutočňuje raz týždenne a trvá dve vyučovacie hodiny (A. L.).

Po formálnej stránke má tematický výchovno-vzdelávací plán historického záujmového útvaru nasledujúcu štruktúru:

1. **Mesiac**
2. **Poradové číslo (stretnutia historického záujmového útvaru)**
3. **Obsahový štandard**
 - Tematický celok
 - Téma
 - Pojmy
4. **Vzdelávanie ciele**
5. **Výchovné ciele**
6. **Výkonový štandard**
7. **Pomôcky**⁶⁶

Súčasťou tematického výchovno-vzdelávacieho plánu historického záujmového útvaru bývajú aj informácie o názve školy, vzdelávacej oblasti, predmete, organizačnej forme, ročníkoch, školskom roku, týždenom a ročnom počte stretnutí historického záujmového útvaru a o vedúcom historického záujmového útvaru, ako aj súpis prameňov, vedeckej, odbornej, populárno-náučnej a populárnej literatúry, s ktorou plánuje vedúci historického záujmového útvaru pracovať na stretnutiach historického záujmového útvaru.⁶⁷ Súhrnný zoznam literatúry tematického výchovno-vzdelávacieho plánu učiva historického záujmového útvaru na celý školský rok sa uvádza spravidla na konci tematického výchovno-vzdelávacieho plánu, zvyšné, vyššie uvedené údaje, sa uvádzajú na jeho začiatku.

Zoznam použitej literatúry

- ALBERTY, J.: *Didaktika dejepisu*. Banská Bystrica : UMB v Banskej Bystrici, 1992. 152 s. ISBN 80-85162-38-5.
- FRANKO, V.: *Organizačné formy dejepisného vyučovania*. Bratislava : SPN, 1973. 228 s.

⁶⁶ VASILEOVÁ, D. – LIŠKA, A.: *Historický záujmový útvar v nižšom sekundárnom vzdelávaní (hanušovský región)*. Prešov : GTF PU v Prešove, 2012, s. 64.

⁶⁷ VASILEOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 204. [online]. [cit. 2011-09-30]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

- FRANKO, V.: Organizační formy vyučování dějepisu. In: ČAPEK, V. a kol.: *Didaktika dějepisu II*. Praha : SPN, 1988, s. 218-265.
- FRANKO, V.: *Z teórie vyučovania dejepisu*. Bratislava : SPN, 1981. 80 s.
- JANOVSKÝ, J. a kol.: *Základy didaktiky dějepisu*. Praha : SPN, 1984. 254 s.
- JOVANKOVIČ, S. – KRATOCHVÍL, V. – MLYNARČÍKOVÁ, H.: *Štátny vzdelávací program. Dejepis. (Vzdelávacia časť: Človek a spoločnosť). Príloha ISCED 2*. Bratislava : ŠPÚ, 2011, 17 s. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Clovek-a-spolocnost.alej>>.
- JOVANKOVIČ, S. – KRATOCHVÍL, V. – MLYNARČÍKOVÁ, H.: *Štátny vzdelávací program. Dejepis. (Vzdelávacia časť: Človek a spoločnosť). Príloha ISCED 3A*. Bratislava : ŠPÚ, 2010, 17 s. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/dejepis_isced3a.pdf>.
- KREDÁTUS, J.: *Dejepis v školskom vzdelávacom programe ISCED 2*. Bratislava: MPC, 2011. 74 s. ISBN 978-80-8052-399-2.
- MEJSTRÍK, V. a kol.: *Metodika dějepisu jako učebního předmětu*. Praha : SPN, 1964. 371 s.
- STOJKA, O.: *Metodika vyučovania dejepisu*. Bratislava : SPN, 1963. 212 s.
- VASILOVÁ, D.: Poňatie, význam, ciele a úlohy dejepisného vyučovania na základnej škole, strednej škole (gymnázium, stredná odborná škola), strednom odbornom učilišti. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 1, 2006, č. 1, s. 99-153. ISSN 1337-0707. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_1_2006.pdf>.
- VASILOVÁ, D.: *Typológia vyučovacích hodín dejepisu*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1999. 44 s. ISBN 80-8045-137-0.
- VASILOVÁ, D.: Vyučovacia hodina dejepisu a jej štruktúra. In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 5, 2010, č. 2, s. 184-205. ISSN 1337-0707. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_2_2010.pdf>.

- VASILOVÁ, D.: Ciele vyučovania a ich aplikácia v dejepisnom vyučovaní (učebný text pre študentov učiteľstva dejepisu). In: *Dejiny – internetový časopis Inštitútu histórie FF PU v Prešove*, roč. 7, 2012, č. 1, s. 155-210. ISSN 1337-0707. [online]. [cit.2013-02-20]. Dostupné na internete: <http://dejiny.unipo.sk/docs/Dejiny_1_2012.pdf>.
- VASILOVÁ, D.: Výchovné hodnoty v dejepisnom vyučovaní a ich miesto v systéme vzdelávania. In: *XXII. mezinárodní kolokvium o řízení osvojovacího procesu : Vyškov, 20. Května 2004 : sborník abstraktů a elektronických verzí příspěvků na CD-ROMu*. Vyškov : Vysoká vojenská škola pozemního vojska, Fakulta ekonomiky a managementu, 2004.
- VASILOVÁ, D. – LIŠKA, A.: *Historický záujmový útvar v nižšom sekundárnom vzdelávaní (hanušovský región)*. Prešov : GTF PU v Prešove, 2012. 211 s. ISBN 978-80-555-0690-6.

Farské školy pre veriacich byzantského obradu na Slovensku do roku 1818

Juraj Gradoš

Abstract: Although the north-eastern Hungary was one of the least developed areas of the empire, its people, members of the Byzantine rite, could maintain their own identity even under difficult circumstances. The Greek Catholic Church took its possibilities thanks to the influence of the reformation, the development of the typography and for its own defence against the reformation and Latinization and especially in the 18th century it comes to upswing of education in that region as for the number of schools and students, as well as to the course content. Andrej Bačinský, the Eparchy of Mukachevo endeavoured to it significant.

Key words: Education. Greek Catholic Church. History. Slovakia. Hungary. Bačinský.

„Národ, ktorý sa nič nepoučí zo svojej histórie, je odsúdený k tomu, aby ju zopakoval,“ napísal Francisco Franco Bahamonde. To isté platí o Cirkvi. Je preto dôležité, aby sme sa poučili nielen z chýb, ale aj zo správnych rozhodnutí a motivácie svojich predkov. Často sa Gréckokatolícka cirkev na Slovensku vníma ako menejcenná, iba ako súčasť moderných dejín. Jej história však siaha omnoho hlbšie. Jej prioritou vždy bol vzťah k človeku, čo sa ukazuje aj v jej postoji k školstvu a vzdelávaniu nielen adeptov duchovenstva, ale i prostého ľudu.

Počiatky vzniku všeobecného školstva na území Mukačevskej eparchie súvisia priamo s jej vznikom. Teodor Koriatovič, ktorý dal postaviť grécko-slovanský kláštor na Černečej hore pri Mukačeve, ako aj ďalšie kláštory (napríklad hruševský či hlotkovský), dal postaviť aj chrám a kláštor v Krásnom Brode.¹ Pri nových chrámoch, ktoré dal vybudovať, máme doložené aj základné vyučovanie obyvateľstva. Toto vyučovanie prebiehalo v chráme alebo v na to určenej miestnosti a viedol ho spravidla miestny kňaz s pomocou kostolníka či kantora. Vzdelanie vyučujúcich bolo však iba základné, čím sa obmedzilo aj vyučovanie na čítanie, písanie, počítanie a náboženskú výchovu.²

¹ Porov. BAZILOVIČ, J.: *Dejiny Gréckokatolíckej cirkvi v Uhorsku*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2013. s. 28 – 29.

² ČUMA, A. – BONDÁR, A.: *Ukrajinská škola na Zakarpatsku a východnom Slovensku*. Prešov : 1967. s. 8 – 9.

Význam vzdelania jednoduchého *rusnáckeho*³ obyvateľstva nadobúda svoju dôležitosť v období po Tridentskom koncile⁴. Je odpoveďou na reformačné snahy protestantských cirkví na území severovýchodného Uhorska, ako aj následne na rekatolizačné kroky Rímskokatolíckej cirkvi, najmä jezuitov, na tomto území.

Prvá priama zmienka o cirkevnej škole v *rusnáckej* dedine pochádza z roku 1593 z Poráča.⁵ Škola sa nachádzala v opustenom dome v dedine. Išlo o jednoduchú farskú budovu, ktorá slúžila ako prípravka na zemiansku školu Reformovanej cirkvi v Markušovciach založenú Pavlom Mariássym, ktorého rodine Poráč od začiatku 16. storočia patrilo. Počas 17. storočia dochádza k osídleniu Poráča Rusínmi, a tak školu pravdepodobne navštevovali aj *rusnácke* deti. Ešte v roku 1700 sa v Poráči hlásila ku kalvínom viac ako polovica obyvateľstva. Podobné školy mohli byť založené aj v dedinách, ktoré boli starými farnosťami. V Mukačevskej eparchii boli v 16. storočí cirkevné školy ešte v Litmanovej (1570), Jastrabí (1590), Lukove (1600) a Sukove (1600). Išlo hlavne o bohatšie farnosti, ktoré si školu a učiteľa mohli dovoliť.⁶

O existencii *rusnáckych* škôl svedčí rukopisný záznam na strane 13 v tetraevanjeliu z Nižného Orlíka z roku 1594: *Anna domini pro Mensy Janaury Dye 17. Kdy se chlopce vczly v Nižne Orlichu tohdy jem germoloy vypysal dopysal gem jeho marcy Dye 26.*⁷ Z toho vyplý-

³ Pojem *rusnák* sa dnes často zamieňa s označením rusínskeho obyvateľstva. Aj keď oba pojmy majú spoločný základ v slove Rus, tak v prípade pojmu *rusnák* ide o označenie obyvateľa Uhorska (zvlášť severovýchodného, teda východného Slovenska, Podkarpatskej Rusi a prilahlých oblastí) vyznávajúceho *ruskú vieru*. Teda tento pojem zahŕňa v sebe príslušníkov Pravoslávnej i Gréckokatolíckej cirkvi a národnostne Rusínov, Slovákov i Maďarov.

⁴ Tridentský koncil sa konal v rokoch 1545 – 1563. Jeho hlavnou úlohou bolo zreformovanie katolicizmu. Vznikla tak protireformácia alebo rekatolizácia. Koncil zvolali pápež Pavol III. a cisár Karol V. Habsburský. Zúčastnilo sa na ňom 255 biskupov. Karol V. Habsburský chcel dosiahnuť kompromis medzi katolíkmi a protestantmi. Zbor kardinálov v meste Trident stanovil presnú deliacu čiaru medzi katolíckou vieroukou a nekatolíckymi názormi. Uznal najvyššiu autoritu pápežskej moci. Obmedzil hromadenie cirkevných úradov v rukách jednotlivcov. Koncil bol napokon víťazstvom jezuitov. Vyjadril jasnú definíciu katolíckej doktríny, išlo o reformu Katolíckej cirkvi.

⁵ Porov. ГАДЖЕГА, В.: О первых початках народного школьництва на Подкарпатской Руси. In: *Подкарпатская Русь*. Užhorod : 1927, roč. IV., č. 1 – 5.

⁶ PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM*, vol. 50. Rím, Evon : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997, s. 255.

⁷ VAŠICA, J.: *Z cirkevněslovanských rukopisu Národní knihovny v Praze a Slovanské knihovny*. Praha : Národní knihovna ČR. Slovanská knihovna ve spolup. se Slovanským ústavem, 1995. s. 104 – 105.

va, že aj pri farnostiach existovali farské školy, v ktorých sa učilo v zimných mesiacoch, keď sa na poli nevykonávali žiadne poľnohospodárske práce vyžadujúce si súčinnosť detí. Vyučovanie mohlo trvať tak od novembra do marca až apríla, ako je to v uvedenom tetraevanjeliu. Tetraevangelium a irmologion používal učiteľ ako pomôcky vo svojej učiteľskej práci.⁸

Z nápisu v rukou napísanom evanjeliu v Nižnom Tvarožci: „*Túto knihu písal bohobojný sluha Vasko u kňaza Gregora, školu viedol Alexej Popovič roku 1620*“⁹ vyplýva, že predstavitelia školy boli v úzkom prepojení s miestnym klérom, nakoľko prímenie Popovič označovalo syna kňaza a početne sa vyskytuje ako priezvisko grécko-katolíckeho duchovenstva v 18. až 20. storočí. Práve na farách získavali synovia kňazov to najlepšie vzdelanie, aké mohli v danej dobe na tomto území získať.¹⁰

V roku 1627 sedmohradské knieža Gabriel Betlen udelil právo mukačevskému eparchovi I. Grigorovičovi „*školy a semináre navštevovať, školských predstavených vypočúvať aj o ich učenosti, živote a mravoch, – školy a gymnáziá budovať, ktoré by slovanský, ruténsky, ako aj grécky, latinský, hebrejský a iné jazyky učili*“.¹¹

Základné školstvo naberá na svojom význame zvlášť po Užhorodskej únii¹² 24. apríla 1646, keď sa začína v Mukačevskej eparchii výrazným spôsobom posilňovať postavenie eparchu podľa vzoru rím-

⁸ JANOČKO, M.: *Dejiny cirkevného školstva v Prešovskej eparchii do roku 1989*. Prešov : Petra n.o., 2008. s. 26.

⁹ Záznamy I. Pankoviča, napísané v časopise *Prjaševščina*, 1950, č. 1. s. 9.

¹⁰ „Kandidát na kňazstvo, zvyčajne syn kňaza, sa učil doma čítať a písať, osvojoval si aké-také základy katechizmu a cirkevného slúženia a s týmito skromnými znalosťami okamžite sa stal kňazom, lebo k vysväteniu nebolo potrebné požadované vzdelanie alebo špeciálnej duchovnej prípravy.“ Porov.: KONDRATROVIČ, I.: *Náčrty z histórie Mukačevskej eparchie*. Biskupi Olšavskí. In: *Karpatský zborník*. 1930. s. 8 – 9.

¹¹ JANOČKO, M.: *Dejiny cirkevného školstva v Prešovskej eparchii do roku 1989*. Prešov : Petra n.o., 2008. s. 28.

¹² Užhorodská únia bola formálnym aktom obnovenia plného cirkevného spoločenstva medzi cirkvou byzantského obradu v Mukačevskej eparchii a Rímskokatolíckou cirkvou. Stalo sa to na sviatok sv. veľkomočeníka Juraja 24. apríla 1646 na zámku Drugetovcov v Užhorode za účasti 63 gréckokatolíckych kňazov a jágerského rímskokatolíckeho biskupa Juraja Jakušiča. Vzorom pre uzavretie únie v Užhorode bola najmä Brest-litovská únia z 8. októbra 1595 na území Poľsko-litovského kráľovstva. Uzavretiu Užhorodskej únie predchádzal pokus o uzavretie únie v Kráskom Brode na sviatok Zoslania Svätého Ducha v roku 1614. Porov.: LACKO, M.: *Užhorodská únia*. (Slovak studies 1.). Most publications, 1959. s. 11 – 12. Latinský text: LACKO, M.: *Unio Užhorodensis Ruthenorum Carpathicorum cum Ecclesia catholica*. In: *Orientalia Christiana Analecta* 143. Roma : Pontificium Institutum Orientalium Studiorum, 1955. s. 98 – 100.

skokatolíckych biskupstiev, s čím súvisia kroky eparchov zamerané na pripodobnenie sa Mukačevskej eparchie iným rímskokatolíckym biskupstvám.

Vďaka reformácii sa do škôl dostáva v zvýšenej miere práve národný jazyk na úkor latinčiny. Keďže mukačevskí eparchovia vnímali príslušníkov ruskej viery ako jeden národ, bolo prirodzené, že školstvo na území eparchie používalo cirkevnú slovančinu ako úradný vyučujúci jazyk. Ale pri výučbe sa isto uplatnil aj miestny hovorový jazyk, teda miestne rusínske a slovenské nárečia, či maďarčina.

Z listín užského župana Juraja Drugetha z roku 1655 vyplýva možnosť mukačevského eparchu Petra Parthénia Petroviča vykupovať pozemky alebo budovy pre rozvoj vzdelania.¹³ Sám Drugeth každý rok vymenoval inšpektorov škôl na svojom panstve. Tí mali za úlohu preveriť kantora učiteľa, či vie naspamäť základné modlitby. Ak nevedel, dostal síce pokutu, ale na svojom mieste zostal.¹⁴

V roku 1660 ostrihomský arcibiskup a prímás Juraj Lippay spočítava cirkevné školy rozmiestnené po celej Mukačevskej eparchii a súčasne zvoláva všetkých zemepánov uvedenej eparchie, aby dovolili eparchovi Petrovi Parthéniovi Petrovičovi a jeho kňazom budovať školy pri svojich chrámoch a v nich vydržiavať učiteľov schopných vyučovať mládež a učiť ich dobrým mravom.¹⁵

O stave školstva v tomto období svedčí list rehoľného kňaza mukačevského monastiera Gedeona Torzinského, ktorý v roku 1671 oznámil cisárovi Leopoldovi I.: „*Náš monastier je tvoj. Ty si z lásky k monastieru a našej mukačevskej škole daroval 200 zlatých, nik nám nič nedá a v monastieri sú 12 mnísi, v škole 8 kantorov a 20 žiakov. Chudobou utrápených, obtrhaných...*“¹⁶

K istému zosúladeniu školstva prispelo vydávanie učebníc počas pôsobenia eparchu Jána Jozefa de Camillisa¹⁷. Toho 5. novembra

¹³ JANOČKO, M.: *Dejiny cirkevného školstva v Prešovskej eparchii do roku 1989*. Prešov : Petra n.o., 2008, s. 25.

¹⁴ Porov. МИЦЮК, О.: *Нариси з соціально-господарської історії Підкарпатської Русі, т. II*. Praha : 1938.

¹⁵ Porov. ГАДЖЕГА, В.: О первых початках народного школьничества на Подкарпатской Руси. In: *Подкарпатская Русь*. Užhorod : 1927, roč. IV., č. 1 – 5.

¹⁶ HODINKA, A.: *Gramotnosť i učenost' našich svjaščennikov do episkopa A. Bačinskogo. „Zemleďil'skij kalendar za god 1935*. Užhorod : 1934, s. 120.

¹⁷ Jozef de Camillis, pôvodom Grék, bol pokrstený 7. decembra 1641. Vyštudoval Pápežské grécke kolégium sv. Atanása v Ríme. Kňazskú vysviacku prijal v roku 1666. V rokoch 1668 – 1672 pôsobil ako misionár v Albánsku. Neskôr pôsobil 14 rokov ako generálny prokurátor otcov baziliánov v Ríme. Ďalší rok bol scriptorom gréckeho jazyka Vatikánskej knižnice.

1689 pre Mukačevskú eparchiu vymenoval pápež Alexander VIII., aby zistil skutočný stav únie. Ten na základe vykonaných vizitácií predkladá do Ríma správu, v ktorej opisuje reálny stav v eparchii: mnohé chrámy sú bez kníh, dediny bez škôl, kňazi a učitelia sú nevzdelaní a o obyčajnom ľude podľa vlastných slov ani nemôže rozprávať.

De Camilis na návrh kardinála Kollonicha zostavil katechizmus v duchu Tridentského koncilu. Ten slúžil ako základná pomôcka na výučbu. Bol vytlačený v Trnave, kde tlačiareň¹⁸ získala typy písma v cyrilike.¹⁹ Biskup De Camellis sa pokúšal založiť aj v Mukačevskej eparchii tlačiareň, no nepodarilo sa mu to. O svojom zámere napísať katechizmus informoval De Camillis aj kongregáciu *Propaganda fide*.²⁰ V roku 1698 vychádza jeho prvá kniha s názvom *Katechisis dľa nauki Uhoruskim ľudem zloženij. Ot prevelebnijš(aho) H(ospo)dina Io: Iosifa: Dekamillisa Chio episkopa Sebast(ijskoho) Mukaču i proč(aja)*.²¹

Hoci táto kniha bola určená predovšetkým mládeži, stala sa dôležitou pastoračnou pomôckou pre kňazov a pre biskupa pri vizitáciách. Do cirkevnej slovančiny, silne poznačenej miestnym rusínskym dialektom, ju preložil Ján Kornický, ktorý už od roku 1691 pracoval pre biskupa De Camillisa.²²

Následne (1699) vydáva trnavská tlačiareň v cyrilike ďalšiu z kníh De Camillisa na základnú výuku školskej mládeže – *Bukvar jazyka Slavěnska, Pisanii čtenija učitisja choťáščim v poleznoje ručivoženije*....²³ Tento šlabikár poukazuje na existencii cirkevných škôl,

Na žiadosť kardinála Leopolda Kolonicha pápež Alexander VIII. apoštolským bréve z 5. novembra 1689 vymenoval de Camillisa za sebastijského titulárneho biskupa a apoštolského vikára Mukačevskej eparchie. 20. apríla 1690 bol biskupom Benkovičom v Mukačeve inštalovaný a od tohto momentu celý svoj život zasvätil službe eparchii a cirkevnej únii. Zomrel 22. augusta 1706. Porov. PEKAR, A.: Tribute to bishop Joseph J. de Camillis OSBM (1641 – 1706) In: *Analecta OSBM (XVIII) 12*. Rím : 1984. s. 131 – 164.

¹⁸ Trnavská tlačiareň bola založená v roku 1578 a bola prvou katolíckou tlačiarňou vo vtedajšom Uhorsku. Tlačila knihy v rôznych jazykoch: po latinsky, slovensky, nemecky, rumunsky a rusky.

¹⁹ VASIL, C.: *Gréckokatolíci, Dejiny-Osudy-Osobnosti*. Košice : Byzant, 2000. s. 74.

²⁰ HODINKA, A.: *Okmánytára*, 364. list z 6. júna 1693.

²¹ RUŠÍNSKY, B.: Trnavská univerzita v službe unionistickej idey. In: *Pamiatka Trnavskej univerzity 1636 – 1777*. Trnava : 1936. s. 245 – 247.

²² LUČKAJ, M.: Historia Carpato-Ruthenorum in Hungaria, sacra et civilis. In: *Naukovij Zbirnyk Muzeju Ukrajinskoj Kultury u Svydnyku*. Prešov : SPN, 1990, č. 16. s. 68.

²³ RUŠÍNSKY, B.: Trnavská univerzita v službe unionistickej idey. In: *Pamiatka Trnavskej univerzity 1636 – 1777*. Trnava : 1936. s. 248 – 249.

ktorým bol určený. Bola to prvá príručka napísaná cyrilikou pre mládež. Začína sa informáciou o zložení písmen, potom nasleduje krátky katechizmus a niekoľko modlitieb.

Výsada cisára Leopolda I. (* 9. jún 1640 Viedeň – † 5. máj 1705 Viedeň) z roku 1692 dávala právo mukačevskému eparchovi budovať nové chrámy a pri nich školy. Zároveň toto privilégium zaviazovalo zemepánov vydeliť nevyhnutné množstvo pozemkov na výstavbu chrámov, farských budov a škôl. Ale podľa neskoršieho stavu eparchie možno povedať, že sa toto nariadenie zemianskym stavom nerešpektovalo.²⁴

Napriek tomu sa v neskoršom období predsa len podarilo vybudovať školy. V bohoslužobnej knihe *Trióda* v Cigeličke je zaznačené: „V božom roku 1717 Gregor Popovič býval v tom čase u cigel'ského otca Lukáša, kde bol ako učiteľ jeho synom tiež v roku 1717.“ V ručne písanej *Minei* v dedine Vyšná Olšava sa nachádza ďalší zápis: „Za spravovania jeho milosti otca Kondrata priezviskom Macažku bol poverený služobník boží Simeon Pučinsky, ktorý v tom čase býval v dedine Pucák, a vedením školy pri chráme sv. veľkomučeníka Demetera. Dňa 7. apríla v roku Pána 1732.“ To svedčí o tom, že dedinka Korunková mala už na počiatku 18. storočia organizovanú ľudovú cirkevnú školu.²⁵ Niektorí učitelia chodili z dediny do dediny, prepisovali cirkevné knihy a učili deti.²⁶

Z vizitácie eparchu Michala Manuela Olšavského²⁷ z rokov 1750 – 1752 sa dozvedáme, že v Repejove „kantor nebol doteraz dohodnutý, teraz jeden Popovič – syn kňaza je určený a jemu je nariadené, aby učil deti a jeho každoročný dôchodok bude, okrem slobody, aj veľkova“. V Remenínach zase „kantor ... ako slobodu, tak aj plácu sta-

²⁴ ČUMA, A. – BONDÁR, A.: *Ukrajinská škola na Zakarpatsku a východnom Slovensku*. Prešov : 1967. s. 11.

²⁵ Záznamy I. Pankoviča, napísané v časopise *Prjaševščina*. 1950, č. 1. s. 9.

²⁶ ČUMA, A. – BONDÁR, A.: *Ukrajinská škola na Zakarpatsku a východnom Slovensku*, Prešov : 1967. s. 13.

²⁷ Michal Manuel Olšavský (1743 – 1767) pochádzal z Olšavice na Spiši. Bol bratom biskupa Simeona Štefana Olšavského (1733 – 1737). Po kňazskej vysviacke v roku 1725 pracoval ako mukačevský farár. Neskôr sa stal generálnym vikárom svojho brata biskupa Šimona Štefana a jeho nástupcu Juraja Gabriela Blažovského. Po cisárovom vymenovaní a pápežovom potvrdení bol vysvätený za biskupa 9. decembra 1743 v známej mariánskej svätyni Mariapócs v Maďarsku. Predtým však podľa starého zvyku zložil rehoľné sľuby a prijal pri nich meno Manuel. Zomrel 5. novembra 1767 v Mukačeve a je pochovaný v Mariapócsi. Nepochybne patrí medzi najvýznamnejších biskupov Mukačeva. Porov. VASIL', C.: *Gréckokatolíci, Dejiny-Osudy-Osobnosti*. Košice : Byzant, 2000. s. 86-91; *Užhorodská únia a jej vplyv na gréckokatolíkov na Slovensku*, rukopis. s. 7.

novenú“ má, „od každého jedného z nás po štvrtku po pol korca žita z rok na rok bude mať, ale je povinný deti... náuke kresťanskej... naučiť.“²⁸

V roku 1770/1771, keď sa robil súpis *Conscriptio Regni Hungariae secundum loco, Religionem et lingvam Jussu Augustae*, bolo z celkového počtu 2 845 škôl v Uhorsku len 18 škôl na území čiastočne alebo napoly obývanom gréckokatolíckmi. Školy boli v Zemplínskej (14) a v Maramaróskej 4 (3?) župe. V župách Šariš, Spiš, Uh, Berehovo a Uhoč nie sú zaznamenané žiadne celoročné školy.²⁹

Po smrti mukačevského eparchu Jána Bradáča 4. júla 1772³⁰ bol rakúskou cisárovnou Máriou Teréziou vymenovaný³¹ na uprázdnený eparchiálny stolec Andrej Bačinský³². 8. marca 1773 ho v tejto funkcii

²⁸ HODINKA, A.: *Gramotnosť i učenost' našich svjaščennikov do episkopa A. Bačinskogo*; БИРЧАК, В.: *Джерела освіти підкарпатських русинів в 17 і 18 віцї*, „Русская читанка“, Praga : 1924. s. 210.

²⁹ ŠELEPEC, J.: Štyri etapy gréckokatolíckeho školstva na Slovensku. In: *Theologos*. Prešov : Vydavateľstvo Petra, 2000, roč. II., č. 4. s. 26.

³⁰ ŽEŇUCH, P. – VASIL', C.: Cyrilské rukopisy z východného Slovenska – Slovenskí gréckokatolíci, vzťahy a súvislosti In: *Monumenta byzantino-slavica et latina slovaciae*. Vol. I. Rím : Pontificio Istituto Orientale; Bratislava : Slavistický kabinet SAV; Košice : Centrum spirituality Východ – Západ Michala Lacka, 2003. s. 270.

³¹ Do roku 1573 boli mukačevskí eparchovia volení kňazmi (pováčšine monachmi), neskôr boli vymenovaní pánmi mukačevského hradu. Niekedy si mohli so súhlasom vrchnosti vybrať svojho nástupcu. Vzťah uhorského kráľa k Mukačevskej eparchii vychádzal z listín Mateja Korvína v roku 1458 a Ferdinanda I. z roku 1551, kde si vyhradili právo dosadiť mukačevského eparchu. Porov. SMETANA, K. Príspevok k dejinám pravoslávnej a gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku. In: *Proglas*. 1995, r. VI., č. 1. s. 17.

Na únii v roku 1646 si kňazi medzi inými vyhradili právo voľne voliť eparchu, ktorého pre nich pápež potvrdí. Túto podmienku potvrdil Benedikt Kizdi, jágerský biskup, v roku 1648 za prítomnosti Tomáša Jašbrenyho SJ a arcibiskupa Juraja Lippaja, uhorského prímasa. Porov. CELEVIČ, J.: Niekoľko slov o osídlení uhorskej Ukrajiny Rusínmi a o únii pravoslávnych uhorských Rusínov s Rímom. In: *Pravoslávny teologický zborník*. Prešov : 1995, roč. XVIII., č. 3. s. 233.

³² Andrej Bačinský (1773 – 1809) sa narodil 14. novembra 1732 vo východoslovenskej obci Beňatina v niekdajšej Užskej župe, dnes v okrese Sobrance pri slovensko-ukrajinských hraniciach, kde bol jeho otec Teodor Bačinský kňazom. Základné humanitné vzdelanie dostal počas rokov 1752 až 1758 na jezuitskom gymnázii v Užhorode. Filozofiu a teológiu študoval neskôr na univerzite v Trnave a v seminári Adalbertinum. Mukačevský eparcha Ján Bradáč si ho v roku 1769 vyvolil za svojho generálneho vikára a stal sa jeho verným spolupracovníkom v boji za osamostatnenie Mukačevskej eparchie. Začiatkom roku 1770 bol eparchom Jánom Bradáčom vyslaný do Viedne k cisárovné Márii Terézii so žiadosťou, aby vyvinula tlak na Svätý stolec na dosiahnutie kánonického zriadenia Mukačevskej eparchie. V roku 1775 na základe rozhodnutia cisárskeho dvora získal novú katedrálu a biskupskú rezidenciu v Užhorode, ktoré predtým patrili Spoločnosti Ježišovej a slúžili ako kostol a kolégium. Jeho zásluhou vznikol vikariát v Košiciach, ktorý sa stal neskoršie základom pre Prešovskú eparchiu. Mukačevský eparcha Andrej Bačinský zomrel 19. decembra 1809 a ako prvý mukačevský biskup bol pochovaný v krypte katedrálneho chrámu v Užhorode. Porov.:

potvrdil pápež Klement XIV.³³ Stal sa prvým eparchom na mukačevskom stolci, ktorý pred chirotoniou nezložil mníšske sľuby.³⁴ Tým sa definitívne prethla reťaz eparchov monachov a Cirkev tak započala novú éru vo svojich dejinách.

Vo Viedni ho 6. júna 1773 konsekroval chorvátsky eparcha Bazil Božičkovič³⁵, ktorý konsekroval aj nového gréckokatolíckeho eparchu pre Rumunov Gregora Majora³⁶. Asistoval mu rumunský gréckokatolícky eparcha Meletij Kováč³⁷. To sa stalo v cisárskej kaplnke za účasti cisárovnjej, jej rodiny i dvora. Cisárovná darovala novému eparchovi pre mukačevských gréckokatolíkov všetky potrebné insígnie: mitru, palicu, kríž na zlatej reťazi, sakkos a omofor.³⁸ Toto stretnutie troch eparchov reprezentujúcich tri navzájom nezávislé skupiny gréckokatolíkov³⁹ v Uhorsku využila Mária Terézia a 24. februára 1773⁴⁰ dekrétom zvolala gréckokatolíckych eparchov Uhorska na Viedenskú syno-

GRADOŠ, J.: Biskup Andrej Bačinský. Licenciátna práca. Olomouc: TF UP Olomouc, 2005.

³³ PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM*, vol. 50. Rím, Ľvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 39.

³⁴ VASIL, C.: *Gréckokatolíci, Dejiny-Osudy-Osobnosti*. Košice : Byzant, 2000. s. 95.

³⁵ Eparcha Bazil Božičkovič, OSBM – študoval v Ríme; v roku 1759 sa stal apoštolským administrátorom zjednotených Chorvátov Križevačskej eparchie. V roku 1777, keď boli k Chorvátom pripojení podkarpatskí vystaňovalci v Bačke, bola aj Križevačská eparchia kánonicky zriadená. Zomrel v roku 1785. Porov. PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM*, vol. 50. Rím, Ľvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 39.

³⁶ Eparcha Gregor Major, OSBM – bol 27. októbra 1772 vymenovaný za rumuského fogarského eparchu; 8. marca 1773 bol potvrdený pápežom Klementom XIV. a 4. mája 1773 bol vysvätený vo Viedni. Zomrel v roku 1785. Porov. PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM*, vol. 50. Rím, Ľvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 39.

³⁷ Eparcha Meletij Kováč bol od roku 1748 apoštolským vikárom pre zjednotených Rumunov vo Varadínskej eparchii. Zomrel v roku 1774. Až po jeho smrti bola Varadínska eparcha kánonicky zriadená, a to v roku 1777. Porov. PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM*, vol. 50. Rím, Ľvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 39.

³⁸ BAZILOVIČ, J.: *Brevis Notitia Foundationis Theodori Koriathovits*. Košice: 1793, Pars III. s. 120 – 121.

³⁹ Mimo gréckokatolíkov v podkarpatskom regióne Slovenska a Ukrajiny to boli Rumuni, ktorí sa organizačne sformovali úniou v Sedmohradsku v roku 1698, a Chorváti východného obradu, ktorí sa zjednotili v roku 1611. Porov. VASIL, C.: *Gréckokatolíci, Dejiny-Osudy-Osobnosti*. Košice : Byzant, 2000. s. 92 – 93.

⁴⁰ ŽEŇUCH, P. – VASIL, C.: Cyrilské rukopisy z východného Slovenska – Slovenskí gréckokatolíci, vzťahy a súvislosti. In: *Monumenta byzantino-slavica et latina slovaciae*. Vol. I. Rím : Pontificio Istituto Orientale; Bratislava : Slavistický kabinet SAV; Košice : Centrum spirituality Východ – Západ Michala Lacka, 2003. s. 270.

du. Tá trvala od 1. marca do 24. mája 1773^{41, 42}. Tu sa pri prejednávaní otázok právneho charakteru súvisiacich so sviatosťou manželstva Andrej Bačinský výslovne vyjadril, že sa opiera o ustanovenia Zamošskej synody^{43, 44}. Toto jeho vyjadrenie je jedným z dôkazov aplikácie ustanovení tejto synody na našom území. Táto synoda sa zaoberala aj otázkou cirkevných kníh, sviatkov, kalendára a životnej úrovne nielen kňazov, ale i veriacich.

Viedenská synoda bola zvolaná hlavne s cieľom zjednotenia miestnych tradícií všetkých byzantských cirkví na území Uhorska, nakoľko od začiatku 17. storočia dochádzalo k miestnym úniám a tieto cirkvi sa tak pomaly dostávali na právnu úroveň rímskokatolíckej cirkvi. Tá mala vzťahy k civilným právnym súvislostiam už upravené. A tak bolo veľmi žiaduce, aby si aj gréckokatolícke cirkvi tieto vzťahy upravili, čo predpokladalo prijať spoločnú vykonávaciu formu, ktorá by umožnila pokojné spolužitie v Uhorsku. Zároveň sa dohodlo spoločné vydávanie liturgických kníh. Na hľadani spoločného riešenia sa zúčastnili aj deväti kňazi v úlohe odborných poradcov. Za Mukačevskú eparchiu to boli katedrálny archidiakon Andrej Žetkej († 1793), uhočanský archidiakon Gregor Borovskij (†1797), protoigumen otcov baziliánov Silvester Kovejčak, OSBM, (†1790) a mariapótsky igumen Martirij Kašper OSBM (†1789).⁴⁵ Podpísaním synodálneho listu a protokolu pre rakúsku cisárovnú Máriu Teréziu sa synoda skončila. Jej uzávery prijal aj rumunský eparcha Meletij Kováč, a tak v rámci

⁴¹ Prof. Cyril Vasil' SJ uvádza iné dátumy: Synoda bola otvorená 16. marca 1773 a skončila sa 6. mája 1773. Porov. VASIL', C.: Niektoré aspekty života Katolíckej cirkvi byzantského obradu v období medzi Užhorodskou úniou a kánonickým erigovaním Mukačevského biskupstva (1646 – 1771). In: *Studia Aloisiana, Ročenka Teologickej fakulty Trnavskej univerzity* 1999. Trnava : Dobrá kniha, 1999. s. 246.

⁴² PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM*, vol. 50. Rím, Ľvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 39.

⁴³ Zamošská synoda sa uskutočnila v roku 1720. 19. júla 1724 schválil jej uznesenia Benedikt XIII a neskôr 3. februára 1827 jej uznesenia potvrdila sevľušská synoda. Porov.: PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM*, vol. 50. Rím, Ľvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 308.

⁴⁴ VASIL', C.: Niektoré aspekty života Katolíckej cirkvi byzantského obradu v období medzi Užhorodskou úniou a kánonickým zriadením Mukačevského biskupstva (1646 – 1771). In: *Studia Aloisiana, Ročenka Teologickej fakulty Trnavskej univerzity* 1999 Trnava : Dobrá kniha, 1999. s. 246.

⁴⁵ PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM*, vol. 50. Rím, Ľvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 39 – 40.

Uhorska boli vykonávacie predpisy gréckokatolíckych cirkví zjednotené.⁴⁶

Medzi hlavné schválené body, v ktorých dosiahli eparchovia jednotu, patrili tieto ustanovenia:

1. o spomienke rímskeho pápeža v bohoslužbách slovami „vseľenskoho archijereja, papu rímskeho“;
2. o doplnení symbolu viery – Verím v jedného Boha – o *Filioque*⁴⁷;
3. o potrebnosti udeľovanie svätých sviatostí;
4. o označení eparchiálčiny;
5. o materiálnom zabezpečení farností, kňazov a kantorov učiteľov;
6. o cirkevných školách;
7. o redukcii sviatkov.

Práve táto synoda a jej uzávery patrili medzi hlavné body programu vladyku Andreja Bačinského počas jeho pôsobenia vo funkcii mukačevského eparchu.⁴⁸

Eparchovia vyzvali cisárovnú, aby vyvinula tlak na župy a zemepánov k zriaďovaniu škôl v gréckokatolíckych obciach.⁴⁹ Táto snaha našich cirkví bola podoprená aj školským zákonom *Ratio educationis*, ktorý podstatne menil charakter a povahu školy, čo Cirkvi len vyhovovalo. Na synode sa Bačinský ukázal ako vysoko vzdelaný muž, ktorý v najväčšej miere prispel k finálnym uzáverom synody.⁵⁰

Eparchovia ďalej žiadali cisárovnú, aby boli dôsledne uvedené do života predchádzajúce nariadenia, najmä dekrét cisára Leopolda, ktorý zabezpečoval materiálnu nezávislosť našich farností a osobnú slobodu kňazov, ktorí doteraz museli pracovať ako poddaní a nemali žiadne práva.⁵¹ Ďalej požadovali, aby podľa možností bolo postavených čo

⁴⁶ Porov. ŽEŇUCH, P. – VASIL, C.: Cyrilské rukopisy z východného Slovenska – Slovenskí gréckokatolíci, vzťahy a súvislosti. In: *Monumenta byzantino-slavica et latina slovaciae*. Vol. I. Rím : Pontificio Istituto Orientale; Bratislava : Slavistický kabinet SAV; Košice : Centrum spirituality Východ – Západ Michala Lacka, 2003. s. 270 – 271.

⁴⁷ Išlo o doplnenie „i Syna“ do vyznania viery, ako to ustanovila Zamošská synoda.

⁴⁸ PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM*, vol. 50. Rím, Lvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 40.

⁴⁹ УДВАРІ, І.: Збірка жерел про студії русинського писемства І. Кириличні уббіжники mukačovського єпископа Андрія Бачинського. Nyíregyháza : Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregaháziensia 12., 2002. s. 14.

⁵⁰ PEKAR, A.: *The bishop of the Eparchy of Mukachevo with historical outlines*. Pittsburgh, PA : Byzantine seminary press, 1979. s. 27 – 28.

⁵¹ VASIL, C.: *Gréckokatolíci, Dejiny-Osudy-Osobnosti*. Košice : Byzant, 2000. s. 95.

najviac ľudových škôl, aby sa mládež naučila „*základy náuky a viery, a tak sa stala spôsobilou k splneniu dlhu pred sebou a pred spoločnosťou*“.⁵²

Po prenesení sídla z Mukačeva do Užhorodu mukačevský eparcha Andrej Bačinský upriamil svoju pozornosť práve na obnovu školského systému. V cirkevných školách bol dedinský učiteľ kantorom i osvetovým pracovníkom. Takto na jednej osobe ležala zodpovednosť za vzdelanostný rozvoj dediny. Počas pôsobenia Andreja Bačinského sa počet cirkevných ľudových škôl zvýšil z 18 na vyše 300.⁵³

Keď v roku 1777 pripadli gréckokatolíckej farnosti spod správy rožňavského rímskokatolíckeho biskupstva pod jurisdikciu mukačevského eparchu, v obežníku z 11. augusta 1777 adresovanom ich farárom a veriacim Bačinský prejavil úprimnú radosť nad ich snahou dodržiavať východno-katolícku náboženstvo. Veriacich nazval svojimi duchovnými deťmi a želal si, aby nasledujúc svojich kňazov už naveky patrili do svojej cirkvi pod jeho vedením a vedením jeho nástupcov.⁵⁴

V závere 18. storočia aj pri farskom chráme v Humennom existovala gréckokatolícka škola, ale gróf Van Dernáth sa ju spolu s chrámom rozhodol zlikvidovať a presunúť do neďalekého Hažína, kam by mohli deti ľahšie dochádzať do školy z blízkych gréckokatolíckych dedín. Nakoniec sa však tieto jeho plány nielenže neuskutočnili, ale farnosť dostala od grófa aj pozemok na stavbu príbytku pre učiteľa.⁵⁵

V roku 1799 vydal Andrej Bačinský obežník, v ktorom poukazoval na potrebu a spôsoby výchovy detí.⁵⁶

Jedným z hlavných dôvodov na tlač katechizmu bolo náboženské vzdelanie mládeže a detí. Práve túto činnosť eparcha Bačinský veľmi často kladie kňazom na zreteľ. Ide totiž o spásu detí. Preto je veľmi

⁵² Porov. ГАДЖЕГА, В.: О первых початках народного школьничества на Подкарпатской Руси. In: *Подкарпатская Русь*. Užhorod : 1927, roč. IV., č. 1 – 5.

⁵³ PEKAR, A. *The bishop of the Eparchy of Mukachevo with historical outlines*. Pittsburgh, PA : Byzantine seminary press, 1979. s. 28.

⁵⁴ Obežník písaný cyrilikou a podpísaný aj Jánom Kutkom, tajomníkom eparchu, sa nachádza vo farskom archíve v Rakaci (Ide o kópiu vo farskom protokole na strane 55). Porov. УДВАРИ, І.: Збірка жерел про студії русинського писемства І. Кириличні убійники мукачовського єпископа Андрія Бачинського. *Нірієгьháza : Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 12., 2002. s. 60 – 61.

⁵⁵ FEDIČ, V. a kol.: *Dejiny Humenného*. Humenné : 2002. s. 112.

⁵⁶ Obežník bol písaný cyrilikou a nachádzal sa v archíve Prešovského arcibiskupstva (inv. č. 87, r. 1799. s. 50). V súčasnosti je však originál odcudzený.

dôležité, aby katechizmus našiel uplatnenie všade, v celej eparchii. Práve preto eparcha obežníkom z 1. augusta 1802:

1. nariaďuje zriadiť základnú „ruskú“ školu všade tam, kde počet štúdiashopných detí je vyšší ako 50, hoci aj s filiálkami. Má sa v nej vyučovať v azbuke a kde to finančné okolnosti dovoľia, má sa do tejto školy prijať učiteľ.

2. V škole sa nemajú naučiť len čítať, písať a počítat', ale aj katechizmus, modlitby a cirkevné nápevy. O mravný život a dochádzku detí sa má starať miestny kňaz. Každoročne počas štyroch predpísaných pôstov majú všetci schopní žiaci prijať sviatosti zmierenia a Eucharistie. Medzi deťmi v takýchto školách nesmú chýbať deti kňazov, kantorov a učiteľov.

3. Všetky deti sú na základe cisárskeho nariadenia povinné navštevovať vyučovanie náboženstva. Neuposlúchnutie tohto nariadenia rodičmi bude vrchnosťou potrestané.

4. Každý kňaz vo svojej farnosti spíše zoznam všetkých detí od 6 do 14 rokov, ktoré sú povinné chodiť na vyučovanie náboženstva. To sa má konať v nedeľu a sviatky po večerni v cerkvi, alebo počas zimy na fare, alebo v inom na to uspôsobenom dome. Deti sa majú k lepším výkonom aj hmotne motivovať. Ich absencia musí byť v zozname vyznačená.

5. Obežník z 14. júla 1802⁵⁷ sa má na najbližšej porade prečítať kňazom i kantorom a jeho ustanovenia majú byť dôsledne vykonané.

Práve tieto kroky smerujúce k vyššej vzdelanostnej, morálnej, mravnej i náboženskej úrovni mládeže chápal Bačinský ako prietž doterajšiemu úpadku veriacich a ich vystupovaniu z materinskej cirkvi.⁵⁸ 31. decembra 1802 vydal eparcha Andrej Bačinský opatrenie ohľadom detí pochádzajúcich zo zmiešaných manželstiev.⁵⁹

⁵⁷ V predchádzajúcom obežníku sa uvádza dátum 14. jún 1802. Môže ísť o chybu prepisovateľa.

⁵⁸ Obežník písaný cyrilikou sa nachádza v archíve Hajdúdorozskej eparchie v Nyíregyháze (Zväzok 16, číslo 6). Porov. УДВАРІ, І.: Збирька жерел про студіі русинського писемства І. Кириличні уббіжники мукачовського єпископа Андрія Бачинського. Nyíregyháza : Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregaháziensia 12., 2002. s. 160 – 163. Obežníky s podobným textom zo 7. apríla 1802 a 20. augusta 1802 sa nachádzajú aj v archíve Prešovského arcibiskupstva (inv. č. 90, r. 1802. s. 90, resp. 159). Posledný obežník pripomína, že ide o dvojtitú formalitu, teda už raz zaslaný text, a je k nemu priložený sprievodný list s tým istým dátumom.

⁵⁹ Opatrenie sa nachádza v archíve Prešovského arcibiskupstva (inv. č. 90, r. 1802. s. 201).

Aj jeden z posledných obežníkov Andreja Bačinského z 30. júla 1807 sa zaoberá otázkou cirkevného školstva. Bačinský v ňom oznámil a nariadil:

1. Aby sa gréckokatolícky katechizmus, ak sa to dá, učil vo všetkých školách, kam chodia deti gréckokatolíckych rodičov v zmysle obežníka z 23. júna 1802⁶⁰.
2. Na základe nariadenia z 12. októbra 1805 zaväzuje učiť v národných školách katechizmus.
3. Vymenovanie Jána Molnára a Demetra Popoviča za inšpektorov v národných školách.
4. Postup v prípade inšpekcie, jej práva a povinnosti.
5. Pripomenul dodržiavanie jeho nariadenia z 27. októbra 1795.
6. Pripomenul dôležitosť zachovania rusínskeho a valašského (rumunského) písma a jazyka.
7. Vyučovať v škole majú len na to oficiálne určené osoby – kantori učitelia, ktorí absolvovali patričné vzdelanie.
8. V národných školách sa majú deti viesť k zbožnosti a úcte k vlastnej Cirkvi a obradu.
9. Zvýraznil dôležitosť učiteľského ústavu, kde sa študenti učia z riadne cirkevne schválených kníh.
10. Zdôraznil význam hlásení o počte školopovinných detí a pripomenul, že k 17. marcu 1802 ich počet v gréckokatolíckych školách dosiahol 5 050.⁶¹

Biskup Andrej Bačinský dbajúc na kvalitu štúdia mládeže varoval svojich kňazov: „*Ak v niektorej farnosti alebo u malých detí sa zistia hrubé neznalosti v kresťanskej náuke, alebo o to viac, ak preto nastane porušenie pravoslávno-kresťanskej viery, tak farár pre nedbanlivosť, ale aj vicearchidiakon za zanedbanie, alebo za mlčanie raz budú braní na prísnu zodpovednosť.*“ Ich najdôležitejšou povinnosťou, ako pripomínal Bačinský, je učiť malé deti „od začiatku ich chápania“, lebo od toho závisí ich budúci duchovný život, no „*je potrebné byť opatrným a nie je dobré nútiť deti k učeniu zo školských kníh.*“⁶² Vý-

⁶⁰ Obežníky s podobným obsahom sú datované 14. júna (júla) 1802 a 1. augusta 1802.

⁶¹ Obežník a sprievodný list písané po latinsky sa nachádzajú v archíve Prešovského arcibiskupstva (inv. č. 94, r. 1802, s. 131).

⁶² List z 1. augusta 1802. Porov.: ŠLEPECKÝ, A.: Mukačevský biskup Andrej Bačinský a jeho poslanie. In: *Náučný zborník Múzea ukrajinskej kultúry vo Svidníku*: Prešov : 1967. s. 230 – 233.

učba sa mala viesť „vo svojom materskom jazyku a náboženstve...“, pričom sa nikdy nemalo zabúdať na lásku k Bohu a blížnemu.⁶³

Podľa jeho slov sa „... každému rodičovi, otcovi i matke, veľmi prikazuje najvyššie cisárske nariadenie, aby svoje deti, synov a dcéry, ku farárovi a na filiálkach ku kantorovi na kresťanskú náuku bez akýchkoľvek výhovoriek posielali“. Ak rodičia neposlúchli toto nariadenie, bolo povinnosťou miestneho duchovného oznámiť to zemskému úradu alebo stoličnému predstavenému. Vo svojich výzvach odporučil naďalej dodržiavať rozhodnutie eparchu Jána Bradáča⁶⁴, aby „... rodičia, keď vopred určené dni zazvonia na večiereň, svoje deti neodkladne posielali na kresťanskú náuku a neponechali ich doma“.⁶⁵

⁶³ ZADOROŽNÝ, I.: Episkup A. Bačinskýj v epistoljarnyj spadščiny. In: *Karpatskaja veža*. Mukačevo : 2000. s. 17.

⁶⁴ Archidiakon Ján Bradáč ukladá povinnosť všetkým kantorom, „aby každé ráno a večer zvonili z dvoch dôvodov“. Prvý dôvod bol ten, aby národ „keď počuje hlas zvona... svojho Stvoriteľa modlitbou oslavoval“. Po druhé preto, aby ľudia počujúc hlas zvonov svoje deti ku kantorovi „na modlitbu a na vyučovanie kresťanskej viery posielali“.

Deti sa teda do školy zvolávali originálnym spôsobom, zvonom. Ďalej sa v škole prepočítavalo aj množstvo modlitieb, ktoré bol kantor povinný každý deň so žiakmi vykonávať. Z uvedeného listu sa dá vyčítať, čo bolo hlavnou a základnou myšlienkou v dedinských školách. Veľký dôraz sa kladol na „vyučovanie kresťanskej viery“, čo bolo rozpoznávacím znakom takejto školy aj v iných národoch.

Pastiersky list archidiakona Jána Bradáča rozpráva aj o tvrdých postihoch kantora učiteľa. „Kantorí, ktorí každý deň nebudú zvonir a zidené deti nechcú vyučovať, tých farári pod peňažným trestom vyššie postavenému kňazovi na potrestanie privedú. Obžalovaní budú potrestaní: Prvýkrát dvanástimi, po druhýkrát dostane dvadsaťštyri úderov a po tretí raz tridsať úderov korbáčom. Po štvrtýkrát bude odovzdaný katedre. Katedra ho vylúči z kantorstva.“

Archidiakon vo svojom liste ďalej pripomína kantorom, že „o krátky čas budú mať stretnutie kantorov, na ktorom budú skúšaní z článkov viery a z celého kresťanskej náuky, z cirkevného pravidla. Nech sa teda každý na tieto skúšky zavčas dobre pripraví, lebo ak sa nájde niektorý nehodný kantorovania, bude zo svojho úradu prepustený a na jeho miesto bude postavený iný“.

Ako vidieť, kontrola nad učiteľmi bola prísna a každý z kantorov sa snažil vyučovať deti, lebo stratiť funkciu kantora znamenalo stať sa nevoľníkom, lebo v kňazstve a kantorstve sa zaistovala istá sloboda.

Vo vzťahu ku kňazom pastiersky list upovedomuje, že v prípade, ak niektorý z farníkov „nechce svoje deti každý deň posielat' na vyučovanie ku kantorovi, s takýmto farníkom nech sa neháda, ale nech ho napomenie. Ak ale vaše napomenutie nebude rešpektovať, odovzdajte ho vyššie postavenému kňazovi. Takýto farník bude tvrdo potrestaný.“ JANOČKO, M.: *Dejiny cirkevného školstva v Prešovskej eparchii do roku 1989*. Prešov: Petra n.o., 2008. s. 46.

⁶⁵ List z 24. marca 1800. Porov.: ŠLEPECKÝ, A.: Mukačevský biskup Andrej Bačinský a jeho poslanie. In: *Náučný zborník Múzea ukrajinskej kultúry vo Svidníku*. Prešov : 1967, s. 229.

Biskup vyzýva kňazov k povinnostiam nadobudnúť potrebnú literatúru a v ďalších nariadeniach príležitostne pripomína existenciu malého ruského katechizmu pre deti a mládež a neskoršie aj päťdielnu Bibliu, ktorú vydal v Budíne v roku 1804.⁶⁶

Inšpektor Dimitrij Popovič v roku 1806, teda z konca pôsobenia eparchu Bačinského, keď v priebehu dva a pol roka obišiel vyše 300 škôl, referoval svoje poznatky košickému priroditeľovi takto: „*Prevažná časť navštívených škôl bola v poriadku a prekvitala. Učitelia boli vzdelaní, hovorili aj v štyroch jazykoch (ruský, maďarský, latinský a nemecký), ukončili 6 – 8 tried gymnázia a potom už postupovali na učiteľské pôsobisko.*“⁶⁷ Aj toto svedectvo svedčí o prudkom rozkvetе cirkevného školstva počas plodnej „zlatej éry“ Gréckokatolíckej cirkvi v Karpatskom oblúku za čias jej veľkého biskupa Andreja Bačinského.

Záver

Reformácia, ktorá priniesla aj vznik ďalších typov škôl – vidieckych a šľachtických, sa istým pozitívnym spôsobom dotkla aj vzdelania *rusnákov*. Práve pozornosť, ktorú tieto končiny Uhorska upriamili na seba, reformáciou odkryté možnosti výučby v rodnom jazyku, rozvoj kníhtlače, to všetko vytvorilo úrodnú pôdu, ktorú Gréckokatolícka cirkev využila naplno. Rovnako aj snahy rímskokatolíckeho duchovenstva o latinizáciu *rusnákov* prinútili Gréckokatolícku cirkev nielen k obrane, ale ešte nástojčivejšie k potrebe vlastného sebauvedomenia. Sklbením týchto dvoch predpokladov dochádza v závere 18. storočia počas pôsobenia eparchu Andreja Bačinského k naozaj nevídanému rozvoju Cirkvi tak v hmotnej, ako i duchovnej oblasti. A to sa týka Cirkvi ako takej, jej duchovenstva, rehoľníkov i veriacich.

A tak ako Katolícka cirkev v Uhorsku prešla vďaka reformácii a následne najmä jezuitskej rekatolizácii podstatnými zmenami vyplývajúcimi najmä zo zvýšenia dôležitosti vzdelania v rámci cirkevnej agendy, čo malo za následok národné uvedomenie si Slovákov v 19. storočí, aj v Gréckokatolíckej cirkvi dochádza v tom istom období k zrodu idey, ktorú zasial eparcha Bačinský. Idey opierajúcej sa o jeden národ, jeden jazyk a jednu Cirkev. Idey, ktorá bola taká silná,

⁶⁶ ZADOROŽNÝ, I.: Episkup A. Bačinskýj v epistoljarnyj spadžčiny, In: *Karpatskaja veža*. Mukačevo : 2000. s. 28.

⁶⁷ SABOV, E.: *Očerck literaturnoj dejatel'nosti i obrazovannyja karpatorossov*. Užgorod : 1925. s. 13 – 14.

že všetci príslušníci Gréckokatolíckej cirkvi prijali jednotné pomenovanie – *rusnáci*. Dnes potomkov tejto idey nájdeme aj v Chorvátsku či Srbsku, kde prisťahovalci zo Zemplína o sebe tvrdia, že sú *rusnáci*, používajú upravenú azbuku, no ich reč je veľmi blízka slovenskému zemplínskemu nárečiu.

Plodom tejto Bačinského idey je v 20. storočí aj zrod moderného rusínskeho národa, ktorý patrí historicky k najstarším slovanským národom, no vplyvom mocenskej politiky Uhorska a Sedmohradska sa nemohol naplno rozvinúť ani v dávnej minulosti, ani v čase národného uvedomenia si Slovákov.

Zoznam použitej literatúry

Archív Prešovského arcibiskupstva

BAZILOVIČ, J.: *Brevis Notitia Foundationis Theodori Koriathovits, Ducis de Munkacs, pro Religiosis Ruthenis*. 1. vyd. Cassoviae : 1790

BAZILOVIČ, J.: *Dejiny Gréckokatolíckej cirkvi v Uhorsku*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2013. 478 s. ISBN 978-80-555-0737-8.

БІРЧАК, В.: *Джерела освіти підкарпатських русинів в 17 і 18 віцц*, „Русская читанка“, Praga : 1924.

ČUMA, A. – BONDÁR, A.: *Ukrajinská škola na Zakarpatsku a východnom Slovensku*. Prešov : 1967.

FEDIČ, V. a kol.: *Dejiny Humenného*. Humenné : 2002. ISBN 80-968790-4-9

GRADOŠ, J.: Biskup Andrej Bačinský. Licenciátna práca. Olomouc : TF UP Olomouc, 2005.

HODINKA, A.: *Gramotnosť i učenosť našich svjaščeníkov do episkopa A. Bačinskogo*. „Zemledil'skij kalendar za god 1935. Užhorod : 1934

HODINKA, A.: *Okmánytára*

JANOČKO, M.: *Dejiny cirkevného školstva v Prešovskej eparchii do roku 1989*. Prešov : Petra n.o., 2008. 303 s. ISBN 978-80-8099-019-0

LACKO, M.: *Užhorodská únia. (Slovak studies 1.)*. Most publications, 1959.

- МИЦЮК, О.: *Нариси з соціально-господарської історії Підкарпатської Русі, т. II*. Praha : 1938.
- PEKAR, A.: *The bishop of the Eparchy of Mukachevo with historical outlines*. Pittsburgh, PA : Byzantine seminary press, 1979. 88 s.
- SABOV, E.: *Očerk literaturnoj dejatel'nosti i obrazovannija karpato-rossov*. Užgorod : 1925.
- УДВАРІ, І.: Збірка жерел про студії русинського писемства І. Кириличні уббіжники мукачовського єпископа Андрія Бачинського. Nyíregyháza : Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia 12., 2002. 237 s., ISBN 963 9385 16 6 Ö; ISBN 963 9385 17 4; HU ISSN 1216-9986
- Užhorodská únia a jej vplyv na gréckokatolíkov na Slovensku*, rukopis.
- VASIL, C.: *Gréckokatolíci, Dejiny-Osudy-Osobnosti*. Košice : Byzant, 2000. 143 s. ISBN 80-85581-23-X
- VAŠICA, J.: *Z cirkevněslovanských rukopisu Národní knihovny v Praze a Slovanské knihovny*. Praha : Národní knihovna ČR. Slovanská knihovna ve spolup. se Slovanským ústavem, 1995. 195 s. ISBN 9070501898
- Zborníky a časopisy:
- Analecta OSBM (XVIII) 12*. Rím : 1984.
- Analecta OSBM, vol. 50*. Rím, L'vov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. ISBN 966-7086-26-7.
- Karpatskaja veža*. Mukačevo : 2000.
- Karpatský zborník*. 1930.
- Monumenta byzantino-slavica et latina slovaciae. Vol. I*. Rím : Pontificio Istituto Orienstale; Bratislava : Slavistický kabinet SAV; Košice : Centrum spirituality Východ – Západ Michala Lacka, 2003. 445 s. ISBN 88-7210-641-X; ISBN 80-967722-9-5
- Náučný zborník Múzea ukrajinskej kultúry vo Svidníku*: Prešov : 1967.
- Naukovyj Zbirnyk Muzeju Ukrajinskoj Kultury u Svydnyku*. Prešov : SPN, 1990, č. 16.
- Orientalia Christiana Anallecta 143*. Roma : Pontificium Institutum Orientalium Studiorum, 1955.
- Pamiatka Trnavskej univerzity 1636 – 1777*. Trnava : 1936.
- Подкарпатская Русь*. Užhorod : 1927, roč. IV., č. 1 – 5.
- Pravoslávny teologický zborník*. Prešov : 1995, roč. XVIII, č. 3.
- Prjaševščina, Istoriko-literaturnyj sborník*. 1950, č. 1.

Studia Aloisiana, Ročenka Teologickej fakulty Trnavskej univerzity
1999. Trnava : Dobrá kniha, 1999.

Theologos. Prešov : Vydavateľstvo Petra, 2000, roč. II., č. 4. ISSN
1335-5570

Alternatívne školy

Silvia Nováková

Abstract: The article is excursion to alternative schools and conceptions of educations. It refers to establishment and development of alternative schools, how to understand well conception of alternative education and it makes know about basic types of alternative schools. It emphasizes pedagogical approaches, where child is a centre of attention. Describes the essence of the new education movement, characteristics of alternative education and its functions. View focuses on the modern alternative school.

Key words: Alternative school. New education. Properties of alternative education. Functions of alternative education. Modern alternative education.

Úvod

Detstvo môžeme právom považovať za jedno z najkrajších období ľudského života. V nijakom inom období sa v človeku neodohráva toľko zmien. Zodpovednosť za to, čo sa dieťa dozvie a ako sa s tým naučí zaobchádzať majú v prvom rade rodičia. Veľmi skoro sa však dieťa vydáva vlastnou cestou. Začína chodiť do školy. Najprv materská škola, potom základná, stredná a niekedy aj vysoká škola. Zdá sa, že práve v materskej a základnej škole treba hľadať kľúč k tomu, ako sa bude povaha dieťaťa formovať. Dieťa nadväzuje prvé priateľstvá, zoznamuje sa s novými vecami a situáciami. Ak je v týchto okamihoch obklopené láskou, porozumením a rešpektom, je vytvorený predpoklad, že do ďalšieho života vstúpi bez strachu ako slobodná bytosť. Často sa stretávame so snahou dospelých začať dieťa čo najrýchlejšie učiť. Snahou o urýchlenie intelektuálneho vývoja dieťaťa ako by sme mu chceli pomôcť, aby sa čo najrýchlejšie začlenilo do spoločenstva dospelých. Zdá sa, akoby jediným poslaním detstva bolo stať sa v čo najkratšom čase dospelým. Detské potreby, vnímanie a prežívanie a iné spôsoby poznávania často neberieme na vedomie. Pretože my dospelí to už všetko poznáme, myslíme si, že dieťaťu stačí vopred všetko vysvetliť a naučiť ho to. Detstvo tak stráca svoju vlastnú hodnotu a je vnímané ako obyčajná príprava na plnohodnotný život dospelého. Prudký rozvoj spoločnosti nastoľuje potrebu zmeny chápania výchovy a vzdelávania. Proces výchovy a vzdelávania by sa mal vnímať ako proces pre nájdenie seba samého, svojej úlohy v živote a celej spoločnosti.

Cieľom tohto príspevku je priblížiť alternatívne školy a ich spôsoby výchovy a vzdelávania. Zdôrazniť orientáciu na dieťa, pedagogiku, kde v centre pozornosti stojí dieťa ako jedinečná a nezameniteľná bytosť.

Alternatívne školstvo

V 20. storočí sa stal pojem alternatívnosť školstva veľmi frekventovaný a aktuálny. Alternatívnosť nám ponúka možnosť voľby medzi dvoma prípadmi. Do roku 1989 na území Slovenska platil zákon, podľa ktorého bola všetka mládež vzdelávaná jednotnou výchovou, bola vytvorená jednotná školská sústava. Po rozpade totalitnej spoločnosti sa otvorili nové možnosti pre pedagogické myslenie, ktoré sa otvorilo sebe i svetu. Popri štátnych školách vznikali súkromné a cirkevné školy, ktoré sa označovali ako alternatívne alebo školy s alternatívnym vyučovaním. Takéto rozdelenie alternatívnych škôl však nebolo celkom presné. Išlo o istý druh alternatívy, ale väčšinou išlo o alternatívu iba z hľadiska zriaďovateľa školy.¹

„Hlavným a rozhodujúcim kritériom triedenia alternatívnych škôl sú odlišnosti a rozmanitosti v pedagogicko-metodickej oblasti“², teda spôsob, akou formou a metódou sa uskutočňuje výchovnovzdelávací proces. Nový prístup je prioritne orientovaný na dieťa. Ťažisko vyučovania nepredstavuje podávanie hotových poznatkov, ale ide pred všetkým o spoločné hľadanie a konštruovanie žiakovho poznania, rozvíjania jeho kognitívnych funkcií,

ktorými sú hodnotiace myslenie a tvorivosť. Východiskom úsilia je zmeniť školu direktívnu a manipulatívnu na školu komunikatívnu, školu partnerstva a osobnostného prístupu. Hlavným nositeľom premien školy je práve alternatívne školstvo.³

Vznik a vývoj alternatívnych škôl

Výchova a vzdelávanie sprevádzajú ľudskú spoločnosť od nepamäti. Počas storočí môžeme sledovať pokusy o zmeny, inovácie, alternatívne riešenie školy ako inštitúcie. Dejiny školstva sú neustály dialóg medzi štandardnou a alternatívnou školou.⁴

¹ Porov. PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997, s. 232.

² PETLÁK, E.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS, 1997, s. 233.

³ Porov. WÁGNEROVÁ, O.: *Príprava učiteľov pre alternatívne školstvo na PF UMB Banská Bystrica*. In: *Inovačné projekty na základných a stredných školách*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1999, s. 6.

⁴ Porov. SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V.: *Alternatívni školy*. Brno : Paido, 1996, s. 5.

Základom každej výchovnej práce je široké pedagogické hnutie označované termínom reformná pedagogika, nová výchova, pokroková alebo progresívna výchova, aktivizmus. Význam a aktuálnosť tohto hnutia najlepšie vystihuje charakteristika nemeckého pedagóga H. Röhrse, ktorý tvrdí, že reformná pedagogika je živé hnutie, z ktorého neustále vychádzajú nové podnety pre ďalšie rozvíjanie výchovy a školy. Reformná pedagogika vytvára podklad pre pedagogický rozvoj v prítomnosti i budúcnosti. Je to medzinárodné hnutie, ktoré bez ohľadu na hranice jednotlivých krajín umožňuje pedagogický dialóg v službách ľudského vzdelávania.⁵

Predstavitelia tohto hnutia bezprostredne výchovne pôsobili na školách, kde vytvárali a overovali svoje výchovné koncepcie. Ich cieľom bolo zmeniť prácu škôl a výchovných zariadení, vytvoriť v nich novú výchovu. Ich úsilie sa preto niekedy označuje ako reforma zdola. Tvorcovia hnutia pochádzali z rôznych krajín, boli predstaviteľmi rôznych filozofických smerov, politických názorov a náboženských presvedčení a k výchove prichádzali z rôznych profesií. Preto do výchovnej činnosti prinášali rôzne životné postoje, rôzne orientované vzdelanie, životné a profesijné skúsenosti. Reformná pedagogika priniesla významné impulzy pre rozvoj vzdelávania dospelých, vzdelávania žien a výchovu detí vyžadujúcich zvláštnu starostlivosť.⁶

Alternatívna škola⁷ sa zákonite objavuje v okamihu stabilizácie určitej štandardnej školy. Alternatívne školy môžu byť súkromné, cirkevné alebo aj štátne. Za alternatívne môžeme považovať už jednotlivé filozofické školy v antickom svete. Typickým pokusom o alternatívu boli renesančné snahy o školu nového typu u Ratkeho a J. A. Komenského.⁸

Hnutie novej výchovy vznikalo koncom 19. storočia a výrazne sa prejavilo už pred prvou svetovou vojnou. Jeho hlavný rozvoj patrí do dvadsiatych a tridsiatych rokov. Úspechom hnutia novej výchovy pred druhou svetovou vojnou bola výrazná premena typickej európskej školy a jej práce. Nové myšlienky prenikli do pedagogickej prípravy mladých učiteľov a ovplyvňovali do veľkej miery aj činnosť riadia-

⁵ Porov. SINGULE, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 7.

⁶ Porov. SINGULE, F. : *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 7-8.

⁷ Výraz „alternatívny“ má svoj význam v latinskom „alter“ a znamená iný, opačný, zmenený. K výrazu alternatívny existujú synonymá voliteľný, variantný, zameniteľný.

⁸ Porov. SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V.: *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1996, s. 5.

cich školských orgánov a školskú administratívu, hlavne školskú inšpekciu. Stará tradičná škola 19. storočia bola vytlačená novou školou. Rozvoj novej výchovy pribrzdili viaceré okolnosti. Totalitné politické systémy neboli priaznivo naklonené výchovnému pluralizmu. Po nástupe fašizmu v Nemecku bol prerušený reformný vývoj pedagogiky. V strednej Európe boli myšlienky reformnej pedagogiky komunistickými režimami oficiálne potlačované. Bola násilne prerušená spolupráca pedagógov a učiteľov so západnými kolegami, čo malo za následok že mladí učitelia sa ťažko dostávali k poznatkom o novej výchove a o pedagogickom dianí na západe. Po druhej svetovej vojne sa zdalo, že hnutie novej výchovy smeruje k zániku. Väčšina predstaviteľov zostarla. Na začiatku päťdesiatych rokov došlo v Spojených štátoch Amerických k ostrej kritike progresívnej výchovy. Začali sa hlásiť nové myšlienkové prúdy a smery, ktoré po vojne znovu ožili. Pre výchovu povojnových generácií sa začali zdôrazňovať skôr objektívne spoločenské potreby a perspektívy, nie rešpektovanie potrieb dieťaťa. Rozvíjali sa iné opozičné pedagogické teórie, ktoré vychádzali z myšlienok reformnej pedagogiky a zohrali významnú úlohu pri budovaní nového demokratického školstva. Po druhej svetovej vojne boli tiež v západoeurópskych krajinách obnovené alebo sa začali ďalej rozvíjať nové školy a hnutia vzniknuté pred vojnou, ktorých činnosť bola vojnou a fašizmom prerušená. Boli to predovšetkým školy rozvíjané v duchu pedagogiky Marie Montessoriovej, Waldorfské pedagogiky, Freinetovej pedagogiky.⁹

Nový rozvoj alternatívnych škôl nastáva v druhej polovici 20. storočia. Škola sa hlbšie spája so spoločnosťou, rodinou, kultúrnymi inštitúciami. Do popredia sa dostávajú programy orientované na sociálny rozmer reformy spoločnosti.¹⁰

V súčasnosti je u nás pojem alternatíva veľmi frekvencovaný a aktuálny. Ide o teoretické rozpracúvanie alternatívneho vyučovania a jeho postupné uvádzanie do praxe škôl. V roku 1948 bol u nás prijatý zákon o základnej úprave jednotného školstva. Zaručuje mládeži jednotnú výchovu, všeobecné a odborné vzdelanie na školách, ktoré tvoria jednotnú školskú sústavu. Zákon zrušil a zoštátnil súkromné školy, vzdelanie mohli poskytovať len štátne školy. Kým v západných krajinách sa rozvíjali nové koncepcie výchovy a vzdelávania, zákon o

⁹ Porov. SINGULE, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 8 - 10.

¹⁰ Porov. SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V.: *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1996, s. 10.

jednotnej škole značne unifikoval výchovnovzdelávaciu prácu v našich školách. Zmena nastala po novembri 1989, bol odmietnutý systém jednotnej školy a otvoril sa priestor pre alternatívne školstvo. Popri štátnych školách vznikali súkromné a cirkevné školy, ktoré sa začali označovať ako alternatívne školy alebo školy s alternatívnym vyučovaním.¹¹

Podstata hnutia novej výchovy

Hnutie novej výchovy nadviazalo na pedagogické dedičstvo J. J. Rousseaua a jeho pokračovateľov J. J. Pestalozziho, Fröbela a Leva Nikolajeviča Tolstaja. *„Smerodajnou sa pre novú výchovu stala myšlienka Jeana Jaquesa Rousseaua, že život a učenie sú dve stránky toho istého procesu, ktoré sa od seba nedajú oddeliť. Učenie musí byť zamerané na získavanie skúseností, ktoré sú výsledkom samostatného živého kontaktu dieťaťa so svetom, ktorý ho obklopuje a s ním sa v priebehu svojho života vyrovnáva.“*¹²

V priebehu storočia mali svoj vplyv na pedagogiku také filozofické a pedagogické prúdy ako freudizmus, existencializmus, hermeneutika, humanistická psychológia a modernizmus. Významným zdrojom alternatívneho školstva bola osobná skúsenosť tvorcov týchto škôl.¹³

Spoločným východiskom všetkých predstaviteľov bola predovšetkým kritika starej tradičnej školy a výchovy. Kritizovali najmä mechanický spôsob učenia, skutočnosť, že stará škola bola ovládaná učiteľom, nebrala zreteľ na žiaka, jeho individualitu, na potreby a záujmy dieťaťa, ktoré sa nesnažila objavovať. Vadila im strnulá koncepcia vyučovacieho obsahu starej školy, ale tiež používanie uniformných vyučovacích metód a fakt, že škola hodnotila výsledky svojej práce dogmaticky. Nová škola sa od starej školy a výchovy líšila novým postojom k dieťaťu, znamenalo to pochopenie dieťaťa, rešpekt, lásku a trpezlivosť voči nemu, prijatie dieťaťa takého aké je. Išlo o Rousseauovské presvedčenie, že *„čím plnejšie bude dieťa dieťaťom, tým lepšie sa stane dospelým.“*¹⁴ Podľa novej výchovy najdôležitejším obdobím v živote človeka je detstvo, preto sa má čo najviac prehĺbiť a

¹¹ Porov. PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997, s. 232.

¹² SINGULE, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 10.

¹³ Porov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V.: *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1996, s. 6.

¹⁴ SINGULE, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 11.

zintenzívniť jeho prežívanie a nie od neho predčasne utekať ako od niečoho nedokonalého.¹⁵

J. Dewey charakterizoval novú výchovu ako rozvíjanie daru, ktorý si každá ľudská bytosť prináša so sebou pri narodení. Základom výchovy má byť spontánna činnosť. Nová výchova rešpektuje zákony prirodzeného vývoja dieťaťa a je pre neho zaujímavá. Iba takáto výchova je účinná. Základom práce má byť záujem dieťaťa. Dieťa má pracovať a správať sa dobre preto, lebo tento spôsob konania považuje samo za žiaduci. Disciplína vnútorná musí nahradiť disciplínu vonkajšiu.¹⁶

V etape transformácie modernej spoločnosti na prelome tisícročí je alternatívne školstvo vedľa tradičného školstva jedna z významných ciest uspokojovania výchovných a vzdelávacích potrieb súčasného sveta. Alternatívne školy zaplňajú medzeru medzi tradičnou a často konzervatívnou školou a nároky spoločnosti na zmenu výchovy a vzdelávania nastupujúcej generácie. Prinášajú oživenie v koncepcii škôl, ich tesnejšie spojenie so životom. Sú inšpiráciou a skúsenosťou pre transformáciu tradičného školstva a pre nachádzanie optimálneho modelu výchovy a vzdelávania pre ďalšie desaťročie.¹⁷

Pojem alternatívna škola, alternatívne vzdelávanie

Možnosti pre alternatívne školstvo v našich podmienkach otvorili pluralizmus a sloboda. „*Alternatívne školstvo považujeme za vyjadrenie túžby po slobodnom, tvorivom vyjadrení ľudí aj v tej najdôležitejšej ľudskej činnosti, ktorá bola najviac zviazaná rigidnými pravidlami a predpismi, lebo každý vládca totalitnej charakteristiky vedel, že nesloboda začína v školách, že priestor pre manipulácie s človekom sa musí vydobíť v detstve.*“¹⁸

Pojem alternatívna škola alebo vzdelávanie má mnoho významov, ktoré si často zamieňame ako synonymá k slovám netradičná škola, voľná škola, otvorená škola. Nachádzame tu terminologický chaos. Britský pedagogický slovník definuje alternatívne vzdelávanie ako: „*Alternatívne vzdelávanie (alternative schooling) je všeobecný termín označujúci také školské vzdelávanie, ktoré je odlišné od vzde-*

¹⁵ Porov. SINGULE, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 10 - 11.

¹⁶ Porov. SINGULE, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 12 – 13.

¹⁷ Porov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V.: *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1996, s. 14.

¹⁸ ZELINA, M.: *Alternativne školstvo*. Bratislava : Interlingua, 1993, s. 2.

*lávania ponúkaného štátom alebo inými tradičnými inštitúciami. Alternatívne školy sú obvykle spojené s radikálnymi koncepciami vzdelávania, ako je napríklad odmietanie formálneho kurikula či formálnych metód výuky.*¹⁹

Slovenský pedagóg Miron Zelina pri tvorbe pojmu alternatívne školstvo vychádza z pozície školy, školstva a pedagogiky, ktorá predstavuje alternatívu k tradičnej škole a pedagogike. *„Alternatívna škola, alternatívny školský systém pracuje na úrovni systémovej alternatívy, t. j. líši sa vo všetkých (alebo väčšine) základných znakov od tradičnej školy, obsahuje novoformulované ciele, ktoré indikujú potrebu zmeny na úrovni systému, jeho štruktúry a dynamiky.*“²⁰

V Nemecku sa pod pojmom alternatívne školstvo chápu školy, ktoré sa odlišujú svojimi cieľmi, učebnými obsahmi, formami učenia, organizáciou školského roka od štátnej školy. Vznikli z kritiky verejnej školy a považujú sa za reformné školy. Sú to zväčša školy s neveřejným zriaďovateľom, takzvané slobodné školy. V Spojených štátoch amerických sa termínom alternatívne školstvo chápu akékoľvek inovácie vo verejnej ale aj súkromnej škole.

Pre pochopenie významu pojmu alternatívna škola je potrebné brať do úvahy politický aspekt, ekonomický aspekt a pedagogický a didaktický aspekt. Základné vymedzenie sa týka rozdielov medzi školami štátnymi a neštátnymi. V Slovenskej republike sú za štátne školy považované školy zriadené obcou, krajským úradom alebo ministerstvom. Neštátne školy, označované aj ako súkromné školy, sú zriaďované a spravované zriaďovateľmi inými než štátnymi orgánmi. Z tohto hľadiska sa teda termínom alternatívne školy môžu označovať všetky druhy škôl, ktoré fungujú mimo sektor verejných škôl, ale súbežne s nimi. Druhým faktorom je rozlišovanie škôl podľa spôsobu ich financovania. Súkromné školy sú financované úplne alebo sčasti ich zriaďovateľom a rodičia žiakov, ktorí školu navštevujú, platia určité školné. Na rozdiel od štátnych škôl, ktoré sú pre žiakov bezplatné a sú financované zo štátnych alebo iných verejných zdrojov. Z tohto hľadiska môžeme definovať alternatívne školy ako také, v ktorých sa za vzdelanie platí školné. Alternatívnosť týchto škôl spočíva v tom, že za tieto poplatky ponúkajú žiakom nejaké zvláštne služby. Je však zrejmé, že podľa takéhoto vymedzenia môžu byť alternatívnymi

¹⁹ PRŮCHA, J.: *Alternatívni školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2004, s. 17.

²⁰ JABLONSKÝ, T.: *Zaujímá vás alternatívny školský systém?* In: <http://www.rozhlay.pedagog.sk/cisla/pr1-2002.pdf> (22. 9. 2007).

školami aj školy verejné, pretože existujú výnimky, kde niektoré druhy súkromných škôl bývajú financované z verejných zdrojov. Aspekt ekonomický teda nie je pre vymedzenie alternatívnosti vzdelávania rozhodujúci. Najviac relevantné sa javí určenie podľa aspektu pedagogického a didaktického. Z tohto hľadiska môžeme za alternatívne považovať všetky školy, ktoré uplatňujú zvláštne, neštandardné, inovačné, experimentálne formy, obsahy či metódy vzdelávania, na rozdiel od bežne uplatňovaných pedagogických a didaktických koncepcií. V tomto zmysle sa používa termín alternatívna škola ako ekvivalent k termínom netradičná škola, inovatívna škola, nezávislá škola či reformná škola. Uvedené roviny rozdielov pojmu alternatívna škola sa úzko prelínajú. Z tohto dôvodu dochádza často k nepresnému splývaniu termínov alternatívna škola, súkromná škola, slobodná či nezávislá škola. Ako teda chápať pojem alternatívna škola? V našom chápaní budeme považovať za rozhodujúci pedagogický a didaktický aspekt fungovania alternatívnych škôl. Kritériom pre vymedzenie alternatívnych škôl bude pedagogická špecifickosť určitej vzdelávacej inštitúcie, nie typ zriaďovateľa alebo spôsob financovania. Inými slovami môžeme povedať, pojem alternatívna škola nestotožňujeme iba so školami súkromnými, ale chápeme ho široko ako všetky školy vyznačujúce sa nejakou pedagogickou špecifickosťou, ktorá ich odlišuje od bežných škôl.²¹

Vznik alternatívnych škôl si vyžiadali neustále snahy ľudstva meniť a zdokonaľiť to, čo je už vytvorené. Keď sa určité typy škôl ustálili a teda sa do istej miery stávali konzervatívnymi, súčasne sa objavovali tendencie zmeniť tento stav. Môžeme povedať, že dejiny školstva sú neustály dialóg a konfrontácia medzi štandardným a alternatívnym školstvom.²²

„Rýdl charakterizuje vznik tých alternatívnych škôl, ktoré sa historicky vyvíjali z pôsobenia reformných pedagogických smerov, ako produktívnu opozíciu oproti oficiálnemu školskému systému a oficiálnej pedagogickej teórii. Na základe reformnej pedagogiky sa postupne vyvíjala produktívna opozícia voči existujúcemu školskému systému, riadeného štátom. Snaha po alternatívnosti je dodnes stálym zreteľom reformných snáh, ich plánovania a argumentácie.“²³

²¹ Porov. PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2004, s. 18-21.

²² Porov. PRŮCHA, J.: *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996, s. 15.

²³ PRŮCHA, J.: *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996, s. 15.

Novodobé alternatívne školstvo má rozmanitý charakter. Jeho východiskom však stále ostáva kritika existujúceho školského systému. Tradičnú školu kritizuje pre prevažne intelektualistické zameralenie, jednostrannú orientáciu na učenie, neprimeraný pracovný a životný režim školy, prevahu drilu a nátlaku, malú citlivosť učiteľov voči deťom, jednostrannú autoritu založenú na poslušnosti a izolácii školy od života.²⁴

Vlastnosti alternatívnych škôl

Každý druh alternatívnych škôl má svoje špecifické vlastnosti. Práve preto nie je ľahké tieto školy charakterizovať. Pedagógovia uvádzajú niektoré základné znaky, ktoré alternatívne školy charakterizujú. Škola je zameraná pedocentricky.²⁵

Výchova je zameraná na osobu dieťaťa a vykonáva všetky výchovné činnosti v súlade s individualitou dieťaťa. Škola je aktívna. Najvyšším cieľom školy je rozvoj aktivity a zodpovednosti žiakov. Aktívna škola považuje kreatívnu umeleckú činnosť a telesný rozvoj za nenahraditeľné momenty vo výchovnom procese. Škola sa usiluje o komplexnú výchovu žiakov. Dôraz sa kladie na oblasť emočného a sociálneho rozvoja jednotlivca. Škola sa chápe ako živé spoločenstvo, kde formy a postupy výchovy a vzdelávania sú formované samotnými žiakmi, učiteľmi ale aj rodičmi. Posledný znak hovorí, že škola sa riadi princípom učenie zo života pre život. Cieľom školského vzdelávania je zapojenie žiakov do sveta práce a úsilie o rozšírenie edukačného prostredia aj mimo školskú triedu. Uvedené znaky charakterizujú alternatívne školy veľmi všeobecne a jednotlivé typy škôl majú svoje špecifické vlastnosti.²⁶

Funkcie alternatívnych škôl

Alternatívne školy je nutné charakterizovať nielen z hľadiska ich vlastností, ale tiež z hľadiska ich funkcií, teda kvôli akým účelom vznikajú a ako pracujú. Kompenzačná funkcia znamená, že každá alternatívna škola vzniká za účelom nahradiť isté nedostatky, ktoré sa objavujú v štandardnom školstve. Alternatívne školy teda uspokojujú

²⁴ Porov. SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V.: *Alternatívni školy*. Brno : Paido, 1996, s. 6.

²⁵ Pedocentrizmus – pedagogický smer, ktorý stavia do stredu záujmu dieťa. Výchovný cieľ je v takomto chápaní zameraný na detskú osobnosť, ktorá sa sama rozvíja. Pedocentrizmus vyžaduje slobodnú výchovu alebo voľnú školu, ktorá odmieta akékoľvek zasahovanie okolia a vychovávateľa do procesu dozrievania dieťaťa.

²⁶ Porov. PRŮCHA, J.: *Alternatívni školy*. Praha : Portál, 1996, s. 18.

tie potreby, ktoré nemôžu uspokojiť štátne školy. Funkcia diverzifikačná hovorí, že alternatívne školy vznikajú, aby zaistili pluralitu vzdelávania. Štátne školy prejavujú v obsahu, organizácii a kvalite vzdelávania určitú uniformitu. Paradoxom je, že aj niektoré typy alternatívnych škôl majú sklon k určitej štandardnosti. Z pedagogického hľadiska najdôležitejšou funkciou alternatívnych škôl je funkcia inovačná. Alternatívne školy vytvárajú priestor, v ktorom sa realizuje experimentovanie a rôzne inovácie vzdelávania. Tieto inovácie sú veľmi rôznorodé podľa typu alternatívnej školy alebo pedagogickej koncepcie, na ktorej bola škola založená. Týka sa prevažne dvoch oblastí: inovácia v organizácii vzdelávacieho procesu a inovácia v obsahu vzdelávania.²⁷

Moderné alternatívne školy

„Termínom moderné alternatívne školy označujeme súhrne všetky súčasné typy alternatívnych škôl, ktoré nie sú priamo odvodené od koncepcie reformnej pedagogiky a nie sú zriaďované cirkevnými alebo náboženskými spoločenstvami.“²⁸

Moderné alternatívne školy majú značne rozsiahly počet variantov v rôznych krajinách. Počet týchto moderných alternatívnych škôl v zahraničí je tak obrovský, že nie je možné všetky presne zadefinovať. Je to spôsobené tým, že každý rok vznikajú nové a špecifické alternatívy, ktoré sa odlišujú od štandardných škôl. Najviac tieto školy vznikajú v Spojených štátoch amerických, ako kritika vážnych neúspechov amerického vzdelávacieho systému. Označujú sa termínom reštrukturalizácia vzdelávania. Zriaďovanie moderných alternatívnych škôl vychádza najčastejšie z iniciatívy rodičov a učiteľov, ktorí nie sú spokojní s charakterom vzdelávania v štandardných školách a chcú vytvárať školu podľa vlastných predstáv. Zriadené školy sa opierajú o určité ideové prúdy filozofie, ako je napríklad hnutie za antiautoritatívnu výchovu, hnutie za dôsledné rešpektovanie práv dieťaťa a podobne. Moderné alternatívne školy sa vyznačujú dynamickosťou, sú menej dogmatické a viac flexibilné.²⁹

Na Slovensku sú moderné alternatívne školy pomerne neznáme. K najrozšírenejšiemu alternatívne hnutiu patrí Otvorené vyučova-

²⁷ Porov. PRŮCHA, J.: *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996, s. 19-20.

²⁸ PRŮCHA, J.: *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996, s. 35.

²⁹ Porov. PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2004, s. 48-49.

nie, ktorého podstatou je úsilie o celkovú zmenu pedagogického postoja k dieťaťu a otváranie vyučovania navonok. Vyučovanie závisí od záujmov a schopností žiakov. K základným formám otvoreného vyučovania môžeme zaradiť spoločné činnosti v kruhu, slobodnú prácu, plánovanie, riešenie projektov a prácu, ktorú organizuje učiteľ. Takáto forma otvoreného vyučovania sa realizuje predovšetkým v nižších ročníkoch. Otvorené vyučovanie kladie nové nároky aj na profesiu učiteľa, ktorí musí dôkladne poznať proces učenia a metodické prístupy. Ku každému žiakovi musí pristupovať individuálne, aby využil schopnosti každého žiaka a správne odhadol mieru jeho samostatnej práce. Súčasťou práce školy je aj práca s rodičmi. Podľa želania rodičov sú žiaci až do 4. ročníka hodnotení slovne. K otvoreným školám patria aj takzvané školy s voľnou architektúrou, pre ktoré je charakteristické to, že okrem tried sa v budove školy nachádza ústredná hala, ktorá sa využíva ako študijné centrum. Základné priestorové dispozície týchto škôl sú dané otvoreným učebným centrom, okolo ktorého sú zoskupené učebne a ostatné miestnosti dôležité pre činnosť školy. V škole prevláda hromadné vyučovanie, využíva sa skupinová práca čo si vyžaduje vysokú kooperáciu práce a dôkladnú spoločnú prípravu. Škola sa vyznačuje prílišnou voľnosťou žiakov, keďže v nej chýba dozor učiteľov. Na rozdiel od tradičných škôl, kde žiak je iba pasívny príjemca informácií, v škole s otvoreným vyučovaním sa zvyšuje záujem a motivácia žiakov do učenia. Okrem zástancov, má tento typ školy aj odporcov, ktorí tvrdia, že škola nedosahuje žiaduce výsledky a zaostáva za tradičnými školami.³⁰

Veľmi rozvinuté je moderné alternatívne školstvo vo Francúzsku. Spoločným menovateľom týchto škôl je rešpektovanie autonómie a spontánnosti dieťaťa, jeho osobnosti, učenie podľa vlastného tempa. Aktívne sa stavajú tieto školy k novým sociálnym hnutiam ako je napríklad ekológia. V osemdesiatych rokoch vznikali cestujúce školy, pre ktoré je charakteristické, že časť školského roka venujú cestám do iných štátov. V Taliansku vznikli moderné alternatívne školy, ktoré sa usilujú o integrovanú, celistvú a osobnostnú výchovu. Špecifická je aj výrazná spolupráca rodičov a školy. Viacero typov alternatívnych škôl vzniklo aj v Nemecku. Medzi najznámejšie patria Odenwaldská škola, Hibernianská škola a Kolegiálna škola. Cieľom Odenwaldskej školy je rozvoj zručností a vedomostí o rôznych prístrojoch a technológiách. Okrem výučby klasických predmetov sa uskutočňuje aj dielenská

³⁰ Porov. PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 1997, s. 254-258.

výučba. Hibernianská škola vychádza z waldorfskej pedagogiky. Štúdium na tomto type školy je viac praktické ako teoretické a umožňuje dokončenie vzdelania na odborných technických alebo sociálno-pedagogických školách s maturitou. Hibernianská škola má tri vzdelávacie obsahové sféry: teoretickú, praktickú a umeleckú, ktoré sa navzájom prelínajú. Cieľom Kolegiálnej školy je odstrániť v nemeckom školstve sociálnu nerovnosť. Integruje prvky gymnaziálneho vzdelávania s odbornou alebo učňovskou prípravou. Viac typov alternatívnych moderných škôl vzniklo v Spojených štátoch Amerických. Z množstva škôl uvediem aspoň niektoré. Magnetové školy sú zamerané špecificky na niektoré oblasti, ako je umelecké, športové zameranie. Inovácia výučby, na ktorej sa podieľajú rovnako žiaci ako aj rodičia je charakteristická pre Školy 21. storočia. V tejto škole sa dôraz kladie na multikultúrnu výchovu a kladný vzťah k iným národom a rasám. Škola, kde nie sú žiaci rozdelení do tried sa nazýva Škola bez ročníkov. Je založená na tom, že sa prispôsobuje rozdielnym schopnostiam a záujmom žiakov a nespútava žiakov mechanicky podľa veku do ročníkov. Žiak vie rozpoznať svoje vzdelávacie potreby a vie sám ohodnotiť svoje učebné výsledky. Najpodstatnejším znakom Školy bez ročníkov je to, že každý žiak si volí tempo, v ktorom zvládne určité učivo jednotlivých predmetov. Posledným typom moderných alternatívnych škôl, ktoré spomeniem, sú Nezávislé školy. Sú to predovšetkým exkluzívne súkromné školy, ktoré navštevujú deti z dobre situovaných rodín. Kvalita týchto škôl je vynikajúca, kladú vysoké nároky na žiaka. Od prvého ročníka sú zamerané na prípravu pre štúdium na vysokých školách. Alternatívnosť nezávislých škôl spočíva okrem iného aj v tom, že sú internátne. Pobyť v internáte pripravuje žiakov na samotný život.³¹

Záver

Situácia v školstve sa veľmi dynamicky mení. Existencia alternatívnych škôl živo reaguje na súčasné potreby a potrebu zmien. Alternatívne školy pútajú aj pozornosť učiteľov na Slovensku a sú pre nich podnetné. Zdôrazňuje sa hlavne pedocentrizmus, teda pedagogický smer, pri ktorom sa sústreďuje pozornosť na dieťa, ktoré stojí uprostred vyučovacieho procesu. Uprednostňujú sa tvorivé prístupy k vyučovaniu a učeniu. Napriek mnohým pozitívam sa na Slovensku vrece s

³¹ Porov. PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 1997, s. 258-266.

alternatívou neroztrhlo. Svoju úlohu zohráva istá slovenská opatrnosť a nedôvera k novotám.

Profesor Zelina, ktorý je veľkým zástancom alternatívy na Slovensku, tvorca projektu Milénium a garant jednej z alternatívnych škôl tvrdí: „*Alternatívne školy treba chrániť.*“ Na druhej strane však opatrnejšie zdôrazňuje, že štát má mať pod kontrolou to, čo sa deti v týchto alternatívnych školách učia. Alternatíva môže byť zaujímavá, podnetná a inšpirujúca, ale môže byť aj nebezpečná. Školský systém, ktorý pripúšťa alternatívu, má byť prístupný všetkým novým prúdum a myšlienkam, ktoré sa svojim zameraním snažia o zachovanie a rozvoj demokracie v spoločnosti. Alternatívne školy neprinášajú novoty iba navonok. Pomáhajú vychovávať deti v súlade s ich individuálnymi potrebami tak, aby z nich vyrástli jedinci, ktorí si budú vážiť seba samých ale aj iných, ktorý budú schopní primerane komunikovať s inými a ktorý sa budú vedieť rozhodovať na základe poznania a skúsenosti.

Zoznam použitej literatúry

- BADEGRUBER, B.: *Otvorené učení ve 28 krocích*. Praha : Portál, 1994, 118 s. ISBN 80-85282-76-3.
- BALVÍN, J. a kolektív.: *Romové a alternativní pedagogika*. Ústí nad Labem : Hnutí R, 2000, 198 s. ISBN 80-902461-7-6.
- CARLGREN, F.: *Výchova k slobode. Pedagogika Rudolfa Steinera*. Bratislava : SPN, 1993, 173 s. ISBN 80-01869-0.
- HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SPN, 1996, 216 s. ISB 8008-00281-6.
- PETLÁK, E.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS, 1997, 270 s. ISBN 80-88778-492.
- PRŮCHA, J.: *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996, 104 s. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2004, 134 s. ISBN 80-7178-977-1.
- RÝDL, K.: *Princípy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha : Public History, 1999, 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, K.: *Reformní praxe v současných školských systémech*. Praha : SPN, 1990, 130 s. ISBN 80-7066-077-5.

- SINGULE, F.: *Americká pragmatická literatúra*. Praha : SPN, 1991, 197 s. ISBN 80- 04-20715-4.
- SINGULE, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 54 s. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999, 292 s. ISBN 80-85866-33-1.
- SMOLKOVÁ, T.: *Dítě v úctě přijmout... Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha : Maitrea, 2007, 112 s. ISBN 80-903761-2-6.
- SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V.: *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1996, 112 s. ISBN 80- 85931-19-2.
- ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J.: *Maria Montessori – aktuálně*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996, 55 s.
- ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava : Interlingua, 1993, 32 s. ISBN 80- 901405-0-5.
- ZELINA, M.: *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : Interlingua, 2004, 231 s. ISBN 80-10-00456-1.
- ZELINA, M., KOMÁRIK, E.: *Humanizácia výchovy I*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK, 1998, 194 s. ISBN 80-88868-38-6.
- ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1997, 107 s. ISBN 80-7178-071-5.
- DOUŠKOVÁ, A.: Pedagogická koncepcia Celestína Freineta a jeho techniky. In: *Inovačné projekty na základných a stredných školách*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1999, 74 s. ISBN 80-8041-282-5.
- KOMPOLT, P.: Diagnostický model posudzovania žiakov Marie Montessoriovej. In : *Pedagogické spektrum*, Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2002, roč. 11, č. 3/4, s. 81-90. ISSN 133-5589.
- Krok za krokom. Alternatívna metodická príručka pre I. stupeň základnej školy*. Žiar nad Hronom : Nadácia škola dokorán, 2002, 104 s. ISBN 80-89103-00-6.
- VARGA, K., MARUŠINSKÁ, M., KRAJČOVIČOVÁ, B., BOBEKOVÁ, S.: *Pedagogika*

- Marie Montessoriovej. In : *Inovačné projekty na základných a stredných školách*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1999, 74 s. ISBN 80-8041-282-5.
- WÁGNEROVÁ, O.: Príprava učiteľov pre alternatívne školstvo na PF UMB Banská Bystrica. In: *Inovačné projekty na základných a stredných školách*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1999, 74 s. ISBN 80-8041-282-5.
- BRATR, X.: *Waldorfská škola – nebezpečí pro katolíckou víru*. http://www.katolikrevue.cz/biblioteka/waldorfska_skola.htm (14. 02. 2008).
- JABLONSKÝ, T.: *Zaujímá vás alternatívny školský systém?* <http://www.rozhlay.pedagog.sk/cisla/pr1-2002.pdf> (22. 9. 2007).
- OLEKŠÁK, P.: *Cirkevné školstvo na Slovensku po roku 1989*. http://www.ff.ku.sk/p_oleksak/data/Oleksak_Cirkevne_skolstvo_na_Slovensku_po_roku_1989.rtf (14. 2. 2008).
- VALICA, M.: *Ani po desiatich rokoch nemáme na Slovensku waldorfskú školu*. <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr4-2001.pdf> (21. 09. 2007).
- ZELINA, M.: *Učebné osnovy pre waldorfské školy*. <http://www.iwaldorf.sk/files/uceb.osnovy.pdf> (27. 8. 2007).

Aktívne učenie na hodinách náboženskej výchovy¹

Lenka Fedorová

Abstract: The purpose of this work is to show the possibilities of implementation of dynamic strategies in lessons of Religious education and the ways of applying the chosen methods of active teaching into the teaching process. This work describes characteristics, objectives and division of dynamic strategies. Further on the categories of active teaching according to thematic classification are defined and specified closely by examples. Contribution of this work lies in emphasising the benefits of active teaching in the teaching process generally, not only in lessons of Religious education, so that efficiency of teaching is increased and achieving the teaching objectives is improved.

Key words: Activities of Students. Active teaching. Dynamic strategies.

Aktívne učenie

Aktivita je východiskom pre výkon človeka, jeho samostatné rozhodovanie a tvorbu produktov. Pod názvom aktívneho učenia rozumieme postupy a procesy, pomocou ktorých žiak aktívnym príčinným prijíma informácie a na ich základe si vytvára vlastné úsudky. Tieto informácie spracúva a potom ich začleňuje do systému svojich vedomostí, zručností a postojov.²

Aktivizujúce metódy sú postupy, ktoré vedú výučbu tak, aby sa výchovno-vzdelávacie ciele dosahovali na základe vlastnej učebnej práce študentov, pričom sa dôraz kladie na myslenie a riešenie problémov.³ Formou aktívneho prístupu k získavaniu nových informácií si žiaci veľmi efektívne rozvíjajú schopnosť tzv. kritického myslenia. Tento analyticko-syntetický proces je charakteristický vlastným objavovaním, posudzovaním, porovnávaním a začleňovaním nových informácií do už existujúceho systému vedomostí žiaka. Stratégie aktívneho učenia sú charakteristické svojím zameraním na žiaka. Najdôležitejším predpokladom je plné zapojenie žiaka do procesu vyučovania. Žiak nie je len pasívnym (práve naopak) objektom učiteľovho záujmu. Žiak je centrom celého vzdelávacieho diania v triede, je spolutvor-

¹ Príspevok je výstupom grantu KEGA 041KU-4/2012 Výskum využívania inovačných metód v primárnom vzdelávaní predmetu náboženská výchova a tvorba nových učebných pomôcok pre ich implementáciu do edukačného procesu.

² Porov. PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. 2. vydanie. Bratislava : Iris, 2004, s. 128.

³ Porov. KOTRBA, T. - LACINA, L.: *Aktivizační metody ve výuce - příručka moderního pedagogů*. 2. vydanie. Brno : Barrister&Principal, 2011, s. 49.

com priebehu a obsahu vyučovania, pričom sa podieľa na formulácii výsledkov vyučovania, na hodnotení práce triedy a na sebahodnotení.⁴

Metódy aktívneho učenia sú v kontraste k väčšine klasických stratégií vyučovania, pri ktorých je v centre diania učiteľ. Práve on na seba preberá aktívnu zložku vyučovania. Žiak teda zostáva v pozadí, najčastejšie v roli pozorovateľa a pasívneho účastníka vyučovacieho procesu.⁵ Aktivizačné metódy zlepšujú proces výučby z metodického hľadiska. Hlavným cieľom aktivizačných metód je zmeniť statické monologické metódy do dynamickej formy, ktorá vtiahne žiakov nenásilným spôsobom do problematiky a zvýši ich záujem o preberanú tematiku.⁶ Určite je jedným z veľkých prínosov aj zmena vzťahu medzi pedagógom a žiakmi. Učiteľ, ktorý vedie vyučovanie aj prostredníctvom aktívnych stratégií, sa nevzdáva svojej dominantnej roly v triede, len je poskytnutý väčší priestor pre žiakov k ich sebarealizácii a rozvoju. Jedným z hlavných cieľov aktívneho učenia je snaha o zmenu prístupu žiaka k vyučovaniu. Teda snaha premeniť pasívneho poslucháča na partnera vyučujúceho, ktorý sa aktívnym spôsobom zapája do vyučovania. Vychádza sa z psychológie učenia, že človek sa naučí nové poznatky a osvojí si nové vedomosti rýchlejšie, pokiaľ si ich „sám skúsi“, teda bude aktívne zapojený do procesu vyučovania. Podľa Kotrbu používanie aktívnych stratégií vo vyučovaní prináša viacero výhod:

1. rozvoj komunikácie, sebaaprezentácie, argumentácie, ktoré sú dôležité v pracovnom aj osobnom živote,
2. žiaci sa naučia spolupracovať s ostatnými a podieľať sa na riešení rôznych problémových úloh,
3. väčšia motivácia žiakov, povzbudenie počiatočného záujmu o danú problematiku,
4. lepšia a interaktívnejšia forma opakovania prebraného učiva, stop nudným témam
5. možnosť naplňať výchovno-vzdelávacie ciele na všetkých úrovniach,
6. umožnenie individualizácie vo vyučovaní,
7. optimálny rozvoj schopností všetkých žiakov,

⁴ Porov. SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování*. 1. vydanie. Praha : Portál, 2009, s. 9.

⁵ Porov. KOŽUCHOVÁ, M. a kol.: *Didaktika pro učitel/ov základných a stredných škôl*. Bratislava : Veda, 2000, s. 102.

⁶ Porov. KOTRBA, T. – LACINA, L.: *Aktivizační metody ve výuce - příručka moderního pedagoga*, s. 48.

8. zvýšené sebedovedomie u žiakov,
9. rozvíjanie myslenia a kreativity žiakov,
10. osvojovanie vedomostí, zručností, návykov a postojov v súlade s didaktickými zásadami
11. príprava žiaka na štúdium na vysokej škole⁷

Je však potrebné uvedomiť si, že zavádzanie aktívnych stratégií do vyučovacieho procesu so sebou prináša aj viacero nevýhod, tak pre učiteľa, ako aj pre samotného žiaka.

1. jednou z najväčších nevýhod je časová náročnosť na prípravu konkrétnej vyučovacej jednotky,
2. čas nutný na konkrétnu realizáciu je dlhší ako pri klasickom vyučovaní,
3. zvýšená náročnosť na pedagogické zručnosti a skúsenosti pedagóga,
4. postup vo vyučovaní je pomalší ako pri klasickej výučbe,
5. učiteľ musí počítat aj s organizačnými, materiálными a aj technickými prekážkami.⁸

Kategórie aktívneho učenia podľa tematického zaradenia

Aktívne stratégie je možné deliť a systematizovať podľa viacerých hľadísk. V tejto práci sa zameriame na kategórie aktívneho učenia podľa tematického zaradenia, keďže práve tie sa najčastejšie uplatňujú vo vyučovaní. Medzi ne zaradzujeme: problémové vyučovanie, hry, diskusné, situačné, inscenačné a špeciálne metódy.

Problémové vyučovanie

Problémové úlohy tvoria základ aktívnych stratégií a aj samotného aktívneho učenia. Základom problémového vyučovania je riešenie určitého problému, na ktorý sa môže rôzne pozrieť, spracovávať a samozrejme aj riešiť. Problémových úloh je veľmi veľa, ale všetky môžeme rozdeliť do dvoch kategórií - skupinové riešenie problému a individuálne riešenie problému. Pri skupinovom riešení problému pracujú žiaci v skupinách a jednotliví zástupcovia skupín prednášajú riešenie, na ktorom sa dohodli. Individuálne riešenie problému spočí-

⁷ Porov. KOTRBA, T. – LACINA, L.: *Aktivizační metody ve výuce - příručka moderního pedagogu*, s. 44.

⁸ Tamže

va v zadaní problémovej úlohy, ktorú musí každý žiak samostatne vyriešiť.⁹

Do problémového vyučovania patrí viacero metód - analýza prípadovej štúdie, heuristické metódy, metóda čiernej skrinky, metóda konfrontácie, metóda paradoxov, samostatne zostavované úlohy (práca s textom, myšlienkové mapy, písomné práce, ...), úlohy na predvídanie.

Hry

Hru môžeme všeobecne definovať ako súbor seberealizačných aktivít jedinca alebo skupín, ktoré sú viazané dopredu dohovorenými pravidlami a ich primárnym cieľom nie je materiálny záujem a ani úžitok. Hra predstavuje jednu zo základných foriem činnosti človeka a je pre ňu charakteristické, že ide o slobodne zvolenú aktivitu, ktorá nesleduje žiadny zvláštny účel, ale má cieľ a hodnotu sama v sebe.¹⁰

Hry môžu zapájať žiakov veľmi intenzívne do vyučovania a dokážu ich priviesť k takému sústredeniu, ktoré nie je možné dosiahnuť pomocou žiadnej inej metódy.¹¹ Vo vyučovaní sa najčastejšie používajú tzv. didaktické hry a súťaže, ktoré sú založené na riešení problémových úloh a situácií. Didaktické hry je možné rozdeliť podľa viacerých kritérií, my však uvádzame najvšeobecnejšie delenie podľa miery interakcie medzi hráčmi:

- neinterakčné hry - každý hráč hrá sám za seba, nie je závislosť na spolupráci so skupinou (vedomostný kvíz, pexeso, ...)
- interakčné hry - každý hráč na seba vzájomne pôsobí, ovplyvňujú sa (ekonomické, strategické)¹²

Diskusné metódy

Primárnym cieľom diskusných metód je naučiť žiakov komunikovať navzájom medzi sebou, vyjadrovať svoje myšlienky, pocity, ale tiež vnímať ostatných a aj dokázať ich počúvať. Vedľajším efektom, ale nesporne veľmi dôležitým, je že sa utužuje kolektív. Diskusia je podľa Maňáka taká forma komunikácie učiteľa a žiaka, pri ktorej si

⁹ Porov. TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. vydanie. Bratislava : Edukácia, 1998, s. 163 -164.

¹⁰ Porov. KOTRBA, T. – LACINA, L.: *Aktivizační metody ve výuce - příručka moderního pedagoga*, s. 116.

¹¹ Porov. PETTY, G.: *Moderní vyučování*. 5. vydanie. Praha : Portál, 2008, s. 188.

¹² Porov. ZELINOVÁ, M.: *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. 2. vydanie. Praha : Portál, 2011, s. 104.

účastníci navzájom vymieňajú názory na danú tému, na základe svojich znalostí uvádzajú pre svoje tvrdenia argumenty a tým spoločne nachádzajú riešenie daného problému.¹³

Diskusia je založená predovšetkým na existencii problému, rozporu, ktorý vyvoláva výmenu názorov účastníkov diskusie. Podmienkou je spontánnosť a dobrovoľnosť diskutujúcich. Pred samotným výkladom diskusia zabezpečí motiváciu žiakov a pri výklade zvyšuje ich pozornosť. Po výklade zasa učiteľovi poskytuje spätnú väzbu.

Diskusných metód existuje mnoho a dajú sa rôzne deliť. Uvádzať len tie najznámejšie - brainstorming, brainwriting, carousel (kolotoč), snowballing (snehová guľa), goldfish bowl (akvárium), reťazová diskusia, diskusia v malých skupinách, Gordonova metóda,...

Situačné metódy

Situačné metódy bývajú založené na prehľadnej, riešiteľnej, primeranej a vhodnej problémovej situácii. Sú to modelové situácie, ktoré vychádzajú z reálnych udalostí a ktoré je potrebné riešiť. Žiaci si takto vyskúšajú svoje správanie a chovanie v simulovanej situácii a budú lepšie pripravení na to, až sa do nej reálne dostanú. Cieľom situačných metód je vypracovanie alternatívnych riešení a stanovenie preventívnych opatrení.

Maňák rozdeľuje situačné metódy podľa ich zamerania do týchto skupín - metódy rozborové, konfliktných situácií, incidentu, postupného zoznamovania s prípadom a bibliografické.¹⁴

Inscenačné metódy

Podstata inscenačných metód spočíva v hraní rolí a prípadne aj v stotožnení sa s pridelenými rolami. Vychádza sa z priamej skúsenosti, teda žiak sa naučí omnoho viac, keď si danú rolu zahrá, než by bol len pozorovateľom. Každý účastník vnáša svoje vlastné poňatie a stvárnenie, ktoré je závislé na jeho predchádzajúcich skúsenostiach, schopnostiach a postojoch.

Podľa Maňáka vychádza základné rozdelenie zo spôsobu a účelu použitia. Hovorí o týchto typoch inscenácií - umelecké, psychosociál-

¹³ Porov. KOTRBA, T. – LACINA, L.: *Aktivizační metody ve výuce - příručka moderního pedagogů*, s. 122.

¹⁴ Porov. MAŇÁK, J.: *Alternativní metody a postupy*. 1. vydanie. Brno : Masaryková univerzita v Brne, Pedagogická fakulta, 1997, s. 63.

ne, terapeutické a výchovno-vzdelávacie (práve tieto tvoria základ inscenácií pre použite vo vyučovaní).

Špeciálne metódy

Do tejto kategórie Kotrba a Sitná zahŕňajú všetky metódy, ktoré nemôžeme zaradiť do predchádzajúcich uvedených kategórií. Veľkú skupinu tvorí kombinácia predošlých metód a špecifické prípadové metódy.¹⁵ Do tejto kategórie sú zaradzované aj rôzne manažérske hry. Primárne sem patria stratégie, ktoré sú určené predovšetkým na vzdelávanie a rozvoj dospelých. Ich používanie si vyžaduje didaktické úpravy zo strany učiteľa.

Patria sem napríklad tieto metódy - cvičenia vo vnímavosti, projektové vyučovanie, icebreakers, ...

Aktivizujúce stratégie

V tejto časti práce sa budeme venovať vybraným aktivizujúcim stratégiám, ktoré používame na vyučovacích hodinách náboženskej výchovy. Postupne opíšeme stratégie a ich konkrétne využitie prípadne obmeny s vysvetlením a praktickým príkladom ako ich najčastejšie uplatňujeme vo vyučovaní.

Brainstorming

Brainstorming patrí v praxi medzi najznámejšie a najviac používané stratégie. Je nenáročný na organizáciu a prípravu, stredne náročný na spracovanie a využitie výsledkov práce žiakov. Je vhodný pre všetky typy škôl a na všetkých stupňoch. Cieľom je predovšetkým produkcia nových myšlienok a hypotéz, ktoré by mali viesť k riešeniu daného problému. Je založený predovšetkým na asociatívnom spôsobe myslenia.¹⁶ Brainstorming je najvhodnejšie použiť na riešenie problémov, pri ktorých na položenú otázku neexistuje jednoduchá alebo jednoznačná odpoveď, ale ku správnej odpovedi je potrebné dôjsť spoločným tvorivým spôsobom, cestou pokusu a omylu.¹⁷

¹⁵ Porov. KOTRBA, T. – LACINA, L.: *Aktivizační metody ve výuce - příručka moderního pedagoga*, s. 155.

¹⁶ Porov. KLEIN, Z.: *100 kreativních metod a her na semináře a workshopy*. 1. vydanie. Praha : Grada Publishing, 2012, s. 88.

¹⁷ Porov. ZORMANOVÁ, L.: *Výukové metody v pedagogice*. 1. vydanie. Praha : Grada Publishing, 2012, s. 121.

Zásady brainstormingu:

- a) zákaz kritizovania - žiadny z účastníkov nesmie nikoho z diskutujúcich zosmiešniť a spochybniť cudzie myšlienky
- b) rovnosť účastníkov - všetci účastníci majú rovnaké práva, nikto nie je nadradený
- c) úplná voľnosť nápadov - nekladú sa medze kreativite, hravosti, netradičným myšlienkovým pochodom,...
- d) princíp kvantity pred kvalitou - cieľom je produkcia maximálneho množstva nápadov
- e) princíp asociácie a kombinácie - nové nápady a riešenia vznikajú predovšetkým v dôsledku asociatívneho myslenia
- f) strata autorského práva nápadu - každý nápad vznikajúci pri brainstormingu je ovplyvňovaný predchádzajúcim návrhmi a riešeniami
- g) pohodové, pokojné prostredie - podmienky prostredia sú veľmi dôležité a tvoria základ všetkých diskusných metód.¹⁸

Postup brainstormingu:

- 1. zopakujeme alebo napíšeme si pravidlá brainstormingu na tabuľu
- 2. napíšeme problém na tabuľu
- 3. spontánna diskusia, žiaci môžu kedykoľvek vysloviť svoj návrh
- 4. návrhy a názory sa zapisujú, aby ich žiaci videli
- 5. o jednotlivých nápadoch sa zatiaľ nediskutuje - žiaci premýšľajú, nápady sa nechávajú „uležať“
- 6. poslednou fázou je diskusia a hodnotenie nápadov¹⁹

Na hodinách náboženskej výchovy často používame túto aktivizujúcu stratégiu. Veľmi sa nám osvedčil paradoxný brainstorming. Princíp zostáva ten istý, len na tabuli je napísaná „paradoxná“ téma. Nezberajú sa teda nápady ako zvládnuť nejaké úlohy alebo ako riešiť problém, ale naopak nápady k tomu, ako nevyriešiť problém, aby sa na danej úlohe stroskotalo. Paradoxný brainstorming nie je len zábavou, veľmi intenzívne rozvíja kreativitu a dáva možnosť nahliadnuť do netušených súvislostí.²⁰ Napríklad pri preberanej téme Média a zobrazovanie človeka v médiách sme použili ako paradoxnú tému -

¹⁸ Porov. KOTRBA, T. – LACINA, L.: *Aktivizační metody ve výuce - příručka moderního pedagoga*, s. 128 -129.

¹⁹ Porov. ZELINOVÁ, M.: *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 119-120.

²⁰ Porov. PORTMANNOVÁ, R.: *Hry pro tvorivé myšlení*. 2. vydanie. Praha : Portál, 2011, s. 41.

Ako musí byť zobrazený človek v médiách, aby som tomu neveril. Pri vyhodnocovaní sme pracovali s týmito nápadmi a hľadali sme aj ich opak, čo podnietilo ďalšie asociácie a následne aj samotnú diskusiu.

Keďže sa na vyučovacích hodinách takmer výlučne sedí a počúva pracujeme aj s trocha upravenou verziou brainstormingu, kedy žiaci musia vstať zo svojich miest. Brainstorming na zemi - na zemi leží veľký papier, uprostred je napísaná téma, ku ktorej žiaci majú hľadať asociácie. Prechádzajú okolo, všímajú si asociácie svojich spolužiakov a dopisujú svoje vlastné nápady. V závere je možné vyzvať žiakov, aby sa postavili k tomu slovu, ktoré podľa nich najlepšie vystihuje danú tému.

Myšlienková mapa

Myšlienková mapa je učebnou stratégiou, ktorá podporuje aktívne učenie. Tento spôsob práce sa zameriava na grafické znázornenie myšlienok a pojmov v ich súvislostiach. Spresňuje proces myslenia tým, že prenáša verbálnu látku, myšlienky a pojmy do vizuálnej podoby a súčasne graficky názorne zobrazuje vzájomné medzipojmové vzťahy.²¹

Pri práci je dôležitý nielen výsledok - myšlienková mapa, ale aj proces jej tvorby. Učiteľ môže využiť túto stratégiu vo viacerých fázach vyučovania. Myšlienkové mapy tiež rozvíjajú viaceré kľúčové kompetencie - kompetencia k učeniu, komunikačnú kompetenciu, personálnu a sociálnu a aj kompetenciu k riešeniu problémov.²²

Postup pri tvorbe myšlienkovkej mapy:

- a) do prostriedku papiera alebo tabule sa napíše pojem, otázka, konštatovanie,...
- b) okolo základného výrazu žiaci píšú všetko, čo im v súvislosti zišlo na um - asociácie, vplyvy, otázky, výrazy
- c) všetky svoje nápady spájajú s hlavným pojmom a hľadajú aj vzájomné súvislosti medzi jednotlivými nápadmi²³

Aj pri tejto stratégii využívame viacero obmien tradičných myšlienkových máp. Jednou z možností je, že učiteľ nadiktuje pojmy a žiaci ich spracujú do myšlienkovkej mapy. Napríklad učiteľ rozdá žiakom kartičky s pojmami, ktoré majú dať do súvislosti a vzťahov. Je to

²¹ Porov. SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování*, str. 113.

²² Tamže.

²³ Porov. DUBOVSKÁ, R.: *Didaktika odborných predmetov*. Bratislava : Slovenská technická univerzita, 2005, s. 30.

vhodný spôsob opakovania a overenia si, či žiak porozumel systému pri nových informáciách. Na hodinách sme pracovali aj s tzv. „slepými“ alebo čiastočne doplnenými myšlienkovými mapami. Žiaci teda musia doplniť pojmy a aj znázorniť vzťahy medzi nimi. Veľmi obľúbenou sa stala aj tzv. skupinová myšlienková mapa. Žiaci sú prerozdelení do viacerých skupín a každá skupina má svoj vlastný papier, uprostred ktorého je napísaná téma alebo otázka. Jednotlivé témy na papieroch sú poprepájané ústrednou témou. Po určitom časovom úseku, ktorý stanovil učiteľ, si skupiny posunú papiere a dostanú sa k nim iné myšlienkové mapy. Jednotlivé skupiny dopĺňajú do máp svoje nápady a graficky zaznačia aj súvislosti a vzťahy medzi jednotlivými slovami, vetami, otázkami na papieri. Ďalšou modifikovanou myšlienkovou mapou, ktorú sme na hodinách náboženskej výchovy využívali je „Mind Mapping“ teda mapa nápadov. Princíp zostáva taký istý - téma alebo problém sa napíše do prostriedku papiera a výrazne sa orámuje. K nemu sa pridávajú ďalšie dôležité myšlienky a spájajú ich s hlavnou témou hrubšími čiarami alebo určenou farbou a ďalšie nápady sa pripájajú tenšími čiarami alebo opäť určenou farbou už nie k hlavnému problému, ale k vedľajším nápadom. Napríklad pri téme Média žiaci vypracovávali mapu nápadov s hlavným problémom - Plán cesty k Ježišovej sláve.

Diskusia

Význam diskusie ako aktivizujúcej vyučovacej metódy spočíva v tom, že žiaci niekoľko dní pred diskusiou zhromažďujú materiál, údaje, ... pripravujú sa na diskusiu. Často sa zastrájajú akým „chytákom“, akou ťažkou otázkou „nachytajú“ vyučujúceho. Takéto „didaktické spracúvanie“ učiva má nesmierny význam pre jeho pochopenie, pre tvorivé narábanie s nim - žiaci sa radia, polemizujú, ...²⁴ Odporúča sa využívať tam, kde chce učiteľ zistiť názory žiakov na určitú tému. Metóda diskusie nie je zložitá na prípravu, ale je náročná na stanovenie rozsahu a zamerania diskutovanej témy, na vedenie žiakov, na dodržiavanie všetkých zásad verbálnej a neverbálnej komunikácie a zásad diskusie. Diskusia môže byť použitá na začiatku vyučovacej hodiny ako motivácia žiakov k ďalšej práci, v priebehu hodiny ako hlavná vyučovacia metóda pri témach, ktoré zisťujú skúsenosti, názory a postoje k určitej téme. Táto metóda vedie žiakov aj k pochopeniu

²⁴ Porov. PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. 1. vydanie. Bratislava : Iris, 2000, s. 64.

zložitosti, nejednotnosti a rôznorodosti názorov na niektoré témy alebo situácie.²⁵

Jednou z obľúbených foriem diskusie predstavuje diskusia s názvom: Pre a proti. Žiaci sú rozdelení do troch skupín - jedna skupina tvorí tím „pre“, druhá „proti“ a tretia je skupinou „pozorovateľov“. K zadanej téme si prvé dve skupiny premyslia argumenty pre a proti, ktoré potom prednesú v záverečnej diskusii. Tretia skupina sleduje diskusiu, poprípade uvádza ďalšie argumenty. V závere sa tretia skupina dohodne a povie svoje stanovisko, ktorá skupina mala pripravené lepšie argumenty. Pre nácvik diskusie a k celkovému uvoľneniu je možné zvoliť absurdné témy, kde sa žiaci zabavia a naučia sa „prvým krokom“ v diskusii.

Role play (hranie rolí)

Role play teda hranie rolí je pomerne známou učebnou stratégiou, ktorá sa však v školstve veľmi málo využíva. Príprava učiteľa na role play nie je náročná, ale pre samotného žiaka je pomerne náročnou. Vyžaduje si praktické zvládnutie sociálnych a komunikačných schopností. Prostredníctvom hrania rolí majú žiaci príležitosť uplatniť teoretické poznatky v praktických činnostiach, ktoré vychádzajú z priamych skúseností. Dôraz sa kladie na schopnosť vcítiť sa do zadanej roly a čo najvernejšie ju „prehrať“ s použitím všetkých skúseností a poznatkov.²⁶ Výhodou je aj to, že môže pracovať celá trieda súčasne. Väčšinou sú žiaci rozdelení do menších pracovných skupín a majú zadane úlohy, ktoré si musia pripraviť na konkrétnu realizáciu. Hranie rolí môže učiteľ použiť pri vyučovaní tak teoretických, ako aj praktických vyučovacích predmetov. Výborne sa hodí k formovaniu názorov a postojov žiakov. Žiaci si precvičia verbálnu aj neverbálnu komunikáciu, učia sa spolupracovať v skupine, rešpektovať názory iných, hľadať riešenia, zvažovať príčiny a následky konkrétnej situácie a v neposlednom rade aj schopnosť obhájiť svoje rozhodnutia. Prijatie určitej roly a chovanie zodpovedajúce tejto úlohe, núti žiakov porozumieť stanoviskám a prežívaniam iných ľudí, vedie ich k alternatívnym riešeniam problémov, k hlbšiemu chápaniu medziľudských vzťahov a konfliktov.²⁷

²⁵ Porov. PETLÁK, E.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. 1. vydanie. Bratislava : Iris, 2005. s. 64.

²⁶ Porov. SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování*, s. 80.

²⁷ Porov. VALISOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H.: *Pedagogika pro učitele*. 2. vydanie. Praha : Grada Publishing, 2011, s. 208.

Vyučovanie prostredníctvom tejto stratégie zahŕňa tri fázy:

1. preštudovanie zadaného scenára - pri starších žiakoch je možnosť, že si ho sami pripravia
2. rozdelenie, príprava a „prehranie“ určených rolí
3. zhodnotenie priebehu - učiteľ a žiak

Jednou z častých foriem role play, ktoré aktívne využívame na hodinách náboženskej výchovy je dokončenie príbehu, ale aj samotným predvedením - vžitím sa do hry. Na vyučovacej hodine sa pracuje s textom Svätého písma (alebo iným), v ktorom nie je uvedený záver. Žiaci pracujú v skupinách, najprv sa dohodnú, ako ukončia „príbeh“ a potom prechádzajú do prípravy role play a samotného predvedenia. Každá skupina predstaví svoje vlastné ukončenie textu. Veľmi obľúbenou sa na hodinách náboženskej výchovy sa stala „Televízna diskusia s odborníkmi“. Učiteľ vyberá žiakov, ktorí dostávajú odborné zaradenie - dostávajú svoju rolu napr. psychológ, rodič, novinár, učiteľ, problémové dieťa, kňaz... Majú presne určený čas, kedy si pripravujú „odborníci“ svoje stanovisko a ostatní „hostia“ otázky, ktoré ich zaujímajú. Dostávajú sa do televíznej relácie, ktorú podľa situácie moderuje učiteľ alebo žiak a prebieha rozhovor na danú tému, problém. Diskusia začína predstavením jednotlivých stanovísk odborníkov. Ostatní žiaci sú hosťami relácie, ktorí kladú otázky odborníkovi. Pri starších žiakoch je tu možnosť, že aj ako hostia relácie majú presne určené podmienky - vek, zamestnanie, kladný alebo negatívny postoj. Vymedzenie témy je veľmi široké, a teda aj samotné využitie tejto stratégie.

Snowballing (snehová guľa)

Táto jednoduchá skupinová vyučovacia metóda je podľa Sitnej stredne náročná na prípravu a organizáciu vyučovania, ale nenáročná na samotné vedenie vyučovania. Práca v skupine zlepšuje priebeh učenia a žiaci tak môžu dosiahnuť lepšie výsledky.²⁸ Táto skupinová metóda sa odlišuje od ostatných tým, že sa začína od jednotlivca a nie od skupiny. Ďalej sa však pracuje formou skupinovej práce. Začína pracovať každý žiak samostatne, následne sa vytvárajú dvojice a potom stále väčšie skupiny, záleží od počtu žiakov v triede. Sú zadané časové limity, v ktorých žiaci diskutujú a postupne sa pridávajú do jednotlivých tímov. Skupiny sa „nabaľujú“, tak ako snehová guľa.

²⁸ Porov. KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol.: *Školní didaktika*. 2. vydanie. Praha : Portál, 2009, s. 303.

„Nabaľujú“ sa počtom žiakov, ale aj informáciami. Téma a cieľ vyučovania zostávajú nemenné. Každý prispieva a obohacuje skupinu. Je na samotnom učiteľovi, ako podáva vstupnú tému - text, video, divadelné alebo filmové predstavenie, ... alebo bude skupinovej práci predchádzať domáca príprava. Metódu snehovej gule je vhodné použiť v úvode alebo priebehu vyučovacej hodiny ako jeden zo spôsobov opakovania a rozvoja vedomostí, postojov, schopností a názorov. Žiaci sa učia porozumieť problému, uplatňovať rôzne metódy myslenia, učia sa aj schopnosti počúvať iných, vzájomne sa dopĺňať a kombinovať informácie, obohacujú sa o individuálne poznatky spolužiakov, diskutujú o správnosti uvedených tvrdení, prezentujú svoje návrhy, informácie a postoje, argumentujú, vytvárajú závery a rozvíja sa aj tímová práca. Z toho vyplýva aj to, že sa rozvíjajú tieto kľúčové kompetencie - komunikatívna, personálna a sociálna, kompetencia na riešenie problémov a kompetencia k učeniu.²⁹

Snehová guľa sa nám na vyučovaní osvedčila ako vhodná úvodná metóda do témy Médii (pri analyzovaní filmového alebo divadelného predstavenia). Žiaci začínajú svojim vlastným názorom a postojom a postupne sa obohacujú o postrehy svojich spolužiakov.

Icebreakers

Tvoria dôležitú oblasť aktivizačných metód. Názov sa v praxi neprekladá, preto ho uvádzame len v anglickom jazyku. Vo voľnom preklade sú to metódy, ktoré majú „prelomiť ľad“.

„Ide o metódy, ktoré majú naštartovať učebný proces (pripraviť mozgové kapacity účastníkov na intelektuálne náročnú výučbu), aktivizovať študentov, prípadne prelomiť ľady medzi pedagógom a študentmi.“³⁰ Primárnym cieľom icebreakers je odstránenie psychických zábran, uvoľnenie napätia a vytvorenie priateľskej atmosféry. Nemali by byť náročné na premýšľanie, nevyžadujú od žiakov vedomosti. Ich cieľom je „rozohriatie“ žiakov a ich pozitívna motivácia. Je vhodné ich použiť na začiatku hodiny. Podmienkou je, že nesmú trvať veľmi dlho, optimálne je päť, maximálne desať minút. Icebreakers je možné použiť aj v priebehu vyučovacej hodiny, najmä v okamihu, keď je potrebné žiakov aktivizovať. Zvolenie jednotlivých metód závisí od preberanej

²⁹ Porov SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování*, s. 71-72.

³⁰ KOTRBA, T. – LACINA, L.: *Aktivizační metody ve výuce - příručka moderního pedagogu*. s. 157.

témy na vyučovacej hodine, s tým súvisí aj samotné rozvíjanie kľúčových kompetencií.

Jednou z obľúbených metód icebreakers, ktoré aktívne využívame na hodinách náboženskej výchovy je stvárnenie nejakého pojmu netradičným spôsobom. Žiaci dostanú pokyn, aby predviedli, čo si predstavujú pod pojmom (napr. Baránok Boží). Podmienkou je, že to nesmie byť slovná definícia, teda sa môžu predstaviť prostredníctvom obrázka, pantomimickej scény, modelovania,... Je určený časový limit na prípravu a potom učiteľ vyberá niekoľko žiakov, ktorí predvedú svoju predstavu. Takisto sa nám osvedčila metóda „príbehu na pokračovanie“. Je možné ju použiť v rôznych častiach vyučovacej hodiny. Učiteľ začína úvodnou vetou (napr. Kde bolo, tam bolo...) a žiaci postupne nadväzujú na jednotlivé vety. Poradie je presne určené, žiaci musia počúvať ostatných, aby mohli nadviazať a pokračovať ďalej. Je možné urobiť viaceré variácie. Môže byť zadaný žáner ako western, horor, romantický príbeh a podobne. Žiaci môžu posúvať príbeh v zrýchlenej forme, teda po jednom slove a podobne. Záleží od preberanej témy a od voľby učiteľa.

Na záver tejto práce je potrebné si uvedomiť, že súčasná situácia v školách si vyžaduje a stále viac kladie dôraz na inovatívne metódy vo vyučovaní. Je však pravdou, že mnoho učiteľov má k tomuto spôsobu vyučovania veľké predsudky, pretože si myslia, že aktívnym učením žiak nikdy nebude ovládať učivo tak kvalitne, ako pri klasickom spôsobe vyučovania. Avšak pri aktívnom učení nastáva zmena oproti klasickému spôsobu vyučovania, pretože aktívnym prvkom sa stáva žiak, čo značne podporuje zvýšenie efektivity vyučovania a aj dosahovania cieľov vo vyučovaní.

Zoznam použitej literatúry

- DUBOVSKÁ, R. a kol.: *Didaktika odborných predmetov*. Bratislava : Slovenská technická univerzita, 2005. 137 s. ISBN 80-227-2191-3
- KALHOUS, Z. - OBST, O. a kol.: *Školní didaktika*. 2. vydanie. Praha : Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-3.
- KLEIN, Z.: *100 kreativních metod a her na semináře a workshopy*. 1. vydanie. Praha : Grada Publishing, 2012. 184 s. ISBN 978-80-247-4023-2.

- KOTRBA, T. - LACINA, L.: *Aktivizační metody ve výuce - příručka moderního pedagoga*. 2. vydanie. Brno : Barrister&Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KOŽUCHOVÁ, M. a kol.: *Didaktika pre učiteľov základných a stredných škôl*. Bratislava : Veda, 2000. 115 s. ISBN 80-224-0602-3.
- MAŇÁK, J.: *Alternatívni metody a postupy*. 1. vydanie. Brno : Masaryková univerzita v Brne, Pedagogická fakulta, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. 2. vydanie. Bratislava : Iris, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PETLÁK, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. 1. vydanie. Bratislava : Iris, 2000. 119 s. ISBN 80-89018-05-X.
- PETLÁK, E. a kol.: *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. 1. vydanie. Bratislava : Iris, 2005. 189 s. ISBN 80-89018-89-0.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. 5. vydanie. Praha : Portál, 2008. 380 s. ISBN 97880-7367-427-4.
- PORTMANNOVÁ, R.: *Hry pro tvorivé myšlení*. 2. vydanie. Praha : Portál, 2011. 118 s. ISBN 978-80-7367-884-5.
- SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování*. 1. vydanie. Praha : Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- TUREK, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. vydanie. Bratislava : Edukácia, 1998. 325 s. ISBN 80-88796-89-X.
- VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H.: *Pedagogika pro učitele*. 2. vydanie. Praha : Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- ZELINOVÁ, M.: *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. 2. vydanie. Praha : Portál, 2011. 144 s. ISBN 978-80-262-0036-9.
- ZORMANOVÁ, L.: *Výukové metody v pedagogice*. 1. Vydanie. Praha : Grada Publishing, 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Charakter židovského vzdelávania v staroveku

Gabriela Genčúrová

Abstract: Nature of Jewish education determines the way in which members of the Jewish nation approach to religious obligations. They arise from the nature of the relationship to the authority of God. Description of the reality contained in Sacred Scripture, reflects the fundamental underpinning traditional Jewish religious teaching and education. In the historical context, we describe the organizational forms and management of Jewish education. Represent locality of Jewish teaching and education. Analysis of historical and biblical reality, clarify who manages or administers education. We explain how in the beginning of our era education is conducted among Jews and expresses what types of education used.

Keywords: Antiquity. Judaism. Teaching. Education. Teacher.

Vzdelanie a s ním súvisiace školstvo, zaujímalo v židovskom náboženstve vždy popredné miesto. Avšak následky, predovšetkým Prvej židovskej vojny, viedli k zásadnej zmene židovskej identity i organizácie židovského školstva. V dôsledku straty Chrámového kultu ako stredobodu náboženského života a tiež národného štátu ako princípu židovstva, zmenilo židovstvo svoj pohľad nielen na seba ale aj na svoju vzdelanosť.¹

Klasický židovský vzdelanci však vstúpili do židovských dejín až v 2. storočí. Vzišli z farizejských *rabíniov*², ktorí sa nesnažili svoju zbožnosť orientovať len na Chrám³, ale prenášali svätosť Chrámu do všetkých oblastí každodenného života. Pozornosť židov upriamovali na Boží zákon a štúdium *Tóry*. Práve dôkladné poznanie *Tóry*, podľa

¹ Porov. BAGIN, A. *Cirkevné dejiny. Starovek*, s. 11; Porov. JUDÁK, V. *Izrael na úsvite kresťanstva* [online], [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete:

<http://www.historickarevue.com/archiv_86.html>, nestr.; Porov. *Tóra. Talmud. Midraš*. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete:

<<http://chanele6019.wordpress.com/2011/05/25/tora-talmud-midras/>>, nestr.; Porov. ALEŠ, P. *Cirkevné dejiny 1. Úvod a prvé obdobie cirkevných dejín*, s. 38-39; Porov. SCHÄFER, P. *Dejiny Židů v antice*, s. 128-129; Porov. SLÁMA, P. *Tanu Rabanan. Antologie rabínské literatury*, s. 496.

² Vyuvinuli sa zo skupiny židov hebr. *chasidim* – zbožný. Práve v nich našlo židovské vzdelanie svoje nové určenie, pretože z náboženských siekt po oboch židovských vojnách zostala práve len ich umiernená a aktívna skupina.

³ Rabíni z farizejských rodov v tomto čase pochádzali zväčša z diaspóry, preto ovládali tradičné spôsoby kultu bez úzkeho vzťahu k chrámu, aj keď v modlitbách a obradoch mal Chrám v čase jeho slávy vždy popredné miesto. Po jeho zborení sa im teda ľahšie prispôbovalo.

ktorého utvárali svoj život, sa začalo považovať za ekvivalent strate- nej obetnej bohoslužby. Týmto posväcovaním Písma a života, akoby prevzali miesto levitov, ktorí po páde Jeruzalemského chrámu stratili zmysel svojho povolania. Rabíni teda vzdelávaním posilňovali nábo- ženský kult. Okrem novovzniknutého rabinátu povstal aj úrad patriarchá- tu⁴, na ktorého legitimitu si nárokovali predstavení Veľkej synagó- gy⁵. Postupom času sa tieto dve inštitúcie spojili cez post exilarchov, ktorí svoje uplatnenie nachádzali predovšetkým v diaspóre. Na fun- damente Tóry, rabinátu a patriarchátu vychádzalo do popredia aj ži- dovské školstvo rozvíjajúce sa pod vedením učeních rabínov a exilar- chov ako jeden z najdôležitejších náboženských princípov judaizmu. Obdobie ranného rabinátu, teda obdobie učencov tzv. *tanaim*, preto v rámci rabínskeho judaizmu môžeme vytýčiť od počiatku nášho leto- počtu, kedy sa zmenila správa rímskej ríše, až do konca 3. storočia. Učenie Tóry našlo svoje náboženské vyjadrenie v novovzniknu- tom *Talmude*, ktorý zostavili rabíni, aby uchovali a zabezpečili všetko židovské učenie pre ďalšie generácie a tak uchránili svoje duchovné dedičstvo pred ďalšou podobnou pohromou ako bolo zbúranie Chrá- mu.⁶

Pôvod a teológia židovskej vzdelanosti

Zmysel, cieľ a význam židovskej vzdelanosti teda nemal svoj pô- vod v národnom štáte, ani v chrámovom kňazstve, ako by sa dalo predpokladať vzhľadom na výrazný náboženský dôraz kladený na tieto inštitúcie. Ale význam vzdelanosti spočíval jedine v Božej auto- rite, pravom a jedinom Učiteľovi, ktorý od počiatku inšpiroval Izrael a učil ľudí poznať svet a seba tým, že sa zjavil prostredníctvom svojho Slova - svojho Zákona (Ž 25,9; 94,10). Vďaka Tóre si Židia v čase straty Chrámu znovu uvedomili, že Boh sa im prihovára práve v pro- cese vzdelávania, aby ich ako zosobnená múdrosť poučil a priblížil k sebe (*Prís* 8,1-11.32.36). Svoju identitu znovuobjavili v snahe vy-

⁴ Gamli'el I. (Sk 22,3) uvedený ako Pavlov učiteľ sa pokladá za zakladateľa inštitúcie patriarchátu, ktorá pretrvala aj ako historické obdobie až do rozpadu rímskej ríše.

⁵ Uvedené v *Pirkej Avot*. Veľká synagóga bolo miesto, kde sídlil židovský súd, židovská veľrada hebr. *Sanhedrin*.

⁶ Porov. NOSEK, B. - DAMOHORSKÁ, P. *Židovské tradice a zvyky*. Karolinum, 2010, s. 71; Porov. JOHNSON, P. *Dejiny židovského národa*, s. 145; Porov. STEMBERGER, G. *Klasické židovství*, s. 53, 71-72; Porov. ALEŠ, P. *Cirkevné dejiny 1. Úvod a prvé obdobie cirkevných dejín*, s. 37; Porov. ŠTVERÁK, V. *Dejiny pedagogiky 1.*, s. 13; Porov. SCHUBERT, K. *Ježíš ve světle tradiční židovské literatury*. Praha: Vyšehrad, 2003, s. 35, 43; Porov. SCHÄFER, P. *Dejiny Židů v antice*, s. 130-131.

chovávať múdreho a poslušného služobníka Božieho, ktorý nielen žije, ale aj koná presne podľa Jeho vôle (Ž 111,10; Ž 119,66; Sir 1,25; Prís 9,10; 15,33, Sir 1,34; Prís 1,7; 9,10; 15,33; Sir 1,16; Ž 111,10; Jób 28,28). Zdôrazňovali, že, len v tejto bohobojnosti možno nájsť počiatky skutočnej múdrosti (hebr. *hokmah*) (Sir 31). Vzdelanie, či znalosť Zákona, Tóry, gr. *nomos* (Sir 1,1; 11,15), poslušnosť voči Zákonu (Prís 1,2) a svätá úcta pred Bohom (Prís 6,23; 10,17; 16,22) sa združovali pod pojmom „životná múdrosť“. Podmienkou jej naplnenia bola výhradná poslušnosť voči Bohu odzrkadlená v skutkoch a dokonaná v praktickom uskutočňovaní príkazov uvedených v Tóre. Štúdiom Tóry teda vyjadrovali svoju oddanosť Bohu. V období, ktoré je predmetom nášho bádania, predstavení židovského národa rabíni, pridali k tejto povinnosti štúdia Tóry aj štúdium rabínskej literatúry ako tradície, ktorá podporuje a sprístupňuje štúdium Tóry. Aramejským pojmom *Tanu rabanan* („naši majstri vyučovali“) sa nazýva celá zbierka rabínskych textov, ktoré vznikli v období 2. až 7. storočia. Medzi ne patrí predovšetkým Talmud so všetkými jeho časťami.⁷

Charakter takto chápanej židovskej vzdelanosti možno hľadať v dvoch aspektoch. V samotnom vzdelávaní, ktoré prezentuje typický vyučovací proces realizujúci sa v tom čase už v istých inštitúciách a vo výchove, uplatňujúcej sa predovšetkým v rodine.

Židovské náboženské vzdelávanie chápané v tejto celistvosti je systematicky prezentované istými organizačnými formami, didaktickými metódami a prostriedkami, ktoré pomáhajú objasniť a dostatočne sprostredkovať Tóru a jej poslanstvo. Tiež zvláštny charakter mu dávajú účastníci tohto edukačného procesu a spôsob jeho riadenia.

Náboženská výchova zas nachádza svoje uplatnenie predovšetkým v rámci morálneho atribútu židovskej vzdelanosti. Jej účel možno hľadať práve v spôsobe ako tieto vedomostné poznatky aplikovať v skutkoch, ktoré vo forme tradície predstavujú akýsi fundament židovského náboženského života.

⁷ Porov. HORÁK, A. *Kresťanská výchova*. Bratislava : CMRKBF, 1972, s. 24; Porov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné na internete: <http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>, s. 639, 1234; Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř.*, s. 378; Porov. RENDOLF, R. *Hebrejská bible a dějiny*. Praha : Vyšehrad, 1996, s. 149; Porov. SLÁMA, P. *Tanu Rabanan. Antologie rabínské literatury*. Praha : Vyšehrad, 2010, s. 15-16; Porov. LEŠČINSKÝ, J. *Múdrosť Izraela*. Košice : Seminár sv. K. Boromejského v Košiciach, 2008, s. 46-47.

Podstatná funkcia židovskej výchovy a vyučovania sa prejavuje predovšetkým v tom, že približuje Božie zjavenie poznaniu človeka tak, aby ho vedel adekvátne aplikovať do svojho života a bol si vedomý dôsledkov, ktoré z tejto povinnosti vyplývajú.

Biblický pôvod židovského vyučovania

Pôvod židovského vyučovania nemožno hľadať v ničom a v ničom inom ako v Bohu. Boh sám zo svojej autority vyučuje Zákon svojím zjavením sa. Preto Boh ako absolútny vzor učiteľa nepotrebuje, aby ho niekto učil (*Jób* 21,22; *Iz* 40,14) to, čo on sám stvoril. V Zákone ktorý zjavil, jasne ukazuje svoju vôľu. Od človeka preto žiada, aby ju uskutočňoval (*Ž* 94,10; 25,4; 27,11; 32,8; *Prís* 21,12; *Iz* 2,3; 48,17; *Ž* 94,12; 143,10). V Zákone mu poskytuje dokonalý návod ako to realizovať. V podobe slov mu dáva Boh spoznať Jeho cesty a zámery (*Ž* 25,9; 94,10), ktorými sa človek môže ľahko riadiť. Zákonom, ktorý si vyžaduje aj dodržiavať, učí svoj ľud bázni pred ním a v nej zveľaďovať svoju múdrosť (*Dt* 4,10).⁸

Židia povyšovali nadobúdanie takejto múdrosti nad všetko bohatstvo sveta (*Jób* 28,1-11; *Prís* 8,11; 16,16; *Jób* 28, 18; *Sir* 1, 14). Verili, že ten, kto nezískava jeho múdrosť, blúdi v tme a v nevedomosti netuší, že sa blíži jeho večná smrť (*Sir* 11,16-20). Špeciálne práve tejto múdrosti sa treba učiť, ak sa chce dostať k Bohu. Odmenou za múdrosť je teda nesmrteľnosť. Prakticky tento židovský názor obsiahnutý v múdroslovných knihách Starého zákona veľmi úzko súvisí so židovskou vzdelanosťou. Stáva sa základom pre učenie *Tóry* a pre striktné dodržiavanie a poznanie Zákona.⁹

⁸ Porov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné na internete: <http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>, s. 1234; Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblické teologie III. L - Ř.*, s. 378; Porov. DOUGLAS, J. D. (edit.) *Nový biblický slovník*, s. 1113; Porov. SLÁMA, P. *Tanu Rabanan. Antologie rabínské literatury*, s. 18, 21.

⁹ Pri týchto citátoch možno vidieť ako úzko sa prelína náboženská vzdelanosť s Písmom a večným životom človeka. Preto tak naliehavo Sirachovcova kniha („katechizmus“ Starého zákona) prikazuje vzdelávať seba i svojich blízkych v Písme, celý život. Úžasne to vyjadruje výrok: „Stoj pri svojej zmluve a rozprávaj o nej a konaj až do svojej staroby čo ti je prikázané.“ (*Sir* 11,21). Podobne v knihe Múdrosti (*Múd* 1,1-4) vidieť ako práve múdrosť je tá, ktorá približuje človeka k Bohu, lebo len ona presne vie, čo je dobré a čo zlé. Z tohto plynie aj pojem božej spravodlivosti. Porov. HORÁK, A. *Kresťanská výchova*, s. 24; Porov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné na internete: <http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>, s. 639, 1234; Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblické teologie III. L - Ř.*, s. 378; Porov. LEŠČINSKÝ, J. *Múdrost Izraela*, s. 58, 157.

Túto povinnosť vzdelávať sa prostredníctvom Písma a úplne sa oddať Božej vôli (Dt 6,6-9; 11,19; Joel 1,3; Ž 78,3-4; Dt 32,7, Prís 6,21...) ¹⁰, sa najvýstižnejšie prejavuje v sústavnom citovaní, opakovaní a pripomínaní rôznych výrokov z Písma nazývanom hebr. *šana*. Pojem *šana* neskôr nabral význam „vyučovať“, „učiť sa“ ¹¹.

Múdrosť (hebr. *hokmah*) a učenie sa tejto múdrosti preniká celým náboženským životom židov ¹². Nejde však len o teoretickú múdrosť v zmysle nadobúdania vedomostí, zručností či inej rozumovej činnosti (intelekt, talent, vedomosti, hebr. *bina*), ¹³ aj keď aj tento rozumový atribút pojmom zahŕňa. Ale ide tu skôr o pojem etický, existenčný, skúsenostný, v ktorom je múdrosť prezentovaná ako schopnosť mať správny úsudok a odhad v tajomstvách, ktoré rozum nestačí adekvátne vysvetliť. Je to cit pre rozlišovanie dobra a zla v rámci vzťahu k Bohu, kedy skúsenosť s Božou vôľou, učí Izrael ako žiť a ako byť skutočným Božím tvorom. Múdrosť Starého zákona vie vysvetliť utrpenie, zmysel života, lásku i vieru k Bohu i Boha samého tak, aby človek rozumel v rámci svojej ľudskej podstaty, kto je Boh, čo pre svoj ľud robí a ako sa k nemu dá priblížiť v konkrétnom praktickom živote.

¹⁰ Porov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné na internete: <http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>, s. 1129; Porov. PAŘÍK, A. *Židovské školství* [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete:

<<http://www.jewishmuseum.cz/cz/czvice7.htm>>, nestr.; Porov. STEMBERGER G. - DOHMEN, CH. *Talmud a Midraš*, s. 27.

¹¹ Tradícia zjavenej Mojžišovi sa nazýva hebr. *šana* – opakovať. Je vytvorená zo slovného základu *š-n-h* memorovať, učiť. Porov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné na internete: <http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>, s. 1234; Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř.*, s. 378; Porov. DOUGLAS, J. D. (edit.) *Nový biblický slovník*, s. 1113; Porov. SLÁMA, P. *Tanu Rabanan. Antologie rabínské literatury*, s. 18, 21.

¹² Zmysel tejto *micvy* zdôrazňujú aj nariadenia židovských náboženských autorít. Nariadenia rabína Jozefa Akivu v komentári k *Talmudu* (Dt 11,18-19) hovoria o úlohe učiť už aj malé deti. Ďalej, že táto povinnosť učiť stojí predovšetkým na otcovi. „*Otec má svojich synov učiť... Ak otec syna...neučí Tóre, akoby ho pochoval*“. Aj ďalej poukazuje na význam náboženského vzdelávania. Slovmi: „*kto slová Tóry rozmnožuje, akoby už získal život v budúcom svete... Pírkaj avot*“ hovorí o dôležitosti vyučovania pre večný život. *Mišna* tiež rieši aj vek detí. Hovorí, že „...v 5 rokoch dosahuje dieťa vek pre štúdium Biblie, v 10 pre štúdium *Mišny*, v 13 pre plnenie *micvot* a v 15 pre štúdium *Talmudu*...“ (Avot 5,21). Porov. PAŘÍK, A. *Židovské školství* [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete:

<<http://www.jewishmuseum.cz/cz/czvice7.htm>>, nestr.; Porov. MATEL, A. *Úloha rodičov v náboženskej výchove detí v židovskej rodine* [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete:

<http://www.andrejmatel.info/Texty/VztahyArodina/Nabozenska_vychova_v_zidovskej_rodin_e_symposium.pdf>, s. 1; Porov. NOSEK, B. - DAMOHORSKÁ, P. *Židovské tradice a zvyky*, s. 69, 71-72; Porov. SLÁMA, P. *Tanu Rabanan. Antologie rabínské literatury*, s. 209.

¹³ Porov. LEŠČINSKÝ, J. *Múdrosť Izraela*, s. 28.

Biblický pôvod židovskej výchovy

Židia chápu, že Božou úlohou a jeho cieľom, teda jeho dielom, je vychovávať svoj ľud ako svoje deti, k dokonalosti a zrelosti pre večný život. Základ každého náboženského vychovávania v židovstve je láska uskutočňovaná v aktívnom vzájomnom dialógu, v ktorom vychovávateľ napomína, trestá, sľubuje, učí a vychovávaný počúva a koná príkazy a usmernenia vedomý si tejto jeho lásky (*Dt* 4,36.40). Vychovávanie (hebr. *musar*) znamená zároveň aj poučovanie, očakávanie zlepšenia nejakého stavu vplyvom zvonku (trest, odmena). Z pozície Božej autority je preto hebrejská výchova, vo svojej podstate vždy prejavom Božieho vychovávania (*Prís* 1,7; *Sir* 1,1), ktorého cieľom je jedine poslušnosť voči Bohu, Zákonu i voči viere vôbec.¹⁴

Úcta k Bohu si vyžaduje zodpovedný a disciplinovaný prístup k nariadeniam, ktoré Písmo prezentuje (*Ž* 71,17). Ten bolo možné zabezpečiť len náboženskou výchovou od útleho detstva. Takéto prejavy disciplíny vo výchove, vzťahujúce sa výhradne na Božiu vôľu označuje hebrejský pojem *jásar*. V Písme sa chápe v zmysle dodržiavania disciplíny voči istej autorite. Sloveso *jásar* sa môže vzťahovať aj na poriadok a výchovu v mravne-náboženskom zmysle a na dodržiavanie poučení v zmysle nadobúdania múdrosti, poznávania a schopnosti úsudku vo význame rozumovom.¹⁵

Boh, ako vzor židovskej výchovy, sa v Písme ukazuje, ako suverénny Vychovávateľ, ktorý dokáže vnikáť vždy hlbšie a hlbšie do duše toho, kto sa ním dá vychovávať, až kým s ním nakoniec nesplynie

¹⁴ Starý zákon predovšetkým v sapienciálnych knihách používa tento pojem v spojitosti s rodinnou výchovou. Proroci a Deuteronomium zas v súvislosti s výchovou, ktorú uplatňuje Boh k človeku. Tiež *Septuaginta* prekladá toto hebrejské slovo ako *paidea* (viest', usmerňovať), kým latinčina pre ňu používa pojem *disciplina*. Oba tieto pojmy však nemožno stotožňovať ani s gréckou výchovou ani s nejakou vojenskou či asketickou disciplínou, prípadne s hebrejským pojmom *jásar*. Pojem výchovy, ktorý prezentuje Písmo, je zásadne používaný v zmysle morálnom a náboženskom. Preto výchova, ktorú poskytuje židovská rodina sa neorientuje na profánne veci, ako výchova v starovekom Grécku či Ríme, aj keď by sa to na prvý pohľad mohlo zdať. Porov. HORÁK, A. *Kresťanská výchova*, s. 25; Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř.*, s. 349-350; Porov. HORÁK, A. *Kresťanská výchova*, s. 25; Porov. RENDOLF, R. *Hebrejská bible a dějiny*, s. 148; Porov. BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu IV. Knihy prorocké*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1998, s. 660.

¹⁵ Porov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné na internete: <http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>, s. 1111, 1234; Porov. RENDOLF, R. *Hebrejská bible a dějiny*, s. 128; Porov. BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu III. Knihy náučné*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1998, s. 588-589; Porov. BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu V. Knihy deuterokanonické*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1996, s. 122-123.

v jedno. Metódu Božej pedagogiky možno vidieť aj v rámci Božieho plánu spásy. Výchova Jeho vyvoleného národa má preto silne eschatologický charakter. Prvá etapa jeho vychovávateľského diela sa odvíja práve v Starom zákone, počnúc prisľúbením, ktoré od Boha dostal Abrahám a končiac v poučovaním svojho ľudu znameniami uskutočňovanými v dejinách. Izrael sa na vlastných zážitkoch učí, že Boh sa oňho sústavne stará, že mu má dôverovať, milovať ho a pod. V jazyku súčasnej pedagogiky by sme mohli skonštatovať, že Boh Otec pouča formou zážitkového učenia, ktoré spočíva v posudzovaní vlastných skúseností. Je však dôležité upozorniť aj na fakt, že len čisto toto zážitkové učenie by nenaplnilo ciele Božej pedagogiky. Tie naplňujú predovšetkým skúšky, ktorým sa musia vychovávaní neustále podrobovať. Skúšky spočívajú nielen v overovaní skutočnosti, čo sa Izrael naučil a či to uplatňuje aj v živote, ale predovšetkým v tom, do akej miery sa odкрýva jeho srdce pre Božiu lásku. Len po absolvovaní takejto skúšky, ktorá potvrdí, že Izrael má Zákon – Božie slovo – hlboko v srdci (Dt 30,11-14), sa skončí jeho vychovávanie (Jer 31-33).¹⁶

Boží prisľub spásy sa stáva cieľom a zmyslom celej starozákonnej výchovy, ktorú preferujú Židia dodnes. Vedia a učia, že len získavanie múdrosti, rozumnosti a disciplíny (Prís 23,23) zabezpečuje účasť na Božej sláve. V židovskom ponímaní to prakticky znamená osvojenie si zručnosti správať sa v živote podľa Zákona (Prís 1,2). Schopnosť poctivo dodržiavať Zákon si však treba vždy náležite osvojovať a zachovávať (Prís 4,13; 5,23; 10,17). K tomu je potrebná absolútna disciplinovanosť srdca (Prís 23,12; Sir 21,21), pretože poučovanie v múdrosti a napravovanie v poslušnosti prináša vždy do vzťahu k Bohu aj hriech, ktorému treba neustále čeliť. Preto len dôkladné poznanie Zákona, ktoré pomáha židovský Učiteľ sprostredkovať, priblížiť a vysvetľovať, zabezpečí Izraelu takú dokonalosť, ktorá je hod-

¹⁶ Boh vychováva svoj ľud podobne ako otec vychováva svoje dieťa. Vyjadrujúc tento stav slovami „Mojím prvorodeným synom je Izrael“, mu dáva patrične vedieť a pociťiť, ako ho miluje a ako mu záleží na jeho výchove. Odkazujúc aj na iné miesta Starého zákona mu to neustále pripomína (Dt 8,5; Oz 11,1-4; Ez 16). Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř.*, s. 350-353; Porov. BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu IV. Knihy prorocké*, s. 569; Porov. BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu III. Knihy náučné*, s. 669, 588-589; Porov. BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu V. Knihy deuterokanonické*, s. 122-123.

ná Božej slávy. Túto bezchybnosť ľud dosiahne len postupným dozrievaním vo viere a v učení Zákona.¹⁷

Boh ako správny vychovávateľ, aby dosiahol u Izraela túto dokonalosť, musí aj trestať. Trest (hebr. *puranut*) ako utrpenie za spáchaný hriech, našiel svoje opodstatnenie z faktu, že Izrael sa v dejinách vždy prejavoval ako „*ľud nepoddajnej šije*“ (*Ex* 33,3; 34,9; *Dt* 9,6.13). Izrael len ťažko vie plniť vôľu Boha z vlastného presvedčenia a nepodliehať svojim hriešnym sklonom. Nápravné opatrenia, medzi ktoré patrí aj trest ako najpodstatnejší výchovný prostriedok, však musia zabezpečiť účinnosť božích poučení, preto Boh neprestajne, neustále s nekonečnou trpezlivosťou a láskou upozorňuje, napomína, poukazuje a pripomína ústami prorokov Božiu prítomnosť, vôľu a lásku. Avšak ak Izrael neprijíma Jeho poučenia (*Jer* 3,30; 7,28; *Sof* 3,2.-7), potom sa napravovanie stáva krutým trestom, ktorý sa valí na Izrael (*Lv* 26,18.23.28). Podstata výchovného charakteru trestov v Starom zákone je vedená spravodlivým Božím hnevom, z ktorého vždy vychádza poučenie a obrátenie (*Jer* 31,18, *Ž* 16,7; *Jób* 5, 17; *Ž* 94,10; *Iz* 28,23-26).¹⁸

Organizačné formy a správa židovského starovekého vzdelávania

Dôležitú úlohu pre židovské náboženstvo a vzdelanie zohrávalo v židovstve spoločenstvo. Ako národ Izrael, ako ten, komu je adresované Sväté písmo, udržiavali svoje náboženské spoločenstvo aj po r. 70. Židia zakladali po celom vtedajšom svete (predovšetkým v gréckom) množstvá domov s priestorom umožňujúcim stretávať sa s Bohom pri modlitbách celej miestnej židovskej komunite aj mimo Jeruzalemského chrámu. Tieto Domy zhromaždenia¹⁹ (gr. *synagóga*, hebr. *bejt kneset*, v jidiš *šul*) nahradil istým spôsobom funkcie zničeného Chrámu, už počas babylonského zajatia. Stretnutia spoločenstva sa uskutočňovali formou sobotných zhromaždení počas, ktorých sa účastníci stretnutia učili *Tóru*. Úlohou synagógy bolo poskytovať vyučovanie a až v druhom rade slúžila na bohoslužobné úkony (*Mt* 4,23). Preto sa nazývala aj „domom bádania“, „domom vyučovania“,

¹⁷ Porov. BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu IV. Knihy prorocké*, s. 660; Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř.*, s. 349, 351, 379.

¹⁸ Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř.*, s. 352; Porov. BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu IV. Knihy prorocké*, s. 659-670, 660, 262-263; Porov. BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu III. Knihy náučné*, s. 669.

¹⁹ Synagóga ako miesto stretnutia, či dom zhromaždenia je gréckeho pôvodu.

preto považujú aj za istý druh školy. Slúžila predovšetkým ako študovňa alebo prednášková sieň, ktorá sa dala aj prenajať vo dne i v noci, kedykoľvek sa tam chceli skupinky židov alebo jednotlivci venovať štúdiu (Sk 19,9).²⁰

Avšak tieto inštitúcie neboli jediné, kde prebiehalo vyučovanie. Primárnym miestom náboženského učenia bol vždy od nepamäti dom Otcov (hebr. *bet av*), domov, kde prebývala rodina (Gn 24, 38;46,31). Tieto malé svätyne (hebr. *mikdaš me'at*) ostali aj po zničení Jeruzalemského chrámu centrom posvätného života Židov spravované otcom rodiny.²¹

Rodina pre Izrael znamenala základ náboženského, sociálneho a politického poriadku. Z tohto dôvodu náboženská výchova doma v rodine mala svoje opodstatnenie ešte skôr, než si židovská obec postavila synagógu. Zabezpečovala však predovšetkým starostlivosť o individuálnu náboženskú výchovu a vzdelanosť. V takom „domácom“ vyučovaní nejde o hlboké vnikanie do právd viery, ale len o základné vyučovanie, obsahujúce len jej podstatné prvky. Podobne treba chápať aj výchovu. Prebiehala vo forme morálnej katechézy, ktorá pomáha vytvárať pozitívny vzťah k prikázaniam Božieho zákona. Aby bola čo možno najviac prístupná praktickému životu obsahuje liturgické i historické náboženské prvky a zvyky.²²

Prvými židovskými učiteľmi boli, vzhľadom na vyučovanie v rodine, už od najstarších dôb rodičia. Zastupovali Boha ako jediného

²⁰ Porov. DOUGLAS, J. D. (edit.) *Nový biblický slovník*, s. 1112-1113; Porov. DE VRIES, S. PH. *Židovské obřady a symboly*. Praha : Vyšehrad, 2009, s. 11-13.

²¹ Porov. BAGIN, A. *Cirkevné dějiny. Starovek*, s. 11; Porov. JUDÁK, V. *Izrael na úsvite kresťanstva* [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete:

<http://www.historickarevue.com/archiv_86.html>, nestr.; Porov. NEWMAN, J. - SIVAN, G. *Judaizmus od A do Z*, s. 223; Porov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné na internete: <http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>, s. 1129; Porov. MATEL, A. *Úloha rodičov v náboženskej výchove detí v židovskej rodine*. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete:

<http://www.andrejmater.info/Texty/VztahyArodina/Nabozenska_vychova_v_zidovskej_rodine_symposium.pdf>, s. 71; Porov. STEMBERGER G. - DOHMEN, CH. *Talmud a Midraš*, s. 27; Porov. ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky 1.*, s. 13; Porov. DE VRIES, S. PH. *Židovské obřady a symboly*, s. 16.

²² Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř.*, s. 376; Porov. MATEL, A. *Úloha rodičov v náboženskej výchove detí v židovskej rodine*. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete:

<http://www.andrejmater.info/Texty/VztahyArodina/Nabozenska_vychova_v_zidovskej_rodine_symposium.pdf>, s. 1-2; Porov. NOSEK, B. - DAMOHORSKÁ, P. *Židovské tradice a zvyky*, s. 71; Porov. ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky 1.*, s. 13; Porov. DOUGLAS, J. D. (edit.) *Nový biblický slovník*, s. 1113.

oprávneného vychovávateľa. Zástupcu kňaza v dome zastával otec rodiny a preto, ako najvyššia autorita, zabezpečoval aj základnú náboženskú výchovu. Od šiesteho roku vovádzal synov nielen do svojho remesla a povolania²³, ale predovšetkým ich zasväcoval do náboženských zvykov. Otec vyučoval tak, že rozprával o veľkých Božích skutkoch, hlavne v rámci náboženských slávností a zvykov (*Ex* 10,2; 12,26n; 13,8.14; *Dt* 4,9; 6,7.20-25 a i.). Využíval prítomnosť náboženských sviatkov, aby udržiaval spomienky na historické udalosti, ktoré pripomínajú významné činy Boha (*Ex* 12,26; 13,8). Činí tak pomocou otázok a odpovedí. Otázky, ktoré nekladie len otec dieťaťu, ale hlavne dieťa otcovi, prirodzene vedú k lepšiemu chápaniu zmyslu a obsahu zvykov i obradov. Rodičia sa snažili fixovať a udržiavať v pamäti detí aj bežné udalosti a výroky z Písma. Preto často využívali rôzne mnemotechnické pomôcky. Takto učili izraelské Krédo - *Šema Israel* (*Dt* 6,20-25) i staré piesne a žalmy, ktoré boli súčasťou židovskej tradície (*Dt* 31,19.22; 2 *Sam* 1,18nn). Ich úlohou, ako ochrancov Božieho zákona v každodennom živote (*Gn* 18,19; *Prís* 1,8; 31,1), bolo sústavné zdieľanie a opakovanie základného Božieho príkazu (*Dt* 6,6-9; 11,19), aby tak upevňovali a pripomínali si v pamäti jeho význam. V celom procese výchovy dieťaťa našla svoj zmysel aj matka. Učila svoje deti a prakticky vovádzala, predovšetkým dievčatá, do plnenia základných morálnych požiadaviek, ako je napr. úcta k rodičom, starším a pod. (*Ex* 20,12; 21,15.17; *Prís* 1,8; 6,20.23; 19,26; 20,20; 31,1-9; 2 *Tim* 1,5). Výchovu dievčat teda mali na starosti výhradne matky. Učili ich domáce práce a jednoduché etické pravidlá. Avšak nezanebdávali ani čítanie, aby sa mohli zoznámiť so Zákonom a podobne venovali dosť pozornosti aj výučbe cudzích jazykov. Základnou metódou vyučovania bolo ústne opakovanie, aby sa všetky predkladané nábožensko-mravné zásady nezmazateľne zapísali do pamäte a srdca detí a tak sa stali zvykom. Takéto vyučovanie môžeme klasifikovať ako vyučovanie sluchom.²⁴

²³ Podobne aj Jozef učil Ježiša.

²⁴ Porov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné na internete: <http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>, s. 1129-1130; Porov. PARÍK, A. *Židovské školství* [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete:

<<http://www.jewishmuseum.cz/cz/czvice7.htm>>, nestr.; Porov. MATEL, A. *Úloha rodičů v náboženské výchově dětí v židovské rodině*. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete:

<http://www.andrejmatel.info/Texty/VztahyArodina/Nabozenska_vychova_v_zidovskej_rodine_symposium.pdf>, s. 1-2; Porov. STEMBERGER G. - DOHMEN, CH. *Talmud a Midraš*, s. 27; Porov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostup-

Už oveľa širšiu zodpovednosť ako podávať len základnú katechézu o podstatných prvkoch viery, mali kňazi (*leviti*). Okrem toho, že do roku 70 sa starali o kult v Chráme, zastávali aj učiteľskú funkciu, ktorá spočívala vo vysvetľovaní a vyučovaní Zákona. Základným cieľom bolo poukazovať na Boží zámer a dejiny spásy a v povzbudzovať uskutočňovanie Zákona. Ich funkcie po páde chrámu prevzali *rabíni*.²⁵

Ďalšími sprostredkovateľmi židovského učenia boli proroci. Tí však nečerpajú svoje vzdelanie z tradície, ale to čo učia a hlásajú, majú a prijímajú priamo od Boha. To, že svoj národ napomínajú, utešujú a prisľubujú činy Boha v mene Boha, síce nepatrí priamo k vyučovaniu ako takému, ale preukazujú väzbu na istú katechézu, ktorej základy už tí, ktorým je určená, rozumejú (*Oz* 4,1; Dekalóg).²⁶

V tejto starovekej dobe je možné nájsť už aj učiteľov podobných klasickým, pretože boli vyučujúcimi v pravom zmysle slova (*Kaz* 12,9). V židovstve sú nazývaní ako učitelia múdrosti (*Kaz* 12,9). Plnili tú istú povinnosť vyučovať ako každý otec voči svojmu synovi (*Sir* 30,3; *Prís* 3, 2; 14,1-17...). Cieľom židovského učiteľa múdrosti je odovzdať svojim učeníkom pravú múdrosť (*Job* 33,33), bázeň pred Bohom (*Prís* 2,5; *Ž* 34,12) a náboženské poznanie, ktoré je podmienkou šťastného života.²⁷

Na začiatku kresťanského staroveku medzi sebou rozoznávali Židia tri druhy takýchto učiteľov múdrosti. Boli to učitelia obecných škôl (hebr. *chazan*), zákonníci, ktorí učili Zákon na vyšších školách (hebr. *bet ha-midraš*, dom štúdia, výkladu, synagóga) a mudrci (hebr. *hakam*) uznávaní učenci, ktorí neboli viazaní uskutočňovať každodenne učiteľskú povinnosť (*Mt* 23,34). Všetci spolu tvorili akési spoločenstvo učencov (*Lk* 5,17), ktoré dosiahlo svoj rozmach v čase rabiho

né na internete: <http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>, s. 1234; Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř.*, s. 376; Porov. DOUGLAS, J. D. (edit.) *Nový biblický slovník*, s. 1113.

²⁵ Titul rabín sa vyvíjal len postupne. Všeobecne existovali tri druhy titulov hierarchicky zoradených podľa významu a učenosti rabína (*rabi* môj pán, učiteľ, majster – autoritatívni učenci a učitelia, ktorý obdržali *smichu*. Neskôr učitelia, ktorý poznajú tradíciu. *Rav* - učiteľ bez priameho vzťahu so žiakmi a *raban* zvyčajne ten ktorý, učí a má žiakov. Neskôr sa takýto učiteľ začal volať *rabín*. Rabín, ktorý už nemal aktívnych žiakov bol po roku 70 nazývaný *raban* (náš majster). Porov. SLÁMA, P. *Tanu Rabanan. Antologie rabínské literatury*, s. 494; Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř.*, s. 376.

²⁶ Napríklad ako Ezechiél vykladá Jeremiáša, alebo v Deuteronomiu prorocké vysvetľovanie dejín a pod. Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř.*, s. 377.

²⁷ Porov. DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř.*, s. 377.

Jehudy ha-Násiho, v druhej polovici 2. storočia. Všetci rabínsky učiteľia sa veľmi snažili, aby boli prijatí do úzkeho kruhu učencov ich predstaveného rabínskeho majstra.²⁸

Vedením židovských škôl v období tanaím, boli poverení len významní učenci, majstri, hebr. *rabíni*,²⁹ podobne ako aj organizáciou židovskej komunity (hebr. *kehila*) a modlitbového zhromaždenia (gr. *synagogy*). Spočiatku bol učenec - *rabín* ako predstaviteľ vyššej školy závislý na podpore patriarchu (hebr. *Násí*) no neskôr sa od toho upustilo, zvlášť keď sa tieto dva posty spojili. Rabíni si časom medzi Židmi vybudovali veľmi vážnú pozíciu. Keďže na ich pleciach stála na vyššia vzdelanosť celej miestnej židovskej komunity, ich didaktické úsilie úzko nadväzovalo na ich postavenie a právomoci. I napriek tomu, že boli oficiálne poverení vyučovať a vykladať Zákon, nebolo to spočiatku ich zamestnanie. Len ťažko si možno predstaviť, že by boli odkázaní len na dary či odmeny (1Kor 9,3-18) od študentov. Preto sa štúdium a odborný výklad Tóry, v období rímskeho cisárstva, vždy kombinoval s nejakým manuálnym zamestnaním alebo remeslom, ktorým si rabíni spočiatku ťažko zarábali na živobytie (Sk 18,3).³⁰ Boli zvyčajne chudobní, lebo aj *Sanhedrin*, ktorý bol istým zdrojom prímov vtedajších učencov, pádom národného židovského štátu zanikol. Postupne sa medzi Židmi vytvoril názor, že štúdium Tóry je obrazne spojené s obetou. Preto aj vyučovanie nie je len prostriedkom k dosiahnutiu cieľa, ale je celoživotným poslaním a dôvodom, zmyslom a úlohou ľudskej existencie na svete (hebr. *olam ha-ze*), ktorým si zaistí miesto na svete budúcom (hebr. *olam ha-ba*).

²⁸ Porov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné na internete: <http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>, s. 1130-1131; Porov. SCHÄFER, P. *Dějiny Židů v antice*, s. 131; Porov. DOUGLAS, J. D. (edit.) *Nový biblický slovník*, s. 1113.

²⁹ Rabíni či rabani (gr. *archon*), pochádzali z dynastie učencov, ktorí existovali v období druhého chrámu sa označovali sa pojmom *zugot* (dvojica), pretože vždy pôsobili v dynamických dvojiciach. Posledná dvojica bol slávny raban Hillel Kristov učiteľ a jeho odporca Šamaj. Ich pokračovateľmi boli učenci nového pôvodu privilegovaných vrstiev známi ako *tanaím* (učitelia). Ich zakladateľom bol *Gamaliel*. Dynastia zanikla smrťou *Jehudu ha-Nasim*. Na začiatku 3. storočia okolo roku 220, vznikli dôležité školy v Palestíne, Cezarei, Tiberiade a Lidde a s nimi aj doba novej dynastie učencov zvanej *amoraim*, ktorí boli tiež príslušníci rabínskeho judaizmu trvajúceho až do 4. storočia a mimo Palestíny do 6. storočia. V Judsku a v Babylonii do 5. storočia. Porov. JOHNSON, P. *Dejiny židovského národa*, s. 148-149; Porov. SEGERT, S. *Staroveké dejiny Židů*, s. 230; Porov. SCHÄFER, P. *Dějiny Židů v antice*, s. 131; Porov. SLÁMA, P. *Tanu Rabanan. Antologie rabínských literatury*, s. 494.

³⁰ Porov. JURICA, J. Vznik a rozvoj právneho myslenia kresťanov v prvých storočiach. In *Dejiny Cirkvi v staroveku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. KU TF Košice. Košice : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2012. s. 8.*

Obeta približovala človeka k Bohu, preto boli čoskoro tí čo študovali v školách, považovaní za niečo také, ako kňazi a nesmeli sa starať o fyzické potreby. Rabíni tak často zastávali oficiálne miesta nielen v židovskej správe, ale aj v politickej správe rímskeho cisárstva. Najčastejšie robili v Ríme sudcov a rôznych právnych poradcov, pritom nezabúdali na vyučovanie Zákona a veci s tým súvisiace.³¹

Zhrnutie

Špecifický charakter židovského vzdelávania určuje jeho biblický pôvod a cieľ. Židovské vzdelávanie pramení z múdrosti Starého zákona, lebo práve v ňom nachádzali židia návod na vzdelanosť. Jeho cieľom bolo cítiť bázeň pred Pánom, ktorá viedla k správne mu učeniu sa. Matériu židovského náboženského učenia i jeho obsah poskytuje Písmo Starého zákona (*Tóra*), jeho výklady (*Talmud*) a židovská Tradícia (*Mišna*). Motiváciou k vyučovaniu a učeniu vôbec bol záväzok voči Slovu, ktorý bolo potrebné disciplinovane dodržiavať (hebr. *micva*). Zvládnutie tejto disciplíny (hebr. *jásar*) znamená byť vyučený v Zákone. Pre židov bolo poznanie Zákona dôkazom plnenia zmluvy, ktorú s nimi ako vyvoleným národom uzavrel Boh Stvoriteľ, aby ich uchránil pred večným zatratením. Na znak tejto zmluvy vznikla *Tóra* ako najvyššia norma, v ktorej Boh zjavuje seba a svoju vôľu. *Tóru* vysvetľujú ako Zákon a predpisy, lebo len prostredníctvom Zákona a jeho dodržiavania možno poznať svet aj Boha. Na ich dôkladnom poznaní a dodržiavaní je postavený základ židovského vzdelávania. Dodržiavať príkazy zjavené Mojžišovi, od samého Boha Otca (*Dt* 6,6-9; 11,9) si preto židovský národ v očakávaní plnosti časov, kladie za nutnú povinnosť vyučovať a vzdelávať sa v Zákone. Len dôkladnou znalosťou a striktným dodržiavaním Zákona v židovskom spoločenstve si môžu zabezpečiť večný život. Dôkazom je vznik *Talmudu*, ktorý predkladá podrobný návod ako aplikovať Zákon do každodenného života.

³¹ Jehuda ha Nasí menoval za svojho nástupcu patriarchátu mladšieho syna Gamaliela III., ale chcel aby po jeho boku vládol židom aj jeho najstarší syn Šimon ako *chacham* (najväčšia autorita vo veciach učenia) a rabín Chanin ben Chama ako *av bejt dín* (predseda súdu). Porov. NOSEK, B. - DAMOHORSKÁ, P. *Židovské tradície a zvyky*, s. 71- 72; Porov. STEMBERGER, G. *Klasické židovství*, s. 54-57, 75-76; Porov. NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník* [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné na internete:

<http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>, s. 1130; Porov. JOHNSON, P. *Dejiny židovského národa*, s. 147, 171; Porov. DE VRIES, S. PH. *Židovské obřady a symboly*, s. 16; Porov. SCHÄFER, P. *Dějiny Židů v antice*, s. 130, 132, 162; Porov. DOUGLAS, J. D. (ed.) *Nový biblický slovník*, s. 1113.

Učenie sa Zákonu sa praktizuje synchronizáciou vzdelávania, ktoré organizované prebieha zvlášť v synagóge pod vedením učiteľa a tiež aj výchovy realizovanej v rodine. Židia orientujú vzdelávanie na jediného Boha, Stvoriteľa a Otca. Vzorom dokonalej židovskej výchovy (hebr. *musar*) je Boh, ktorý sa Zjavil ako Jahve. Vychováva však ako Otec, ktorý vedie svojho syna Izraela k dokonalosti. Boh svojho syna aj patrične napomína a trestá, ak ho neposlúcha. Všetky jeho nápravné opatrenia a skúšky sú vždy nasmerované na celé spoločenstvo, aby bolo pripravené na plnosť časov. Kolektívny charakter židovskej výchovy má svoj základ práve vo vzťahu Boha Otca k synovi Izraelovi, národu ktorému sa zjavil vo svojom Zákone, lebo len podľa neho ho možno vychovať k dokonalosti a pripravenosti na plnosť časov.

Učitelia židovského národa pochádzali pred pádom Chrámu výhradne z rodu levitov, neskôr z rodu farizejov, ktorý sa transformovali na rabínske učenecké rody tanaím a amoraim, existujúce v prvom období kresťanského staroveku. Ich postavenie a kvalita bola priamoúmerná výške školy na akej vyučovali. Personálne mali zabezpečených aj asistentov (hebr. *belfor*) či biflovačov (hebr. *tanu*).

Cielenou výchovou viedli žiakov v školách k dokonalosti, dospelosti a zrelosti. Za pomoci dialógu, lásky a trestu spoločne s Bohom vytvárajú ideálnu osobnosť židovského nábožensky vzdelaného človeka, úplne oddaného Bohu. Každý vzdelaný a vychovaný žid, vedel, čo má robiť a ako sa správať, aby bol hodný vidieť vo večnosti Boha.

Vychovávanie v Starom zákone privádza teda k dokonalosti, dospelosti a zrelosti Izraela a v priebehu dejín ho vedie k tomu, aby bol pripravený na plnosť časov a na príchod spasiteľa a vykupiteľa. Pretože od počiatku do konca časov je Božím poslaním vychovávať vyvolený ľud tak, aby bol pripravený prijať večný život.

Zoznam použitej literatúry

- ALEŠ, P. *Cirkevné dejiny 1. Úvod a prvé obdobie cirkevných dejín*. Prešov : Prešovská univerzita, 2009. 224 s. ISBN 978-80-80689-91-9.
- BAGIN, A. *Cirkevné dejiny III. Patrológia*. Trnava : SSV, 1969. 105 s. ISBN (brož.).

- BAGIN, A. *Cirkevné dejiny. Starovek*. Bratislava : RKCMBF, 1989. 148 s. ISBN 80-223-0756-4.
- BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu IV. Knihy prorocké*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1998. 872 s. ISBN 8-7192-274-9.
- BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu V. Knihy deuterokanonické*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1996. 328 s. ISBN 80-7192-150-5.
- BIČ, M. a kol. *Výklady ke Starému zákonu II*. Praha : Evangelické nakladatelství, 1991. 600 s. ISBN 80-70174-08-0.
- BIČ, M. a kol. *Výklady k Starému zákonu III. Knihy náučné*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 1998. 822 s. ISBN 807192-240-4.
- DE VRIES, S. PH. *Židovské obřady a symboly*. Praha : Vyšehrad, 2009. 299 s. ISBN 978-80-70219-63-8.
- DOUGLAS, J. D. (edit.) *Nový biblický slovník*. Praha : Návrat domů, 2009. 1244 s. ISBN 80-85495-65-1.
- DUFOUR, L. X. a kol. *Slovník biblickej teológie III. L - Ř*. 567 s. ISBN (brož.).
- JOHNSON, P. *Dejiny židovského národa*. Praha : Rozmluvy, 1996. 592 s. ISBN 80-85336-31-6.
- JUDÁK, V. *Izrael na úsvite kresťanstva* [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete: <http://www.historickarevue.com/archiv_86.html>.
- JURICA, J. *Vznik a rozvoj právneho myslenia kresťanov v prvých storočiach*. In *Dejiny Cirkvi v staroveku*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. KU TF Košice. Košice : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2012. s. 5-12. ISBN 987-80-7165-887-0.
- LEŠČINSKÝ, J. *Múdrosť Izraela*. Košice : Seminár sv. K. Boromejského v Košiciach, 2008. ISBN 978-80-89361-07-6.
- MATEL, A. *Úloha rodičov v náboženskej výchove detí v židovskej rodine*. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete: <http://www.andrejmatel.info/Texty/VzťahyArodina/Nabozenska_vychova_v_zidovskej_rodine_symposium.pdf>.
- NEWMAN, J. - SIVAN, G. *Judaizmus od A do Z*. Praha : Sefer, 1992. 288 s. ISBN 80-900895-3-4.
- NOSEK, B. - DAMOHORSKÁ, P. *Židovské tradice a zvyky*. Karolinum, 2010. 272 s. ISBN 978-80-246-1518-9.

- NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník*. [online]. [cit. 2013-03-15]. Dostupné na internete: <http://cb.cz/praha2/bib_slovník_novotny.htm>.
- PAŘÍK, A. *Židovské školství*. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete: <<http://www.jewishmuseum.cz/cz/czvice7.htm>>.
- RENDOLF, R. *Hebrejská bible a dějiny*. Praha : Vyšehrad, 1996. 376 s. ISBN 80-7021-190-3.
- SEGERT, S. *Starověké dějiny Židů*. Praha : Svoboda, 1995. 310 s. ISBN 80-2050-304-8.
- SCHÄFER, P. *Dějiny Židů v antice*. Praha : Vyšehrad, 2003. 263 s. ISBN 80-7021-633-6.
- SLÁMA, P. *Tanu Rabanan. Antologie rabínské literatury*. Praha : Vyšehrad, 2010. 548 s. ISBN 978-80-7021-722-1.
- STEMBERGER, G. - DOHMEN, CH. *Talmud a Midraš*. Praha : Vyšehrad, 1999. 447 s. ISBN 80-7021-301-9.
- STEMBERGER, G. *Klasické židovství*. Praha : Vyšehrad, 2011. 260 s. ISBN 978-80-7429-185-2.
- Sväté písmo*. Trnava : SSV, 2002. 2624 s. ISBN 878-2584-25-6.
- ŠPIRKO, J. *Cirkevné dějiny I*. Martin : Neografia, 1943. 480 s. ISBN (brož.).
- ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky 1*. Praha : SPN, 1991. 134 s. ISBN 80-70663-51-0 (brož.).
- Tóra. Talmud. Midraš*. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné na internete: <<http://chanele6019.wordpress.com/2011/05/25/tora-talmud-midrash/>>.

Zmena interpersonálnych kompetencií učiteľa – potreba učiteľskej etiky¹

Jaroslava Ibnátová

Abstract: The purpose of this work is to show the dynamic character of teachers profession, which includes changes of interpersonal competences of teacher compared to the past and its professional development, but mostly to focus on the teachers ethics in Slovakia, its basic characteristics, and permanently increasing need to integrate the ethics into the tutoring of teachers to be. For current teachers this work tries to explain the inevitableness of merging the ethics with teachers practice.

Key words: Interpersonal competences. Teachers profession. Teachers ethics. Ethical codex.

Učiteľská profesia bola a je náročnou profesiou. Aj napriek množstvu vysokoškolských študentov v odbore učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov je v školskej praxi stále častejším javom odchod a opúšťanie učiteľského povolania. Príčin tohto stavu je viac. Súčasná pozícia profesie učiteľa je charakterizovaná ako obdobie hľadania profesionálnej identity, ktoré nastáva po období krízy profesie z osemdesiatych rokov. Školstvo sa nachádza v etape reformy, učitelia sa oboznamujú s novými úlohami a zmenami pre ich ďalšie vzdelávanie. Učiteľskej profesii sa v súčasnej dobe venuje nemalá pozornosť. Učiteľom sa vyčíta ich malá angažovanosť mimo školy, nedostatočné riešenie morálnych dilem, absentujúca profesijná identita a vnútroprofesijný tlak, je im vyčítaný profesijný pesimizmus, neodbornosť a nekvalifikovanosť učiteľov na rozličných typoch škôl v jednotlivých regiónoch Slovenska a pod. Je dôležité zdôrazniť najmä nedostatočné uvedomenie si etickej dimenzie postavenia zo strany učiteľov, pričom jej porušovanie výrazne znižuje status učiteľa ako poznamenáva Beáta Kosová.²

Cieľom tohto príspevku je poukázať na neustále sa meniaci charakter učiteľskej profesie, s čím nevyhnutne súvisí aj zmena interpersonálnych kompetencií učiteľa vo vzťahu k minulosti, jeho profesijný

¹ Príspevok je výstupom grantu KEGA 041KU-4/2012 Výskum využívania inovačných metód v primárnom vzdelávaní predmetu náboženská výchova a tvorba nových učebných pomôcok pre ich implementáciu do edukačného procesu.

² KOSOVÁ, B.: *Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach*. In: Profesijný rozvoj učiteľov. Prešov : Metodicko- pedagogické centrum, 2006. s. 11.

rozvoj, no najmä priblížiť učiteľskú etiku na Slovensku, jej základné charakteristiky a stále zväčšujúcu sa potrebu jej zaradenia do prípravy budúcich učiteľov. Pre učiteľov, aktívne vykonávajúcich toto povolanie, poukázať na nevyhnutnosť jej prepojenia s učiteľskou praxou.

Interpersonálne kompetencie učiteľa

Zmeny vnímania školy, aparátu vzdelávania a transformácia školstva spôsobili v 20. storočí aj zmenu v ponímaní učiteľskej profesie. Učiteľská profesia sa neustále obohacuje o nové kompetencie a úlohy, menia sa prístupy k učiteľskej profesii v závislosti od sociálnych, ekonomických a politických podmienok spoločnosti. Základnými podmienkami pre profesiu učiteľa je pedagogická, odborná spôsobilosť, získaná a získavaná vzdelaním a osobnostná spôsobilosť, pod čím rozumieme isté vnútorné dispozície pre výkon tejto profesie ako zodpovednosť za výsledky svojej práce, istá sociálna zrelosť, schopnosť vytvárať zdravé medziľudské vzťahy. Učiteľ sa stáva v škole tvorcom edukačnej klímy, ktorej charakter závisí od každého učiteľa na ktorého sú kladené požiadavky neustáleho vzdelávania.³

Učiteľská profesia vychádza zo spoločnosti, ktorej základnými rysmi je pluralita vzťahov, združení, spolkov a pod. Pre zabezpečenie kontinuity spoločnosti je nevyhnutná snaha o spoluprácu, ústretovosť pri riešení konfliktov, tolerancia, porozumenie, mravné konanie, empatia, asertivita, rešpektovanie jedinečnosti a osobitosti každého jedinca. Práve tieto spôsobilosti tvoria základ pre život v spoločnosti a nazývame ich interpersonálnymi kompetenciami. V učiteľskej profesii majú tieto kompetencie dôležitý význam. Helus hovorí o osobnostných a rozvojových kompetenciách, kam zaradzuje akceptáciu seba, žiakov a kolegov, asertívne a empatické správanie v rámci týchto vzťahov.⁴ Interpersonálne kompetencie sú zakotvené v profesijných štandardoch učiteľa, ktoré sú jadrom profesionalizácie učiteľstva. Základnými interpersonálnymi kompetenciami sú podľa Ivana Tureka: akceptácia a rešpektovanie iných ľudí, empatia, nenásilnosť pri riešení konfliktov, efektívny život a práca s inými ľuďmi, harmonické medziľudské vzťahy, mravné konanie a i.⁵ Interpersonálne kompetencie sa naplno rozvíjajú na troch základných vzťahoch, a to vzťahu učiteľa

³ Porov. KYRIACOU, Ch.: *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Druhé vydanie. Praha : Portál, 2004. s.20.

⁴ KOL. AUTOROV: *Profesijný rozvoj učiteľov*. Prešov : Metodicko- pedagogické centrum, 2006. s. 39.

⁵ TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko- pedagogické centrum, 2004, s.74.

k žiakovi, kolegom, rodičom žiakov. V rovine medzil'udských vzťahov sa súčasný učiteľ stále častejšie dostáva do neštandardných situácií spôsobených nielen žiakmi, no vo väčšej miere aj rodičmi. Učiteľ prestáva byť partnerom rodiča pri výchove a vzdelávaní a stáva sa skôr iba obyčajným zamestnancom školy poskytujúcim službu. Vyhovieť potrebám rodičov a zároveň detí však v súčasnej slovenskej spoločnosti považujem za veľmi náročné, vzhľadom na výrazné zmeny v prístupe rodičov k výchove a vzdelávaniu. Už Ján Amos Komenský kládol dôraz na výchovu a dobré vzťahy v rodine, ktoré sa stávajú predohrou vzťahov v školskom prostredí. Základy celoživotného vzdelávania a výchovy tak položil jasne do predškolského obdobia.⁶ Tu je badateľná výrazná zmena oproti situácii dneška. Učiteľ je stále viac konfrontovaný s absenciou dostačujúcej výchovy v rodinách a je stále častejšie nútený vyplňať výchovné medzery, z čoho vyplýva, že stráca pevnú oporu v rodine pre vzdelávanie a výchovu. Práve v tejto sfére je viditeľný výrazný posun a zmenu v interpersonálnych kompetenciách učiteľa.

Súčasný učiteľ

Je všeobecne známe, že učiteľská profesia patrí k náročným povolaniam predovšetkým na báze psychickej záťaže. Aj napriek vyjadreniam, že učitelia majú predsa dva mesiace prázdnin, kratší pracovný čas, rozličné školské akcie a výlety, mnoho ľudí potvrdzuje, že by túto profesiu vykonávať nemohli. Okrem toho je však v našej spoločnosti badateľné, že mnoho učiteľov zanecháva toto povolanie. Príčin je veľmi veľa, no určite jednou z nich je aj psychické vypätie, s ktorým sa mnohí učitelia častokrát nevedia vyrovnáť.⁷

Na jednej strane je efektivita práce učiteľa výsledkom jeho pedagogických zručností, na strane druhej je učiteľská profesia poznačená neustálym dynamizmom. Učiteľ vo veľkej miere potrebuje neustále námety a inšpirácie, potrebuje prispôbovať povahu výučby potrebám žiakov, čo znamená stále viac zapájať do výučby didaktickú techniku, nové spôsoby výkladu učiva takým spôsobom, aby žiakov motivovali čo najviac. Učiteľovi dneška už nestačí postaviť sa pred žiakov len s učebnicou. Žiaci majú prostredníctvom internetu takmer neobmedzený prístup k obrovskému informačnému balíku, učiteľ

⁶ ČAPKOVÁ, D.: *Učiteľ učiteľov*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. s. 32.

⁷ Porov. PRŮCHA, J.: *Učitel*. Prvé vydanie. Praha : Portál, 2002. s.63.

preto musí neustále dopĺňať a prehľbovať svoje poznatky, v niektorých oblastiach sa musí dokonca veľmi snažiť, aby vedel viac ako žiaci.⁸

Možno je na mieste položiť si otázku, čo vlastne znamená označenie „byť dobrý učiteľ“. Ján Amos Komenský predstavil dobrého učiteľa ako toho, ktorý vzbudzuje slobodné premýšľanie žiaka a rozvíja jeho zodpovednosť. Platí to aj pre dnešok? Je dobrý učiteľ ten, ktorý buduje spoločensko-citový vývin žiaka, alebo ten, ktorý rozvíja len jeho poznávacie a rozumové schopnosti? Súčasný učiteľ nemá jednoduchú úlohu, neustále vstupuje do nových nepoznaných situácií, vytvára stále nové vzťahy, kde musí nielen vložiť celého seba, ale aj sledovať a prijímať dôsledky svojho konania. Nevyhnutnou podmienkou pre jeho napredovanie je neustála sebareflexia vlastnej práce po stránke odovzdávania vedomostí a rozvíjania osobnosti žiaka. Na učiteľa sú kladené mnohé požiadavky a morálne nároky. Je pod drobnohľadom rodičov, ktorí vyžadujú neomylné a dokonalé konanie, a v prípade, že ich nároky a očakávania nie sú zo strany učiteľa uspokojivo naplnené, dochádza v prvom rade k okamžitej konfrontácii, a nie k snahe o kooperáciu, ako to bolo v minulosti. Zo strany svojich kolegov sa stretáva so súťaživosťou a postojom konkurencie. V súvislosti s vyššie uvedenými poznámkami je nepopierateľné, že aj učiteľská profesia má svoju morálnu dimenziu. Zvyšujúci sa záujem spoločnosti o etické poznanie a morálne konanie sa tak dotýka aj učiteľskej profesie.

Učiteľ ako nositeľ jasného morálneho statusu by mal mať stánovisko a odpoveď na otázku prečo vlastne zachovávať a pestovať u detí základné morálne hodnoty.⁹ Všetky nasledujúce odpovede sú správne: pretože im verí, uvedomuje si ich význam a dôležitosť pre stabilnú spoločnosť, pretože sú to hodnoty, ktoré pomáhajú deťom rozvíjať cit pre sebadôveru a samostatnosť atď.¹⁰ Morálne otázky súvisiace s učiteľskou profesiou sa tak stávajú súčasťou neustále sa rozvíjajúcej učiteľskej etiky, ktorej cieľom je: „priviesť svojich žiakov k uvažovaniu, či ich správanie a konanie je dobré alebo zlé, správne či nesprávne a podobne. Rovnako, aby si uvedomili dosah svojho konania na iné mravné subjekty, aké sú dôsledky ich konania a správania.“¹¹

⁸ KYRIACOU, Ch.: *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Druhé vydanie. Praha : Portál, 2004. s.44.

⁹ JURICA, J. Norma normans princípov v zdravotníctve. In Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Komora pre medicínske právo. Košice : Medius, 2013, s. 62.

¹⁰ EYER, L. - EYER, R.: *Jak naučiť deti hodnotám*. Praha : Portál, 2000. s. 8.

¹¹ GLUCHMANOVÁ, M.: *Profesijná etika v učiteľskom povolani*.

http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Istvan1/pdf_doc/3sekcia/Gluchmanova.pdf. (2.4.2013).

Učiteľská etika

V súčasnej dobe sa vo vzťahu k jednotlivým profesiám, učiteľskú profesiu nevynímajúc, dostáva stále viac do popredia pojem profesijná etika. Dôvodov pre tento stav je viacero, neustála špecifikácia práce, zväčšujúce sa množstvo morálnych dilem v rámci jednotlivých profesií, spoločenská klíma, potreba prepájať konkrétnu profesiu s určitým systémom hodnôt a pod. „Dobré mravy otvárajú brány kniežat“. ¹² Aplikácia etiky do stále väčšieho okruhu jednotlivých oblastí spoločenského života človeka je jasným znakom, že dnešná spoločnosť potrebuje nielen vzdelanie, ale aj výchovu, zachovávanie istých morálnych pravidiel a jasný morálny status. V minulosti bola výchova „mravov“ nevyhnutnou súčasťou spoločenského života a istého sociálneho statusu. Dobré spôsoby a spoločenské normy mali svoje pevné miesto v spoločnosti. O tom, že v dnešnej spoločnosti absentujú, svedčí aj fakt, že učitelia sú v niektorých konkrétnych situáciách na svojom pracovisku viac vychovávateľmi, ako tými, ktorí majú v prvom rade vzdelávať.

Základnými sférami etického rozmeru učiteľského povolania sú vzťahy učiteľa k žiakom, k rodičom, jeho verbálny a neverbálny prejav, prežívanie a postoj ku konfliktným situáciám, hodnotová orientácia učiteľa. V súčasnej dobe je učiteľská etika na Slovensku a v Čechách na začiatku svojej cesty, o čom svedčí, ako poznamenáva Marta Gluchmanová, nedostatok teoretického rozpracovania učiteľskej etiky a absencia učiteľského etického kódexu, na rozdiel o zahraničia, kde je o učiteľskú etiku stabilný záujem, čoho znakom sú učiteľské etické kódexy ako aj profesijné združenia učiteľov. ¹³ U učiteľov na Slovensku zároveň absentuje snaha o dosiahnutie profesionálneho ideálu, kde vyvstávajú otázky ohľadom mravného ideálu, ideálu v mravnom konaní a postojoch.

Aká je základná definícia učiteľskej etiky? Učiteľská etika je odvetvím profesijnej etiky, pričom sa v nej prelína psychológia, filozofia, etika a pedagogika, kde učiteľská etika je v hraničnej oblasti medzi etikou a pedagogikou. Jej obsah a úlohu zhrňuje Bronislava Kasá-

¹² OLIVAR-ROCHE, R.: *Etická výchova*. Prvé vydanie. Bratislava : Orbis pictus Iustopolitana, 1992. s. 11.

¹³ Porov. GLUCHMANOVÁ, M. - GLUCHMAN, V.: *Profesijná etika učiteľa*. Brno : Tribun EU, 2009. s. 60.

čová do troch oblastí: podstata morálky učiteľskej profesie, jej etická dimenzia a učiteľský kódex.¹⁴

Podľa Marty Gluchmanovej sa učiteľská etika zaoberá etickými a morálnymi stránkami učiteľskej profesie a odlišujeme ju od učiteľskej morálky, ktorá sa chápe ako morálny stav vedomia učiteľov. Ďalej charakterizuje pozíciu učiteľa v nadväznosti na jeho mravné presvedčenie, sleduje jeho morálne vlastnosti, morálne uvažovanie, správanie a konanie. Zároveň nezabúda aj na morálnu zodpovednosť učiteľa za svoje rozhodnutie.¹⁵

Súčasný učiteľ musí okrem odbornosti disponovať aj otvorenosťou pre psychické vnútro žiaka, musí sa dokázať vcítiť do jeho prežívania a psychických pohnútok, čo na druhej strane znamená aj oveľa vyššie percento morálnych rozhodnutí oproti ostatným povolaniám. Bronislava Kasáčová vo svojej práci *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxi* prináša pre učiteľskú etiku päť základných axiém. Kládie dôraz predovšetkým na zodpovednosť učiteľa, ktorú so sebou prináša sloboda rozhodovania a voľby, či už ide o voľbu konkrétneho pedagogického postupu, alebo správania vo vzťahu k žiakom. Na tento fakt potom nadväzuje povinnosť učiteľa rešpektovať etickú stránku svojich postupov či intervencií. Ako už bolo vyššie spomínané, čoraz častejšie je učiteľ nútený poznať psychickú stránku žiaka a tak zvážiť vhodnosť alebo nevhodnosť ďalšieho konania. Práve pre tento fakt má učiteľ právo na jednej strane mať k dispozícii základné osobné informácie o žiakovi, tu máme na mysli najmä sociálnu a rodinnú situáciu žiaka, na druhej strane je povinný tieto osobné údaje chrániť. Do etickej úrovne patrí aj právo a povinnosť učiteľa neustále sa vzdelávať. Tento fakt je aktuálny zvlášť pre túto dobu, keď sú učitelia konfrontovaní s neustále narastajúcim množstvom informácií a najmä faktom, že už nie sú jedinými sprostredkovateľmi týchto informácií tak, ako tomu bolo v minulosti. Učiteľ má ďalej právo na ochranu pred neoprávnenými zásahmi do jeho profesionálnych právomocí.¹⁶

Etickú stránku učiteľskej profesie je možné skúmať v troch oblastiach, a to v oblasti pedagogickej práce učiteľa, ďalej samotnej osob-

¹⁴ KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxi*.

In: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200502.pdf>. (4.4.2013).

¹⁵ Porov. GLUCHMANOVÁ, M. - GLUCHMAN, V.: *Profesijná etika učiteľa*. Brno : Tribun EU, 2009. s.72.

¹⁶ KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxi*.

In: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200502.pdf>. (4.4.2013).

nosti učiteľa a jeho orientácie na konkrétne mravné normy a v rámci vzťahov s okolím (žiakmi, kolegami, rodičmi a pod.) Do oblasti pedagogickej práce učiteľa je zahrnutá normatívna stránka mravnej dimenzie v rámci učiteľského povolania, čo v praxi znamená, že učiteľ je viazaný normami zákonného a právneho vzťahu, humanistickými princípmi a normami iného charakteru, napr. religióznymi, miestne prijímanými normami, a pod. Do oblasti samotnej osobnosti učiteľa patrí jeho osobný vzťah k mravným normám. Hovoríme o personálnom rozmere etickej dimenzie učiteľskej profesie. Osobnosť učiteľa sa mení, tak ako sa mení aj jeho myslenie a vzťah k sebe samému. Jednou z nevýhod učiteľského povolania je aj fakt, že učiteľ je neustále na očiach a jeho správanie je neustále kontrolované tak žiakmi ako aj rodičmi. Učiteľ nikdy nemôže stagnovať, je pre neho nevyhnutné neustále sa zdokonaľovať po všetkých stránkach, čomu vo výraznej miere pomáha sebaopoznávanie a sebareflexia. Učiteľ musí poznať svoje silné aj slabé stránky, mal by disponovať pozitívnym vzťahom k sebe samému, aj k svojmu povolaniu. Je dobré, ak si učiteľ vie priznať svoje chyby a dokáže sa z nich poučiť, ak svoje povolanie vykonáva zodpovedne a s maximálnym úsilím.

Učiteľské povolanie je charakterizované pluralitou vzťahov, ktoré tvoria jeho významnú stránku. V prvom rade je to vzťah učiteľ a žiak, pretože do tohto vzťahu by mal učiteľ investovať najviac svojho „učiteľského majstrovstva.“ Bohumír Hulan hodnotí tieto sociálne vzťahy ako poznávacie, hodnotiace a pretváracie, pričom tieto vzťahy sú zahrnuté do interpersonálneho rozmeru etickej dimenzie učiteľskej profesie. 17 Úlohou učiteľa je pomáhať žiakom osvojiť si základné morálne normy a pomáhať im v ich morálnom vývoji. Tu je nevyhnutný správny príklad učiteľa podľa starého motta „slová tiahnu, príklady priťahujú.“ Učiteľ nemôže učiť deti zodpovednosti, tolerancii a spravodlivosti, keď ich sám nedodržiava a je u neho zjavný napr. nerovnaký prístup k žiakom. Zároveň by mal učiteľ využívať každú príležitosť na budovanie mravných postojov žiakov. 18 Pre oblasť vzťahov menuje Bronislava Kasáčová základné etické sociálno-profesionálne charakteristiky ako lásku k žiakom, autoritu bez vynucovania, pedagogický takt, empatiu bez straty výchovného cieľa, kongruenciu bez profesionálnych ústupkov, altruizmus bez pocitu sebaobetovania¹⁹ Vo

¹⁷ HULAN, B. - WAGNEROVÁ, S.: *Úvod do etiky*. Žilina : Edis, 2007. s.119.

¹⁸ Porov. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. s.238.

¹⁹ KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxi*.

vzťahu k rodičom by mal učiteľ zachovať istú mieru profesionality, ukázať záujem o žiaka a svoj úmysel pomôcť pri riešení konkrétnej situácie.

Potreba etického kódexu

Základným poslaním učiteľa je odovzdávať a chrániť najvyššie ľudské hodnoty na ceste vzdelávania každého žiaka. Učiteľská profesia je profesiou s vysokým morálnym štandardom, ktorého naplnenie nie je vždy jednoduché a preto je pre ňu nutný súhrn konkrétnych etických noriem s cieľom skvalitniť jeho prácu a pozitívne ho motivovať. Tento súhrn nazývame aj etický kódex učiteľa. Jeho porušenie neznamena porušenie zákona, ale mravnej cti učiteľa. Aký je základný význam etického kódexu? Na jednej strane prináša etické a mravné nasmerovanie pre učiteľov, odpovede na konkrétne mravné otázky, definuje hranice pôsobnosti učiteľa, významnou mierou prispieva k zvyšovaniu prestíže učiteľov a ako poznamenáva Mária Barancová „pôsobí nie len vo vnútri daného povolania, ale aj navonok. Vo vnútri pôsobí ako norma etického správania sa medzi príslušníkmi profesie a navonok slúži ako ochrana príslušníkov daného povolania pred neoprávnenými útokmi zvonku.“²⁰

Slovenská komora učiteľov vypracovala návrh učiteľského kódexu, ktorý zverejnila na svojej internetovej stránke. Je zložený z preambuly, základných noriem učiteľskej profesie, z práv a povinností učiteľa voči žiakovi, rodičom a kolegom. Jasným cieľom tohto návrhu etického kódexu je „upresniť morálne povinnosti učiteľa a byť meradlom ich posúdenia. Snaží sa pedagógovi uľahčiť jeho vlastné sebahodnotenie a môže slúžiť i k obrane pedagóga pri neoprávnenej kritike a výčitkách zo strany občianskej a rodičovskej verejnosti, prípadne štátnych a samosprávnych orgánov i mimovládnych zoskupení /organizácií/.“²¹ Tento cieľ je jasne vytýčený v preambule etického kódexu. Za základné normy učiteľskej profesie sú pokladané: vedomie spoluvytvárania, šírenia a odovzdávania morálnych noriem, aktívna účasť učiteľa pri tvorbe kvalitných medziludských vzťahoch, vytváranie pozitívnej školskej klímy, v rámci právneho hľadiska, má učiteľ

In: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200502.pdf>. (4.4.2013).

²⁰ BARANCOVÁ, M.: *Prečo etický kódex učiteľa*.

In: <http://www.komoraucitelov.org/clanok-5-preco-eticky-kodex-ucitela.html>. (10.4.2013).

²¹ SLOVENSKÁ KOMORA UČITEĽOV: *Návrh etického kódexu učiteľa*.

In: <http://www.komoraucitelov.org/sekcia-6-kodex.html>. (4.4.2013).

právo na ochranu svojich práv a slobôd, ktoré mu zaručuje Ústava Slovenskej republiky. Dôležitým bodom je aj uznanie a zodpovednosť za chyby pri výkone povolania, celoživotné vzdelávanie, tvorivý a pozitívny prístup k práci. Druhá časť je venovaná právam a povinnostiam učiteľa voči žiakom, kde je povinnosťou učiteľa rešpektovať práva, dôstojnosť žiaka, rovnosť v pedagogickom prístupe k žiakom, nasmerovanie žiaka k samostatnosti a kritickému mysleniu, nezneužívanie osobných informácií žiaka atď. Vo vzťahu k rodičom je vyzdvihnutá snaha o spoluprácu a ústretovosť pri riešení konfliktov, zodpovedný prístup k informáciám o rodinnej situácii žiaka ai. Vo vzťahu k svojim kolegom je nevyhnutná spolupráca, pomoc, spolupatričnosť, a ústretovosť. Učiteľ by nemal zasahovať do kompetencií svojich kolegov alebo znižovať ich status. Zároveň by mal vytvárať a udržiavať medzipredmetové vzťahy. Záver je venovaný spôsobom kontroly a dodržiavania etického kódexu učiteľov. Ako spôsob kontroly vymenúva etický kódex komoru učiteľov a správnu radu, ktorá slúži ako etická komisia na hájenie záujmov a potrieb učiteľov. Je nutné poznamenať, že cieľom etického kódexu nie je zväzovať, ale pomáhať učiteľovi dobre vykonávať svoju prácu.²²

Zároveň zverejnila slovenská komora učiteľov dôvody pre vytvorenie učiteľského kódexu. Učiteľský kódex vnímajú ako pozitívny signál pre verejnosť, posilnenie učiteľskej kultúry a postavenia učiteľa, etický kódex umožňuje definovanie práv, hraníc a limitov učiteľa a definuje vzorce správania.²³

Bronislava Kasáčová vyzdvihuje v rámci etického kódexu profesijné normy, ktoré člení na normy vzťahujúce sa k povolaniu (poznatie povinností vyplývajúcich zo zamestnania, obetavosť pri výkone povolania, neustále získavanie poznatkov ...) a ku žiakom (učiteľ má myslieť na blaho svojich žiakov, prispieť k ich mravnému rozvoju ...).²⁴

Na svojom pracovisku (Základná škola, Obchodná 5, Sečovce) vykonal autor príspevku minianketu o učiteľskom kódexe s nasledujúcimi otázkami.

²² SLOVENSKÁ KOMORA UČITEĽOV: *Návrh etického kódexu učiteľa*.

In: <http://www.komoraucitelov.org/sekcia-6-kodex.html>. (4.4.2013).

²³ BARANCOVÁ, M.: *Prečo etický kódex učiteľa*.

In: <http://www.komoraucitelov.org/clanok-5-preco-eticky-kodex-ucitela.html>. (10.4.2013).

²⁴ KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxi*.

<http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200502.pdf>. (4.4.2013).

Poznáte učiteľský etický kódex?

Kde ste sa s ním stretli?

Myslíte si, že je pre učiteľskú profesiu nevyhnutný?

Pedagogickí zamestnanci školy: 36

Na prvú otázku odpovedalo 44,4% (16 zamestnancov) kladne. V druhej otázke uviedli respondenti ako zdroj poznania kódexu internet alebo štúdium počas vysokej školy. Na tretiu otázku odpovedalo 83,3% (30 respondentov) respondentov kladne. Výsledky ankety, vzhľadom na obmedzený počet otázok a malé množstvo respondentov, sú len orientačné, na vytvorenie celkového obrazu situácie na Slovensku by bola potrebná oveľa väčšia vzorka pedagogických zamestnancov.

Výsledky ankety podnecujú k úvahám a otázkam. Je zarážajúce, že menej ako polovica pedagógov sa s učiteľským kódexom vôbec nestretla. Aké sú základné príčiny tohto stavu? Čo je potrebné urobiť, aby sa tento stav v budúcnosti zmenil? Akým spôsobom zabezpečiť, aby sa s ním oboznámil každý pedagóg? Treba podotknúť, že oboznámenie sa s kódexom je len prvým krokom na dlhej ceste, ktorá čaká etický kódex na jeho aplikáciu do pedagogickej praxe. Ak sa do nej nepremietne, stane sa iba mŕtvym materiálom.

Dnešný učiteľ nemá jednoduchú úlohu. Stojí pred množstvom dilem. Uvedomuje si stratu svojho postavenia, nedostatočné finančné ohodnotenie, rastúce požiadavky na jeho odbornosť a permanentné vzdelávanie, je konfrontovaný s absenciou výchovy v rodinách, so zhoršujúci sa správaním žiakov. Aké sú vízie učiteľskej profesie v rámci učiteľskej etiky na Slovensku? Zväčšujúce sa množstvo morálnych dilem a incidentov v školskom prostredí dáva jasný signál pre zavedenie učiteľskej etiky ako súčasť vysokoškolského vzdelávania budúcich učiteľov. Školské prostredie je do istej miery zrkadlom, v ktorom sa odráža celkový stav spoločnosti. Je nevyhnutné, aby sa učiteľ na svoje povolanie dostatočne pripravil, k čomu by v budúcnosti mohlo pomôcť vypracovanie a najmä prijatie profesijného štandardu, zavedenie interdisciplinárnych predmetov a pod., ako poznamenáva Marta Gluchmanová. Dnešný učiteľ očakáva nové impulzy, no aj napriek všetkým problémom nesmie zabúdať, že je tým, ktorý dáva deťom krídla.

Zoznam použitej literatúry

- BARANCOVÁ, M.: Prečo etický kódex učiteľa.
<http://www.komoraucitelov.org/clanok-5-preco-eticky-kodex-ucitela.html>. (10.4.2013).
- ČAPKOVÁ, D.: Učiteľ učiteľov. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. 200 s. ISBN 80-08-01201-3.
- EYER, L. - EYER, R.: Jak naučit děti hodnotám. Praha : Portál, 2000. 156 s. ISBN 80-7178-360-9.
- FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha : Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GLUCHMANOVÁ, M. - GLUCHMAN, V.: Profesijná etika učiteľa. Brno : Tribun EU, 2009. 235 s. ISBN 978-80-7399-827-1.
- JURICA, J. Norma normans princípov v zdravotníctve. In Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Komora pre medicínske právo. Košice : Medius, 2013, s. 57-77. ISBN 978-80-8155-007-2
- KASÁČOVÁ, B.: Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxi.
<http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200502.pdf>.
- KOL. AUTOROV: Profesijný rozvoj učiteľov. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 163 s. ISBN 80-8045- 431-0.
- KOSOVÁ, B.: Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In: Profesijný rozvoj učiteľov. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 163 s. ISBN 80-8045- 431-0.
- KYRIACOU, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Druhé vydanie. Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- OLIVAR-ROCHE, R.: Etická výchova. Prvé vydanie. Bratislava : Orbis pictus Istropolitana, 1992. 209 s. ISBN 80-7158-001-5.
- PRŮCHA, J.: Učitel. Prvé vydanie. Praha : Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- TUREK, I.: Inovácie v didaktike. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2004, 360 s. ISBN 80-8052-788-3.
- SLOVENSKÁ KOMORA UČITEĽOV: Návrh etického kódexu učiteľa. <http://www.komoraucitelov.org/sekcia-6-kodex.html>.

AUTORZY ARTYKUŁÓW

Doc. ThDr. PaedDr. Ing. Gabriel Paľ'a, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Gréckokatolícka teologická fakulta
Katedra aplikovanej edukológie
gabriel.pala@unipo.sk

Doc. ThDr. Ján Jenčo, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta
Katedra edukačných vied
jan.jenco@ku.sk

ThDr. Peter Tirpák, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Gréckokatolícka teologická fakulta
Katedra aplikovanej edukológie
peter.tirpak@unipo.sk

ThDr. Peter Vansač, PhD.

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej
práce sv. Alžbety, n. o. v Bratislave
Ústav sociálnych vied a zdravotníctva bl. P.
P. Gojdiča v Prešove
pvansac@sinet.sk

PaedDr. Martina Slívková

Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied,
Ústav pedagogiky a psychológie
Katedra pedagogiky
slivkovmartina@gmail.com

PhDr. Jana Tirpáková

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
jankatirpak@post.sk

PaedDr. Anton Liška

Prešovská univerzita v Prešove
Gréckokatolícka teologická fakulta
Katedra historických vied
anton.liska@smail.unipo.sk

ThLic. Juraj Grados

Katolícka univerzita Ružomberok
Teologická fakulta
jurajgrados@gmail.com

PaedDr. Silvia Nováková

Prešovská univerzita
Gréckokatolícka teologická fakulta
Katedra aplikovanej edukológie
silvia.oscipovska@smail.unipo.sk

ThLic. Lenka Fedorová

Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta
llfedorova@gmail.com

Mgr. Gabriela Genčúrová

Katolícka Univerzita
Teologická fakulta
gencurgabriela@gmail.com

Mgr. Jaroslava Ihnátová

Katolícka Univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta v Košiciach
Katedra edukačných vied
jarka.jurkova@gmail.com