

Acta educationis 2014

Nowy Sącz

Acta educationis 2014

Redakcja:

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

Recenzenti:

dr hab F. Musiał prof. Ign.
Mons. Dr.h.c. prof. ThDr. Jozef Jarab, PhD.
prof. ThDr. Jozef Jurko, PhD.
dr Lucyna Rotter

Wydawnictwo Pasaże

ul. Świętej Kunegundy 34 lok. 20
Nowy Sącz
33-300
<http://www.pasaze.com.pl>
redakcja@pasaze.com.pl



ISBN 978-83-64511-05-9

SPIS TREŚCI

<i>Bogdan Zbroja</i> Piotrowe posłuszeństwo słowu Jezusa (Mt 14,22-33)	5
<i>Peter Tirpák</i> Vybrané kognitívne a zážitkové východiská náboženskej výchovy	15
<i>Małgorzata Duda</i> Bezrobocie źródłem naznaczenia społecznego rodziny	25
<i>Gabriel Pała</i> Koncepcja medialnej výchovy v dimenziách celoživotného vzdelávania	36
<i>Emília Halagová</i> Rodinná pedagogika	46
<i>Lenka Pasternáková</i> Metódy povzbudenía a trestov uplatňované v rodinnej výchove	54
<i>Peter Vansač</i> Sociálne poradenstvo pre rodiny v oblasti výchovy	66
<i>Anton Pariľák</i> Evanjelizácia vo svetle apoštolskej exhortácie Evangelii gaudium	81
<i>Juraj Gradoš</i> Vyššie vzdelanie veriacich byzantského obradu na Slovensku do roku 1818	94
<i>Daniel Lajčín</i> Tvorivosť v kontexte s edukačným procesom v rámci odborného školstva	108

<i>Peter Hrib</i>	
Rast Cirkvi prostredníctvom katolíckej školy.....	120

<i>Jana Tirpáková</i>	
Byzantské umenie a jeho niektoré možnosti aplikácie do vyučovacieho procesu predmetu hudobná výchova na 1. stupni základných škôl	127

<i>Silvia Nováková</i>	
Alternatívna pedagogika Marie Montessoriovej.....	141

Recenzia	
<i>Jozef Šimončíč</i>	
CORANIČ, J.: Z dejín gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku. .	158

AUTORZY ARTYKUŁÓW	160
--------------------------------	------------

Piotrowe posłuszeństwo słowu Jezusa (Mt 14,22-33)

Bogdan Zbroja

Abstract: The article focuses attention into the Gospel's story of Peter walking on the water of the Sea of Galilee (between Capernaum and land of Genesareth). An important idea in the analyzed material is the fact, that Simon got out of the boat, which sailed with him the other disciples, and came on water of *Yam Kinneret* to Jesus, but it was done at the express command of the Master. Evangelist therefore in this narrative shows the miraculous event, analogous to healing or raising of the dead that takes place "on the word of Jesus"! Thanks to this exegetical analysis can be better seen all the editorial message of the Good News in terms of Matthew, which shows the weakness of faith in the beginnings of formation of the Apostles.

Keywords: Peter walk on the water, obedience, word of Jesus, Matthew's Gospel.

Patrząc na pierwszego z Grona Dwunastu Apostoła św. Piotra, dostrzegamy wyjątkowo ważną scenę w tekście Mateuszowej Ewangelii, która, jako jedyna w całym Nowym Testamencie zawiera opowiadanie o chodzeniu tego człowieka po wodzie¹. Po falach Jeziora Galilejskiego chodzili, według narracji nowotestamentalnej, tylko dwaj mężczyźni: Pan Jezus i Piotr. Najpierw Mateusz mówi o tym, że to sam Jezus przyszedł po wodzie do płynących w łodzi swoich uczniów, a następnie opowiada o wyjściu z łodzi Piotra, który najpierw musiał stanąć na powierzchni wody, a następnie szedł po falach Morza Tyberiadzkiego w kierunku Jezusa². Jest ciekawym fakt, że tylko Mateusz opowiada o chodzeniu Piotra po wodzie. Ani Marek ani Jan nie wspominają o tym zdarzeniu w swoich narracjach³.

Aby lepiej zrozumieć myśl Mateusza, wypada spojrzeć na chwilę w karty Starego Testamentu, który zawiera inny rodzaj „pokonywania” potężnego żywiołu wody przez wyjątkowych ludzi, kierowanych przez Boga. Pierwszym z nich jest Mojżesz, który przeprowadził Izraelitów przez Morze Czerwone (Wj 14), wyprowadzając ich z nie-

¹ Por. S. Gądecki, *Wstęp do Ewangelii Synoptycznych*, Gniezno: GAUDENTINUM, 1992, s. 87.

² Por. P. C. Bosak, *Postacie Nowego Testamentu. Słownik – konkordancja*, Pelplin: BERNARDINUM, 1996, s. 590.

³ Jest to tym bardziej interesujące, że w myśl tak zwanej „hipotezy dwóch źródeł” w rozumieniu Ewangelii Synoptycznych (Mt, Mk i Łk), Mateusz jest zależny od Marka. Tutaj jednak tak zwany „materiał własny” jego dzieła różni się od wzorca, jakim z pewnością był dla hagiografa św. Marek.

woli, następnie, jego wychowanek, Jozue (Joz 3), który tychże Synów Jakuba, przeprowadził przez rzekę Jordan, wprowadzając ich tym razem do Ziemi Obiecanej. Są w Piśmie Świętym wymienieni także Eliasza (2 Krl 2,8) i Elizeusz (2 Krl 2,14), którzy również przeszli przez tenże Jordan. Tu jednak perspektywa narracji jest diametralnie inna niż we wspomnianej wyżej Ewangelii Mateusza, gdyż powyższe osoby z kart Starego Testamentu, wędrują przez środek Morza Czerwonego albo rzeki Jordan po suchej powierzchni ich dna. Natomiast Piotr i Jezus, w przesłaniu Ewangelii Mateusza, krocą po powierzchni wody Jeziora Genenezaret, a poza tym woda tego akwenu nigdy nie została podzielona, jak wspomniane powyżej wody Morza Czerwonego czy Jordanu. Widać tutaj zatem różnicę pomiędzy Starym Testamentem i panowaniem „Bożych Ludzi” nad siłami morza i rzeki, które mogą „rozpłówać” niejako na dwie części, a Nowym Testamentem i władzą Jezusa, który wędruje po falach Jam Kinneret, i zaprasza Piotra do przyjścia do siebie po wodzie.

Najpierw spojrzymy na narracje ewangeliczne, które są zapisane w trzech wersjach ewangelicznych: Mt 14,22-33; Mk 6,45-52 i J 6,16-21. Następnie dokonamy analizy opowiadania św. Mateusza, który opisał Piotra idącego do Jezusa po wodzie oraz jego uratowanie. W zakończeniu artykułu zaznajomimy się z wnioskami teologicznymi przesłania badanej perykopy Mateusza.

1. Kontekst ewangeliczny

Wszyscy Ewangelici, którzy opisują Jezusowy cud chodzenia po wodzie, umieszczają go w kontekście znamienitego znaku rozmnożenia chleba, dokonanego wobec wielotysięcznego tłumu⁴. Pięć chlebów i dwie ryby (por. Mt 14,17⁵; Mk 6,38⁶; Łk 9,13⁷ i J 6,9⁸),

⁴ Por. P. Podeszwa, „Wy dajcie im jeść” (Mt 14,14-16), „Verbum Vitae”, 6(2007), nr 12, s. 59-71.

⁵ Por. C. M. Paczkowski, *Cudowny pokarm. Rozmnożenie pięciu chlebów (Mt 14,13-21)*, „Ziemia Święta” 11(2005), nr 2 (42), s. 40-43.

⁶ Por. A. Malina, *Ewangelia według świętego Marka. Rozdziały 1,1-8,26*, Częstochowa: Edycja Świętego Pawła, 2013, s. 402.

⁷ Por. F. Mickiewicz, *Ewangelia według św. Łukasza. Cz. 1. Rozdziały 1-11. Wstęp – przekład z oryginału – komentarz*, Częstochowa: EDYCJA ŚW. PAWŁA, 2011, s. 540-541. Zob. także: R. Rubinkiewicz, *Wstęp do Nowego Testamentu*, Poznań: PALLOTTINUM, 1996, s. 244nn.

⁸ Por. J. Klinkowski, *Cudowne rozmnożenie chleba zapowiedzią Eucharystii i wspólnoty Kościoła (J 6,1-15)*, w: B. Drożdż (red.), *Eucharystia życiem Kościoła i świata. Refleksja teologiczna w środowisku legnickim*, Legnica: Biblioteka im. Jana Pawła II Wyższego

o których tu wspominają wszyscy Ewangelisci, posłużyły Jezusowi, aby nasycić ludzi trwających przy Nim i słuchających Jego Słowa. Istotna różnica pojawia się w narracjach pomiędzy Mateuszem i Markiem, a Janem Ewangelistą, którzy inaczej umiejscawiają punkt docelowy dla łodzi Apostołów. Dla Marka i, idącego za nim w tym zdaniu, Mateusza, łódź oraz Jezus zmierzają w kierunku ziemi Genezaret (Mt 14,34⁹ i Mk 6,53¹⁰); natomiast św. Jan mówi miście Kafarnaum (J 6,24), które zlokalizowane jest według odkryć archeologicznych niecałe 3 kilometry od miejsca cudownego rozmnożenia chleba – dzisiejszej Tabghi¹¹. Trudno więc dokładnie stwierdzić, czy łódź i Jezus zdążali od Kafarnaum do Genezaret, czy odwrotnie. W naszych analizach przyjmujemy wersję dwóch Ewangelistów: Marka i Mateusza.

Mateusz w swojej narracji stwierdza, że Piotr, wraz z pozostałymi uczniami, wypłynęli łodzią z miejsca cudownego rozmnożenia chleba (okolice Kafarnaum), a Jezus wyszedł na górę, aby się modlić w całkowitym odosobnieniu po nakarmieniu tłumu. Zanim jednak to uczynił, przynaglił (*ἠναγκαζω*)¹² swoich uczniów, aby popłynęli na drugą stronę jeziora, i wtedy dopiero, gdy oni już odpłynęli, udał się na samotną modlitwę. Piotr i jego towarzysze odpłynęli zatem łodzią bez Jezusa. Bardzo ważnym czasownikiem narracji Mateusza jest termin: „*προαγω*”, który oznacza wyprzedzić kogoś lub przybyć gdzieś wcześniej przed kimś¹³. Ewangelista zatem właśnie przez użycie w tekście tego słowa Jezusa zakomunikował wszystkim Apostołom, że On dotrze do tego samego miejsca, ale już po nich – nieco później, gdy najpierw odprawi tłupy, a następnie się pomodli w samotności. Wiadomo, że Jezus mógł to uczynić bez najmniejszego problemu, gdyż Jezioro nie jest akwenem zbyt rozległym, i piesze dojście do przeciwnego brzegu jest możliwe w przeciągu jednego

Seminarium Duchownego Diecezji Legnickiej, 2007, s. 11-25. Zob. także: S. Mędała, *Ewangelia według świętego Jana. Cz. 1. Rozdziały 1-12. Wstęp – przekład z oryginału – komentarz*, Częstochowa: EDYCJA ŚW. PAWŁA, 2010, s. 549-552.

⁹ Por. K. Romaniuk – A. Jankowski – L. Stachowiak, *Komentarz praktyczny do Nowego Testamentu*, t. I, Kraków: WYDAWNICTWO BENEDYKTYNÓW, 1998, s. 90.

¹⁰ Por. B. Zbroja, *Znaczenie terminów własnych Ewangelii św. Marka dla jej teologii*, Kraków: UNUM, 2011, s. 57.

¹¹ Por. A. Paciorek, *Ewangelia według świętego Mateusza. Cz. 2. Rozdziały 14-28. Wstęp – przekład z oryginału - komentarz*, Częstochowa: EDYCJA ŚW. PAWŁA, 2008, s. 64.

¹² Por. B. Popowski, *Wielki słownik grecko – polski Nowego Testamentu. Wydanie z pełną lokalizacją haseł, kluczem polsko – greckim oraz indeksem form czasownikowych*, Warszawa: VOCATIO, 1994, s. 33.

¹³ Por. W. Bauer, *Wörterbuch zum Neuen Testament*, Berlin – New York: WALTER DE GRUYTER, 1971, k. 1392-1393.

dnia (wyjście np. w nocy i dotarcie rankiem). Po rozesłaniu ludu, Jezus wyszedł na górę, aby się modlić i, jak to podkreśla Mateusz, sam przebywał w tym miejscu modlitwy. Trzeba tutaj zauważyć, że dla Jezusa zdecydowanie ważniejsza była modlitewna rozmowa z Ojcem, niż samo dotarcie do miejsca, do którego wysłał wcześniej swoich uczniów.

Następny wątek, o którym pisze hagiograf odnosi się do możliwie najdokładniejszego „wypożyczonowania” łodzi na Jeziorze Genenezaret. Mateusz stwierdza bardzo ogólnie, że łódź była już „sporo stadiów” oddalona od brzegu (Mt 14,24)¹⁴. Dodatkowo podaje, że wiatr był przeciwny kierunkowi ich podróży, zaś łódka była miotana falami. Nie wchodząc w arkana żeglugi, trzeba przypomnieć, że przy wietrze przeciwnym do kierunku nawigacji, łódź musi „halsować”, aby płynąć w kierunku, z którego wiatr wieje. Z pewnością Piotr i jego towarzysze czynili dokładnie to, choć możliwość jest jeszcze tutaj inna, na którą zwraca uwagę św. Marek w swojej narracji, który stwierdza, że Apostołowie w łodzi wiosłowali (Mk 6,48: ἑλκυσαν)¹⁵ nie używając żagli, być może ze względu na zbyt silny wiatr. Uczniowie podróżowali więc łodzią z okolic cudownego rozmnożenia chlebów i ryb, na drugą stronę Yam Kinneret. Jezus zaś w tym czasie modlił się w samotności, wieczór już zapadł, a łódź i uczniowie byli już daleko od brzegu „halsując” lub wiosłując w stronę przeciwnego brzegu. W takiej sytuacji Mistrz miał dwie możliwości, albo okrążyć Jezioro i dotrzeć w kilka godzin na miejsce spotkania, albo przejść najkrótszą drogą – po falach Yam Kinneret¹⁶. Jezus wybrał opcję najkrótszą, zszedł z góry modlitwy, i krocząc po Jeziorze Galilejskim, dotarł do Piotra i reszty uczniów, którzy przebywali w łodzi, w porze ostatniej, jak to zaznacza Mateusz – czwartej straży nocnej. Czas nocny dzielono w czasach Jezusa w Izraelu na cztery straże: od zmierzchu do północy były dwie straże: „Pierwsza” i „Druga”, a od północy do świtu kolejne dwie: „Trzecia” i „Czwarta”¹⁷. Zatem

¹⁴ Por. A. Leske, *Ewangelia według św. Mateusza*, w: W. R. Farmer (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, Warszawa: VERBINUM, 2001, s. 1182n.

¹⁵ Por. H. Balz – G. Schneider (ed.), *Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, t. I, Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz: KOHLHAMMER, 1980, k. 1038.

¹⁶ Por. M. K. Milne, *Jezioro Galilejskie*, w: P. J. Achtemeier (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: VOCATIO, 1999, s. 459-460.

¹⁷ Por. J. Unterman – P. J. Achtemeier, Czas, w: P. J. Achtemeier (red.), *Encyklopedia Biblijna*, dz. cyt., s. 181.

przybycie Jezusa do płynących uczniów nastąpiło już długo po północy, ale jeszcze nie o świtanie. Mateusz jest tu, jak można to zauważyć, bardzo precyzyjny, wskazując na dokładny okres czasu przed świtem. Można było zatem zobaczyć Jezusa, który idzie po wodzie, ale mogło także wydawać się uczniom, że jest to tylko złudzenie i zjawą (φαντασμα)¹⁸, dlatego właśnie krzyknęli ze strachu, gdy zobaczyli Kogoś idącego po wodzie.

2. Piotr, idący do Jezusa po falach Jeziora Genenezaret

W takim kontekście lepiej widać to, co dokonało się chwilę później, a o czym napisał św. Mateusz. Kroczący po wodzie Jezus natychmiast (ἐνθους)¹⁹ przemawia do swoich uczniów, nakazując, aby się Go nie lekali, ale byli pełni odwagi. Hagiograf znów precyzuje „wypozycjonowanie” tym razem już nie tylko łodzi z Apostołami na Jeziorze Galilejskim, ale samego Jezusa wobec tejże łodzi. Musiał dzielić Jezusa i łódkę z uczniami na tyle spory odcinek, aby mieli wewnętrzne wątpliwości, czy to rzeczywisty Jezus czy też jakaś zjawą, ale na tyle także niewielki, że mogli Go swobodnie słyszeć i z Nim rozmawiać. Mogło to, zatem być zaledwie kilkadziesiąt metrów! Mateusz jest więc bardzo dobrym hagiografem, który zwraca uwagę i swoją i czytelnika na drobne detale, istotne w głębszym zrozumieniu jego tekstu. Akcja narracji Mateusza ogniskuje się teraz już nie na tłumie i cudownym jego nakarmieniu, ani nawet na modlitwie Jezusa w samotności, ale na wyjątkowym dialogu z Jezusem, który nawet nie ogniskuje się na Jego cudownym kroczeniu po falach Yam Kinneret, ale na strachu Apostołów oraz Jezusowym uspokojeniu ich niepewności. Jezus mówi do nich, żeby byli odważni, ponieważ to jest On, który do nich idzie po wodzie, a więc nie muszą się w ogóle niczego obawiać. Nie sposób tutaj nie zauważyć ważnego pouczenia Ewangelii Mateusza, że Jezusa Chrystusa nie mogą nigdy bać się Jego uczniowie! Nie powinni się Go obawiać grzesznicy, celnicy czy trędowaci – żaden człowiek! Tylko bowiem złe duchy, w pouczeniu Ewangelii, z lękiem upadały przed Nim.

Początek dialogu, jak to już wiemy, stanowił niewerbalny krzyk wystraszonych Apostołów, na który Jezus odpowiada spokojnie i stanowczo. Dialogi następne w narracji Mateuszowej rozgrywają się

¹⁸ Por. D. A. Hagner, *Matthew 14-28*, (Word Biblical Commentary, vol. 33B), Dallas, WORD BOOKS PUBLISHER, 1995, s. 419-426.

¹⁹ Por. R. Popowski, *Wielki słownik grecko – polski Nowego Testamentu...*, dz. cyt., s. 242.

już tylko pomiędzy Piotrem i Chrystusem. Jak to było już wyżej wspomniane, dialog z Piotrem i jego podejście do Jezusa po wodzie jest opisane tylko w narracji Mateusza. Na stwierdzenie Jezusa, że to On idzie w kierunku ich łodzi po jeziorze, odpowiada Piotr, stawiając pytanie – warunek, że jeśli to jest rzeczywiście prawda, niech rozkaże (**κελευω**) mu, aby i on – Piotr przyszedł do Niego po falach (w. 28). Jezus więc wypowiada do Szymona „komendę” w trybie rozkazującym: „przyjdź” (**ελθε**)! Piotr, jak to kontynuuje w swej narracji Mateusz, wyszedł z łodzi, w której pozostali inni Apostołowie, i krocząc po wodzie, przyszedł do Jezusa (w. 29)²⁰. W tym miejscu narracji Mateusza nie pada żadne słowo dialogu: Jezus – Piotr, a tylko hagiograf koncentruje uwagę czytelnika na Apostole Piotrze, idącym do Jezusa po falach Morza Tyberiadzkiego. Piotr więc opuścił łódź, w której pozostali inni Apostołowie, i przybliżał się do Jezusa. Jest to analogiczna scena do tej, którą zapisał Jan w zakończeniu swej Ewangelii, gdy Piotr, po cudownym połowie ryb, wyskoczył z łodzi, gdzie także pozostali inni Apostołowie, rzucił się w nurt wody, aby jak szybciej dopłynąć do Mistrza, który stał na brzegu (por. J 21,7n). Tutaj także – właśnie w Ewangelii św. Jana – mamy dowód na to, że Piotr umiał pływać (przyplynał do brzegu przed resztą współpracowników)! Kolejne wydarzenie, które opisuje Mateusz mogło budzić wątpliwości o jaką rzeczywistość tu chodzi. A mianowicie Piotr zaczął tonąć (**καταποντιζω**), gdy wystraszył się silnego wiatru (Mt 14,30)²¹. Jako doświadczony rybak, Szymon umiał pływać i świetnie nawigować swoją łodzią. Jan potwierdza tę myśl, wspomnianym wydarzeniem z epilogu Ewangelii (J 21). Piotra, w myśl narracji Mateuszowej, musiało wystraszyć zatem coś zupełnie innego niż zwyczajne przebywanie w wodzie czy duże fale. Mateusz wspomina tu o silnym wietrze (**ανεμος**), na widok którego Szymon po prostu spanikował i się przeląkł. Wiadomo, że wiatru, jako takiego, człowiek nie widzi, dostrzec może jedynie skutki jego działania w postaci poruszających się fal na jeziorze. Szymon jednak nie wystraszył się, jak to precyzuje Mateusz, wzburzonych fal, ale samego powiewu silnego wiatru. Widać tu więc Piotrową cechę charakteru, jaką jest strachliwość i zamknięcie się: przed wiatrem, przed przyznaniem się

²⁰ Por. D. A. Hagner, *Matthew 14-28*, dz. cyt., s. 419nn.

²¹ Por. I. G. Wallis, *The Faith of Jesus Christ in Early Christian Traditions*, Edinburgh: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1995, s. 40.

do Jezusa czy przed Żydami, gdy byli zaryglowani z pozostałymi uczniami w Wieczerniku (por. J 20,19).

3. Uratowanie tonącego Szymona

W takim kontekście Mateusz ukazuje jednak nie mniej istotną cechę Piotra, jaką jest skupienie się na Jezusie. Gdy Piotr jest blisko Mistrza, jest odważny i dzielny, gdy jednak Chrystusa traci z pola widzenia, staje się słaby i tchórzliwy. Tak jest i w tym przypadku, gdy przyszedł do Mistrza po falach Jeziora, ale zamiast koncentrować się na Nim, Piotr zaczął patrzeć na silny wiatr, i właśnie to mogło spowodować zachwianie się Apostoła. Szymon jednak w takim momencie, gdy traci „grunt” pod nogami, wie doskonale, co musi uczynić. I tutaj znów, w narracji Mateusza, jest to, jakby ukazanie jego specyficznej natury, gdy Piotr spontanicznie woła do Mistrza: „Panie, ratuj mnie” (**κύριε, σῶσον με** – Mt 14,30)²²! W momencie najbardziej dramatycznym, Szymon doskonale wie, do Kogo musi zawołać o skuteczną pomoc.

W tym momencie Jezus wyciąga swoją rękę w stronę Piotra i chwyta go mocno, ratując od utonięcia. Można w tym miejscu zauważyć, że jakby cała narracja Mateusza „zatrzymała się w biegu”, podobnie, jak w opowiadaniu o kroczeniu Piotra po wodzie. Teraz Szymon tonie, i to wydarzenie, stanowi ognisko skupiające uwagę wszystkich czytelników. Jezus natomiast znów zachowując pełną kontrolę nad całością zdarzenia, wypowiada zdanie: „czemuś zwątpił, małej wiary” (w. 31)? W tej scenie znów trzeba uświadomić sobie, gdzie rozgrywa się cała akcja, a jest to tafla Jeziora Genenezaret, w którego nurtach tonie Piotr. Jezus zaś stojąc nadal na powierzchni tego akwenu, wyciąga z toni swego wybranego ucznia. W tym momencie dotykamy w narracji sedna tego przesłania, jakim jest nie tylko cudowne chodzenie po jeziorze Jezusa i Piotra, ale fakt, że Jezus ratuje tonącego Apostoła, który był najbliżej, jak to możliwe Mistrza od strachu i śmierci.

Mateusz kontynuując swą opowieść mówi dalej, że Jezus i Piotr, po tym dramatycznym zdarzeniu, przyszli, idąc po wodzie, do reszty uczniów, którzy patrzyli na to wszystko z łodzi. Gdy Jezus, Piotr i pozostali byli już razem w łodzi, wiatr, jak to zaznacza hagiograf,

²² Por. E. Szymanek, *Wykład Pisma Świętego Nowego Testamentu*, Poznań: PALLOTTINUM, 1990, s. 90.

uciszył się (ἐκοπασεν ο ἄνεμος Mt 14,32)²³. Można by wyciągnąć taki wniosek z tego faktu, że wiatr niosący zagrożenie atakuje, w myśl tej narracji Mateusza, łódź i obecnych w niej Apostołów, gdy Jezus jest daleko od nich, gdy natomiast jest z nimi, zawsze nastaje cisza i spokój. Po wejściu do łodzi, wszyscy, którzy w niej się znajdowali, oddali pokłon Jezusowi i wyznali wiarę, że On prawdziwie jest Synem Bożym (w. 33)²⁴. W narracjach Ewangelistów wiele cudów kończy się właśnie tak zwaną „doksologią”, czyli oddaniem chwały Bogu lub Jezusowi.

Wnioski

Patrząc na scenę kroczenia po wodzie Jezusa oraz Piotra, którą zapisał Ewangelista Mateusz widać wyraźnie różnicę pomiędzy bazą dla tekstów Nowego Testamentu, jakim jest Stary Testament, gdzie Mojżesz i Jozue oraz Eliaz i Elizeusz przechodzą suchą nogą po dnie Morza Czerwonego czy Jordanu. Mateusz opowiada o chodzeniu nie po dnie akwenu, ale po powierzchni Jeziora Galilejskiego. Po tym Morzu Tyberiadzkim chodziło w historii biblijnej dwóch ludzi: Jezus oraz Piotr. Akcent przesłania, jak i każdego cudu, zapisanego w Ewangeliach jest jeden, a mianowicie podkreślenie mocy Bożej Jezusa Chrystusa oraz podzielenia się tą Jego mocą ze swoimi uczniami. Skoro Jezus może przejść po falach Yam Kinneret, to i Piotr oraz wspólnota Kościoła, którą Szymon tutaj reprezentuje, także może kroczyć po falach Morza Galilejskiego. Władza Piotr i całego Kościoła nad naturą jest tu bardzo czytelnie ukazana oraz dokładne miejsce, gdzie znajduje się źródło tej mocy, która pochodzi tylko i wyłącznie od Jezusa – Bożego Syna. Bez Jego Słowa nie można przezwyciężyć natury, ale domaga się to od człowieka postawy wiary, odwagi i systematycznego wysiłku kroczenia do celu. Piotr, który przestraszył się silnego wichru, zaczął tonąć w falach Jeziora, ale później zawołał w kierunku Mistrza, aby go uratował od utonięcia. Być może właśnie to jest najistotniejszym przesłaniem ukazanej perykopy, że uczeń Jezusa nie może się nigdy wystraszyć zła! Ale nawet w takim przypadku musi wiedzieć, że Jezus jest bardzo blisko – na wyciągnięcie ręki, i zawsze uratuje swego tonącego ucznia.

²³ Por. A. Leske, *Ewangelia według św. Mateusza*, dz. cyt., s. 1182n.

²⁴ Por. D. A. Hagner, *Matthew 14-28*, dz. cyt., s. 419nn.

Bibliografia

- Balz H. –Schneider G. (ed.), *Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, t. I, Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz: KOHLHAMMER, 1980. ISBN 3-17-004774-4.
- Bauer W., *Wörterbuch zum Neuen Testament*, Berlin – New York: WALTER DE GRUYTER 1971. ISBN 3-11-002073-4.
- Bosak P. C., *Postacie Nowego Testamentu. Słownik – konkordancja*, Pelplin: BERNARDINUM, 1996. ISBN 83-86491-39-6.
- Gądecki S., *Wstęp do Ewangelii Synoptycznych*, Gniezno: GAUDENTINUM, 1992. ISBN 83-85654-40-2.
- Hagner D. A., *Matthew 1-13*, (Word Biblical Commentary, vol. 33A), Dallas, WORD BOOKS PUBLISHER, 1995. ISBN 978-0849910968.
- Klinkowski J., *Cudowne rozmnożenie chleba zapowiedzią Eucharystii i wspólnoty Kościoła (J 6,1-15)*, w: Drożdż B. (red.), *Eucharystia życiem Kościoła i świata. Refleksja teologiczna w środowisku legnickim*, Legnica: Biblioteka im. Jana Pawła II Wyższego Seminarium Duchownego Diecezji Legnickiej, 2007, s. 11-25. ISSN 1428-6734.
- Leske A., *Ewangelia według św. Mateusza*, w: Farmer W. R. (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, Warszawa: VERBINUM, 2001. ISBN 83-7192-122-5.
- Malina A., *Ewangelia według świętego Marka. Rozdziały 1,1-8,26*, Częstochowa: Edycja Świętego Pawła, 2013. ISBN 978-83-7757-204-5.
- Mędała S., *Ewangelia według świętego Jana. Cz. 1. Rozdziały 1-12. Wstęp – przekład z oryginału – komentarz*, Częstochowa: EDYCJA ŚW. PAWŁA, 2010. ISBN 978-83-7424-512-8.
- Mickiewicz F., *Ewangelia według św. Łukasza. Cz. 1, rozdziały 1-11. Wstęp – przekład z oryginału – komentarz*, Częstochowa: EDYCJA ŚW. PAWŁA, 2011. ISBN 978-83-7424-760-3.
- Milne M. K., *Jezioro Galilejskie*, w: Achtemeier P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: VOCATIO, 1999. ISBN 83-7146-075-9.
- Paciorek A., *Ewangelia według świętego Mateusza. Cz. 2. Rozdziały 14-28. Wstęp – przekład z oryginału – komentarz*, Częstochowa: EDYCJA ŚW. PAWŁA, 2008. ISBN 978-83-7424-474-9.

- Paczkowski C. M., *Cudowny pokarm. Rozmnożenie pięciu chlebów (Mt 14,13-21)*, „Ziemia Święta” 11(2005), nr 2 (42), s. 40-43. ISSN 1233-5738.
- Podeszwa P., „*Wy dajcie im jeść*” (Mt 14,14-16), „Verbum Vitae”, 6(2007), nr 12, s. 59-71. ISSN 1644-8561.
- Popowski R., *Wielki słownik grecko – polski Nowego Testamentu*. Wydanie z pełną lokalizacją haseł, kluczem polsko – greckim oraz indeksem form czasownikowych, Warszawa: VOCATIO, 1994. ISBN 83-85435-53-0.
- Romaniuk K. – Jankowski A. – Stachowiak L., *Komentarz praktyczny do Nowego Testamentu*, t. I, Kraków: WYDAWNICTWO BENEDYKTYNÓW, 1998. ISBN 83-85433-99-6.
- Rubinkiewicz R., *Wstęp do Nowego Testamentu*, Poznań: PALLOTTINUM, 1996. ISBN 83-7014-266-4.
- Szymanek E., *Wykład Pisma Świętego Nowego Testamentu*, Poznań: PALLOTTINUM, 1990. ISBN 83-7014-134-X.
- Unterman J. – Achtemeier P. J., *Czas*, w: Achtemeier P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: VOCATIO, 1999. ISBN 83-7146-075-9.
- Wallis I. G., *The Faith of Jesus Christ in Early Christian Traditions*, Edinburgh: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1995. ISBN 978-0-521-47352-1.
- Zbroja B., *Znaczenie terminów własnych Ewangelii św. Marka dla jej teologii*, Kraków: UNUM, 2011. ISBN 978-83-7643-091-1.

Vybrané kognitivne a zážitkové východiská náboženskej výchovy

Peter Tirpák

Abstract: The relationship to the God is developing through an experience. Term "experience", however, carries multiple meanings. For example, a celebration or holidays me get be an experience, however, these are not the kinds of experiences that are decisive for our relationship with the God. On the other hand, what can be counted in, are processes of ingraining, inducting the divine truths into the deepest soul of the human being. Here, the factor of experiencing these truths is vital. In terms of educational processes it means that education has to be sufficiently powerful and impactful to touch the children from inside.

Keywords: Experiential learning, religious education, interdisciplinary relationships, educational practice, creativity, imagination.

Vo vyučovaní sú pre učiteľa najjednoduchšie metódy výkladu, rozprávania alebo prednášky, kde aktivita žiaka je zúžená na zapisovanie si poznámok. Tak sa veľmi ľahko sklzáne k učeniu sa memorovaním, čo kritizoval Komenský už v 17. storočí. Z vlastnej skúsenosti môžeme povedať, že si žiaci na tieto metódy na základných školách zvykli, hoci im vo väčšine nevyhovujú. O vyučovacích metódach sa Komenský vyjadril: *„Metoda všeho musí býti předně přirozená. Nebo cokoli je přirozené, rádo jde... Aby metoda líbá byla, má někdy cukrovou opatrností oslazená býti, totiž aby věci potřebné pod způsobem rozmlouvání, pohádek, podobenství, až i hádání a zápasení společného přednášiny byly.“*¹ To znamená, že žiaci by sa mali v škole cítiť prirodzene a uvoľnene. Pre vznik a rozvoj zážitkovej pedagogiky, ako aj pre históriu pedagogiky je významný odkaz Jána Ámosa Komenského a jeho prístup, ktorý presadzoval – celkový rozvoj osobnosti človeka. Zastával potrebu vzdelávať ducha, srdce, jazyk aj ruku. Podľa neho človek získava najdôležitejšie skúsenosti pomocou vlastných zmyslov. Definícia zážitkovej pedagogiky sa stále vyvíja. Vzhľadom na viaceré prístupy a rôznorodosť používaných pojmov v iných jazykoch a krajinách je neustála potreba zjednotenia významov pojmov a ich obsahu. Možno tvrdiť, že sa v aplikácii zážitkovej pedagogiky uplatňujú a prelínajú mnohé pedagogické smery. Zážitková pedagogika sa napríklad inšpiruje waldorfskou,

¹ KOMENSKÝ, J. A.: *Jak (se) učit. Vybrané myšlenky o vzdělání a výchově*. Praha: Mladá fronta, 2004. s. 62.

globálnou, ekologickou pedagogikou, ako aj klasickým školstvom, umeleckými činnosťami, turistickými tábormi či športmi. Základom zážitkovej pedagogiky vo všeobecnosti je vlastná aktivita, prostredníctvom ktorej vychovávaný získava zážitky. Typickým pre zážitkovú pedagogiku je zapojenie celého človeka, tým myslíme fyzicky, intelektuálne aj emočne, vrátane pocitov a zmyslov, jeho predchádzajúcich skúseností ako aj následné spracovanie zážitku. Prirodzene nestačí iba nejaký emocionálny či fyzický zážitok na to, aby sa človek niečo naučil. Existuje rozdiel medzi rekreačným zážitkom a zážitkom pedagogickým, ktorý spočíva v reflexii. K učeniu dochádza až po preskúmaní a spracovaní skúsenosti, ktorú zážitok vyvolal. To v zážitkovej pedagogike znamená, že na nadobudnutie poznatku nestačí samotná aktivita, ale rovnako dôležitá je reflexia a následné upevnenie si nadobudnutého poznatku či skúsenosti.²

Umenie, ktoré je často súčasťou zážitkov, je spájacím mostíkom, cez ktorý môžu pedagógovia prejsť od teoreticky výborne podchytených metodík k vnútorne zažitej, zmyslami a imagináciou potvrdenej radosti zo života, zo samotného bytia. Ukazuje sa tak spôsob, ako môže človek už od útleho detstva nanovo zažiť úžas, nadviazať vzťah, prostredníctvom kultúry sa starať o svoju dušu, prežívať úctu k tajomstvu života a k jedinečnej hodnote každého človeka. Výhovnú problematiku geniálne opísal aj básnik Friedrich Schiller, ktorí tvrdil, že: „*formovať človeka znamená spracovávať jeho vnútro, nie len vonkajšok*“. Neustále zvyšujúca sa kvalita životného štýlu a úroveň materiálneho zabezpečenia neprinášajú, žiaľ, efekt citlivejšieho spolužitia ľudí.³ Psychológovia tvrdia, že práve v období školskej dochádzky prechádza u žiakov veľmi výraznými zmenami ich citové prežívanie, sebareflexia a vôľa. City zanechávajú na duševnom diani človeka oveľa väčšie stopy ako akékoľvek rozumové vnímanie a chápanie sveta a reality v ňom. Deti, ak sú k tomu aj v rámci školskej výučby vedené, sa postupne naučia reagovať okrem rôznych zmyslových javov aj na symbolické podnety. Vo vyššom veku spoznávajú aj rôzne ľudské protikladné vlastnosti, myšlienky a pocity a tie si začínajú oveľa intenzívnejšie všímať aj sami na sebe. Nastáva proces

² Porov. KAPŠOVÁ, J.: Zážitková pedagogika. In: *ZOOM–M . Zaostreň na mladých*. Časopis o práci s deťmi a mládežou a o politike mládeže. Bratislava : Rada mládeže Slovenska, č. 3, roč. 2008, s. 4-5.

³ PIRNÍKOVÁ, T.: Zo školy sa dnes vytráca radosť. In: *Integratívna umelecká pedagogika (Fragmenty)*. Prešov : PF PU, 2008, s. 154.

sebavyrovnania sa s týmito rozporuplnými podnetmi. Ak k tomu z akýchkoľvek príčin nedôjde, môže nastať situácia, že žiak nezvláda svoje prežívanie, nevie si ho logicky vysvetliť a nevedomky, nechtiac schádza z chodníka, ktorý je spoločnosťou akceptovateľný. Rôzne pohľady na ontogénu imaginatívno-emotívnych funkcií sa zhodujú v tom, že v rámci školskej výchovy (katechézy) by mal byť duševný vývoj žiakov naplnený predovšetkým obraznosťou, podobnosťou, duchovnou názornosťou a v menšej miere abstraktnými pojmami. Pretože jedine symbolom a predstavivosťou sa môžeme okrem rozumu prihovoriť aj citu, k duši. Samotné myslenie by sa malo vyvíjať aj na základe duševných zážitkov, pomocou ktorých sa bude človek učiť vytvárať si vlastný úsudok o rôznych veciach a rozhodovať sa pre vlastnú cestu životom. Obdobie školskej dochádzky je obdobím, kedy človek – žiak postupne prekonáva závislosť od doterajšie zaužívaných princípov a cíti potrebu akejkoľvek zmeny. Nastupuje obdobie nutnosti sebavyjadrenia, ktorému môžu veľmi dopomôcť aktivity s imaginatívno-emotívnym záberom, ktoré napomáhajú v hľadaní odpovedí na rôzne otázky. Takýmto spôsobom sa na základe sebapoznávania a sebarealizácie postupne zavŕši proces istého stupňa nezávislosti a vlastnej životnej filozofie, ktorej súčasťou je tvorba hodnotového systému. Mladý človek v sebe nosí širokú škálu citov, ktoré sú akoby bránou k hľadaniu vzťahu k človeku a spoločenstvu. Pre telesno-zmyslovú bytosť v rannom štádiu života je vhodné, aby jej vychovávateľ odovzdával najvyššie morálne hodnoty, neskôr je najvhodnejší učiteľ – umelec, ktorý by v dieťati rozvíjal jeho tvorivosť, fantáziu a myslenie v obrazoch.

U žiakov je potrebné vzbudiť radosť z učenia sa, vytvoriť také edukačné prostredie, ktoré bude pre žiaka veľkým zážitkom z objavovania nového. Ak sa pozrieme na umenie zoširoka, môžeme tvrdiť, že aj ono vzniká na základe individuálneho zážitku, a tým sa stáva výsledkom originality. Práve preto vyučovanie založené na princípe zážitku, na subjektívnom prežívaní, je veľmi blízke umeniu. Zážitok pomáha žiakom precítiť krásu z umenia a vytvoriť v ňom túžbu po ďalšom zážitku – po ďalšom učení sa. V podstate každá vyučovacia hodina je založená na zážitku – či pozitívnom (radosť, nadšenie, optimizmus, dobrá nálada...) alebo negatívnom (ľahostajnosť, nuda, nechut', strach...), takže žiakova skúsenosť s vyučovacím predmetom vyvoláva tak pozitívny, ale aj negatívny zážitok. Zážitková pedagogika si kladie za cieľ vyvolávať u žiakov pozitívne zážitky. Po získaní zážitku na vyučovacej hodine je veľmi dôležité, aby sa dostavila

spätná väzba – skúmanie vlastných pocitov, skúseností, postojov, z ktorých je možné poučiť sa.

Zážitkové učenie Ježiša Krista

Pôvod zážitkového učenia v náboženskom rozmere siaha už do Starého zákona, do obdobia prorokov, ktoré sv. apoštol Pavol opisuje v Liste Hebrejom: „*Mnoho ráz a rozličným spôsobom hovoril kedysi Boh otcom skrze prorokov. V týchto posledných dňoch prehovoril k nám v Synovi*“ (Hebr 1,1-2). Pluralita, ktorú opisuje sv. Pavol, naznačuje, že Boh nezostáva pri oslovení a vedení vyvoleného národa prostredníctvom jedného skutku, či udalosti. *Mnoho ráz* jasne naznačuje snahu osloviť mnohých, pretože Bohu sa zapáčilo posväcovať a spasit' ľudí nie každého osve, bez akéhokoľvek vzájomného spojenia, ale vytvoriť z nich ľud, ktorý by ho pravdivo poznal a sväto mu slúžil. Toto všetko sa stalo ako príprava a predobraz tej novej a dokonalejšej zmluvy, ktorá mala byť uzavretá v Ježišovi Kristovi (porov. KKC 781). Kristus učil o Bohu a privádzal ľudí do jeho blízkosti ponúkaním konkrétného spôsobu života. Pri tomto svojom poslaní konal tri služby, ktoré sú totožné s dnešnou školskou katechézou: vyučoval, vychovával a poučoval. Používal pri tom prostriedky a metódy, ktoré sú súčasťou dnešného vnímania tzv. zážitkového učenia. Kristus kládol dôraz na skúsenosť. Práve skúsenosť aktivizuje ľudské zmysly, ktoré sa pri vyučovaní stretávajú s predkladanou pravdou (v prípade vyučovania učebnou látkou) a tak sa stávajú jedným obohacujúcim celkom. Ide napr. o udalosť, keď pri povolaní Šimona Petra a Ondreja Kristus využíva ich zručnosť v rybárstve a ponúkne im rozmer iného rybolovu. Takého, ktorý bude zachraňovať životy. Iným prípadom je vyučovanie na Hore blahoslavenstiev, kde je mnoho tých poslucháčov, čo sú hladní, prenasledovaní a ubití životom. Práve títo hlboko prijímajú Kristovu náuku, pretože vychádza z ich túžob po inom živote. Takom, ktorý bude plný radosti napriek pozemskej nevraživosti. Kristus ponúka šťastie tu na zemi, nakoľko je to len možné, a večný život v Božom kráľovstve.⁴ Kristus predkladal učeníkom pravdu o Bohu a o ich vlastnom živote. Využíval pri tom obrazy a námety prevzaté zo života, ktoré využíva napr. vo svojich podobenstvách. Kristove podobenstvá sa tak stávajú zážitkom, na ktorom človek stavia svoj život. Mení sa a uvažuje o svojom živote

⁴ JOB, P.: *Evanjeliové blahoslavenstvá. Nová nádej sveta*. Bratislava : Oto Németh, 1997, s. 2.

a konaní. To je jasnou odpoveďou na prežitý zážitok, ktorý formuje. Podobenstvá využívajú rôzne kognitívne zážitkové metódy: *alegorické (obrazné) rozprávanie, názorné príklady z prírody, rozhovor, dialóg s otázkami, osobné svedectvo, výklad Písma, modlitba*. Ak vnímame Krista ako vychovávateľa, nemožno prehliadnuť spôsoby jeho výchovy: *osobný príklad, jednoduchosť, prirodzenosť prostredia, opakovanie, nevnučovanie, teória vkladaná do praxe*. Skúsenosti z prežitého pomohli a pomáhajú vytvárať život podobný Ježišovmu.⁵

Zážitkové učenie – základ výučby náboženstva

Zážitkové učenie a náboženská výchova spolu úzko súvisia. Zážitkové učenie je prostriedok k tomu, aby ponúknutý obsah náboženskej výučby bol deťom zrozumiteľný, ľahko vnímateľný a ľahko zapamätateľný. Aby pomocou svojich zmyslov a schopností zakúšali Božie slovo a jeho lásku vo svojom živote, aby svoje predstavy o Bohu vedeli tvorivo a spontánne vyjadriť. Toto sa nezaobíde bez rozhovorov s deťmi jednotlivo i v skupinke, bez kladného hodnotenia detí pri posudzovaní ich práce a odpovedí, bez vyjadrovania jeho názorov a pocitov. Hodiny náboženskej výchovy sa preto majú stávať priestorom rozmanitosti, pružnosti a dynamickosti, pričom učiteľ má byť kľúčovou osobou v tomto realizačnom procese. Má byť svojím životom a svedectvom vzorom pre svojich žiakov a má byť učiteľom viery a ľudskosti. Učiteľ je zodpovedný za proces zážitkového učenia, pričom má dbať na tie konkrétnosti, ktoré sú dôležité pre učenie, ktoré má byť o zážitku:

a) facilitujúci učiteľ sa delí o svoju zodpovednosť za vyučovací proces – delí sa tak so žiakmi, ako aj s rodičmi, takže celá skupina zodpovedá za obsah vyučovacieho procesu,

b) zabezpečuje zdroje pre učenie – nielen knihy a rôznu inú literatúru, ale všetky ostatné materiály a pomôcky, pričom prispieva tiež svojou skúsenosťou,

c) nadväzuje na skúsenosti detí – deti si tak osvojujú schopnosť počúvať jeden druhého, vytvárajú si priateľskú atmosféru a takéto zážitkové učenie preniká potom hlbšie do života a správania dieťaťa.⁶

⁵ Porov. BRADŇANSKÁ, N. – HANESOVÁ, D. a kol.: *Výbrané katechetické metódy*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005, s. 84 -85.

⁶ Porov. ROGERS, C. R. – FREIBERG, H. J.: *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona, 1998, s. 240 – 241.

Vyučovacia prax alebo ako osloviť vyučovaním dnes?

Do vyučovacej praxe je teda vhodné vnášať nielen racionálne postupy, ale aj podvedomé imaginatívne deje založené na intuícii a imaginácii. Emotívne pôsobenie napr. prerozpráváním udalosti z Kristovho života, hravých aktivít, tvorivej dramatiky či výtvarného prejavu je oveľa účinnejšie ako bežne zaužívané postupy a takto získané vedomosti sú trvácnejšie, lebo je všeobecne známe, že kognitívne výkony sa viažu na afektívne stavy, emočná pamäť je najdokonalejšia. Princípom zážitkovej pedagogiky je učenie sa **vlastnou aktivitou**, prostredníctvom ktorej žiak získava zážitky. Zapája sa celý človek - fyzicky, intelektuálne aj emočne, vrátane pocitov a zmyslov, jeho predchádzajúcich skúseností. Toto predchádza jeho následné spracovanie zážitku. Čím viac vlastnej energie musí žiak vynaložiť, tým je zážitok intenzívnejší a zapamätateľnejší. Ak je poznatok sprevádzaný emocionálnym zážitkom, je uloženie tohto poznatku v dlhodobej pamäti podporené práve prežitou emóciou. Pozitíva zážitkového učenia vidíme v tom, že:

- žiaci majú možnosť to, čo sa naučia, priamo intenzívne prežiť, precítiť,
- aktivizujú sa prirodzené potreby žiakov a súčasne sú aj uspokojované,
- prirodzenou cestou sa realizujú medzizložkové, medzipredmetové a medziumelecké vzťahy,
- žiaci pochopia, že sa učia nie pre hodnotenie či pochvalu a odmenu, ale pre život,
- medzi žiakmi dochádza k vytváraniu nových vzťahov na základe vzájomného dialógu, pomoci a tímovej spolupráce.⁷

Práve **kreativita** je prostriedkom seberealizácie, prostriedkom prekonávania ťažkostí z nastolenej situácie. Kreativita sa vo všeobecnosti považuje za činnosť, ktorá odhaľuje a rozpoznáva problémy a nachádza originálne riešenia. Reorganizáciou tejto skúsenosti, kombináciou a syntézou zmyslových, citových a intelektuálnych prvkov sa vytvárajú nové kvality - v nový celok. V edukácii by teda malo ísť o to, aby sa u každého dieťaťa objavil a podporoval jeho zmysel pre tvorivosť, ktorý by sa rozvíjal v najvyššej možnej miere. Lebo tvorivý potenciál žiakov môže byť veľký, ale ak nemá podmienky, aby sa

⁷ BALCÁROVÁ, B.: *Integratívna hudobná výchova v predprimárnej a primárnej edukácii*. Prešov: PF PU, 2010, s. 66.

prejavil, ostáva len možnosťou a neprináša nič nové, užitočné ani objavné. Subjektom tvorivosti môže byť aj učiteľ, aj žiak. Pedagóg by mal v prvom ako prvý postrehnúť, že žiak vyprodukoval nejakú tvorivú myšlienku, a v tejto produkcii by ho mal podporiť. Na druhej strane nie je správne, aby učiteľ len čakal, kedy žiaci vyprodukujú niečo tvorivé, naopak, mal by premyslene a systematicky utvárať také pedagogické situácie, ktoré žiakov k tvorivému mysleniu podnietia. Jednou z najpodstatnejších skutočností je, že tvorivosť možno cvičiť, teda rozvíjať.

Predstavivosť a fantázia teda tvoria taktiež dôležitú súčasť poznávacích procesov.⁸ Imaginatívno-emotívne zložky osobnosti sa v zmysle ontogenézy človeka vyvíjajú postupne. Pre komplexný rozvoj osobnosti a inteligencie je potrebné rozvíjať obidve mozgové hemisféry.⁹ V primárnej edukácii je preto dôležité, aby žiakom boli podávané nie len abstraktné pojmy, ale aj také poznatky, ktoré sú naplnené zmyslom, ktoré pôsobia obrazom a podobenstvom, aby sa rozvíjala aj ich duchovná názornosť a symbolické predstavy. Symbolom, metaforou a podobenstvom hovoríme nielen k rozumu, ale aj k citu, pocitu, k celej duši. Poznatky by sa však nemali žiakom predkladať iba prostredníctvom zmyslovej názornosti, pretože sú niečím viac, než tým, čo môžu uchopiť zmysly. Majú teda byť uchopené myslou, ale aj pocitom a fantáziou.¹⁰

Vyučovanie **formou projektov** je tvorivejšie, rušnejšie a živšie ako tradičná výučba, pretože umožňuje aktívnu činnosť žiaka. Vyučovanie touto formou významne podporuje interakciu medzi žiakom a učiteľom. Mottom pre takúto činnosť môže byť: „*To čo deti robia, má pre ne oveľa väčší význam, než to, čo vidia a počujú*“. *Riešenie projektov zároveň učí deti bádateľskej, výskumnej, objavujúcej činnosti, pričom zažívajú dobrodružstvo z poznania, z riešenia problémov, čo vytvára pozitívny vzťah a záujem o poznanie a učenie sa*“.¹¹ Pojmom projekt sa všeobecne označuje plán, návrh na uskutočnenie určitého cieľa s istým spôsobom. Žiaci si pod vedením učiteľa/katechéty alebo aj individuálne vypracujú projekt, ktorý postupne riešia a tým sa vlastne aj učia. Učiteľova rola je v rovine spolupracovníka, ktorý má také práva aj povinnosti ako každý žiak –

⁸ SLÁVIKOVÁ, Z.: *Integratívna umelecká pedagogika (Fragmenty)*. Prešov, 2008, s. 35.

⁹ KOPČÁKOVÁ, S.: *Hudba a umenia*. Prešov: FF PU, 2011, s. 189.

¹⁰ STEINER, R.: *Výchova dieťaťa z hľadiska duchovnej vedy*. Praha: Baltazar, 1993, s. 95.

¹¹ ZELINA, M.: *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1996, s. 43

čo tiež podporuje samostatnosť práce žiakov. Na žiakov pôsobí bez trestov a na hodnotení sa podieľajú aj žiaci. Žiak za svoju prácu preberá zodpovednosť. Aktívne rieši projekt, pričom spolupracuje so spolužiakmi.¹² Projekt môžeme chápať aj ako alternatívu k tradičnému vyučovaniu, ktorý by v rámci našej témy mohol vychádzať z miestnych podmienok. Učiteľ v projektovom vyučovaní je tým, ktorý iniciuje žiakov k samostatnej práci. Učiteľ sa pre žiakov stáva partnerom, je ich radcom, organizátorom, spolupracovníkom.¹³ V rámci komplexného rozvoja žiaka môžu byť v projekte využité medzipredmetové vzťahy. Podstatou stratégie projektu nie je potláčať tradičný spôsob výučby, naopak, obohatiť ho, kde projektová metóda môže pôsobiť ako vhodný doplnkový prostriedok. Ak by sme chceli hovoriť o návrhoch na projektovú činnosť žiaka v záberoch Náboženskej výchovy, môže ísť o napr. o geografické spracovanie a predstavenie viacerých oblastí, kde Ježiš uzdravoval. Pri spoznávaní osôb, ktoré boli v Kristovej blízkosti a ktoré sú hodné nasledovania (súcitná Veroniky, Šimon z Cyrény, Štefan, apoštol Pavol....), ako aj o hľadanie posolstiev z Kristových podobenstiev.

Spájanie hudby a dramatického umenia ponúka možnosť vytvárať z jednotlivých zložiek celostné dielo, pričom ponúka možnosť detského sebaujadrnenia, pestovanie kreativity a imaginácie. Hudobno-umelecké projekty majú preto v pedagogickom procese veľmi veľký význam, nakoľko formujú žiakovu osobnosť ako ucelenú. Toto umenie ponúka širokú škálu špecifických vyjadrovacích schopností. Na jednej strane je hudba a jej schopnosť emotívne pôsobiť na človeka s možnosťou dotýkať sa všetkých ľudských problémov, a na základe znakovosti dotýkať sa ľudských citov a vyjadrovať ich. Na strane druhej je dramatické stvárnenie, ktoré aj za pomoci pohybu ponúka možnosť vyjadriť predstavivosť, fantáziu, schopnosť ľudskej empatie. V rámci edukácie na 1. stupni sú veľmi cenné rôzne projekty v podobe detských hudobných divadiel, ktoré svojou zvláštnou atmosférou a možnosťou samostatne sa podieľať na tvorbe niečoho „veľkého“, ponúkajú deťom silný emocionálny zážitok. *Hudba* v takýchto projektoch dokáže dramatizovať príbeh, má silný psychologizačný charakter, napríklad ako dopovedanie nevypovedaného, podpora emócií či naopak, vzopretie sa im. Hudba navyše dokresľuje

¹² PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004, s. 153.

¹³ PASTERÁKOVÁ, L.: *Kto je učiteľ?* In Ako sa učelia učia? Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: ROKUS, 2007.

atmosféru deja, postavy a prostredia a navodí psychický stav. *Pohyb* napomáha vyjadrovať dej, charakterizovať postavy a ich vzájomné vzťahy. Pohybové scény dokresľujú dejovú atmosféru a charakterizujú nálady postáv. Využitie tejto edukačnej zložky znamená hlbšie pochopenie biblických udalostí, ktoré môžu dramatizáciou plnšie pochopiť význam a cieľ opísaného deja, ktorý dostáva do „života“ v plnom slova zmysle. Teda pôsobí tak na účinkujúcich, ako ja na divákov hranej scény.

Je niekoľko ciest, ako realizovať hudobno-dramatické projekty. Môže ísť o projekty na báze *fabulácie* (rozvíjanie príbehu, zameraním sa na problém, postavu,...), projekty na báze *analýzy* (základom je odvíjanie myšlienky), alebo môže ísť o *vytváranie kognitívnych hier*. Ďalšími z možností je *pantomíma* (vyjadruje atmosféru, ducha, prostredia, psychického stavu postavy pri využití nonverbálnej komunikácie) alebo *tanečná – nonverbálna scénka* (používa prirodzené gestá, ktoré vychádzajú z každodenného života, vyjadrujú veci, stavy duše).¹⁴

Aj keď bol spomenutý význam interakcie pri tvorbe projektov, treba sa ešte pozastaviť nad tzv. **interakčnou kompetenciou**, ktorá patrí do zväzku kognitívneho a zážitkového prístupu. Interakčná kompetencia v sebe totiž zahŕňa osvojovanie si istých modelov správania sa k ostatným žiakom a k učiteľovi. Takéto vyučovanie je potom:

- *participatívne* – žiak neprijíma informácie pasívne, ale tvorivo a iniciatívne sa zúčastňuje procesu vyučovania,
- *kooperatívne* – prebieha v interakcii a v spolupráci s inými žiakmi,
- *zážitkové* – je založené na zážitku a skúsenosti,
- *kreatívne* – je spojením racionálneho a intuitívneho myslenia.

Ak hovoríme o kognitívnych a zážitkových východiskách náboženskej výchovy, určite sa dostaneme do situácie, kedy zhodnotíme to, že nie je možné definitívne vystihnúť rozmer tohto spôsobu vyučovania, ktoré je postavené na zážitku. Ide totiž o dynamický proces, ktorý má progresívny charakter. Vždy sa ale dotýka jedného základu: zážitkové učenie je proces tvorivého učenia, ktorý zodpovedá intelektuálnym možnostiam dieťaťa a na základe

¹⁴ SLÁVIKOVÁ, Z.: *Integratívna umelecká pedagogika (Fragmenty)*. Prešov, 2008, s. 35.

osobného zážitku a skúsenosti smeruje k nadobúdaniu nových poznatkov a k ďalšiemu rozvoju osobnosti.

Zoznam použitej literatúry

- BALCÁROVÁ, B.: *Integratívna hudobná výchova v predprimárnej a primárnej edukácii*. Prešov: PF PU, 2010. ISBN 978-80-555-0286-1.
- BRADŇANSKÁ, N. – HANESOVÁ, D. a kol.: *Vybrané katechetické metódy*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005.
- JOB, P.: *Evanjeliové blahoslavenstvá. Nová nádej sveta*. Bratislava : Oto Németh, 1997.
- KAPŠOVÁ, J.: Zážitková pedagogika. In: *Zoom–M . Zaostrené na mladých*. Časopis o práci s deťmi a mládežou a o politike mládeže. Bratislava : Rada mládeže Slovenska, č. 3, roč. 2008. ISSN 1336–4340.
- KOMENSKÝ, J. A.: *Jak (se) učiť. Vybrané myšlenky o vzdelaní a výchove*. Praha: Mladá fronta, 2004.
- KOPČÁKOVÁ, S.: *Hudba a umenia*. Prešov: FF PU, 2011. ISBN 97-88055503790.
- PASTERÁKOVÁ, L.: Kto je učiteľ? In: *Ako sa učitelia učia?* Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov: ROKUS, 2007. ISBN 978-80-8045-493-7
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- PIRNÍKOVÁ, T.: Zo školy sa dnes vytráca radosť. In: *Integratívna umelecká pedagogika (Fragmenty)*. Prešov : PF PU, 2008. ISBN 978-80-8068-736-6.
- ROGERS, C. R. – FREIBERG, H. J.: *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona, 1998. ISBN 80-967980-0-6.
- SLÁVIKOVÁ, Z.: *Integratívna umelecká pedagogika (Fragmenty)*. Prešov, 2008. ISBN 978-80-8068-736-6.
- STEINER, R.: *Výchova dieťaťa z hľadiska duchovných vied*. Praha: Baltazar, 1993. ISBN- 80-900307-9-3.
- ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

Bezrobocie źródłem naznaczenia społecznego rodziny

Małgorzata Duda

Abstract: The family is the most commonly defined as the primary social group consisting of parents and children. Its primary function was to maintain the biological continuity. Family members are related not only to the legal and economic ties, but in the correctional process are introduced to the world of culture. The history of mankind shows that in each of the eras and cultures, there were certain forms of family life. Around the family, focused so important social processes, eg.: economic, legislative, cultural, religious, and moral. The family indicates aspirations and each of its members, provides models and values. In the family too, like in the lens focus social problems - in the family emerge and to her, with the wider community, they return. The family becomes a place where the child is subject to the processes of socialization; tries to bulldoze unwanted attitudes, while strengthen those that are socially desirable. Therefore, speaking about the phenomenon of unemployment is not a way to point out a family who most painfully feels its effects.

Keywords: family, unemployment, work, dignity of the person

Bezrobocie wciąż obecne

Samo zjawisko bezrobocia stało się znowu obecne w przestrzeni społeczeństwa polskiego po roku 1989, która to data stanowi umowną granicę rozpoczęcia procesu transformacji politycznej i gospodarczej. Od tego czasu, bezrobotni stali się obecni w przestrzeni publicznej. Niestety, nie wszyscy uważają, że bezrobotni – podobnie, jak pracownicy i pracodawcy – stanowią integralną część współczesnego rynku pracy. Kolejne losu samego zjawiska pozostawiania bez pracy różnicuje, zdaje się, tylko stopa bezrobocia, a skutki, jakie doświadczają osoby nim dotknięte, pozostają niezmiennie. Prowadzone przez CBOS¹ badania wyraźnie wskazują na utrwalające się zjawisko bezrobocia.

Co czwarta osoba w polskiej rodzinie jest bezrobotną lub poszukującą pracy. Co więcej, ponad połowa zarejestrowanych bezrobotnych pozostaje bez pracy dłużej niż rok. To jedno z najbardziej niebezpiecznych skutków bezrobocia. Jednocześnie wzrasta liczba osób podejmujących zatrudnienie w tzw. szarej strefie.

Oczywiście, zjawisko bezrobocia w Polsce jest nadal zróżnicowane wewnętrznie i obszarowo. Są całe regiony, zwłaszcza Polska

¹ Skróć: Centrum Badań Opinii Społecznej. Wszystkie dane statystyczne przytoczone w tym artykule pochodzą z: CBOS, Komunikat z badań, nr 58/2014, www.cbos.pl, dostęp: 20.01.2015.

centralna i południowa, gdzie stopa bezrobocia utrzymuje się na dość niskim poziomie, zwłaszcza w dużych aglomeracjach miejskich. Ale w innych regionach, stopa bezrobocia znacznie przewyższa średnią krajową. I tak, na koniec września 2014 roku, średnia stopa bezrobocia dla aktywnych zawodowo wynosiła 11,5%, natomiast w takich regionach, jak wałbrzyskie, kujawsko – pomorskie, ciechanowsko – płockie, radomskie, przemyskie, słupskie, kieleckie, elbląskie, olsztyńskie, koszalińskie, stargardzkie – przekroczyła ponad 15%, a w niektórych 20%². Zdarzają się takie regiony, w których bezrobocie sięga wartości 25% i więcej, ale również i takie, gdzie stopa bezrobocia nie przekracza 8%.

Wśród bezrobotnych do jednego roku, przeważają ludzie młodzi, głównie mężczyźni, lepiej wykształceni, postrzegający własne warunki materialne jako dobre. Znaczna liczba bezrobotnych nadal pozostaje na utrzymaniu rodziny, część stara się znaleźć pracę, głównie poza oficjalnym rynkiem pracy; ponad 14% osób korzysta ze środków wsparcia społecznego lub z zasiłku dla bezrobotnych. Dość niepokojącą tendencją, utrzymującą się od wielu lat, jest fakt, że prawie ¼ osób bezrobotnych, pozostających bez pracy ponad rok, nie chce zmienić swojego statusu i nie zamierza szukać pracy. To dane statystyczne. A jakie są rzeczywiste skutki zjawiska, z którym borykają się kraje Europy Środkowo – Wschodniej, po zmianach utrojowych?

Wieloobszarowe skutki bezrobocia

Zjawisko pozostawania bez pracy nadal pozostaje jednym z głównych obszarów zainteresowania polityki społecznej, właśnie ze względu na skutki, jakie ze sobą niesie. Istnieją liczne klasyfikacje tych zjawisk, jednak – na potrzeby tych rozważań – skupię na omówieniu skutków psychospołecznych, ekonomicznych i politycznych. Trudno przecenić którykolwiek. Długotrwałe pozostawanie bez pracy to nade wszystko zaburzenie poczucia własnej wartości, ze wszystkimi konsekwencjami tej sytuacji. Podejmowane próby skutecznego szukania zatrudnienia nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, a zarówno zaniżona samoocena, jak i zachowania najbliższych nie pomagają. Zaczynamy postrzegać swoje możliwości jako mało skuteczne, w efekcie tracimy wiarę we własne możliwości. Narasta

² Dane statystyczne, stan na koniec września 2014, www.stat.gov.pl. Dostęp: 10.01.2015.

odczucie frustracji, która często prowadzi albo do zachowań agresywnych, albo do wycofania, apatii. Wzrasta liczba przypadków chorobowych, u podłoża których leżą dolegliwości vegetatywne. Stąd już prosta droga do degradacji psychicznej. Długotrwałe pozostawanie bez pracy skutkuje pojawieniem się większej ilości godzin czasu wolnego. W normalnych warunkach życia, należałoby się z tego faktu cieszyć. Niestety, w tej sytuacji, nadmiar czasu wolnego staje się przekleństwem, a nie dobrodziejstwem. Początkowe sukcesy z zagospodarowaniem nadmiaru czasu wolnego, powoli wyzwalają poczucie swoistej odmienności, wzrasta odczucie niemocy. Bezrobotny nie potrafi zagospodarować nadmiaru czasu wolnego. Wiele osób zaczyna szukać ukojenia w używkach, doprowadzając do uzależnienia. A taki stan rzeczy wywołuje spiralę frustracji, co w efekcie staje się zamkniętym kołem, bez wyjścia. Pogarszająca się kondycja zdrowia psychicznego może wywoływać podejmowanie prób samobójczych. Następuje rozwój innych niepożądanych zjawisk społecznych: narkomanii, prostytucji, przestępczości. Powoli ograniczeniu ulegają zasoby finansowe, które powodują ubożenie materialne rodziny. Zmienia się zakres możliwości realizacji podstawowych funkcji. Zmianie ulegają dotychczasowe przyzwyczajenia żywieniowe – dieta staje się monotonna, niskobiałkowa; kupuje się towary spożywcze pozostające na granicy ich przydatności do spożycia. Obniżająca się stopa życia skutkuje postępującą izolacją: tą do wewnątrz i tą zewnętrzną, społeczną. Bezrobotny zamyka się w sobie, nie przyjmuje uwag swojego środowiska rodzinnego, osób życzliwych, znajomych, przyjaciół. Jest to najczęściej mechanizm obronny, jednak na tyle niebezpieczny, że może się z nigdy z tego „zamknięcia” nie wyswobodzić. Poniżające doświadczenie biedy sprawia, że zaczyna unikać kontaktów zewnętrznych. Unika spotkań rodzinnych, z przyjaciółmi, z dawnymi kolegami z pracy. Dzieje się tak m.in. z przyczyn materialnych – brakuje funduszy na nowe ubranie, prezenty czy wreszcie na organizowanie spotkań na zasadzie „rewizyty”. Osoba bezrobotna i jej rodzina wstydzą się swojej sytuacji materialnej. Ale bieda powoduje nie tylko ograniczenie kontaktów międzyludzkich. Brak pieniędzy skutkuje dalszymi konsekwencjami, z których można wymienić ograniczony udział w imprezach kulturalnych czy dodatkowych zajęciach edukacyjnych dzieci. W przyszłości, takie zaniedbania mogą mocno ograniczyć ich aspiracje edukacyjne i zawodowe. Pogarszająca się sytuacja finansowa uzależnia od innych

osób czy instytucji parabankowych, obniża poziom bezpieczeństwa. Wzrasta poczucie spadku niezależności, przejawiające się w ograniczonych możliwościach decydowania o przyszłości swojej i swoich bliskich. Potęguje się doświadczenie upokorzenia.

Według psychologów, bezrobocie powoduje poczucie utraty wpływu na swoje własne życie – traci się wiarę w siłę sprawczą własnych działań³. Często dochodzi do przewartościowania swojego dotychczasowego życia. W centrum staje doświadczane bezrobocie oraz jego odbiór społeczny. A ten oscyluje w dwóch wymiarach: współczucia i stosowania wsparcia oraz odczuciach negatywnych, upatrujących w bezrobociu źródła wielu niepowodzeń społeczno – politycznych⁴.

Bezrobocie ma nade wszystko swój wymiar ekonomiczny. Rzesza osób pozostających bez pracy, a będąca w wieku produkcyjnym, to olbrzymia strata dla skarbu państwa. Niepracujący nie dość, że nie wnoszą podatków, to nadto generują potężne koszty, związane z ich utrzymaniem i ich rodzin. Świadczenia, jakie system pomocy przeznacza rokrocznie na wsparcie rodzin osób bezrobotnych to ogromne obciążenie dla finansów państwa. Spadające zaliczki na potrzeby składek na ubezpieczenie społeczne przekładają się na straty wszystkich ubezpieczonych. Wzrastające bezrobocie powoduje znaczny spadek wydatków konsumpcyjnych, a przedsiębiorstwa borykają się z niedoborem zasobów pracowniczych⁵.

Długotrwale bezrobocie powoduje powolną utratę zdobytej wiedzy i nabytych umiejętności. Często są to zmiany nieodwracalne. Zjawisko to jest szczególnie mocno doświadczane i przeżywane przez ludzi młodych, którzy w takiej sytuacji tracą motywację do jakiegokolwiek aktywności w poszukiwaniu pracy. Z tej sytuacji często korzystają pracodawcy zaniżając wynagrodzenie. Jest to niejako naturalna reakcja rynku pracy na nadmierną podaż siły roboczej.

Według ekonomistów, bezrobocie ma też swój wymiar pozytywny. Ma ono wpływ na strukturalne przekształcanie gospodarki, które wynika z postępu technicznego, a w dalszej konsekwencji na popyt towaru i na pracę. Nowe wymogi, przed jakimi stają współczesne gospodarki, wymuszają szybkie zmiany innowacyjne związane z kształceniem wysoko kwalifikowanych kadr. Konieczność dostosowania

³ T. Borkowski, A. Marcinkowski, Socjologia bezrobocia, Wyd. BPS, Warszawa 1996, s. 45 i nn.

⁴ www.bezrobocie.net. Dostęp: 20.12.2014.

⁵ J. Sloman, Podstawy ekonomii, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001, s. 310.

wania się do wymogów zatrudnieniowych sprawia, że duża liczba dotychczas zatrudnionych nie nadąża za stawianymi wymogami. W efekcie wypada z rynku pracy, zasilając populację osób pozostających bez pracy⁶.

Potencjalne zagrożenie bezrobociem staje się czynnikiem motywującym do solidnej pracy i wzmoczonej dyscypliny. Jednocześnie jest to swoista siła nacisku na związki zawodowe i ich postawy uległości w relacjach z pracodawcami.

Wyalienowanie długotrwale bezrobotnych z rynku pracy stanowi proste przełożenie na aktywność polityczną tej populacji społecznej. Bezrobotni, podatni na demagogię, wrażliwi na krytykę – stają się łatwym celem dla działań manipulacyjnych wytrawnych polityków. Widać to wyraźnie w okresach przedwyborczych, kiedy poszczególne partie starają się przeciągać pozostających bez pracy na swoją stronę. Stanowią oni cenny elektorat, jednak sami bezrobotni nie mają ochoty na angażowanie się w działania polityczne. Swoją energię skierowują raczej na walkę o codzienny byt, który jest dla nich ważniejszy niż dociekania o charakterze politycznym. Jest to także skutek utraty zaufania do instytucji państwa.

Bezrobocie, jak wspomniano wcześniej, stało się udziałem wielu państw dawnego bloku socjalistycznego, jako towarzyszące okresowi transformacji. Literatura przedmiotu wskazuje na wspólne procesy psychiczne i relacje społeczne, jakie można dostrzec dla tej grupy społecznej, bez względu na kraj pochodzenia⁷. Mimo, iż znacznie zwiększono skuteczność stosowanych instrumentów aktywnej polityki społecznej w obszarze bezrobocia, liczba osób nim dotkniętych nadal jest niewspółmiernie wysoka, w stosunku do liczby osób w ramach tzw. bezrobocia naturalnego⁸. Właściwie wszyscy, którzy zajmują się badaniem i opisywaniem zjawiska bezrobocia, wskazują na przyczyny ekonomiczne tego zjawiska, ze szczególnym wskazaniem na procesy globalizacyjne. Procesy globalizacyjne wnoszą zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki, jednak nie sposób nie docenić faktu, że kształ-

⁶ Z. Dach, Ekonomiczno – społeczne skutki bezrobocia, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” nr 2/1993.

⁷ Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Zatrudnienie w świecie 1995, Raport MOP, Warszawa 1995.

⁸ Określenie „bezrobocie naturalne” odnosi się do osób pozostających bez pracy, którzy albo – ze względu na swoje naturalne ograniczenia (niepełnosprawni, starsi, przewlekłe chorzy), albo na czasowe ograniczenia (absolwenci wchodzący na rynek pracy, migrujący wewnątrz kraju) pozostają bez pracy nie dłużej niż trzy miesiące (przypis Autorki).

tuje obraz współczesnego świata – zarówno w wymiarze „globalnej wioski”, jak i wpływu na pojedynczą jednostkę. Z jednej strony, poprzez rozwój przekazu informacji i transportu, możliwości gromadzenia i przetwarzania danych finansowych, globalizacja wpływa na ogólnoswiatowy handel, produkcję, a co za tym idzie – na rynek pracy. Poszczególne gospodarki narodowe ustępują miejsca wielkim korporacjom międzynarodowym, co – w razie niekorzystnej koniunktury – skutkuje nagłym wzrostem bezrobocia w skali ponadnarodowej⁹. Współczesny rynek pracy przynosi wąską specjalizację i zapotrzebowanie na wysokowykwalifikowaną kadrę. Skutkuje to brakiem możliwości zatrudnienia dla osób z niskim wykształceniem i posiadających „niszowe specjalizacje zawodowe”¹⁰. Postępuje silna segmentyzacja rynku pracy. Taki stan rzeczy wymusza na rzeszy ludzi podjęcia decyzji o migracji zarobkowej, która nie gwarantuje znalezienia zatrudnienia, ale na pewno skutkuje – w dłuższej perspektywie – ograniczenie, a nawet zerwanie więzi rodzinnych. Narasta niezadowolenie społeczne, które „wyprowadza” sfrustrowane grupy społeczne na ulice, gdzie dochodzi do eskalacji społecznego niezadowolenia. W skrajnych przypadkach – może doprowadzić do konfliktów o wymiarze międzynarodowym.

Współcześnie praca jest postrzegana jako coś więcej niż źródło zarobkowania i zaspokajania podstawowych potrzeb. Praca sytuuje jednostkę w strukturze społecznej; dzięki niej możemy mieć dostęp do podstawowych instytucji obywatelskich. Tymczasem wyjście z kręgu osób zatrudnionych uniemożliwia realizację zadań, które te instytucje z sobą niosą¹¹.

Bezrobocie w rodzinie

Skutki bezrobocia, zwłaszcza w długiej perspektywie, są zarówno dla samej jednostki, rodziny i społeczeństwa porównywalne. Jednakże rodzina odczuwa te procesy znacznie mocniej. Wiadomym jest, że rodzina winna stanowić wspólnotę, w której zaspokajane są nasze podstawowe potrzeby, z których potrzeby bytowe, miłości i poczucia bezpieczeństwa wydają się najważniejsze. Tymczasem, jak już wiemy, stan pozostawania bez pracy zaburza ten porządek rzeczy.

⁹ A. Dylus, *Globalny rynek i jego granice*, Centrum im. A. Smitha, Warszawa 2001, s. 9-14.

¹⁰ M. Duda, *Problematyka bezrobocia i jej społeczno-duchowych skutków w świetle katolickiej nauki społecznej*, Wyd. PAT, Kraków 2002, s.107-108.

¹¹ Tamże, s. 138.

Długotrwały okres pozostawania bez możliwości zarobkowania skutkuje postępującym ubożeniem rodziny, co w konsekwencji mocno ogranicza jej funkcjonowanie. Sytuacja ekonomiczna rodziny przekłada się na relacje wewnątrz rodzinne. Powstały niepokój o przyszłość generuje niezadowolenie, a w przyszłości rodzi konflikty – pojawiają się wzajemne oskarżenia, szuka się winnych zaistniałej sytuacji. Często rodzące się niepokoje prowadzą do ostrych oskarżeń, które powodują trwały rozpad więzi małżeńskich i rodzinnych.

Szczególnie niebezpiecznym zjawiskiem jest tzw. dziedziczenie bezrobocia i biedy. Dzieci i młodzież, powoli, tracą możliwości uczestniczenia w szerokiej ofercie dodatkowych zajęć edukacyjnych, nie mają funduszy na rozwój swoich zainteresowań. Także ich uczestnictwo w obowiązkowych zajęciach edukacyjnych w szkole zaczyna być zagrożone. Dzieci wstydzą się swojej biedy rodzinnej i zaczynają unikać obecności na lekcjach, często przyjmując postawy agresywne w stosunku do rówieśników lub wycofując się, stają się często „kozłami ofiarnymi” swoich kolegów. Mało atrakcyjne wykształcenie przenosi się później na brak możliwości znalezienia zatrudnienia, co prowadzi ... do bezrobocia ich dzieci. I tak „zakłęte koło niemocy” domyka się.

Długotrwała pomoc społeczna, świadczona na rzecz rodziny z problemem bezrobocia, często prowadzi do uzależnienia od tej pomocy, co przekłada się na nabycie postaw roszczeniowych. Podejmowane działania aktywizujące na rzecz zmiany lub nabycia kwalifikacji zawodowych poszukiwanych na rynku pracy, pozostają w takiej sytuacji, bezskuteczne.

Narasta napięcie pomiędzy małżonkami i pozostałymi członkami rodziny. Nieudane próby znalezienia pracy prowadzą do niezadowolenia, co w konsekwencji prowadzi do oskarżeń pod adresem osoby bezrobotnej. Pogarszający się stan zdrowia samego bezrobotnego czy pojawienie się uzależnienia – nie poprawia sytuacji. Dochodzi często do pojawienia się przemocy wewnątrz rodzinnej i to podwójnie ukierunkowanej: bezrobotny staje się agresorem lub członkowie rodziny zaczynają stosować przemoc wobec osoby bezrobotnej, która staje się ofiarą. Postępujące zaniżanie poczucia własnej wartości przez osobę bezrobotną, wywołuje utratę wiary we własne możliwości, co często przekłada się na poczucie utraty autorytetu w rodzinie. Tam, gdzie rodzina rozumie sytuację, w jakiej znajduje się ich bezrobotny

członek rodziny, otacza ją wsparciem – tam sytuacja frustracji i odrzucenia praktycznie nie występuje¹².

Należy w tym miejscu zasygnalizować sytuację ludzi młodych na rynku pracy. Od wielu lat obserwuje się tendencję utrzymywania wysokiej stopy bezrobocia wśród grupy wiekowej 15 – 24 lata. Najwyższy wskaźnik odnotowano w Polsce w roku 2003, który wyniósł 46,5%, chociaż i na koniec roku 2014 też nie był niski (średnia to 16.1%).¹³ Niestety, taki stan rzeczy przekłada się na wzrost postaw niezadowolenia, niosących za sobą rozwój różnych problemów społecznych. Inną konsekwencją bezrobocia młodych, równie bolesną dla rodziny, ale i dla całego społeczeństwa, jest wzrastająca liczba migrantów, którą w Polsce – na przestrzeni ostatnich dwóch dekad – można określić jako zjawisko przyjmujące wymiar fali. Co kilka lat, w wyniku załamania się rynku pracy, a jednocześnie wchodzenia na ten rynek roczników z wyżu demograficznego, obserwuje się zjawisko masowej emigracji, w poszukiwaniu lepszych warunków życia, u podstaw których leży możliwość zatrudnienia.

Co więcej, nie jest dla nikogo tajemnicą, że trudności w znalezieniu zatrudnienia, a co za tym idzie, możliwości zarobkowania, skutkują odroczonymi decyzjami o założeniu własnej rodziny i zrodzenia pierwszego dziecka. Młodzi ludzie, w duchu odpowiedzialności, odsuwają na bliżej nieokreśloną przyszłość decyzję związaną z ustabilizowaniem życia rodzinnego.

Dla wielu młodych, zwłaszcza tych, którzy zaraz po ukończeniu edukacji nie znaleźli pracy, stan bezrobocia może się stać „nieuleczalną chorobą na całe życie”¹⁴. Co więcej, według duńskich badaczy, ci z młodych, którzy pozostawali bez pracy nie dłużej niż 10 miesięcy, po znalezieniu zatrudnienia, zarabiali o ok. 14% mniej niż ich rówieśnicy zatrudnieni zaraz po ukończeniu nauki. Potwierdza to tezę o stygmatyzującym wymiarze bezrobocia¹⁵.

Pogłębiające się trudności finansowe rodziny stanowią zagrożenie dla bezpieczeństwa mieszkaniowego. Piętrzące się finansowe zaległości mieszkaniowe oraz długi za opłaty podstawowych mediów

¹² M. Podgórný, *Strategie zachowań bezrobotnych. Wymiar edukacyjny*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, s. 27-34.

¹³ Stopa bezrobocia młodych, www.rynekpracy.org. Dostęp z dnia 10.01.2015.

¹⁴ Bezrobocie jak uzależnienie. Po jakim czasie jest się niezatrudnialnym?, www.natemat.pl. Dostęp: 10.01.2015.

¹⁵ Tamże.

(woda, ścieki, gaz, energia elektryczna) stanowią realne zagrożenie utraty miejsca zamieszkania – wejście w bezdomność. To chyba najbardziej dojmujące zagrożenie generowane przez długotrwały brak pracy.

Ludzki charakter pracy

Przedstawione powyżej przykłady spojrzenia – bardzo ogólne – na problem bezrobocia nie sposób zrozumieć, bez poznania znaczenia pracy ludzkiej i szacunku dla człowieka pracującego. Krótka refleksja w powyższych zagadnieniach, przedstawiona na końcu tego artykułu, jest zabiegiem celowym. Bez poznania wartości wyjściowych, a więc pracy, nie sposób zrozumieć, dlaczego bezrobocie jest złem, sprzeniewierzeniem się człowieczeństwu.

Św. Jan Paweł II w swym nauczaniu wielokrotnie podkreślał, że „praca jest ludzka kiedy zmierza do wytworzenia nowych wartości, które są dla człowieka dobre... Postulat pracy wynika z samej natury człowieka, jako istoty rozumnej i wolnej”. Jednakże dzieje się także inaczej – posłannictwo pracy staje się dla człowieka jego przekleństwem, kiedy czyni się z pracy wartość samą w sobie¹⁶. Poprzez pracę doskonalili się sam człowiek, ale także rodzina, naród, państwo. Człowiek dopuszczony do współpracy w dziele stworzenia, dostąpił zaszczytu podobieństwa do Stwórcy. Jednakże człowiek zapomina o tym porządku rzeczy i zaczyna rozumieć siebie jako wytwór pracy. Tymczasem, dzięki swej rozumności staje się twórcą, a sama praca staje się sposobem panowania nad samym sobą¹⁷.

Człowiek w procesie pracy poznaje samego siebie, swoje możliwości i ograniczenia. Poprzez pracę tworzą się więzi międzyludzkie, wykraczające poza samo miejsce zatrudnienia. Poprzez wzajemne zależności, odniesienia i powstałe relacje, praca staje się swoistym kontinuum tej pracy zaczętej przez innych, gdzieś w przeszłości i jednocześnie staje się początkiem dla tej, przejętej przez innych w przyszłości. Pracujący rozumieją wymiar ponadczasowy pracy; mają świadomość uczestniczenia w niekończącym się dziele tworzenia, rozwoju. Praca sprawia, że wszyscy ją wykonujący stają się jedną wielką rodziną¹⁸.

¹⁶ M. Duda, Problematyka bezrobocia..., s. 29.

¹⁷ J. Tischner, Polski młyn, Instytut Wydawniczy Księży Misjonarzy, Kraków 1991, s. 98 – 102.

¹⁸ Jan Paweł II, Spotkanie z robotnikami w Terni 19.03.1981 r., w: Dokumenty Nauki Społecznej Kościoła, cz. 2, Rzym-Lublin 1987, s. 198 – 201.

Podsumowanie

Nie sposób patrzeć na bezrobocie inaczej, jak na niszczycielską siłę społeczności ludzkich. Doświadczenie bezrobocia wskazuje na fakt, iż człowiek pozostający bez pracy – w wyniku przeżywanych negatywnych doświadczeń – nie jest w stanie samemu zmierzyć się z tym zjawiskiem. Potrzeba współdziałania i wzajemnego wsparcia, o czym wspominają zasady solidarności i pomocniczości, poprzez które Kościół katolicki wzywa „wszystkich ludzi dobrej woli” do współpracy na rzecz zmniejszenia obszarów rozprzestrzeniającego się bezrobocia. Wzajemna współpraca i zrozumienie procesów, jakie dokonują się w rodzinie z problemem bezrobocia, to wydaje się punkt wyjścia dla przezwyciężenia niekorzystnych skutków bezrobocia. Jako zjawisko, które podlega ocenie moralnej, nie może być uznane za pełnoprawny element ludzkiej egzystencji. Owszem, stało się obecne w społecznej przestrzeni, ale ocena bezrobocia winna być jednoznaczna – negatywna. Sam akt pracy jest dobrem, stąd należy się domagać społecznego szacunku dla pracy i osób ją wykonujących. Dlatego utrata pracy staje się realnym zagrożeniem dla ludzkiej godności, dla samostanowienia każdego człowieka.

Bibliografia

- Bezrobocie jak uzależnienie. Po jakim czasie jest się niezatrudnialnym?, www.natemat.pl.
- Borkowski T., Marcinkowski A., Socjologia bezrobocia, Wyd. BPS, Warszawa 1996.
- CBOS, Komunikat z badań, nr 58/2014, www.cbos.pl.
- Dach Z., Ekonomiczno – społeczne skutki bezrobocia, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” nr 2/1993.
- Duda M., Problematyka bezrobocia i jej społeczno-duchowych skutków w świetle katolickiej nauki społecznej, Wyd. PAT, Kraków 2002.
- Dylus A., Globalny rynek i jego granice, Warszawa 2001 A. Dylus, Globalny rynek i jego granice, Centrum im. A. Smitha, Warszawa 2001.
- Jan Paweł II, Spotkanie z robotnikami w Terni 19.03.1981 r., w: Dokumenty Nauki Społecznej Kościoła, cz. 2, Rzym-Lublin 1987.

- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Zatrudnienie w świecie 1995, Raport MOP, Warszawa 1995.
- Podgórnny M., Strategie zachowań bezrobotnych. Wymiar edukacyjny, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000
- Słoman J., Podstawy ekonomii, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.
- Stopa bezrobocia młodych, www.rynekpracy.org
- Tischner J., Polski młyn, Instytut Wydawniczy Księży Misjonarzy, Kraków 1991.

Koncepcia mediálnej výchovy v dimenziách celoživotného vzdelávania

Gabriel Paľa

Abstract: Lifelong learning gains strength an increasingly important role in recent years in development strategies of separate states and societies. Its successful development increases its competitiveness in the countries of European and global space, provides a higher rate of citizens employment, their greater flexibility and personal development. If the current society would be the knowledge-based and new knowledge, the education and training throughout the whole life is for everyone the best way to meet the new challenges and technological changes.

Key words: media literacy, lifelong learning, the concept of media education, media literacy center

Celoživotné vzdelávanie nadobúda v posledných rokoch čoraz významnejšie postavenie v stratégiách rozvoja jednotlivých štátov a spoločností. Jeho úspešný rozvoj zvyšuje konkurencieschopnosť krajín v európskom i globálnom priestore, zabezpečuje vyššiu mieru zamestnanosti občanov, ich väčšiu flexibilitu a osobný rozvoj. Ak je súčasná spoločnosť založená na vedomostiach a nových poznatkoch, vzdelávanie a príprava počas celého života je pre každého tou najlepšou cestou ako čeliť novým výzvam a technologickým zmenám. Získavanie informácií a komunikácia prostredníctvom nových informačných technológií rozširuje v celosvetovom rozsahu vedomostné a kultúrne horizonty ľudí, súčasne však rýchly vývoj týchto technológií prináša aj riziká a neistoty, ktorým je možné predchádzať vytvorením podmienok pre kontinuálnu aktualizáciu vedomostí a zručností. Európska komisia a členské štáty v rámci Európskej stratégie zamestnanosti definovali celoživotné vzdelávanie ako každú cieľenú vzdelávaciu činnosť, ktorej účelom je neustále zlepšovanie vedomostí, zručností a celkových spôsobilostí jednotlivcov. Celoživotné vzdelávanie je možné na základe formy vzdelávacích aktivít rozdeliť na tri základné kategórie:

a) formálne vzdelávanie vzťahujúce sa k inštitúciám určeným na vzdelávanie a odbornú prípravu, ktoré je ukončené udelením oficiálnych uznávaných dokladov a nadobudnutím kvalifikácie,

b) neformálne vzdelávanie, ktoré sa uskutočňuje popri formálnom vzdelávaní alebo po jeho ukončení a zvyčajne nie je ukončené

vydaním oficiálnych dokladov (môže to byť vzdelávanie na pracovisku, v rámci aktivít občianskych združení a iných organizácií, môže byť však realizované aj prostredníctvom organizácií, ktoré boli vytvorené na doplnenie formálnych systémov vzdelávania), a ktoré sa oproti formálnemu vzdelávaniu realizuje na zásele dobrovoľnosti a participácie,

c) neinštitucionálne vzdelávanie alebo tzv. informálne vzdelávanie, ktoré je prirodzenou súčasťou každodenného života a na rozdiel od formálneho a neformálneho vzdelávania nemusí byť zámerné a vzdelávajúci si ani nemusia uvedomovať alebo rozpoznať, ako rozvíja a dopĺňa ich vedomosti a zručnosti. Vo vzťahu k motivácii občanov aktívne vstupovať do otvoreného systému vzdelávania po ukončení formálneho vzdelávania je dôležité vytvoriť pravidlá a postupy uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania. Na základe dobrovoľnosti a participácie, potrieb trhu práce alebo vlastných potrieb, má mať každý jednotlivec možnosť nadobudnúť novú kvalifikáciu prípadne doplniť, obnoviť, rozšíriť a prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom formálnom vzdelávaní.

Z hľadiska efektívnosti procesu celoživotného vzdelávania je významným faktorom zavedenie systému riadenia kvality neformálneho vzdelávania (napr. certifikáciou vzdelávacích ustanovizní, akreditáciou vzdelávacích programov, zvyšovaním odbornej a metodologickej spôsobilosti učiteľov a lektorov a. i.). Nemenej významným je vytvorenie inštitucionalizovanej bázy pre oblasť neformálneho vzdelávania v podobe otvoreného systému vzdelávacích inštitúcií, ktoré by vytvárali podmienky priestupnosti medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním pre rôzne spoločenské oblasti.

Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike

Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania bola vypracovaná na základe programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky.

Naliehavosť vytvorenia podmienok pre realizáciu mediálnej výchovy v Slovenskej republike a podpora zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti vyplýva z dokumentov Rady Európy a Európskej únie, ktoré v čoraz väčšej miere podčiarkujú jej dôležitosť v informačnej spoločnosti. Na základe smernice o audiovizuálnych službách, ktorá ustanovuje pre všetky členské štáty oznamovaciu povinnosť o úrovni mediálnej gramotnosti, členské štáty a medzi nimi aj

Slovenská republika sú povinné každé tri roky predkladať Európskej komisii hodnotiacu správu o aktuálnom stave a úrovni mediálnej gramotnosti.¹

Za účelom prípravy koncepcie bola Ministerstvom kultúry Slovenskej republiky vo februári 2009 zriadená medzirezortná pracovná skupina, ktorej členmi boli okrem jeho zástupcov aj zástupcovia Ministerstva školstva Slovenskej republiky, Štátneho pedagogického ústavu, mediálnych regulačných orgánov, zástupcovia stredných a vysokých škôl, cirkví, nezávislých inštitúcií, neziskových organizácií a nezávislí odborníci. Koncepcia zisťuje súčasný stav vzdelávania v mediálnej oblasti vo svete a v podmienkach Slovenskej republiky a vymedzuje ciele, stratégiu a predpoklady tvorby účinného systému mediálnej výchovy v kontexte celoživotného vzdelávania.²

Mediálna výchova je jedným z najvýznamnejších trendov súčasnosti a jej význam v spoločnosti rastie priamoúmerne s neustálym vývojom médií a komunikačných technológií. Jej fundamentálnym cieľom je zvyšovanie úrovne mediálnej gramotnosti, podpora zodpovedného využívania médií a nových technológií, rozvíjanie kritických postojov vo vzťahu k mediálnym obsahom s dôrazom na morálne kontexty a humanizmus. Vzhľadom na neprestajný technologický vývoj sa hranica pôsobenia mediálnej výchovy posunula od detí a mládeže až k dospeljej populácii. Jedným z jej hlavných cieľov je aj zabezpečenie znížovania generačných rozdielov a obmedzenia možných rizík sociálneho vylúčenia špecifických skupín populácie, ktoré nebudú schopné absorbovať zmeny v komunikačných technológiách. Z tohto dôvodu sa mediálna výchova zaraďuje do referenčného rámca celoživotného vzdelávania a v rámci neho by mala byť súčasťou tak formálneho ako aj neformálneho vzdelávania.

V súčasnosti v Slovenskej republike neexistuje vzájomné prepojenie alebo prienik aktivít v oblasti mediálnej výchovy, neexistuje prepojenie tak medzi aktivitami vo formálnom a neformálnom vzdelávaní, ale ani medzi aktivitami v rámci neformálneho vzdelávania. Vzhľadom na tento stav sa v koncepcii navrhuje zriadenie Centra mediálnej výchovy (1.1.2011), a to formou začlenenia do

¹ Porov. *Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*. http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcia_medialnej_vychovy_v_SR.pdf (16.08.2011).

² Porov. PALA, G. – POLÁKOVÁ, M.: *Online doba, online cirkev I*. Prešov : GTF PU, 2013, s. 148 – 149.

štruktúry už existujúcej inštitúcie v rezorte kultúry. Centrum bude koordinátorom činností v oblasti mediálnej výchovy, bude sa podieľať na tvorbe koncepcie mediálnej výchovy v neformálnom vzdelávaní, realizovať výskum tejto oblasti, predkladať zámery a projekty rozvoja systému mediálnej výchovy, takisto bude spolupracovať so všetkými zainteresovanými subjektmi z rezortu kultúry a školstva, z oblasti spoločenskovedných disciplín, s nezávislými inštitúciami a odborníkmi.³

Ak je mediálna výchova definovaná ako celoživotný, systematický a cieľavedomý proces získavania mediálnych kompetencií a zvyšovania úrovne mediálnej gramotnosti a informačná spoločnosť je založená na poznatkoch a vedomostiach, v procese celoživotného vzdelávania sa mediálna výchova stáva akousi nadstavbou a samostatným subsystémom vzdelávania. Zaostávanie alebo nízka úroveň mediálnej gramotnosti, či už z dôvodu absencie vzdelávania alebo ekonomických a sociálnych bariér, môže byť príčinou sociálneho vylúčenia občanov alebo ich osobnej frustrácie. Hlavné ciele mediálnej výchovy v procese celoživotného vzdelávania:

- zvyšovanie mediálnej gramotnosti všetkých vekových skupín populácie,
- aktualizácia mediálnych kompetencií, zodpovedný a kritický prístup k médiám, efektívne využívanie médií a nových komunikačných technológií,
- učiť jednotlivcov „učiť sa“ a využívať možnosti, ktoré im médiá a nové komunikačné prostriedky ponúkajú, vo svoj prospech,
- ochrana detí a dospievajúcej mládeže pred hrozbami, ktoré prinášajú médiá a nové komunikačné technológie v obsahovej ponuke alebo spôsobe komunikácie,
- ochrana špecifických skupín (špecifické skupiny dospelých populácie, seniori) pred obsahmi a službami, ktoré by ich svojou povahou mohli ohroziť, a ktoré nedokážu vzhľadom na nedostatočnú úroveň mediálnej gramotnosti posúdiť,
- zabrániť formám generačného „komunikačného a informačného zaostávania“ (rodičia, učitelia, špecifické skupiny populácie, seniori a. i.),

³ Porov. *Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*. http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcia_medialnej_vychovy_v_SR.pdf (16.08.2011).

- zabrániť akýmkoľvek formám sociálneho vylúčenia z dôvodu nedostatočnej úrovne mediálnej gramotnosti.

Začlenenie mediálnej výchovy do systému celoživotného vzdelávania predpokladá vytvorenie podmienok pre samotný systém vzdelávania. Koncepcia celoživotného vzdelávania bola v Slovenskej republike schválená uznesením vlády Slovenskej republiky vo februári v roku 2004, definuje priority a ciele pre celoživotné vzdelávanie, smer a riadenie procesov v konkrétnych oblastiach.

V apríli v roku 2007 vláda SR uznesením č. 382/2007 schválila Stratégiu celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva, ktorej hlavným cieľom je dobudovanie systému celoživotného vzdelávania a systém celoživotného poradenstva tak, aby systém uľahčil občanom prístup k opakovanému a pružnému nadobúdaniu nových kvalifikácií a zručností.⁴

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa vymedzuje nasledujúce kľúčové posolstvá⁵ pre zameranie a súdržnú stratégiu celoživotného vzdelávania v Európe:

a) zaručiť všeobecný a stály prístup k vzdelávaniu za účelom nadobúdania a obnovovania zručností, ktoré sú potrebné pre trvalé zapojenie sa do života spoločnosti založenej na vedomostiach,

b) viditeľne zvýšiť úrovne investícií do ľudských zdrojov, a tým zdôrazniť prioritu najdôležitejšieho bohatstva Európy, a to jej ľudí,

c) vyvinúť účinné metódy vyučovania a vzdelávania, ako aj kontexty vzdelávania sa zohľadňujúce kontinuum celoživotného vzdelávania,

d) významne zlepšiť spôsoby vymedzenia a hodnotenia účasti na vzdelávaní a výsledkov vzdelávania, najmä pri neformálnom a neinštitucionálnom vzdelávaní sa,

e) zabezpečiť, aby mal každý ľahký prístup ku kvalitným informáciám a radám o možnostiach vzdelávania sa v celej Európe počas celého života,

f) poskytovať príležitosti na celoživotné vzdelávanie čo najbližšie k vzdelávajúcim sa v ich vlastných komunitách a v maximálnej

⁴ Porov. *Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*. http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcia_medialnej_vychovy_v_SR.pdf (16.08.2011).

⁵ Porov. ZASEPA, T., IZRAEL, P.: *Televízia u nás doma*, Ružomberok : Verbum, 2011, s. 72.

možnej miere ich podporovať informačnými a komunikačnými technológiami.⁶

Dňa 1. decembra 2009 Národná rada Slovenskej republiky schválila zákon o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Tento zákon upravuje celoživotné vzdelávanie, v ktorom ďalšie vzdelávanie nadväzuje na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní, akreditáciu vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania, pravidiel a postupy overovania a uznávania výsledkov ďalšieho vzdelávania zamerané na nadobudnutie čiastočnej kvalifikácie a úplnej kvalifikácie, národnú sústavu kvalifikácií, informačný systém ďalšieho vzdelávania, systém monitorovania a prognózovania vzdelávacích potrieb ďalšieho vzdelávania a kontrolu dodržiavania podmienok akreditácie a dodržiavania podmienok udelenia oprávnenia na vykonávanie skúšky na overenie odbornej spôsobilosti. Vytvorením podmienok pre celoživotné vzdelávanie bude možné zabezpečiť prístup k mediálnej výchove pre široké vrstvy obyvateľov.⁷

IMEC – Centrum mediálnej gramotnosti

Centrum mediálnej gramotnosti vzniklo v roku 2010 z iniciatívy Fakulty masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Hlavným zámerom nového projektu je prepojiť všetky iniciatívy mediálnej výchovy na Slovensku a poskytnúť odbornej i laickej verejnosti na jednom mieste komplexné a pravidelne aktualizované informácie o tejto problematike.

V súčasnosti sa angažujú v oblasti mediálnej edukácie aj rôzne mediálne organizácie, vzdelávacie inštitúcie, kultúrne strediská, náboženské skupiny, umelecké či rodičovské združenia, internetové portály, mobilní operátori a pod. a teda úlohou centra je informovať o mediálnej výchove a jej podstate, integrovať doterajšie separátne realizované projekty, zhromaždiť a vyselektovať relevantné výstupy a ponúkať ich odbornej i laickej verejnosti. Ambíciou centra je aj vedecko-výskumná, edukačná a publikačná činnosť.⁸

⁶ Porov. Memorandum č. SEC(2000) 1832: Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa, Brusel, 30. október 2000.

⁷ Porov. PAČA, G. – POLÁKOVÁ, M.: *Online doba, online cirkev I.* Prešov : GTF PU, 2013, s. 126 – 127.

⁸ Porov. *Centrum mediálnej výchovy – portál*. <http://www.medialnavychova.sk> (15.10.2014).

Náčrt možnosti mediálnej výchovy pre dospelých

Vzhľadom na to, že v podmienkach Slovenska neboli realizované výskumy zamerané na dospelú populáciu a neexistuje databáza poznatkov vo vzťahu k akceptácii nových prostriedkov, ich využívaniu a úrovni zručností dospeljej populácie, tvorba vízie mediálnej výchovy predpokladá vstupný projekt s formulovaním základných východísk a zámerov vo vzťahu k aktuálnemu stavu. Na začiatku bude nevyhnutné formulovať základné teoretické a metodologické východiská k tejto úrovni mediálnej výchovy, realizovať výskum zameraný na súčasný stav mediálnej gramotnosti dospeljej populácie Slovenska.

Cieľovou skupinou na tejto úrovni je populácia Slovenska, a to veková skupina nad 20 rokov, pričom horná veková hranica zostáva nateraz otvorená. V súčasnosti nie je možné odhadnúť potreby budúcich seniorov, ktorí majú v súčasnosti napr. 50 a viac rokov a nové komunikačné technológie sú súčasťou ich sveta (s možnými výraznými rozdielmi v užívaní a akceptácii). Mediálna výchova dospeljej populácie bude zameraná najmä na prevenciu generačného zaostávania a sociálneho vylúčenia, ale aj ochranu znevýhodnených skupín.

V prevažnej miere bude zameraná na aktualizáciu schopností a zručností jednotlivcov v nadväznosti na vývoj médií, nových komunikačných technológií a systémov komunikácie. Predpokladom však je, že dospeljej populácie sa bude týkať terciárna a špecifická mediálna výchova. Predovšetkým seniorov a skupín s nižším vzdelaním sa môžu týkať potenciálne sféry ohrozenia a bude potrebné zvyšovať úroveň ich mediálnej gramotnosti vo vzťahu k ochrane pred mediálnymi obsahmi a službami, ktoré by ich mohli svojou povahou ohroziť a spôsobiť im akýkoľvek druh ujmy. Špecifickou skupinou dospeljej populácie budú rodičia (starí rodičia) detí a dospelievajúcej mládeže. Okrem možného zvyšovania mediálnej gramotnosti a aktualizácie špecifických kompetencií sa u tejto skupiny dospeljej populácie bude vzdelávanie a systém poradenstva týkať „konzumu“ médií ako aj využívania nových technológií ich deťmi (vnukmi, vnučkami), ako aj prostriedkom a spôsobom ochrany detí pred nezákonnými a škodlivými obsahmi. Inými špecifickými skupinami môžu byť seniori, matky na materskej dovolenke, potenciálni študenti univerzít tretieho

veku, znevýhodnené skupiny populácie, nezamestnaní, sociálne slabší a iní.⁹

Koncepcia mediálnej výchovy dospelých predpokladá množstvo aktivít a činností tak vo vzťahu k tvorbe koncepcie, ale aj vo vzťahu k samotnej cieľovej skupine (informačná kampaň, propagácia, príprava lektorov, centrá mediálnej výchovy atď.). Cieľ, obsah a forma mediálnej výchovy dospelých budú určované primárnymi sociodemografickými znakmi konkrétnej cieľovej skupiny dospeléj populácie. Obsahom mediálnej výchovy dospeléj populácie sa môžu stať v budúcnosti napr. zvyšovanie mediálnej gramotnosti (seniorov) vo vzťahu k poskytovaným službám v informačnej spoločnosti e-vzdelávanie, e-Government, e-health (elektronická zdravotná starostlivosť) a telehealth (poskytovanie zdravotníckych služieb pomocou telekomunikačných technológií), ale aj iné, ktoré môže priniesť vývoj technológií. Cieľom mediálnej výchovy má byť príprava na príchod služieb nových komunikačných technológií a prevencia voči sociálnemu vylúčeniu alebo sociálnej diskriminácii. Súčasťou vzdelávacieho procesu tejto cieľovej skupiny bude aj oblasť práv duševného vlastníctva vo vzťahu k médiám a mediálnym obsahom.

Mediálna výchova dospelých môže mať formu cyklických vzdelávacích programov (akreditované kurzy, školenia, workshopy a. i.) spojených s praktickými tréningami alebo cvičeniami. Doplnkovými formami môžu byť klubové stretnutia, okrúhle stoly, diskusie, prezentácie a poradne. Konkrétne vzdelávacie programy by mohli byť realizované prostredníctvom existujúcej siete regionálnych a miestnych kultúrnych a osvetových centier. Tak ako pri deťoch v predškolskom veku, aj pri dospeléj populácii je jednou z možných foriem aj projekt mediálnej výchovy prostredníctvom televízneho a rozhlasového vysielania. Výhodou projektu pre cieľovú skupinu by bola opäť časová a priestorová nenáročnosť. Vo vzťahu k dospeléj populácii bude nevyhnutné uskutočniť kontinuálnu informačnú kampaň s propagáciou mediálnej výchovy a praxe z iných krajín Európy, kde má mediálna výchova už tradíciu.¹⁰

⁹ Porov. *Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*. http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcia_medialnej_vychovy_v_SR.pdf (16.08.2011).

¹⁰ Porov. *Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*. http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcia_medialnej_vychovy_v_SR.pdf (16.08.2011)

Rozvíjajúce sa médiá spôsobili vznik masovej kultúry spoločnosti. V súvislosti s ňou sa hovorí aj o „masovom človeku“ o „masovej spoločnosti“, a taktiež sa hovorí aj o narastajúcom využívaní voľného času.¹¹ Voľný čas prestal byť kontrolovaný. Rozplynul sa do akéhosi „močaristého bahna“. Dnešnému postmodernému človeku chýba poriadok a systém. Táto masová kultúra je charakteristická dvoma aspektmi, komerčným a propagandisticko-výchovným. Práve propagandisticko-výchovná časť veľmi vplýva na vnímanie života generácie dospelých. Je potrebné s pokorou konštatovať, že bol zanedbaný výchovný prvok u tejto kategórie dospelých. Výchovu chápeme len u mladých. Spoločnosť, školy, výchovné zariadenia, centrá voľného času sa venujú výchove mládeže. Skupina dospelých sa ocitla na periférii a vytvorila akúsi periférnu neforemnú kultúru, ktorej znakmi sú:

- je ovládaná oficiálnou propagandou a nedokáže selektovať informácie, a tak ju robia závislou na médiách, na mienke celebrit alebo iných pochybných osobností,

- propaganda necenzurovaných filmov, fejtónov, režisérov, povrchných telenoviel, ktoré nie v malej miere vyplňajú voľný čas a deformujú túto skupinu ľudí.

Jestvuje vo všeobecnosti množstvo spôsobov, ako sa naučiť mať kritický postoj k médiám:

- školenia v oblasti mediálnych vplyvov a učenie ľudí kritickým postojom vo vzťahu k médiám,

- univerzity tretieho veku,

- osobný kontakt s osobami, ktoré sú kvalifikované v oblasti médií,

- vytvárať selektívny vzťah k agresívnej reklame,

- vytvorenie náboženského, morálneho, estetického a politického zázemia.

To si vyžaduje každodennú vernosť v plnení si svojich povinností a náročnosť na seba a prechod od pasívneho pohľadu k tvorivému prístupu. Táto oblasť aktivizácie spoločnosti si však vyžaduje systematický prístup zo strany štátu a jemu zverených inštitúcií, samozrejme v štandardnom finančnom zabezpečení, ktoré zabezpečí profesionálny prístup všetkých zainteresovaných strán a dokáže zabezpečiť potrebné materiálne požiadavky.

¹¹ Porov. ZASEPA, T., OLEKŠÁK, P.: *Mediálna výchova*. Ružomberok : Katolícka univerzita Ružomberok, 2008, s. 24.

Zoznam použitej literatúry

- Centrum mediálnej výchovy – portál.* <http://www.medialnavychova.sk> (15.10.2014).
- Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania.* http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcia_medialnej_vychovy_v_SR.pdf (16.08.2011).
- Memorandum č. SEC(2000) 1832: Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa, Brusel, 30. október 2000.
- PALA, G. – POLÁKOVÁ, M.: *Online doba, online cirkev I.* Prešov : GTF PU, 2013, s. 148 – 149.
- ZASEPA, T., IZRAEL, P.: *Televízia u nás doma*, Ružomberok : Verbum, 2011, s. 72.
- ZASEPA, T., OLEKŠÁK, P.: *Mediálna výchova*. Ružomberok : Katolícka univerzita Ružomberok, 2008, s. 24.

Rodinná pedagogika

Emília Halagová

Abstract: The education in family causes developing of the human personality, which takes into account the ultimate goal. Education leads to understanding human existence and human values such as the justice, purity and dignity. The family has an irreplaceable importance for all its members and society.

Keywords: Education. Family. Values education.

Každý národ si uvedomuje, že jeho budúcnosť je v dobrej a zdravej novej generácii, a preto venuje jej výchove veľkú pozornosť. Netýka sa to len starostlivosti o telesné potreby, ale aj o duševné potreby. A čím je národ kultúrnejší, tým väčšiu pozornosť venuje duševným potrebám.

Rodina bola a je základom spoločnosti. Nemožno ju ani v našich moderných časoch nahradiť niečím iným, lepším. Čo robí rodinu rodinou, čo jej dáva pevnosť, z čoho vyplýva jej nenahraditeľný význam pre všetkých členov i pre spoločnosť sú určité hodnoty, zásady a ciele, pre ktoré rodina žije.

Všetci ľudia majú právo na výchovu prispôsobenú rozdielnosti pováh, pohlavia i jednotlivých kultúr a tradícií. Správna výchova sa usiluje o rozvoj ľudskej osobnosti, kde na zreteľ sa berie konečný cieľ človeka, ako aj dobro spoločností, ktorých je členom.¹

Umenie vychovávať

Výchova dieťaťa patrí do rúk rodičom. Začína sa ešte pred jeho narodením výchovou rodičov, pretože nikto z rodičov dieťaťa neodovzdá to, čo mu nie je vlastné. „*Výchova je teda predovšetkým venovaním ľudskosti zo strany rodičov.*“²

Vznešenú úlohu výchovy detí môžu plniť len ľudia. A tu má nenahraditeľnú úlohu práve rodina, kde im je umožnené rozvíjať fyzické, mravné a intelektuálne schopnosti, zrelší pocit zodpovednosti,

¹ Porov. GRAVISSIMUM EDUCATIONIS. In : *Dokumenty Druhého vatikánskeho koncilu*. Trnava : SSV, 1993. čl. 1, II. diel.

² JÁN PAVOL II.: *List pápeža Jána Pavla II. rodinám*. Trnava : SSV, 1994. čl. 16.

úsilie o zušľacht'ovanie života, pozitívna a múdra sexuálna výchova, dosiahnutie skutočnej slobody.³

Výchova vyžaduje trvalé úsilie a pozornosť v každom okamihu, správnu mieru prísnosti a láskavosti, trestov a povzbudení, aby sa dieťa stalo slobodným mužom a ženou a aby nebolo otrokom svojich vášní. Je to ustavičný boj proti jeho zlým sklonom a ustavičné úsilie o upevnenie dobrých vlastností. To znamená udržiavať správny výchovný vzťah medzi rodičmi a deťmi.

Vychovávať neznamená len hovoriť. Rodinné prostredie má veľký vplyv na dieťa. Do srdca sa mu vrývajú nie slová, lež samotný život, spontánny život rodičov a celej rodiny. Dieťa pozoruje a napodobňuje. Výchova nie je len napomínanie a karhanie alebo povzbudzovanie. Je to nenápadné pôsobenie rodičov celým životom, aj všetkých, ktorí prichádzajú s dieťaťom do styku. „*Rodinnú výchovu môžeme chápať ako proces odovzdávania spoločensko-historických skúseností s cieľom pripraviť mladú generáciu na usporiadaný rodinný život a na prácu v nových spoločenských podmienkach.*“⁴ Vychovávať znamená pôsobiť na dieťa tak, aby u neho bola vyvolaná žiaduca odozva jeho schopností a vlôh po stránke intelektuálnej, citovej a sociálnej, ktoré sa majú pod vedením vychovávateľa rozvíjať a pomôcť dieťaťu dosiahnuť životný cieľ. Výchova musí harmonicky rozvíjať všetky schopnosti človeka, teda aj nadprirodzené. A to môže uskutočniť jedine kresťanská výchova. Kresťanská výchova nie je len jedným z mnohých výchovných smerov, ktoré sa vyvíjali počas storočí, ale budú sa vyvíjať i ďalej. Vyplýva z objektu výchovy, ktorým je nielen prirodzený človek, ale zároveň nový človek, Božie dieťa. Z cieľa výchovy vyplýva nie len ľudská osobnosť, ale zároveň kresťanská osobnosť.

Právo vychovávať je:

- Základné, pretože súvisí s odovzdávaním ľudského života.⁵ Rodičia sú prví a hlavní vychovávateľia vlastných detí a majú na tomto poli základnú kompetenciu: sú vychovávateľmi, pretože sú rodičmi.⁶

³ Porov. GRAVISSIMUM EDUCATIONIS. In : *Dokumenty Druhého vatikánskeho koncilu*. Trnava : SSV, 1993. čl. 1, II. diel.

⁴ ROZINAJOVÁ, H.: *Pedagogika pre rodičov*. Matrin : Osveta, 1988. s. 14.

⁵ Porov. JÁN PAVOL II.: *Exhortácia Familiaris consortio*. Trnava : SSV, 1993. čl. 36.

⁶ Porov. JÁN PAVOL II.: *List pápeža Jána Pavla II. rodinám*. Trnava : SSV, 1994. čl. 16.

- Prirodzené a prvotné, pretože vzhľadom na inú výchovnú činnosť je jediné, čo stojí na vzťahu lásky medzi rodičmi a deťmi.
- Je nenahradiiteľné a neodňateľné, a preto nemožno ním poveriť plne iných, ani iní si naň nemôžu robiť nárok.⁷

Výchova k hodnotám

„Čím vyššie hodnoty, tým vyššiu výšku ducha vyžadujú. K hodnotám treba dorásť.“⁸

Dnes sú deti a mládež vystavené množstvu lákadiel sveta. Veľmi skoro sa deti topia v bahne sveta, stávajú sa obeťami jeho zvodov, strácajú vieru a tým aj zmysel a cieľ života. Je úlohou rodičov pomáhať deťom spoznávať, čo má v ľudskom živote skutočnú hodnotu a viesť ich k základným ľudským hodnotám.

Deti majú vyrastať v správnej slobode voči hmotným hodnotám, aby vedeli prijať aj jednoduchý a striedlivý spôsob života v tom presvedčení, že „Človek je viac hoden pre to, čím je, než pre to, čo má.“⁹ V tomto smere rodičia majú vychovávať svoje deti v správnej slobode voči hmotným veciam, nepripisovať veľký význam tomu, čo majú alebo nemajú. Pre život sú potrebné aj materiálne veci, ale nemožno prepadnúť honbe za materiálnymi hodnotami.

„Hodnoty predstavujú jeden z najdôležitejších komponentov psychického vývinu, duševnej zrelosti a duševného zdravia človeka. Zohrávajú dôležitú formálnu úlohu pri rozvoji osobnosti človeka, podieľajú sa na organizovaní štruktúry osobnosti.“¹⁰ Deti u svojich rodičov musia vidieť, že sú dôležitejšie veci, ktorým treba venovať pozornosť, čas a záujem, aby človek bol viac hodný, aby bol lepší, šťastnejší, vzdelanejší, bohatší vo viere, bohatší na dobré skutky.

Výchova k spravodlivosti

V spoločnosti otriasanej napätiami a konfliktami v dôsledku ostrého zápasu medzi individualizmom a egoizmom, deti majú v rodine získavať nielen väčší zmysel pre spravodlivosť, ktorá jediná vedie ľudí k rešpektovaniu osobnej dôstojnosti každého človeka, ale ešte viac zmysel pre pravú lásku, ktorá je úprimnou starostlivosťou a

⁷ Porov. JÁN PAVOL II.: *Exhortácia Familiaris consortio*. Trnava : SSV, 1993. čl. 33.

⁸ HANUS, L.: *Princípy kresťanskej morálky*. Bratislava : Lúč, 2007. s. 83.

⁹ KOREC, J. CH.: *K manželstvu a rodine*. Bratislava : Lúč, 1990. s. 132-133.

¹⁰ KRAJČOVÁ, N. - PASTERÁKOVÁ, L.: *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Prešovská univerzita, 2009. s. 10.

nezištnou službou iným, najmä chudobným a núdznym. Rodina je prvá a základná škola sociálnych čností. Spoločenstvo a každodenná spoluúčasť na rodinnom živote vo chvíľach radostí i ťažkostí je tou najstabilnejšou a najúčinnnejšou výchovnou metódou k aktívnemu, vedomému a úspešnému začleneniu sa detí do širšieho okruhu spoločnosti.¹¹ Správnym postojom je spravodlivosť, ktorej základom je úcta k osobnej dôstojnosti každého človeka.

Výchova k sebadarovaniu

Výchova k láske, ako k sebadarovaniu sa, je tiež nenahraditeľným predpokladom pre rodičov, povolaných na to, aby dali deťom jasnú a rozumnú pohlavnú výchovu. Rodičia musia dbať na to, že ľudská pohlavnosť nie je len vecou tela, ale je to bohatstvo celej osoby, tela, citu a duše a vedie človeka k darovaniu sa. U detí sa musí vypestovať dôstojný vzťah k pohlavnosti, keďže je to raz Boží zámer, musí to byť v podstate niečo dobré. Pohlavná výchova je prvotným právom a povinnosťou rodičov. Má byť taktná, vážna, tak, aby si mladý človek začal ceniť hodnoty, ktoré si môže a má nadobudnúť a aby sa utvrdil v presvedčení, že stojí za námahu ovládnuť pohlavnosť duchom. Rodičia musia kontrolovať vplyv školy, kde sa neraz podávajú informácie nešetrne, len z hľadiska biologických funkcií, bez morálnych usmernení. Informácie majú spájať s vysvetlením ich významu v živote človeka, s Božími príkazmi a s morálkou. Mladý človek je zvedavý, a ak nedostáva adekvátnu odpoveď od rodičov, hľadá ju vo svojom okolí. Tento vplyv okolia môže mladého človeka vnútorne rozložiť, otráviť a zničiť aj jeho vieru, aj jeho život.

Výchova k čistote ducha a tela

V súvislosti s pohlavnou výchovou sa nemožno zrieknuť výchovy k čistote ako k čnosti, ktorá napomáha opravdivý rozvoj osoby k zrelosti, aby si vážila a rozvíjala „manželský význam“ tela. Je to postoj úcty voči tajomstvu manželstva i voči tajomstvu života, hlboká úcta voči pohlavnosti ako daru Božiemu, zaradenej do celku života a do Božích plánov s ľudskou budúcnosťou. Čistota teda nie je nevedomosť. Zahrňuje solídne informácie o hodnotách manželstva, ktoré majú dať deťom v prvom rade rodičia. Toto informovanie má byť vždy primerané a postupné, múdre a plné úcty voči tajomstvu života. Znamená to duchovnú silu, ktorá dokáže brániť lásku pred

¹¹ Porov. JÁN PAVOL II.: *Exhortácia Familiaris consortio*. Trnava : SSV, 1993. čl. 33.

nebezpečenstvom sebeckva a násilia a viesť ju k jej plnému rozvinutiu.¹²

Dôstojnosť človeka

„Ľudská dôstojnosť je chápaná ako vnútorná neodňateľná hodnota, ktorá prináleží každému človeku, bez ohľadu na jeho činy, rasu kultúru, pohlavie sexuálnu orientáciu, vek, presvedčenie alebo status v spoločnosti.“¹³

Dôstojnosť ľudskej osoby vyžaduje, aby človek objavoval, neustále rozvíjal a uvádzal do praxe hodnoty, ktoré sú vpísané do jeho prirodzenosti. V morálnej oblasti však človek nemôže vynášať rozsudky na základe svojej vlastnej vôle. Vo svedomí totiž odкрýva zákon, ktorý si sám neukladá, ale musí ho poslúchať. Tento zákon mu bol daný Bohom a iba v poslušnosti tomuto zákonu nachádza človek svoju dôstojnosť a svoj skutočný rozvoj. Človek bez hodnôt nemôže žiť. *„Hodnoty na ľudí, na každé pokolenie kladú vysoké požiadavky. Žiadajú v nich isté dispozície, isté kultúrne a mravné predpoklady. Hodnoty zaväzujú k istej životospráve, smerom k zduchoveniu. Vlastnosti, ktoré vyžadujú a ku ktorým vychovávajú, sú: otvorenosť pre hodnoty, šírka pohľadu a šírka ducha univerzálnosť hodnôt pojať, ďalej snaživosť, hodnoty si osvojiť, odvahu ich realizovať.“¹⁴*

Hodnoty sú dobro, ktoré robia nejaký náš cieľ správania zmysluplným a zrozumiteľným. Hodnoty tak predstavujú jeden z najdôležitejších komponentov psychického vývinu, duševnej zrelosti a duševného zdravia človeka. Zohrávajú dôležitú formačnú úlohu pri rozvoji osobnosti človeka, podieľajú sa na organizovaní štruktúry osobnosti. Participácia na hodnotách a skúsenosť s nimi prehĺbuje a rozširuje životnú spokojnosť jednotlivca, reguluje jeho postoje i vzťah k úspechom a prehrám a napokon tvorí základný pilier zmyslu pre človeka. *„Rodina a hodnoty, dve kľúčové slová, jediné zbrane schopné postaviť sa proti svetu, aký je. Hodnoty, ktoré by mali byť koreňmi a krídlami. Hodnoty spoľahlivé, o ktoré sa možno oprieť, do ktorých*

¹² Porov. JÁN PAVOL II.: *Exhortácia Familiaris consortio*. Trnava : SSV, 1993, čl. 33.

¹³ MICHANČOVÁ, S.: Etické aspekty probácie a mediácie. (s. 153-170) In: AADLAND, E. – MATULAYOVA, T. (eds.): *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011. s. 154.

¹⁴ HANUS, L.: *Princípy kresťanskej morálky*. Bratislava : Lúč, 2007. s. 83.

*možno zapustiť korene života a z ktorých môžu vyrásť krídla – duchovné sily.*¹⁵

Človek sa ako bytosť vyznačuje tým, že je obdarený duchom, schopnosťou myslieť, uvažovať, mať ideály, stanoviť si životné ciele a určitým sebe vlastným spôsobom nazerať na svet, na dianie okolo seba, a v tomto zmysle aj seba hodnotiť a meniť.

Bez poznania hodnôt, najmä tých reálnych, konkrétne žitých a preferovaných, sa nedá pochopiť veľkosť a dôstojnosť človeka, jeho životná situácia, jeho neopakovateľný ľudský príbeh. Možnosť žiť a šanca prežiť život zmysluplne je nám všetkým daný k dispozícii iba jedenkrát. Zmysel životu určujú hodnoty a preto bez úspešného hľadania a nachádzania a naplnenia hodnôt v živote sa môže táto jedinečná šanca premárniť.

Súčasná globálna situácia ľudstva nás tiež núti prehodnotiť tak potrebnú otázku o cieľovej hodnote rozvoja človeka. Šťastná spoločnosť nemusí byť nutne najbohatšia podľa množstva a kvality jej materiálnych ukazovateľov.

*„Ekonomický rozvoj má svoje medze - duchovný rast je bez hraníc.*¹⁶

Praktickou úctou k hodnotám je morálka. Praktickou preto, lebo morálke nestačí hodnoty obdivovať, ale ona ich aj v živote uskutočňuje. Tou najväčšou hodnotou pre zabezpečenie sociálnych istôt je rodina a všetky rodinné čnosti.

Výchova v rodine

*„Rodina je prvým prostredím, v ktorom sa formujú hodnoty človeka, kde sa buduje hodnotový systém u členov, jeho charakteristiky a hierarchické usporiadanie.*¹⁷

Život v rodine je náš prvý a aj najsilnejší sprievodca životom. Rodina je nespochybniteľných majákom, stálou či metou našich túžob a snažení. Medzi prežívaním života v rodine a tým, akí ľudia z nás vyrastú, akí sme, ako sa k sebe správame, je veľmi úzka spojitosť. Ak ponúkame svoje hodnoty vo výchove ako dar, staneme

¹⁵ FERRERO, B.: *Šťastní rodičia*. Bratislava : Vydavateľstvo Don Bosco, 1998. s. 56.

¹⁶ SLOVENSKÁ SPOLOČNOSŤ PRE RODINU A ZODPOVEDNÉ RODIČOVSTVO: *Rodičovská výchova ako povolanie: Zborník referátov z konferencie*. Bratislava : Slovenská spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, občianske združenie, 2008. s. 53.

¹⁷ KRAJČOVÁ, N. - PASTERÁKOVÁ, L.: *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov : Prešovská univerzita, 2009. s. 62.

sa darom. Život v rodine a rodinná výchova sú veľkou výzvou, aby sa stali pre dieťa hodnotou a nenahraditeľný darom do ich života.¹⁸

V rodine už malé dieťa objavuje, že niektoré veci máme spoločné a niektoré sú výlučne jeho. Dom je spoločný pre všetkých členov rodiny, ale topánky má každý vlastné. V rodine sa však človek učí, že aj to naše musím chrániť a šetriť, akoby bolo moje, no pritom nemôžem sa k tomu stavať tak, akoby to bolo len moje. V rodine už dieťa vníma, že k bratovým veciam musím pristupovať s úctou. Nesmiem ich pošliapať, porozhadzovať, nesmiem ich nijako poškodiť, keby som tak urobilo, spôsobím mu nielen škodu, ale ho tým aj znevážim či potupím. Tam sa pestuje vedomie, že aj to, čo je moje, môže niekedy poslúžiť bratovi a to bratove niekedy môže poslúžiť mne.

V rodine si otec a matka jasne uvedomujú, že sa majú dobre postarať o svoju rodinu. Pocit zodpovednosti za rodinu je základným citom patriotizmu a v rodine sa mu naučíme najlepšie. Svojím patriotizmom prispieva k budovaniu spoločného dobra, ktorá presahuje hranice rodiny či hranice toho spoločenstva, za ktoré zodpovedajú.

V zdravej rodine sa pestuje pracovitosť a zodpovednosť. Voči ľahkomyselným zásadovosť, voči kajúcnikom odpúšťajúce a pomáhajúce milosrdenstvo a voči bezcitnej tvrdosti v rodine vystupuje presvedčajúca láska.

Zoznam použitej literatúry

- FERRERO, B.: *Šťastní rodičia*. Bratislava : Vydavateľstvo Don Bosco, 1998, 176 s. ISBN: 80-85405-85-7.
- Gravissimum educationis. In: *Dokumenty Druhého vatikánskeho koncilu*. Trnava : SSV, 1993, čl. 1, II. diel.
- HANUS, L.: *Princípy kresťanskej morálky*. Bratislava : Lúč, 2007, 316 S. ISBN 978-80-7114-642-1.
- JÁN PAVOL II.: *Exhortácia Familiaris consortio*. Trnava : SSV, 1993, 195 s. ISBN 80-7162-030-0.

¹⁸ Porov. SLOVENSKÁ SPOLOČNOSŤ PRE RODINU A ZODPOVEDNÉ RODIČOVSTVO: *Rodičovská výchova ako povolanie*: Zborník referátov z konferencie. Bratislava : Slovenská spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, občianske združenie, 2008. s. 54.

- JÁN PAVOL II.: *List pápeža Jána Pavla II. rodinám*. Trnava : SSV, 1994, 117 s. ISBN 80-7162-060-2.
- KOREC, J. CH.: *K manželstvu a rodine*. Bratislava : Lúč, 1990, 240 s. ISBN 80-7114-008-2.
- KRAJČOVÁ, N. - PASTERNAKOVÁ, L.: *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Prešovská univerzita, 2009, 174 s. ISBN 978-80-555- 0003-4.
- MICHANČOVÁ, S.: Etické aspekty probácie a mediácie. (s. 153-170)
In: AADLAND, E. – MATULAYOVA, T. (eds.): *Etické reflexie v pomáhajúcich profesiách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011. 192 s. ISBN 978-80-555-0331-8.
- POSVÄTNÁ KONGREGÁCIA PRE NÁUKU VIERY: dekl. *Persona humana* 3: AAS 68, 1976, 224 s.
- ROZINAJOVÁ, H.: *Pedagogika pre rodičov*. Matrin : Osveta, 1988, 88 s. ISBN 80-88783-20-8.
- SLOVENSKÁ SPOLOČNOSŤ PRE RODINU A ZODPOVEDNÉ RODIČOVSTVO: *Rodičovská výchova ako povolanie: Zborník referátov z konferencie*. Bratislava : Slovenská spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, občianske združenie, 2008. 141 s. ISBN 978-80-968891-7-4.

Metódy povzbudení a trestov uplatňované v rodinnej výchove

Lenka Pasternáková

Abstract: Raising children is one of the most challenging activities for parents. The result of educating a particular person. Family education is based on the models and the requirements imposed by adult family members. The chapter discusses the issue of evaluation in family upbringing, analyze rewards and punishments, which are applied in family education.

Key words: family, evaluation, reward, punishment, family education.

V súčasnosti sa veľká pozornosť venuje rodine a problémom v ňou súvisiacimi. Efektívna komunikácia je jedným zo základných pravidiel šťastnej rodiny. Rodiny, v ktorej sa komunikuje na všetkých úrovniach vytvárajú podmienky pre zdravý psychický vývin a upevňujú citové väzby. Toto pravidlo platí tak pre partnerov, ako aj pre deti. Rozprávať o svojich pocitoch, stavoch mysle, očakávaníach a nádejach nie je ľahké, ale dá sa to naučiť praktickou realizáciou v pozitívnej rodinnej atmosfére. Hlboká komunikácia zahŕňa empatiu, ako aj pozorné počúvanie a reagovanie s cieľom zachovať pozitívnu atmosféru (Posse, Melgosa, 2002).

Úspešná rodina sa vyznačuje veľkým úsilím a oddanosťou. Prílišná pracovná vyťaženosť sa však stáva čoraz častejším javom. Rodina je síce lepšie ekonomicky zabezpečená, je však nesmierne dôležité udržať rovnováhu, ktorá jej členom umožní stráviť spolu kvalitný čas. Niektorí rodičia sú mylne presvedčení, že mrhajú svojím drahocenným časom, keď ho trávia so svojimi deťmi. Nič nemôže byť ďalej od pravdy. Každá chvíľa strávená spoločne je krátkodobá i dlhodobá investícia do budúcnosti.

Poznanie jednotlivých vývinových etáp pomáha rodičom uplatniť účinnejší výchovný prístup. Rodičia vybavení znalosťou môžu lepšie predpokladať a očakávať budúce potreby detí, overiť si, či vykazované správanie korešponduje s vývinovým obdobím dieťaťa, a teda zodpovedá jeho veku. Môžu tiež účinnejšie komunikovať na psychologickú úroveň každého veku a uplatniť svoj vplyv tak, aby dieťa otvorilo možnosti pre úspešné začlenenie do života (Balogová, 2010).

Rodina aj podľa Tirpáka (2011) je kľúčovým činiteľom pre rozvoj sebaúcty. Základy zdravej sebaúcty sa kladú v predškolskom veku v kruhu rodiny. Rodičovská autorita je dvojsečná zbraň, ktorá buď deťom poskytne osobnú istotu s primeraným a zdravým sebanapomínaním, alebo z nich urobí neistých, bojazlivých ľudí, čo si myslia, že úspech je len pre iných. Tento základný princíp zahŕňa uznanie výkonov dieťaťa, úprimné povzbudenie a usmerňovanie pri úlohách, časté pripomínanie jeho pozitívnych činov a podporovanie pri dosahovaní rozličných cieľov.

Základným znakom výchovy dieťaťa v rodine je bezpodmienečne prijatie dieťaťa. Lúbime ho také, aké je. Vtedy je veľký predpoklad, že dieťa je v tej rodine šťastné a umožňuje dieťaťu pochopiť jeho význam v rodine. Známe pravidlá, ktoré sú určujúce pre fungovanie rodiny. Venovanie pozornosti dieťaťu v každej situácii, vtedy keď ma to dieťa potrebuje. Chcieť pomôcť dieťaťu, byť schopné akceptovať pocity dieťaťa, vedieť akceptovať to dieťa ako nezávislú osobnosť. Kvalita dnešnej rodinnej výchovy je rôznorodá. I keď v prevažnej miere aj pri dnešnom stave rodinnej výchovy, vďaka účinnej spoluúčasti školy a iných výchovných inštitúcií, vstupujú mladí ľudia ako osobnosti harmonické, vzdelané a kultúrne, pri zvýšení úrovne a skvalitnení rodinnej výchovy nepomerne lepšie výsledky (Krajčová, Antoničová, 2006).

Výchovná prax dnešnej našej rodiny trpí vo veľkej miere na prakticismus a prezentizmus, teda rodičia poväčšinou vychovávajú svoje deti bez plánu a bez vymedzenia cieľov, obsah ich výchovnej aktivity určuje často viacej dieťa ako oni sami, zaoberajú sa problémami, ktoré nastoľujú skutky dieťaťa. Charakter výchovy je potom posteriórny, pričom správna výchova je perspektívna, zameraná do budúcnosti. Rodičia príliš často používajú telesné tresty, ktoré naša pedagogika dávno zavrholá ako nedôstojné človeka.

Základnou psychologickou podmienkou dobrej rodinnej výchovy podľa Pasternákovskej a Krajčovej (2009) je harmonický citový vzťah rodičov navzájom, ich láska a porozumenie. Rodičia reprezentujú pre dieťa vo svojom vzájomnom vzťahu základný model medziľudských vzťahov, sociálnych kontaktov, ktorý v kladnom aj v zápornom prípade zanecháva celoživotné stopy vo vedomí dieťaťa a podstatným spôsobom ovplyvňuje spôsob jeho prístupu k ostatným ľuďom i jeho hodnotové systémy.

V rodinnej výchove sa uplatňuje množstvo druhov výchovných metód. V našej štúdii sme sa sústredili na charakteristiku metód hodnotenia uplatňovaných pri výchove detí. Bližšie sme špecifikovali odmeny a tresty, ktoré sú rodičmi aplikované do výchovy. Odmena je také pôsobenie (rodičov, učiteľov, vychovávateľov, ale tiež sociálnej skupiny) spojené s určitým chovaním či jednaním vychovávaného, ktoré a) vyjadruje kladné spoločenské hodnotenie tohto chovania alebo jednania; b) prináša vychovávanému obmedzenie niektorých jeho potrieb, neľúbosť, poprípade frustráciu. Pôsobenie odmien je menej problematické ako pôsobenie trestov, ale ani odmeny nemajú účinok jednoduchý a jednoznačný. Záleží na druhu odmeny, na vyspelosti alebo nevyspelosti dieťaťa, na primeranosti odmeny k zrelosti dieťaťa. Odmeny uspokojujú potreby porozumenia, uznania, výkonu aj nadmerné používanie materiálnych odmien, zahrňovanie dieťaťa darmi a peniazmi, prenášanie hľadiska „hmotnej zainteresovanosti“ do výchovy (napr. platenie za vykonávanie domácich prác) narušuje vývoja dieťaťa i jeho vzťahy k dospelým (Krajčová, Pasternáková, 2009).

Pokiaľ ide o kvantitu odmien, odborníci upozorňujú, že v experimentoch s prerušovaným posilňovaním odmena, vrátane pochvaly, pôsobí silnejšie, keď sa používa zriedkavejšie a nie po každom dielčom správnom výkone. Tým potvrdzujú skúsenosť z praxe, podľa ktorej príliš časté odmeny zovšednia.

Z doteraz uskutočnených výskumov podia výpovedí detí staršieho školského veku a mladistvých vyplýva, že veľkou odmenou pre nich je radosť z toho, že niečo dokázali alebo učinili, motivujúci pre nich je tiež vnútorný zážitok, a nie iba zhodnotenie zvonku. To je dôležitý moment vo vývoji vnútornej motivácie, sebadeterminácie a celkovej zrelosti osobnosti.

Aby sme dieťaťu urobili radosť nejakým darčekom, musí ale po niečom takom túžiť. Musí v ňom byť dopredu vzbudená potreba, ktorú svojím darčekom uspokojíme. Odmena, ktorá je dieťaťu vnucovaná a ktorá mu osobne nič neprináša, nemá výchovnú hodnotu. Naopak vychovávateľa v očiach dieťaťa ponizuje. Vedieť taktne a takticky vyhľadávať takéto drobné a väčšie „potreby“ dieťaťa, to je pravé pedagogické umenie. Nejde tu iba o to, aby dieťa niečo dostalo.

Práca ako taká by nemala byť trestným prostriedkom. Je to proste životná nutnosť a samozrejmosť. Lepšie to však má na svete ten, kto má prácu rád. Lásku k práci nevzbudíme však u nikoho tým, že ho

k práci nútime a že ho prácou trestáme. Trest prináša nepríjemný zážitok poníženia, nie je teda dobré, aby s takýmto zážitkom sme prácu spojovali. Naopak, musíme sa usilovať, aby práca bola spojovaná s príjemnými zážitkami, najlepšie so zážitkom družnej pospolitosti. Zvlášť keď rodina stojí pred nejakou nepríjemnou prácou, je dôležité, aby sa do nej všetci pustili. Potom sa stane, že dieťa v takejto činnosti zistí isté významenie, ocenenie svojho prínosu k spoločenskému snaženiu. Potom s ňou tiež môžeme rátať ako s najúčinnajším výchovným prostriedkom, teda odmenou.

Ocenenie a pochvala

Už dieťa v druhej polovici prvého roka života vie veľmi výrazne reagovať na slovnú pochvalu. Pochvala sa stáva jedným z najúčinnějších povzbudzovacích prostriedkov. Vyjadrenie pochvaly má obvyčajne väčšiu účinnosť, keď je celkom neformálna, ako keď sa prevádza veľmi slávnostne. To privádza dieťa často ku zmätku, hmbí sa a veľmi ho to neláka, aby opäť prežil takýto nepríjemný pocit. V zásade má byť spôsob, akým prejavujeme svoje uspokojenie, úprimný a má zodpovedať našej osobnosti a situáciu, v ktorej sa nachádzame. Nie je na to žiaden jednotný predpis. Len jednu pripomienku. K povzbudeniu dieťaťa sa niekedy zvlášť dobre hodí poznámka, ktorú vychovávateľ preniesie ako keby mimochodom k niekomu tretiemu. Máva to ďaleko väčšiu účinnosť, než ktovie aká chvála sledovaná priamo do očí.

Sľuby majú do budúcnosti spravidla podnietiť alebo udržať snahu dieťaťa niečo dokázať alebo dosiahnuť. Hrozby do budúcnosti naopak majú vyvolať strach pred možným trestom a zabrániť tým nejakému nežiaducemu správaniu. Sľuby majú byť uskutočniteľné, teda dieťa má mať reálnu možnosť svoj sľub splniť.

Rodičovské nároky nezodpovedajú možnostiam dieťaťa. Rodičia sľubujú všeličo a potom sa dostávajú do trápnej situácie, keď dieťa stanovenú podmienku nesplní. Buď musí sľúbenú odmenu odprieť a podlomiť v dieťati snahu, ktorá mu snáď ešte zostávala, alebo sľúbenú odmenu dať a tým sa dopustiť nedôslednosti. Mnohé výchovné ťažkosti a neurotické poruchy u detí vznikajú tak, že rodičia pred nich postaví ideálne vyhliadky a stanovia nesplniteľné podmienky. Dieťa namiesto v klude žije v napätí a zažíva nakoniec ďaleko viac sklamaní, než úspechu, čo jeho snahu len zráža. Nie je

potom vôbec čudné, že siahnu niekedy k neprimeranému spôsobu, ako dosiahnuť lákavé vidiny. Vydá sa okľukou, cestou podvodu.

Trest je také pôsobenie (rodičov, učiteľov, vychovávateľov, popr.sociálnej skupiny) spojené s určitým chovaním či jednaním vychovávaného, ktoré a) vyjadruje negatívne spoločenské hodnotenie tohto správania, alebo konania; b) prináša vychovávanému obmedzenia niektorých jeho potrieb, nevôľu poprípade frustráciu.

Odopriet' niečo milé je jedným z najbežnejších trestov a jeho najbežnejšou formou je tkzv. domáce väzenie. Domáce väzenie má účinnosť tým väčšiu, čím je jeho táto potreba intenzívnejšia. Nepostihne teda dieťa samotárske, ale u dieťaťa silne extravertovaného môže byť trestom niekedy tak citelným, že prekročí únosnú mieru a vedie k podvádzaniu, vôbec je nutné s takýmto obmedzením potrieb dieťaťa zaobchádzať opatrne. Je potrebné starostlivo zvážiť, či sa naša autorita nevystavuje prílišnému riziku a dieťa prílišnému pokušeniu. Nepríjemné dôsledky vznikajú tiež tam, kde prílišným obmedzovaním dieťaťa dochádza pre úzkostné predstavy rodičov, že by sa mu mohlo niečo stať, že by sa mohlo medzi deťmi „skazit“ a pod. Dieťa potom prežíva vlastne neustály trest, pretože sa neustále obmedzuje jeho sloboda a možnosť pohybu.

Iným nebezpečenstvom je **neprimeranosť trestu**, ktorá pramení z nepochopenia príčin previnenia.

Dať dieťaťu nejakú *prácu za trest* má výchovný zmysel len vtedy, keď ide o nápravu nejakej škody, ktorú spôsobilo. Je samozrejmé, že požadujeme, aby dalo do poriadku veci, ktoré rozhádzalo, alebo poškodilo, pokiaľ je to v jeho silách a možnostiach. Je potrebné dobre rozlíšiť, či bola škoda spôsobená náhodou, neobratnosťou, neopatrnosťou alebo predsa len škodoradosťou a zlým úmyslom. Stáva sa to niekedy medzi súrodencami, a to je dobrou výchovnou zásadou, aby vinník škodu napravil. Je dobré, keď dieťa môže, pokiaľ je to možné, čo najskôr bezprostredne a hmatateľne svoj pocit viny odreagovať.

Zvláštnu prácu, úlohu, povinnosť, je možné dieťaťu dať, keď očividne niečo zanedbalo. Je celkom prirodzené, že sa bude musieť doučiť, čo zameškalo. Pritom musíme dbať na to, aby úlohy neboli trvalo spojované s nepríjemnými zážitkami a boli úmerné telesným i duševným možnostiam dieťaťa. Ďalším nebezpečenstvom sú prílišné časové nároky. Je lepšie úlohu rozdeliť na kratšie časové úseky a hneď je znesiteľnejším. To býva jedno z najužitočnejších doporučení pre

domáce doučovanie detí, ktoré práve nevynikajú pozornosťou a vytrvalosťou.

Opakom pochvaly a ocenenia je rad negatívnych výchovných prostriedkov, ktoré vedú k trpkému prežitku poníženia - výčitky, pokarhanie. Nutnou podmienkou, aby prežilo pocit viny a ľútosti však je, že má niekoho rado, že mu na niekom veľmi záleží, skrátka, že je tu niekto, voči komu môže nejaké odcudzenie pociťiť. Ak nemá dieťa k niekomu vrelý citový vzťah, potom táto forma trestu nemá veľký účinok. Stáva sa rozprávaním do vetra. To je napr. problémom detí vychovávaných v ústavoch, a detí vychovávaných v rodinách „bez lásky“.

Je dôležité, aby bol deťom trest zrozumiteľný. Je preto samozrejmé, aby u detí predškolského veku, keď už má trest prísť, aby prišiel ihneď. U starších detí je možné k zvýšeniu účinnosti využiť úzkostný zážitok, ktorý prináša očakávanie ďalšej neprijemnosti. Je to podobný postup, ako keď u dospelých previnilcov je medzi odsúdením a prevedením trestu určitá doba, kedy má odsúdenec možnosť všetko si v klúde premyslieť, s tvrdou skutočnosťou života sa vyrovnáť a trest potom prijať s úľavou ako akt spravodlivosti. U detí prichádza takéto niečo do úvahy iba vtedy, keď k tomu vedie nejaká administratívna nutnosť. Že toto posilnenie prekračuje niekedy medze únosnosti, ukazujú prípady útekov z domova, ktoré sa zvlášť hromadia okolo polroka a konca školského roka. Často počujeme od detí a konečne si mnohí snád' spomenú i na vlastné skúsenosti, že je lepšie dostať pár zaúch na mieste, než čakať celý deň na trest, ktorý nakoniec trebárs nebude vôbec bolestivý. Za týchto okolností totiž hrozí nebezpečenstvo, že si dieťa bude hľadať obranu proti úzkosti a že ju nemusí nájsť práve vo vhodnom správaní. Chráni ho vzdorom, dáva najavo, že sa aj tak nič nedotkne, alebo si hľadá cesty úniku.

Posmešky a zahanbenia. Táto kategória trestov je práve z tých, ktoré deti často znášajú horšie než tresty telesné. Je založená na veľmi problematickom predpoklade, ktorý je možné vyjadriť asi takto: „Oni sa mi budú smiať, on sa bude hanbiť a napraví sa.“ V skutočnosti však pocit zahanbenia ich len zriedka vedie k tomu, aby dieťa upravilo svoje správanie tak, aby sa posmechu vyhlo.

Odborníci upozorňujú, že odmeny podporujú učenie, vrátane sociálneho učenia, ktoré má kľúčový význam vo výchove. Naproti tomu účinky trestov sa dajú len obtiažne predvídať. Rovnaký trest vedie u jedného dieťaťa k žiadúcej náprave, u druhého k poslušnosti

len navonok pri skrytom nesúhlase, také dieťa reaguje negativisticky a v zvýšenej miere, pokračuje v nežiaducom správaní, iné upadá do depresie, stráca kladné morálne sebahodnotenie, jeho činnosť a vývoj sa dezorganizuje. Trest má teda rôzne účinky v závislosti na predchádzajúcich skúsenostiach dieťaťa, na jeho vlastnostiach, na vzťahu medzi dospelým a dieťaťom, na klíme a situácii, na súhre mnohých podmienok. Niekedy vedie trest k pravému opaku toho, čoho mal dosiahnuť.

Ďalším závažným činiteľom je celková úroveň všeobecného nadania, teda inteligencie. Veľmi záleží na tom, ako vie vychovávateľ pochopiť okolnosti, za ktorých sa dieťa previnilo, ako vie kriticky posúdiť a zhodnotiť rôzne výchovné situácie, na inteligencii závisí do značnej miery i vzdelanie, teda i to, čo vieme z pedagogických vedomostí, čo čítame, ako rozširujeme svoj duševný obzor, ako uvažujeme o ľuďoch, a konečne to najdôležitejšie, aké hodnoty si pre život hľadáme, aké ciele kladieme svojmu pedagogickému snaženiu.

To nezávisí iba od inteligencie, ale na celom rade ďalších psychických funkcií, zvlášť na schopnosti citového prežívania. Naše deti sú citlivé, aj my sme boli, keď nás naši rodičia vychovávali. Nase city mali svoj vrodenný základ a vyvíjali sa v životnom prostredí, ktoré sme mali každý trochu iné (Matějček, 1996).

Je tu však ďalší významný činiteľ v *utváraní našich výchovných postojov* a tým je naše dieťa samotné. Nie dieťa všeobecne, ako také, ale práve toto naše dieťa, nad ktorým sa snáď práve teraz zamýšľame. Do tej doby, kým sa naše dieťa narodilo, naše výchovné postoje síce existovali, ale len v možnosti potencionálnej.

Akékoľvek hodnotenie máva však tiež vedľajšie účinky, fixuje človeka k vlastnej osobe a podporuje jeho egocentrizmus. Ješitnosť je skvelý stimul vývoja, ale môže sa stať aj bradou. Človek by sa preto nemal sústrediť iba na seba, ale vymedziť sa skôr zo závislosti na hodnotenie druhými.

Odmena a pochvala posiluje viac než akýkoľvek trest. Sú však chvíle, kedy sa ani najtrpezlivejší vychovávateľ nedokáže obmedziť len na zvýšenie hlasu. Prípustné je však iba energicky s dieťaťom potriasť, odtiahnuť ho na bok a ihneď zasa pustiť. Deti sami považujú obvykle za najväčší trest „mlčanie rodičov“, dopad zákazu nejakej činnosti, ktorú považujú za prirodzenú súčasť svojho života (záujmové aktivity, sledovanie televízie a pod.), to sa však v rôznych podmienkach líši (Možný, 1990).

Najhoršie následky pre dieťa má zosmiešňovanie dieťaťa, neakceptácia dieťaťa a odopieranie lásky dieťaťu. Rodičia s týmto štýlom výchovy často hrozia dieťaťu i za malé pristupky tým, že ho nebudú mať radi, dávajú mu to aj najavo navonok, že ho „nechcú“, že ho nemajú radi. Uplatňuje sa tu systematické zneužívanie silnej citovej viazanosti. Dôsledkom tohoto štýlu výchovy sa u dieťaťa vytvárajú stavy úzkosti, upevňuje sa v ňom skleslosť a apatia, malomyselnosť, pocit depresie z vlastnej nehodnosti, neschopnosti a bezcennosti. Dieťa má pocit, že ho prestali ľúbiť, a to je veľmi zlé. Začína si domýšľať, že je škaredé, nehodné, nemilované. Vzťahuje vinu na seba. Jeho sebahodnotenie hlboko klesá a jeho sebavedomie sa nevyvíja správnym smerom. V neskoršom veku tieto deti majú poruchy v sociálnej a emocionálnej oblasti. Nemajú súcit, nenávidia celý svet za všetky krivdy, nespravodlivosť, ktorých sa im dostalo. Samy uplatňujú tento vzor správania nielen vo vzťahu k dospelým, ale aj voči vlastným deťom. Iné deti zasa v neskoršom a dospelom veku sa nikdy nestanú dospelými. Deficit lásky a pozornosti z detstva sa snažia „vykompenzovať“ si neustálym vyžadovaním prejavov lásky zo strany svojho najbližšieho okolia.

Jednostranné prežívanie prísnych trestov fyzických i psychických vedie ku strachu, agresii a poškodzuje vzťahy k druhým ľuďom. Vysoká miera prísnych trestov je často prejavom bezradnosti a bezmocnosti, výchovného pracovníka i prejavom jeho nezvládutej agresivity – prejavom výchovne neúčinným, ktorý vedie k opačným výsledkom, než aké boli zamýšľané.

Trestanie prácou je ďalšia forma trestov, ktorá síce bola už viackrát hodnotená ako jednoznačne nevhodná, ale je stále aplikovaná v rodinnej výchove, aj v škole. Tieto tresty sú nevhodné preto, že nepríjemný pocit z trestu sa rýchlo prenáša na druh práce, ktorý je ako trest ukladaný. Negatívny postoj môže pretrvávať i vtedy, keď sa od trestania prácou upustí.

Zákazy sú jednou z foriem trestov často používaných predovšetkým rodičmi. Ankety s deťmi ukazujú, že najčastejšie zákazy sa týkajú „pozerala na televíziu“, ďalej zákazy týkajúce sa toho, čo dieťa zaujíma (koníček, šport, atď.). Pokiaľ sa týka zákaz záujmu dieťaťa, môže sa stať, že dieťaťu upadne do apatie a dôsledkom je teda skôr zníženie motivácie než zvýšenie.

Ďalšou významnou charakteristikou je *dĺžka trvania zákazu* a oddialenosť zakázaného. Pre malé deti je úplne neprimerané a

neúčinné zakazovať niečo, čo sa má stať o týždeň, a podobne neadekvátne je zakazovať niečo na takú dlhú dobu, že o nej dieťa nemá presnú predstavu.

Metóda prirodzených následkov je jedna forma trestu, ktorú je možné používať hlavne vtedy, keď sa dieťa zachovalo deštruktívne a agresívne. Tým, že dieťa musí urobiť nápravu, pociťuje na sebe negatívny dôsledok činu a pochopí lepšie dôvod, prečo sa nemalo daného činu dopúšťať.

K trestu nevyhnutne patrí i odpustenie. Dôležité je, aby rodičia mali pre svoje dieťa pochopenia, porozumenie, lásku a citový vzťah. Odpustenie nie je odmena, ale oslobodenie od napätia z očakávaného trestu. Predpokladom je, že dieťa svoju vinu oľutuje. Samozrejme vždy je treba zachovať zdravú mieru medzi dvoma krajnosťami, pretože neodpustiť znamená konať nevhodne a neľudsky a naopak všetko odpustiť znamená zase stratu autority. Tresty sú spornejším výchovným prostriedkom ako odmeny, hlavne preto, že pri nedodržíavaní uvedených zásad môžu viesť k rade vedľajších negatívnych účinkov, a to ako bezprostredných, tak dlhodobých.

V roku 1989 bola Spojenými národmi slávnostne prijatá Deklarácia práv dieťaťa, čo je významný dokument zaväzujúci jednotlivé krajiny k ochrane detí pred najrôznejšími spôsobmi násillia, ubližovania, zanedbávania a zneužívania. Aj naša republika túto Deklaráciu prijala a je teda zaviazaná plniť jej ustanovenia. Vec detí dostala tak medzinárodný rozmer, a my všetci sa na tom zúčastňujeme.

Ihnacík (2011), charakterizuje tresty ako motivačné činitele tým, že sú založené na strachu, ktorý sa môže pripojiť k celkovému konaniu, a nielen k tomu prvku, pre ktoré bolo dieťa potrestané; môžu pre ich nepríjemný citový stav navodiť nepochopiteľné a vyhýbavé správanie; strácajú motivačný účinok, keď si dieťa na ne zvykne a prestane sa ich báť; vyvolávajú trvanlivé úzkostlivé stavy, ktoré môžu vyvolať neurózu a organické ochorenie; utvárajú nepríjemné zážitky, ktoré sú negatívne a asociované s chybami; vzbudzujú nedôveru k rodičom a vychovávateľom; ťažko zostaviť spoľahlivú mieru prítomnosti trestov.

Tresty však majú aj svoje výhody v motivácii výchovy, môžu slúžiť ako odstrašujúce prostriedky; môžu slúžiť ako prostriedok disciplíny vo výchove a vzdelávaní; môžu byť veľmi účinné, ak sa objavajú ako prirodzený následok, hneď po nežiadúcom čine, a ak sú použité v kombinácii s odmenou.

Odmeny, na rozdiel od trestov, v motivácii výchovy majú výhody v tom že vyvolávajú príjemné citové stavy; sú ideovo–motivačne prostredníctvom sugescie; sú príjemné, utvárajú záujem o oduševnenie v ďalšom konaní; pôsobia na sebarealizáciu dieťaťa, utvárajú vyššiu, ale primeranú úroveň aspirácie; odmena je zo strany dieťaťa vyhľadávaná. Odmeny však môžu mať negatívny motivačný účinok ak motivujú dieťa získať nejakú hodnotu namiesto záujmu o samotné konanie; poskytujú pokušenie k podvodu.

V súvislosti s problematikou odmien a trestov uplatňovaných v rodinnej výchove sme uskutočnili prieskum, ktorého cieľom bolo zistiť názory a postoje rodičov na odmeňovanie a trestanie detí v rodine.

Prieskumu sa zúčastnilo 187 respondentov vo veku od 25 do 41 rokov. Rodičia respondenti mohli voľiť viac odpovedí z ponúkaných alternatív.

Z výsledkov, ktoré sme získali nás zaujalo, že 78 % respondentov - rodičov uviedlo, že pri výchove svojich detí používajú najčastejšie metódu vysvetľovania. Túto metódu považujú pri výchove za najúčinnjšiu. Metódu odmeňovania a trestania uplatňuje 60% respondentov. Vzácná zhoda nastala pri odpovediach respondentov, ktorí uviedli, že problémy, ktoré sa vyskytnú v ich rodine riešia najčastejšie dohovorom. Rodičia väčšinou uvádzali, že sa nesnažia pri výchove dvojich detí uplatňovať telesné tresty. Skôr sa snažia svojim deťom dohovárať a upozorňovať na dôsledky ich konania. Paradoxné boli odpovede až 88% respondentov, ktorí zastávajú názor, že pri výchove metódy trestania sú oveľa účinnejšie a prinášajú okamžitý efekt. 15% rodičov, ktorí sa zúčastnili prieskumu odpovedalo, že svoje deti netrestajú vôbec.

Až 95% respondentov odpovedalo, že odmeňuje svoje deti pravidelne, pričom často odmeňuje svoje deti 70% respondentiek – matiek, 35% respondentov – otcov podľa ich odpovedí odmeňuje svoje deti zriedkavejšie. Rodičia, ktorí sa zúčastnili prieskumu uvádzali, že svoje deti najčastejšie odmeňujú za dobré výsledky v škole, v školských súťažiach, za dobré správanie (64%). Pokiaľ ide o druhy osmiem zo strany rodičov, tí najčastejšie preferujú v rámci rodinnej výchovy pochvaly, úsmev, pohladenie. Respondenti svoje deti najčastejšie (87%) trestajú za nevhodné správanie, neposlušnosť, odvrávanie, neporiadok a za zlé výsledky v škole. Respondenti rodičia za najúčinnjší trest považujú zákaz obľúbenej činnosti (69%).

Paradigma výchovy a vzdelávania sa v súčasnosti mení. Rozpory súčasnej civilizácie sa prirodzene odrážajú i v systéme výchovy a vzdelávania na celom svete. Kríza súčasnej civilizácie a súčasných systémov výchovy a vzdelávania má základ v kríze hodnotových sústav, v kríze hodnotových orientácií. Táto kríza nespočíva ani tak v nedostatku príslušných noriem, ako skôr v úpadku ich znalostí, porozumení a vážností, a následkom toho prirodzene v úplnom nedostatku pocitu ich záväznosti. Hodnotová neistota vyvoláva nechtiac hodnotový nihilizmus.

Možno práve preto sa v súčasnosti stále viac rodičov zaujíma o správnu výchovu svojich detí. Chcú vedieť, čo by mali svoje deti naučiť, aby dokázali v našom svete nájsť rovnováhu medzi ich vlastnými záujmami a tým, čo po nich vyžaduje spoločnosť. Rodičia si akoby začali uvedomovať, aká je ich rola vo výchove dôležitá, a že ju nemožno ponechať náhode, alebo sa riadiť len svojím inštinktom. Zisťujú, že výchovný úspech závisí od jasných cieľov a konzistentného prístupu, kedy uplatnia hodnoty, ktoré sami uznávajú a svoj osobný prínos k ich naplneniu.

Zoznam použitej literatúry

- BALOGOVÁ, B. 2010. Model posúdenia životnej situácie rodiny. In *Reflexivita v posudzovaní životní situace klientek a klientů sociální práce*. NAVRÁTIL, P., JANEBOVÁ, R. et al. Hradec Králové : Gaudeamus, s. 157-195, ISBN 978-80-7435-038-2.
- IHNACÍK, J. 2011. *Životné vývinové úlohy v adolescencii a psychologické poradenstvo*. Košice: Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Košiciach. 114 s. ISBN 978-80-970985-0-6.
- MATĚJČEK, Z. 1997. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada Publishing, s.r.o.. ISBN 80-7169-587-4.
- MATĚJČEK, Z. 1997. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 80-7178-138-X.
- MATĚJČEK, Z. 1996. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-085-5.
- MOŽNÝ, I. 1990. *Moderní rodina*. Brno: Blok. 162 s. ISBN 80-7029-018-8.

- MUHLAN, C. 1994. *Buď pokojná, mama!* Vrútky: Advent Orion. 146 s. ISBN 80-88719-08-9.
- PASTERNAKOVÁ, L. – KRAJČOVÁ, N. 2009. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Vydavateľstvo PU. 178 s. ISBN 978-80-555-0003-4.
- POSSE, R. - MELGOSA, J. 2002. *Umenie výchovy*. Vrútky: Advent Orion. 194 s. ISBN 80-88-960-89-4.
- ROZINAJOVÁ, H. 1998. *Pedagogika pre rodičov*. Martin: Osveta.
- TIRPÁK, P. 2011. Diferencia v chápaní a interpretácii lásky ako jeden z faktorov ovplyvňujúcich manželstvo a rodinu. In: *Studia Aloisiana: vedecké štúdie, recenzie, odborné preklady, správy o vedeckých podujatiach, kresťanská filozofia, náuka o rodine, formácia spoločenstiev, katolícka teológia*. Roč. 2, č. 1, s. 121 – 129. ISSN 1338-0508.
- STŘELEČ, S. a kol. 1998. *Kapitoly z teórie a metodiky výchovy*. Brno: Paido.

Sociálne poradenstvo pre rodiny v oblasti výchovy

Peter Vansač

Abstract: The theme of the contribution is the social guidance for families in the area of upbringing. We indicate to the need of guidance in the families, which do not manage upbringing but also for children, who can feel a deficit of parental upbringing. Reports of counseling and psychological services, which the network is all over Slovakia, have an irreplaceable role within specific family problems as divorce, substance and non-substance dependence of a family member, unmanageability of up bringing a child, adoption of a child and others. As a starting point for dealing with specific family problems we indicate measures of social and legal protection of children and social guardianship under the act no.305/2005.

Keywords: Child. Family. Social guidance. Upbringing.

Úvod

*„V životnom procese rodiny sa môžu vyskytnúť situácie, ktoré rodina nie je schopná zvládnuť vlastnými silami, čo si vyžaduje profesionálnu pomoc. Jedná sa o situácie, kedy sa rodina stáva klientom sociálnej práce.“*¹ Krízové situácie v rodine, za ktorými sa mnohokrát skrývajú sociálne problémy jednotlivého člena negatívne ovplyvňujú psychický vývoj dieťaťa. Vzniká tak potreba vyhľadať pomoc, ktorá môže mať podobu sociálneho poradenstva. Základom sociálneho poradenstva je spolupráca sociálneho poradcu s klientom, u ktorého sa snaží poradca na základe získaných informácií pomôcť k svojpomoci, čo by malo tvoriť základ dosiahnutia žiadaných zmien v rodine. Predchádzaním krízových situácií v rodine a ochranou dieťaťa sa zaoberá zákon č. 305/2005 Z.z. o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele.

Sociálne poradenstvo v oblasti špecifických problémov v rodine

K tomu aby rodina mala vytvorené vhodné podmienky pre svoju existenciu, je potrebné mať správne zadefinované zákony, ktoré by podporovali rodinu vo všetkých jej oblastiach života.² Za poruchami

¹ HUDECOVÁ, A., BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. a kol.: *Sociálna práca s rodinou*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela a OZ Pedagóg, 2009, s. 26.

² KMECOVÁ, J.: 2014, Vybrané sociálno-ekonomické problémy dnešnej rodiny, In: VANSÁČ, P., CHOVANEC, J., ANDREJIOVÁ, L.(eds.), Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, *Rodina ako spoločenstvo v službách človeka* 30.

správania dieťaťa sa mnohokrát skrýva potreba pomoci a zmeny v rodine ako celku. Napríklad ujasniť v rodine prioritu hodnôt, zmeniť výchovné postoje, či nanovo usporiadať štruktúru vzťahov. „*Niektoré problémy detí nie sú riešiteľné bez uskutočnenia podstatných zmien v rodine.*“³ Nie vždy je rodina schopná tieto zmeny uskutočniť na základe vlastných síl, čiže bez pomoci sociálnych pracovníkov a pomoci, ktorú poskytujú sociálne inštitúcie. Ľudia sa čoraz viac obracajú s problémami na špecialistu, ktorý na základe svojej profesionálnej prípravy je schopný ich akceptovať, pomôže im zhodnotiť jednotlivé úseky ich života a problému, či získať sebaúctu. Klient pod jeho vedením si tak osvojí samostatnosť v oblasti voľby alebo rozhodovania a schopnosť realizovať sa. Aj z týchto dôvodov sa začalo formovať poradenstvo.

Koščo charakterizuje poradenstvo ako „*aktívnu účasť na živote iných ľudí, prostredníctvom vzájomnej výmeny informácií, skúseností a názorov. Tie môžu byť použité pri riešení istých životných úloh a situácií.*“⁴ Britská asociácia poradcov chápe poradenstvo ako *proces, v ktorom sa poradca stretáva s klientom, aby preskúmali ťažkosti klienta, obmedzili pocity neistoty, zmätenosti a strachu, uľahčili klientovi voľbu a spolupracovali na uskutočnení zmeny.*“⁵ Poradenstvo je založené na vzťahu pomoci, v ktorom poradca sa snaží podporiť rast, rozvoj, zrelosť a výhodnejšie uplatnenie klienta, aby bol schopný sa lepšie orientovať vo svete a vyrovnávať sa so životom. Klient od poradcu očakáva radu a pomoc a následne aj vyriešenie svojej životnej situácie. Počas poradenského procesu sa predovšetkým v sociálnej oblasti podporuje prístup, ktorý je založený na podpore, pomoci a sprevádzaní klienta. Klient by sa mal angažovať na riešení svojho problému a mal by byť otvorený zmenám nielen vlastnej osoby, ale aj zmenám blízkeho okolia.

Za základné podmienky poradenstva R. Klamer považuje:

1. vytvoriť pre klienta dôvernú atmosféru,
2. akceptovať klienta,
3. zamerať sa na diagnostiku skutočného problému klienta,

výročie Charty práv rodiny, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o. v Bratislave Ústav sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gojdiča Prešov 2014, s. 228.

³ PREVEDÁROVÁ, J.: *Rodinná terapia a poradenstvo*. Bratislava: Humanitas, 2001, s. 4.

⁴ OLÁH, M., SCHAVEL, M., ONDRUŠOVÁ, Z. *Úvod do štúdia a dejín sociálnej práce*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2008, s. 114.

⁵ GABURA, J. *Sociálne poradenstvo*. : Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2005, s. 12.

4. poskytovať klientovi relevantné informácie, vedomosti a zručnosti,

5. motivovať a podporovať klienta pri riešení daného problému.⁶

Na základe identifikovaných problémov rozlišujeme zameranie poradenstva na právne, ekonomické, psychologické, zdravotné a sociálne.

Sociálne poradenstvo poskytované rodinám

Poskytovanie sociálneho poradenstva rodinám má široké spektrum sociálnych problémov, ktoré môžu vznikať v rodinnom prostredí. Nie je vylúčené, že členovia rodiny musia riešiť niekoľko navzájom súvisiacich problémov.

Tirpák uvádza, že najväčšie problémy v rodine majú adolescenti s rodičmi a rodičia s nimi. Hlavným zdrojom problémov je demytologizácia čiže predstavy o rodičoch, ktoré predchádzajú týmito štádiami:

1. prekonanie mýtu – adolescenti sa začínajú cítiť chytrejší než ich rodičia, avšak v hĺbke vedomia stále existuje predstava silného rodiča a úbohého, bezbranného ja.

2. pocit neustálej kontroly zo strany rodičov,

3. rebélia – ktorá má jediný cieľ, protiviť sa všemocným rodičom a sám seba utešovať, že nie som bezmocný.⁷

Michel' uvádza, že v súčasnosti musíme čeliť dvom zúženým modelom rodiny a to:

1. model rodiny, ktorá je zameraná na samu seba,

2. model rodiny (hotela). V týchto modeloch chýbajú vzťahy, ktoré by obohacovali všetkých členov rodiny. Z nedostatku dobrých vzťahov vznikajú výchovné problémy.⁸

Tento stav vyvoláva v rodine častokrát beznádej a bezmocnosť pri ich riešení. Kompetentnými pri riešení takýchto sociálnych problémov sú predovšetkým psychológ, liečebný pedagóg a sociálny pracovník.

⁶SCHAVEL, M., OLÁH, M.: *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2010, s. 18.

⁷TIRPÁK, P.: *Rodinná výchova*. Prešov : GTF PU, 2010, s. 97-98.

⁸MICHEL', R.: 2014. Rodina ako spoločenstvo lásky, In: VANSÁČ, P., CHOVANEC, J., ANDREJIOVÁ, L.(eds.), Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, *Rodina ako spoločenstvo v službách človeka* 30. výročie Charty práv rodiny, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o. v Bratislave Ústav sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gajdiča Prešov 2014, s. 238.

„Spoločným znakom ich intervencie sú poradenské činnosti, ktoré na základe interakcie medzi poradcom a členmi rodiny umožňujú:

1. orientáciu klienta v jeho situácii,
2. optimálne fungovanie rodinného systému,
3. optimalizáciu života každého jej jednotlivca.“⁹

Cieľom tejto intervencie je podporiť členov rodiny, aby riešili sociálne problémy spoločne a efektívne.

Sociálne poradenstvo poskytované rodine je zamerané na situácie, kedy rodičia zlyhávajú vo svojich rodičovských funkciách, čiže dochádza k poruchám rodičovstva, negatívnym postojom rodičov k deťom, nedostatku emočného kontaktu, podpory. Nejednoznačná výchova a neprimerané požiadavky rodičov kladené na deti sú predmetom sociálneho poradenstva poskytované rodine.

Sociálne poradenstvo pre deti je určené deťom, ktoré pociťujú deficit rodičovskej starostlivosti, deťom, ktoré zlyhávajú v rodinnom aj v školskom prostredí, v sociálnych vzťahoch, deťom s poruchami správania a deťom nachádzajúcim sa v konfliktných a problémových sociálnych situáciách. „Častým poradenským problémom rodičov je záškoláctvo, proti ktorému sa realizujú preventívne programy.“¹⁰

Niektorí členovia rodinného systému sa vyznačujú odlišným životným štýlom, napr. skíni, príslušníci extrémistických skupín. Niektorí trpia zdravotnými ťažkosťami ako dlhodobo chorí pacienti s nevyliciteľnými chorobami, psychiatrickí pacienti. Sociálne poradenstvo sa zaoberá aj rodinami, ktoré majú finančné a existenčné problémy, ako dlhodobo nezamestnaní členovia rodiny. Niektorí príslušníci rodiny sú ľudia s ťažkým zdravotným postihnutím, ktoré môže byť telesné, mentálne, zmyslové.

Špecifickou formou sociálneho poradenstva pre rodinu a deti je sociálne poradenstvo pre neúplné rodiny, kde patria problémy osamelého rodiča, starostlivosť o dieťa v neúplnej rodine a problémy dieťaťa v neúplnej rodine.

Rovnako je sociálne poradenstvo určené rodičom, ktorí majú umiestnené dieťa v sociálnom rezidenčnom zariadení a to v tomto zmysle, aby sa zmenila situácia v rodine, ktorá bola príčinou vzniku

⁹ SCHAVEL, M., OLÁH, M.: *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2010, s. 61.

¹⁰ GABURA, J.: *Sociálne poradenstvo*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2005, s. 41.

poruchy u dieťaťa a rovnako, aby pripravilo rodinu na návrat dieťaťa z rezidenčialnej starostlivosti.

Nemožno vynechať aj sociálne poradenské služby v oblasti negatívnych vplyvov prostredia, asociálneho správania a zneužívania moci v rovesníckych skupinách – šikanovania.

Mnohé poradenské situácie sú predovšetkým prepojené so zabezpečením optimálneho rodinného prostredia pre dieťa v dôsledku jeho prirodzeného vývinu. V súvislosti s patológiou rodiny dieťa nie je schopné riešiť a samostatne zvládať niektoré záťažové situácie. Predovšetkým pri rozpade alebo rozvode manželstva, ale aj pri úmrtí jedného z rodičov. *„Častým problémom v rodine je aj neprospievanie alebo poruchy správania, ktoré dieťa prezentuje v škole. Spôsob riešenia týchto problémov destabilizuje rodinu, vyvoláva konflikty medzi rodičmi, medzi rodičmi a deťmi, ale aj medzi súrodencami.“*¹¹

Sociálne poradenstvo sa realizuje aj v prípade prirodzeného vývinového štádia rodiny, ktorými sú narodenie dieťaťa, odchod dieťaťa mimo rodinu, úmrtie člena rodiny alebo prispôsobenie sa trojgeneračnému spolunažívaniu v rodine. Všetky tieto krízové obdobia rodiny si vyžadujú zmenu doterajšieho spôsobu života, zmenu v hodnotovom rebríčku, zaužívaných normách a pravidlách v rodine.

Centra poradensko-psychologických služieb

Nezastupiteľnou inštitúciou v oblasti sociálnych problémov obyvateľstva je Centrum poradensko-psychologických služieb, ktoré sa transformovalo z Manželských a predmanželských poradní. Svoju paletu poskytovaných služieb rozšírili podľa potreby, ktoré si vyžadovali sociálne zmeny v spoločnosti. Nadobudnutím účinnosti zákona č. 305/2005 Z.z. o sociálnoprávnej ochrane a o sociálnej kuretele a o zmene a doplnení niektorých zákonov od 1.9.2005 prešli na Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny práva a povinnosti zamestnancov Centier poradensko-psychologických služieb (ďalej len CPPS). Dňa 26.6.2005 vedenie MPSVR SR schválilo včlenenie pracovísk CPPS do organizačnej štruktúry úradov práce, sociálnych vecí a rodiny, ako referáty poradensko-psychologických služieb (ďalej len RPPS) pre jednotlivca, pár a rodinu. *„Systém RPPS tvorí 47 poradní umiestnených vo väčších mestách Slovenska. Pracoviská RPPS*

¹¹ SCHAVEL, M., OLÁH, M.: *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2010, s. 64.

poskytujú poradenské služby v súvislosti so špecifickými potrebami regiónu a potrebami obyvateľstva.¹²

Obsahom činnosti RPPS sú:

1. individuálne, párové, rodinné a skupinové psychologické poradenstvo, psychologické poradenstvo a psychoterapiu pre občanov v oblasti špecifických rodinných problémov (rozvod, drogová závislosť a pod.) a v oblasti závažných krízových situácií,
2. spolupráca pri organizovaní náhradnej rodinnej starostlivosti, vrátane medzinárodného osvojenia,
3. preventívno-výchovná a vzdelávacia činnosť,
4. poskytovanie poradensko-psychologických služieb v rámci externej spolupráce s ostatnými subjektmi (obce, neštátne subjekty), ktoré pôsobia v oblasti sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately.¹³

Predmetom práce poradní predstavujú sociálne problémy, ktoré sa vyskytujú v živote človeka. „Podľa druhov sociálnych problémov charakterizujeme poradenstvo poskytované RPPS ako poradenstvo osobnostné, predmanželské, partnerské, rodinné, rozvodové a porozvodové, poradenstvo pre sexuálne problémy a plánované rodičovstvo, poradenstvo pre rôzne typy závislosti.“¹⁴

RPPS majú tendenciu zameriavať sa na rodinu, pretože tá je ohrozená pri každom probléme svojho člena. V súčasnosti vznikajú poradenstvá štátneho či neštátneho - súkromného charakteru. V mnohých prípadoch vznikajú pochybnosti o poskytovaní funkčného a odborného poradenstva. Neštátne – súkromné poradenstvo má predpoklady pružne reagovať na potreby klientov, efektívne poskytovať rady a informácie, alebo zabezpečiť dlhodobú poradenskú starostlivosť o klienta.

Opatrenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately v zmysle zákona č. 305/2005 Z.z.

Od 1. septembra 2005 nadobudol účinnosť zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kurately a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej

¹² OLÁH, M., SCHAVEL, M., ONDRUŠOVÁ, Z.: *Úvod do štúdia a dejín sociálnej práce*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2008, s. 114.

¹³ SCHAVEL, M., OLÁH, M.: *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2010, s. 24.

¹⁴ OLÁH, M., SCHAVEL, M., ONDRUŠOVÁ, Z.: *Úvod do štúdia a dejín sociálnej práce*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2008, s. 117.

SPODaSK). Tento zákon zaviedol do právnych predpisov aj inštitút sociálnej kurately, ktorý v minulosti nebol v právnych predpisoch upravený.

Zákon upravuje sociálnoprávnu ochranu a sociálnu kuratelu na:

1. zabezpečenie predchádzania vzniku krízových situácií v rodine,
2. na zabezpečenie ochrany práv a právom chránených záujmov detí,
3. na zabezpečenie predchádzania, prehlbovania a opakovania porúch psychického, fyzického a sociálneho vývinu detí a plnoletých fyzických osôb,
4. na zamedzenie nárastu sociálno-patologických javov.¹⁵

Sociálnoprávna ochrana predstavuje „*súbor opatrení potrebných na zabezpečenie ochrany dieťaťa, ktorá je nevyhnutná pre jeho blaho, a ktorá rešpektuje jeho záujem podľa Dohovoru o právach dieťaťa, na zabezpečenie jeho výchovy a všestranného vývinu dieťaťa v jeho prirodzenom rodinnom prostredí a na zabezpečenie náhradného prostredia dieťaťa, ktoré nemôže byť vychovávané vo vlastnej rodine.*“¹⁶

Opatrenia SPODaSK sa vykonávajú pre dieťa, plnoletú fyzickú osobu, rodinu, skupinu, či komunitu prostredníctvom sociálnej práce metódami, postupmi a technikami, ktoré zodpovedajú poznatkom spoločenských vied a poznatkom o vývoji a stave sociálnoprávných javov v spoločnosti. Opatrenia SPODaSK sa vykonávajú v rôznych prostrediach, pričom zákon upravuje štyri základné prostredia. V prvom rade je to prirodzené prostredie, ktorým je domáce prostredie dieťaťa a rodiny. Ďalším prostredím je náhradné prostredie, ktoré predstavuje domáce prostredie plnoletej fyzickej osoby, ktorej súd zveril alebo dočasne zveril dieťa do starostlivosti. Otvorené prostredie je ďalším typom prostredia, ktorým sa rozumie verejné priestranstvo, ktoré je pre jednotlivca alebo skupinu prirodzeným sociálnym prostredím. Štvrtým typom prostredia je prostredie utvorené a usporiadané na výkon opatrení, čiže je to prostredie v zariadeniach SPODaSK.

V súvislosti s opatrením SPODaSK sa sústreďuje pozornosť na zásadu rovnakého zaobchádzania pri výkone týchto opatrení. V súlade s touto zásadou sa zakazuje diskriminácia z dôvodov rasových,

¹⁵ SCHAVEL, M. a kol.: *Sociálna prevencia*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2010, s. 175.

¹⁶ OLÁH, M., ROHÁČ, J.: *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008, s. 135.

náboženských, jazykových, zdravotného postihnutia, veku či iných dôvodov. Rovnako každý, kto sa domnieva, že jeho práva alebo právom chránené záujmy boli porušené pri výkone opatrení SPODaSK môže sa domáhať právnej ochrany na súde. Orgány, ktoré sú povinné konať v rámci opatrení SPODaSK, a to sú Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny, Úrady práce sociálnych vecí a rodiny, Centrum pre medzinárodnú ochranu detí a mládež, obec, Vyšší územný celok, akreditované subjekty a subjekty, ktoré vykonávajú opatrenia SPODaSK sú povinné dbať na možné ohrozenie alebo porušovanie práv dieťaťa. Vyššie uvedené orgány dozerajú na ochranu a rešpektovanie práv dieťaťa s ohľadom na práva a povinnosti jeho rodičov, osvojiteľov, poručníkov, opatrovníkov alebo osoby, ktorá sa stará o dieťa. Každý je povinný upovedomiť orgán SPODaSK o porušovaní práv dieťaťa. Dieťa má právo požiadať orgány, ktoré majú povinnosť konať v rámci opatrení SPODaSK, ako aj školské zariadenia, či zariadenia zdravotnej starostlivosti o pomoc pri ochrane svojich práv, a to aj bez vedomia rodičov alebo osoby, ktorá sa o dieťa stará. Rodič a osoba, ktorá sa o dieťa stará má právo pri výkone svojich práv a povinností požiadať o pomoc orgány povinné konať v rámci opatrení SPODaSK.

Sociálna prevencia je v tejto úprave zákona upravená nielen v oblasti sekundárnej a terciálnej prevencie, ale oproti predchádzajúcim úpravám aj v oblasti primárnej sociálnej prevencie. *„Tieto opatrenia sú zamerané na predchádzanie vzniku krízových situácií v rodine so zameraním najmä na deti a rodiny.“*¹⁷

Medzi opatrenia SPODaSK na predchádzanie vzniku krízových situácií v rodine sa používajú najmä:

1. organizovanie alebo sprostredkovanie účasti na programoch, tréningoch a aktivitách zameraných na podporu plnenia rodičovských práv a povinností, plnenia funkcií rodiny, na utváranie a upevňovanie vzťahov medzi manželmi, medzi rodičmi a deťmi, rozvoj schopností riešiť problémové situácie,
2. organizovanie alebo sprostredkovanie účasti na programoch a aktivitách zameraných na predchádzanie sociálno-patologickým javom,
3. sprostredkovanie kultúrnych, záujmových a iných aktivít zameraných na podporu vhodného využívania voľného času detí.¹⁸

¹⁷ SCHAVEL, M. a kol.: *Sociálna prevencia*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2010, s. 178.

¹⁸ SCHAVEL, M. a kol.: *Sociálna prevencia*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2010, s. 178.

Osobitne je upravený výkon opatrení v prípade, že sa rodičia dieťaťa rozvádajú. Vznikajú tak potreby riešiť túto nepriaznivú situáciu v rodine, konflikty v rodine, prispôsobenie sa novej situácii. Výkon týchto opatrení zabezpečuje Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny – orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. Tento poskytuje deťom a rodičom sociálne poradenstvo, odporúča im psychologickú pomoc, u dieťaťa v prípade potreby aj po rozvede rodičov.

Výchovné opatrenia v zmysle zákona č. 305/2005 Z. z. ukladá orgán SPODaSK vždy v záujme dieťaťa a to vhodným spôsobom upozorní dieťa, rodičov alebo osobu, ktorá sa o dieťa stará, že svojím správaním môže ohroziť alebo narušiť priaznivý psychický, fyzický či sociálny vývin dieťaťa. Dieťaťu orgán SPODaSK uloží povinnosť zúčastniť sa liečby v špecializovanej ambulantnej starostlivosti alebo uloží dieťaťu povinnosť zúčastniť sa na výchovnom alebo sociálnom programe.

Pod pojmom sociálna kuratela rozumieme „*súbor opatrení na odstránenie, zmiernenie a zamedzenie prehlbovania alebo opakovania porúch psychického, fyzického a sociálneho vývinu dieťaťa a plnoletej fyzickej osoby a poskytovanie pomoci v závislosti od závažnosti poruchy a situácie, v ktorej sa dieťa alebo plnoletá fyzická osoba nachádza.*“¹⁹

Sociálnu kuratelu zabezpečuje orgán SPODaSK vykonávaním opatrení v zmysle tohto zákona pre:

1. maloletého, ktorý sa dopustil páchania činu inak trestného,
2. mladistvého páchatel'a trestného činu alebo mladistvého podozrivého z páchania trestnej činnosti,
3. dieťa, ktoré sa dopustilo priestupku,
4. dieťa, ktoré je členom skupiny, ktorá ho svojím negatívnym ovplyvňovaním ohrozuje,
5. dieťa zneužívajúce drogy alebo dieťa závislé od drog,
6. dieťa hrajúce hazardné hry alebo dieťa závislé od hazardných hier, internetu, počítačových hier, či iných hier,
7. dieťa, u ktorého sa v dôsledku porúch správania prejavujú problémy najmä v škole, v skupinách, vo vzťahoch s inými deťmi, rodičmi alebo s inými plnoletými fyzickými osobami,

¹⁹ OLÁH, M., ROHÁČ, J.: *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008, s. 135.

8. dieťa, u ktorého sa prejavujú poruchy správania zanedbávaním školskej dochádzky, útekmi z domu alebo zariadenia, v ktorom je umiestnené,

9. dieťa, u ktorého sa neprejavili problémy v správaní ani poruchy správania, avšak jeho jednorazové alebo krátkodobé správanie vyžaduje pre svoju závažnosť, alebo neprimeranosť, pomoc.²⁰

Orgán SPODaSK pomáha dieťaťu s poruchami správania na základe charakteru poruchy a závažnosti poruchy správania dieťaťa a tiež situácie, v ktorej sa dieťa nachádza. Jeho úlohou je plniť úlohy v trestnom konaní podľa osobitných predpisov, tiež zisťuje a oznamuje orgánom činným v trestnom konaní a súdu skutočnosti o vývine mladistvého, jeho životných udalostiach, ktoré ovplyvnili jeho správanie. Rovnako informujú o vzťahoch v rodine, škole, jeho rodinných pomeroch i rodinnom a sociálnom prostredí. Orgán SPODaSK udržiava písomný a osobný kontakt s mladistvým v čase výkonu trestu odňatia slobody, výkonu ochrannej výchovy a pôsobí pri jeho prevýchove a riešení jeho osobných, rodinných a sociálnych problémov. Podieľa sa na príprave mladistvého na prepustenie z výkonu trestu odňatia slobody, z výkonu väzby či z výkonu ochrannej výchovy. Orgán SPODaSK pôsobí na rodinné prostredie mladistvého a tak pripravuje rodinu na návrat mladistvého do rodiny. Mladistvému pomáha po prepustení z výkonu trestu odňatia slobody, z výkonu väzby a z výkonu ochrannej výchovy uláhať mu návrat do rodiny a pomáhať mu pri riešení osobných problémov, pri hľadaní zamestnania. Tiež poskytuje mladistvému pomoc a ochranu a plní úlohy v priestupkovom konaní. Orgán SPODaSK spolupracuje so zariadením, v ktorom dieťa vykonáva ústavnú starostlivosť, ochrannú výchovu alebo výchovné opatrenie. Súčasne s dieťaťom udržiava písomný a osobný kontakt, počas jeho umiestnenia v tomto zariadení. Motivuje dieťa k liečbe drogových závislostí aj iných závislostí, udržiava kontakt s dieťaťom počas liečby a resocializácie a pomáha dieťaťu po jeho návratu. Zároveň vykonáva ďalšie opatrenia SPODaSK v zmysle zákona č. 305/2005 Z. z.

Opatrenia SPODaSK sa vykonávajú v osobnom styku s dieťaťom, jeho rodičmi, osobou, ktorá sa osobne stará o dieťa a inými osobami, ktoré môžu mať vplyv na dieťa a pomoc dieťaťu. Prostredie môže byť rodinné alebo otvorené.

²⁰ OLÁH, M., ROHÁČ, J.: *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008, s. 146.

„Súčasťou sociálnej práce s dieťaťom a jeho rodinou je zapájanie dieťaťa do výchovno-rekreačných programov, ktoré organizuje orgán SPODaSK a to pobytovou formou.“²¹ Účelom týchto výchovno-rekreačných programov je prostredníctvom odborného pôsobenia odstrániť alebo zmierniť poruchy správania a súčasne rozvíjať sociálne zručnosti a získať hygienické, spoločenské návyky.

Sociálna kuratela plnoletých fyzických osôb je určená najmä:

1. po prepustení z výkonu trestu odňatia slobody alebo výkonu väzby,
2. ak je účastníkom probácie alebo mediácie,
3. ak zneužíva drogy alebo je závislý od drog,
4. po zániku ústavnej starostlivosti alebo ochrannej výchovy po dovŕšení plnoletosti,
5. ak bola prepustená zo zdravotníckeho zariadenia na liečbu drogových závislostí, či iných závislostí,
6. v prípade, že bola prepustená zo zariadenia na resocializáciu drogových závislých,
7. Ak požiada o pomoc pri riešení nepriaznivej životnej situácie.²²

Pri poskytovaní pomoci plnoletej fyzickej osobe spolupracuje orgán SPODaSK s obcou a akreditovaným subjektom. Sociálna kuratela pre plnoleté fyzické osoby sa vykonáva v prirodzenom alebo otvorenom prostredí a postupuje sa vždy podľa plánu sociálnej práce s plnoletou fyzickou osobou.

Opatrenia na zabezpečenie ochrany života, zdravia a priaznivého psychického, fyzického a sociálneho vývinu dieťaťa sú upravené v druhej časti zákona č. 305/2005 Z.z. a patria tu:

1. výkon opatrovníctva a poručníctva,
2. zabezpečenie sústavnej ochrany života, zdravia a priaznivého psychického, fyzického a sociálneho vývinu dieťaťa,
3. návrat a premiestnenie dieťaťa nachádzajúceho sa na území iného štátu bez sprievodu,
4. maloletý bez sprievodu,

²¹ OLÁH, M., ROHÁČ, J.: *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008, s. 148.

²² OLÁH, M., ROHÁČ, J.: *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008, s. 149.

5. zabezpečenie účelu rozhodnutia súdu v zariadení, v ktorom sa vykonáva ústavná starostlivosť, ochranná výchova, predbežné opatrenie alebo výchovné opatrenie.²³

Výkon opatrovníctva a poručníctva orgán SPODaSK tu vystupuje v roli kolízneho opatrovníka dieťaťa, ktorý poskytuje dieťaťu, jeho rodičom alebo osobe, ktorá sa osobne stará o dieťa sociálne poradenstvo a pomoc na odstránenie alebo zmiernenie dôsledkov rozporu záujmu medzi rodičmi dieťaťa a osobou, ktorá sa osobne stará o dieťa, a dieťaťom alebo medzi deťmi navzájom. Úlohou kolízneho opatrovníka je zistiť rodinné, bytové a sociálne pomery dieťaťa na účely rozhodnutia súdu. Na základe zistených skutočností podáva kolízny opatrovník súdu návrh na úpravu rodičovských práv a povinností a navrhuje komu má súd zveriť dieťa do starostlivosti a ako má každý z rodičov prispievať na jeho výživu.

Zabezpečenie sústavnej ochrany života, zdravia a priaznivého psychického, fyzického a sociálneho vývinu dieťaťa, v ktorom orgán SPODaSK sústavne zabezpečuje dieťaťu ochranu života, ochranu zdravia a ochranu priaznivého psychického, fyzického a sociálneho vývinu dieťaťa. Zároveň vytvára podmienky na výkon opatrení SPODaSK, ak riešenie starostlivosti o dieťa neznesie odklad. V prípade, že sa dieťa ocitne bez akejkoľvek starostlivosti a ak je jeho život, zdravie alebo priaznivý psychický, fyzický a sociálny vývin vážne ohrozený alebo narušený. Orgán SPODaSK okamžite podáva súdu návrh na predbežné opatrenia a tak zabezpečiť uspokojenie základných životných potrieb, až do nástupu ústavnej starostlivosti. V návrhu na vydanie predbežného opatrenia zároveň uvádza fyzickú alebo právnickú osobu, ktorej navrhuje dieťa zveriť do starostlivosti. Vždy sa prihliada na zachovanie rodinných vzťahov dieťaťa.

Zabezpečenie účelu rozhodnutia súdu v zariadení, v ktorom sa vykonáva ústavná starostlivosť, ochranná výchova, predbežné opatrenie alebo výchovné opatrenie zabezpečuje orgán SPODaSK rozhodnutie súdu o nariadení ústavnej starostlivosti, predbežného opatrenia, ochrannej výchovy alebo o uložení výchovného opatrenia v spolupráci s rodičmi dieťaťa a zariadením, určeným rozhodnutím súdu, umiestnenie dieťaťa do tohto zariadenia. *„Opatrenia sa vykonávajú v rôznych prostrediach a jedným z nich je zariadenie, v ktorých sa vyko-*

²³ OLÁH, M., ROHÁČ, J.: *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008, s. 150.

*náva súdne rozhodnutie a to: detský domov, detský domov pre maloletých bez sprievodu, krízové stredisko, resocializačné stredisko.*²⁴

Zabezpečenie náhradného rodinného prostredia - jedná sa o veľmi špecifické opatrenie, ktoré je potrebné vykonať v prípade, ak rodičia dieťaťa nezabezpečujú alebo nemôžu zabezpečiť osobnú starostlivosť o dieťa a dieťa nie je možné zveriť do osobnej starostlivosti inej (blízkej) osoby než rodiča. V tomto prípade sprostredkúva orgán SPODaSK pestúnsku starostlivosť alebo osvojenie.

Záver

Rodina okrem iných svojich funkcií má aj výchovné poslanie. Výchovu podmieňujú okrem rodinného prostredia viaceré faktory, ktorých výsledkom je pozitívna alebo negatívna výchova. V našom príspevku sme zdôraznili potrebu sociálneho poradenstva a právnej úpravy zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele.

Chladný citový postoj rodičov k dieťaťu, agresívne prejavy, či často používané tresty ohrozujú zdravý vývin osobnosti dieťaťa. Patologická alebo autoritatívna výchova, k tomu despotický otec, či egoistická alebo odviazaná matka predstavujú obrovské negatívum v súvislosti s výchovou dieťaťa. Tento druh pôsobenia má za následok úpadok morálnych hodnôt, znížené sebavedomie, či negatívne myslenie. Rovnako neusporiadanosť rodinného života, alebo dysfunkčná rodina, vyvolávajú u dieťaťa prejavy sociálno patologického charakteru. Na ozdravenie takejto rodiny, ale aj osobnosti dieťaťa, ktoré je v tejto rodine vychovávané, je odporúčané sociálne poradenstvo. Jeho úlohou je ozdraviť rodinné vzťahy a celkové fungovanie rodiny, a to na základe svojpomoci rodiny. Právnymi dôsledkami sociálnopatologického správania sa zaoberá zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele.

Je nutné zdôrazniť na potrebu zdravej fungujúcej rodiny, ktorá vychováva svoje deti vo vhodnom láskyplnom, harmonickom rodinnom prostredí, v ktorom sú určené pravidlá aj hranice a tými sa jednotliví členovia rodiny riadia.

Usporiadaná rodina, milujúca matka a priateľský otec, v súlade s kresťanskou výchovou vytvárajú predpoklad pre plnohodnotný vývin osobnosti dieťaťa. Rodičia by mali vytvárať také rodinné

²⁴ MYDLÍKOVÁ, E., KOVÁCS, K., BRNULA, P.: *Sociálna práca a poradenstvo*. Bratislava: Liga za duševné zdravie SR, 2009, s. 15.

prostredie, v ktorom by dieťa bolo schopné sa rozvíjať, pozitívne myslieť, dosahovať životné úspechy, vnímať seba samých ako hodnotné ľudské bytosti. Pretože úspešný vývin dieťaťa, znamená rovnako úspešný vývoj spoločnosti.

Zoznam použitej literatúry

- GABURA, J. 2005. *Sociálne poradenstvo*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2005. 222 s. ISBN 80-89185-10-X
- HUDECOVÁ, A. - BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. a kol. 2009. *Sociálna práca s rodinou*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela a OZ Pedagóg, 2009. 250 s. ISBN 978-80-8083-845-4
- MICHEL, R.: 2014. Rodina ako spoločenstvo lásky, In: VANSÁČ, P., CHOVANEC, J., ANDREJIOVÁ, L.(eds.), Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, *Rodina ako spoločenstvo v službách človeka* 30. výročie Charty práv rodiny, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o. v Bratislave Ústav sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gojdiča Prešov 2014, s. 235 – 249, ISBN:978-80-8132-106-1
- KMECOVÁ, J.: 2014, Vybrané sociálno-ekonomické problémy dnešnej rodiny, In: VANSÁČ, P., CHOVANEC, J., ANDREJIOVÁ, L.(eds.), Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, *Rodina ako spoločenstvo v službách človeka* 30. výročie Charty práv rodiny, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o. v Bratislave Ústav sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gojdiča Prešov 2014, s. 211 – 234, ISBN:978-80-8132-106-1.
- MYDLÍKOVÁ, E., KOVÁCS, K. 2009. Zákon č. 305/2005 o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele a akreditácia neštátnych subjektov. In: MYDLÍKOVÁ, E. - KOVÁCS, K. - BRNULA, P. *Sociálna práca a poradenstvo*. Odborná publikácia vydaná v rámci projektu „Posilnenie ľudských zdrojov vzdelávaním“. Bratislava: Liga za duševné zdravie SR, 2009. s. 11 - 17. ISBN 978-80-970123-2-8
- OLÁH, M. - ROHÁČ, J. 2008. *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008. 256 s. ISBN 978-80-89271-35-1

- OLÁH, M. - SCHAVEL, M. - ONDRUŠOVÁ, Z. 2008. *Úvod do štúdia a dejín sociálnej práce*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008. 208 s. ISBN 80-969449-6-7
- PREVENDÁROVÁ, J. 2001. *Rodinná terapia a poradenstvo*. Bratislava: Humanitas, 2001. ISBN 80-968053-6-3.
- SCHAVEL, M. a kol. 2010. *Sociálna prevencia*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2010, 266 s. ISBN 978-80-89271-22-1
- SCHAVEL, M. - OLÁH, M. 2010. *Sociálne poradenstvo a komunikácia*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2010. 218 s. ISBN 80-8068-487-1
- TIRPÁK, P.: *Rodinná výchova*. Prešov : GTF PU, 2010, ISBN 978-80-555-0142-0
- ZÁKON č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- ZÁKON č. 305/2005 o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Evanjelizácia vo svetle apoštolskej exhortácie Evangelii gaudium

Anton Paril'ák

Abstract: Evangelization is not an option but a necessity for the Church today. It is the only solution how to introduce the living Christ to the man. "For since in the wisdom of God the world through its wisdom did not know him, God was pleased through the foolishness of what was preached to save those who believe." (1 Cor 1:21). God has been pleased to save those who believe by the foolishness of preaching. Apostolic exhortation of Pope Francis Evangelii Gaudium says about evangelization in the present world in the context of social changes, which is the content of this paper.

Key words: evangelization, the Church, Evangelii Gaudium, family, society

Úvod

Evanjelizácia dnes pre Cirkev nie je možnosťou ale nutnosťou. Je jediným riešením ako predstaviť človeku živého Krista. „Lebo keď svet v Božej múdrosti nepoznal svojou múdrosťou Boha, zapáčilo sa Bohu spasiť veriacich bláznovstvom ohlasovania. (1Kor 1,21).“ Bohu sa zapáčilo spasiť veriacich bláznovstvom ohlasovania. Apoštolská exhortácia pápeža Františka Evangelii gaudium (EG)¹ hovorí o sebe samej a svojom celi toto:

„Dobre viem, že dokumenty sa dnes netešia takému záujmu ľudí ako v iných dobách a že bývajú rýchlo zabudnuté. Napriek tomu chcem zdôrazniť, že to, čo tu zamýšľam vyjadriť, má programový charakter a podstatné dôsledky. Dúfam, že všetky spoločenstvá sa budú snažiť, aby použili potrebné prostriedky na vykročenie po ceste pastoračného a misijného obrátenia, ktoré nenechá veci v takom stave, v akom sú. Teraz nám netreba „bežnú administráciu“. Disponujme sa vo všetkých oblastiach sveta do „permanentného stavu misie“ (EG, čl. 25). Pápež František vyjadruje nedočkavú túžbu, aby sa táto jeho exhortácia „neštudovala“ ale uvádzala do praxe! „Pastorácia založená na misijnej perspektíve si žiada opustiť pohodlné pastoračné kritérium typu „vždy sa to tak robilo“. Požívam všetkých, aby boli odvážni a kreatívni v úlohe znovudefinovať ciele,

¹ FRANTIŠEK.: *Evangelii gaudium - Apoštolská exhortácia pápeža Františka o ohlasovaní evanjelia v súčasnom svete*, 2013 <http://kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-papezov/c/apostolska-exhortacia-evangelii-gaudium>

štruktúry, štýl a evanjelizačné metódy vlastných spoločností. Stanovenie cieľov bez adekvátneho preskúmania prostriedkov na ich dosiahnutie je odsúdené do sveta fantázie. Vyzývam všetkých, aby so štedrosťou a odvahou **uvádzali do praxe** inštrukcie tohto dokumentu“. (EG, čl. 33)

Čo je evanjelizácia a prečo evanjelizovať

Samotné slovo „evanjelizácia“ vychádza z gréckeho slovesa „euangelizein“, odvodeného zo zloženého podstatného mena „eu-angelion“ (eu=dobry, angelion= zvest'/message). Slovo „euangelion“ (evangelium) sa vyskytuje v gréckom texte Nového zákona mnohokrát, týmto slovom sa označuje zvest' o Kristovi a jeho posolstvo. Sloveso sa niekedy vyskytuje v mediu (euangelizasthai). Ako aktívny tak mediálny tvar slovesa znamená „prinášať dobrú správu o Božom kráľovstve“, alebo presnejšie „zdieľať sa“ o túto dobrú správu s druhými ľuďmi. Ten, kto sa zdieľa, prináša dobrú správu medzi druhých ľudí, je hlásateľom evanjelia.²

Pápež sv. Ján Pavol II. po prvý raz začal volať po „novej evanjelizácii“ v roku 1983 na Haiti. Má to byť evanjelizácia, ktorá bude nová v „horlivosti, metódach a vyjadrení“. Evanjelizácia je to, čo od nás dnes Pán chce. Prečo?

- je to príkaz samého Pána Ježiša:

„Evanjelizácia poslúcha Ježišov misijný príkaz: „Chodte teda, učte všetky národy a krstíte ich v mene Otca i Syna i Ducha Svätého a naučte ich zachovávať všetko, čo som vám prikázal“ (Mt 28, 19 – 20). V týchto veršoch nachádzame opis okamihu, v ktorom vzkriesený Ježiš posielal svojich učeníkov, aby ohlasovali evanjelium v každom čase a na každom mieste, aby sa viera v neho rozšírila do všetkých končín zeme.“ (EG, čl. 19)

- je to podstatné a najpotrebnejšie a týka sa všetkých:

„Pastorácia s misijným zameraním nie je posadnutá jednoliatym odovzdávaním množstva doktrín ani ich neodbytným vnucovaním. Keď prijmeme pastoračný cieľ a misijný štýl, ktorý sa skutočne **týka všetkých bez výnimky**, ohlasovanie sa skoncentruje na to, čo je podstatné, na to, čo je najkrajšie, najväčšie, najatraktívnejšie a zároveň najpotrebnejšie. Ponuka sa zjednoduší bez toho, aby stratila

² Porov.: SOUČEK, J. Řecko-český slovník k Novému Zákonu, s. 110-111. TICHÝ, L. Řecko-český Nový zákon, s. 1758.

hlbku a pravdivosť, a stane sa ešte presvedčivejšou a jasnejšou.“ (EG, čl. 35)

Evanjelizácia je ohlasovanie, že Ježiš je Pán. **Včera, dnes i naveky.** Preto je

- naliehavá a má absolútnu prioritu:

*„Po zamyslení sa nad niektorými výzvami súčasného sveta by som teraz rád pripomenul úlohu, ktorá je **naliehavá v každej dobe a na každom mieste**, pretože pravá evanjelizácia nie je možná „bez otvoreného ohlasovania, že Ježiš je Pán“, a bez primátu „ohlasovania Ježiša Krista v každej evanjelizačnej činnosti“. Berúc do úvahy starosti, ktoré vyjadrili ázijskí biskupi, Ján Pavol II. povedal, že ak má Cirkev v Ázii „naplniť svoju prozreteľnú úlohu, potom evanjelizácia ako radostné, trpezlivé a postupné ohlasovanie spásnej smrti i zmŕtvychvstania Ježiša Krista **musí byť absolútnou prioritou**“. A toto platí pre všetkých.* (EG, čl. 33)

Najdôležitejší dôvod a motivácia prečo evanjelizovať je Otcova láska k nám a zmysel nášho života, ktorý spočíva v tom, - **4, aby sme zjavovali Otcovu slávu.** Pápež František to nádherne hovorí: *„Zjednotení s Ježišom hľadáme to, čo on hľadá, a milujeme to, čo on miluje. V konečnom dôsledku to, čo hľadáme, je Otcova sláva; žijeme a konáme „na chválu a slávu jeho milosti“ (Ef 1, 6). Ak sa chceme do hĺbky a neustále darovať, musíme prekonať všetky ostatné motivácie. Toto je definitívna pohnútko; najhlbší, najväčší a posledný zmysel i význam všetkého ostatného. Ide tu o slávu Otca, ktorú Ježiš mal na zreteli počas celej svojej existencie. On je večne šťastný Syn celým svojim bytím „v lone Otca“ (Jn 1, 18). Ak sme misionármi, tak predovšetkým preto, lebo Ježiš nám povedal: „Môj Otec je oslávený tým, že prinášate veľa ovocia“ (Jn 15, 8). **Bez ohľadu na to, či nám to vyhovuje, alebo nie, či nás to zaujíma, alebo nie, či z toho máme prospech, alebo nie; bez ohľadu na nevel'ké hranice našich túžob, nášho chápania a našich motivácií evanjelizujeme na väčšiu slávu Otca, ktorý nás miluje**“.* (EG, čl. 267)

Kto je evanjelizátor

Evanjelizovať má každý, kto zakúsil Božiu lásku. Prvou motiváciou evanjelizácie je Ježišova láska a skúsenosť, že nás zachránil. Táto skúsenosť prebúdzá intenzívnu túžbu o tejto láske komunikovať.

*„Vďaka krstu sa každý člen Božieho ľudu stáva učeníkom misionárom (porov. Mt 28, 19). **Každý pokrstený, nech už má***

akúkoľvek úlohu v Cirkvi a stojí na ktoromkoľvek stupni poznania svojej viery, **je aktívnym protagonistom evanjelizácie**; bolo by nesprávne predstavovať si evanjelizáciu ako aktivitu, ktorá prináleží len niekoľkým kvalifikovaným veriacim, zatiaľ čo zvyšok veriaceho ľudu by mal byť iba prijímateľom ich činnosti. Nová evanjelizácia si vyžaduje nové zaangažovanie každého z pokrstených. Toto presvedčenie sa stáva výzvou adresovanou každému kresťanovi, aby sa nikto nevzdával svojej úlohy hlásať evanjelium, pretože od okamihu, keď niekto osobne zakúsil Božiu zachraňujúcu lásku, nepotrebuje veľa času na prípravu, aby mohol ísť a hlásať; nemôže predsa čakať na prednášky a dlhé vysvetľovania. Každý kresťan je misionárom v tej miere, v akej sa stretol s láskou Boha v Ježišovi Kristovi; nehovorme už, že sme „učeníci“ a „misionári“, ale že vždy sme „učeníci misionári“. Ak o tom nie sme presvedčení, pozrime sa na prvých učeníkov, ktorí hneď potom, ako spoznali Ježišovu tvár, išli a ohlasovali plní radosti: „Našli sme Mesiáša“ (Jn 1, 41). Samaritánka sa hneď po skončení rozhovoru s Ježišom stala misionárkou; mnohí Samaritáni uverili v Ježiša „pre slovo ženy“ (Jn 4, 39). Aj svätý Pavol od svojho stretnutia s Ježišom Kristom „hneď v synagógach ohlasoval Ježiša, že je Božím Synom“ (Sk 9, 20). A my na čo ešte čakáme?“ (EG, čl. 120)

Všetok Boží ľud ohlasuje evanjelium

Pápež František postupne rozvíja myšlienky o tom, že Cirkev je v prvom rade ľud putujúci k Bohu a nielen organická a hierarchická štruktúra. A keďže ide o tajomstvo zakorenené v Trojici, jeho konkrétnym prejavom je **putujúci a evanjelizujúci ľud**, ktorý presahuje všetky inštitucionálne vyjadrenia. (porov. EG, čl. 111) Vo všetkých pokrstených pôsobí posväcujúca sila Ducha Svätého, ktorá povzbudzuje do evanjelizácie. „Boží ľud je svätý vďaka tomuto pomazaniu, ktoré ho robí neomylným „in credendo“. To znamená, že keď verí, nepochybí, aj keď možno vždy nedokáže nájsť vhodné slová na vyjadrenie svojej viery. Duch ho vedie v pravde a privádza ho k spásu.“ (EG, čl. 119) Ten, kto spozná, že patrí k ľudu, že zostal pričlenený do Cirkvi, že nekráča sám, je hnaný k tomu, aby aj ostatným predstavil túto ponuku Boha nezostať sám, ale pripojiť sa k jeho vyvolenému a vykúpenému ľudu.

„Božie slovo nás tiež pozýva, aby sme spoznali, že sme ľud: „Kedysi ste ani ľuďom neboli, a teraz ste Boží ľud“ (1 Pt 2, 10). Aby sme mohli byť skutočnými hlásateľmi evanjelia, treba sa snažiť

prežívať duchovnú radosť z toho, že zostávame nablízku životu ľudí: tam objavíme, že práve táto blízkosť je prameňom veľkej radosti. Misia je vášňou pre Ježiša, ale aj vášňou pre jeho ľud. Keď sa zastavíme pred ukrižovaným Ježišom, uvedomíme si jeho lásku, ktorá nám dáva dôstojnosť a pomáha nám; ak však zároveň nie sme slepí, začneme vnímať, že Ježišov pohľad sa rozširuje a plný lásky i túžby obracia aj na celý jeho ľud. Tak zistíme, že nás chce použiť, aby sa mohol čoraz viac priblížiť k svojmu milovanému ľudu. Berie nás z ľudu a k ľudu nás posielajú, a to takým spôsobom, že našu identitu ani nemožno pochopiť bez tejto príslušnosti.“ (EG, čl. 268)

Koho evanjelizovať

„Ak chceme kráčať podľa Pánovho vzoru, dnes je životne dôležité, aby sa Cirkev vydala hlásať evanjelium všetkým, na všetkých miestach, pri všetkých príležitostiach, bez váhania, bez zdráhania a bez strachu.“ (EG, čl. 23)

Pápež František pripomína, že nová evanjelizácia povoláva všetkých a zasahuje tri skupiny

- veriacich ktorí pravidelne navštevujú spoločenstvo a stretávajú sa v deň Pána, aby sa živili jeho slovom a chlebom večného života (oblasť riadnej pastorácie); do tejto oblasti možno zaradiť aj veriacich, ktorí majú intenzívnu i úprimnú katolícku vieru a prejavujú ju rozličnými spôsobmi, i keď sa pravidelne nezúčastňujú na bohoslužbách. (porov. EG, čl. 14) Táto pastoračná starostlivosť je zameraná na rast veriacich, aby celým svojím životom čoraz lepšie odpovedali na Božiu lásku.

- pokrstené osoby, ktorých životy však nezodpovedajú požiadavkám krstu, neprejavujú srdečnú príslušnosť k Cirkvi a nepocitujú útechu viery. Cirkev ako vždy pozorná matka sa snaží, aby zažili obrátenie, ktoré im prinavráti radosť a túžbu žiť podľa evanjelia.

- evanjelizácia je spojená s ohlasovaním evanjelia tým, ktorí nepoznajú Ježiša Krista alebo ho odjakživa odmietali.

Kresťania majú povinnosť ohlasovať evanjelium bez toho, aby kohokoľvek vylučovali.

Obsah evanjelizácie - kerygma

Obsah evanjelizácie sa skrýva v jednoduchom slove kerygma. Existujú dve podkategórie ohlasovania slova: kerygma a katechéza.

Sú to dve úplne rozdielne veci. Síce spolu súvisia, ale sú úplne rozdielne. Majú úplne iný význam, cieľ a obsah.

Kerygma (grécky: krik, kričať, vyhlasovať, ohlasovať, prehlasovať) je prvotné ohlasovanie Radostnej zvesti Ježiša Krista. Katechéza (udržiavať, vyučovať) je systematické vyučovanie doktríny viery. Vďaka kerygme, sa človek rodí k novému životu. Vďaka kerygme, má človek skúsenosť spásy. Človek, ktorému je ohlásená kerygma, má skúsenosť z nového života. Vďaka katechéze človek rastie v novom živote. Obsahom kerygmy t.j. kerygmatického ohlasovania je živý Ježiš Kristus, ktorý zomrel a vstal z mŕtvych pre teba. Obsahom katechézy je doktrína viery.

Ak sa má človek narodiť k novému životu, musí mu byť ohlásená kerygma, t.j. Ježiš Kristus, ktorý zomrel a vstal z mŕtvych. Potom, keď človek prijme, spozná, stretne živého Ježiša a bude mať vďaka kerygmatickému ohláseniu skúsenosť spásy, potom je mu poskytnutá katechéza, t.j. vyučovanie. V dnešnej dobe všetci robíme jednu veľkú chybu: Tieto dve veci zvykneme vymeniť. Snažíme sa dávať jedlo niekomu, kto sa ešte nenarodil. Namiesto ohlasovania kerygmy, robíme katechézy. Chceme, aby ľudia nasledovali Ježiša, žiadame od nich, aby dodržiavali určité veci, ale oni to nedokážu, pretože ešte nepoznajú Ježiša, nestretli ho, nemajú s ním skúsenosť. Dávame zlý základ. Základom evanjelizácie sa stáva doktrína. Žiadame od ľudí zbožnosť, dodržiavanie tradícií, morálky, aktivitu v cirkvi.

Ohlasovanie musí mať pevný základ. Tým základom musí byť živý Ježiš Kristus, ktorý zomrel a vstal z mŕtvych. Ježiš bol najlepší učiteľ, ale v prvom rade bol ten najlepší evanjelizátor. Keď prišiel na tento svet, začal ohlasovať Božie kráľovstvo. Božie slovo hovorí: „Chodil po celej Galilei a hlásal správu o Božom kráľovstve.“ Hovoril, že Božie kráľovstvo je už tu, medzi nami, pre teba, aj pre chudobných a biednych. Ohlasoval Božie kráľovstvo a nie príkazy a zákony, ale Božiu lásku. Božie kráľovstvo, v ktorom Boh je otec, ktorý miluje každého jedného človeka. Toto ohlasoval Ježiš Kristus v prvom rade a potom ľudia, ktorí uverili v neho, ktorí mali skúsenosť s jeho láskou, ho začali nasledovať a tých začal aj vyučovať, ale krok po kroku. Prvá má byť kerygma a potom má nasledovať katechéza. *„Znovu sme objavili, že aj v katechéze základnú úlohu má prvé ohlásenie, čiže „kerygma“, ktorá musí stáť v centre evanjelizačného úsilia a každej snahy o cirkevnú obnovu. Kerygma je trojičná. Oheň Ducha Svätého sa daruje v podobe jazykov a vďaka nemu veríme*

v Krista, ktorý nám svojou smrťou i zmŕtvychvstaním odhaľuje a sprostredkúva nekonečné Otcovo milosrdenstvo. Na pery katechéty sa neustále vracia toto prvé ohlasovanie: „Ježiš Kristus ťa miluje, obetoval svoj život, aby ťa zachránil, a teraz žije po tvojom boku každý deň, aby ťa osvietil, posilnil a oslobodil.“ Keď hovoríme, že toto ohlasovanie je „prvé“, neznamená to, že stojí na začiatku a potom sa naň zabudne alebo že je možné ho nahradiť inými obsahmi, ktoré ho prevyšujú. Je prvým v kvalitatívnom zmysle, pretože je hlavným ohlasovaním, teda tým, ktoré treba vždy znovu rozličnými spôsobmi počúvať a stále nanovo ohlasovať počas katechézy, rozličnými formami, vo všetkých etapách a vo všetkých situáciách. Preto aj „kňaz, podobne ako Cirkev, evanjelizuje, a aby mohol evanjelizovať, musí si čoraz väčšmi uvedomovať, že aj on potrebuje byť ustavične evanjelizovaný“. (EG, čl. 164)

Keď Ježiš išiel do neba odovzdal celú svoju misiu apoštolom. Apoštoli začali evanjelizovať, ohlasovať. Kniha Skutky apoštolov je nabitá kerygmou. Oni už viac neohlasovali Božie kráľovstvo, ale ohlasovali Ježiša, ktorý zomrel a vstal z mŕtvych, teda to, čo máme ohlasovať aj my. To neznamená, že katechéza má menšiu hodnotu, ale ľudia najprv musia mať skúsenosť spásy – oslobodenie od hriechu a dar nového života. Nech je prvé to, čo má byť prvé. Prvá kerygma, potom katechéza.

To, čo je na kerygme najkrajšie je, že „núti“ k okamžitej odpovedi, ku gestu viery. Evanjelizovaný je postavený pred živého Krista a zaujíma jasný postoj: chcem alebo nechcem. Pápež František to hovorí takto: „Keď je hlásanie verné evanjeliu, jasne sa ukáže centrálné postavenie niektorých právd a tiež to, že kresťanské ohlasovanie o morálnosti nie je stoická etika, presahujúca asketiku, a nie je len praktická filozofia ani katalóg hriechov a chýb. **Evanjelium predovšetkým pozýva dať odpoveď Bohu**, ktorý nás miluje a ktorý nás zachraňuje tým, že ho spoznáme v druhých a vyjdeme zo seba samých, aby sme sa snažili o dobro všetkých.“ (EG, čl. 39)

Sila Slova

Pápež František upriamuje pozornosť na Božie Slovo a vyzdvihuje tieto jeho dôležité charakteristiky:

- Božie slovo má vnútornú silu, ktorá spôsobuje rast

“Slovo má v sebe silu, ktorú nedokážeme predvídať. Evanjelium hovorí o semene, ktoré po zasiatí rastie samo od seba, aj keď hospodár

spí (porov. Mk 4, 26 – 29). Cirkev musí prijať túto nespútanú slobodu Slova, ktoré dosahuje to, čo chce – takými formami a spôsobmi, ktoré prekračujú naše chápanie a rúcajú naše schémy“ (EG, čl. 22)

- Božie slovo uschopňuje k evanjelizácii

„Nielen homília sa musí živiť Božím slovom. Je na ňom založená celá evanjelizácia: počúva ho, medituje o ňom, žije ho, oslavuje ho a vydáva o ňom svedectvo. Sväté písmo je prameňom evanjelizácie. Treba sa preto neustále formovať v počúvaní Slova. Cirkev neevanjelizuje, ak sa neustále nenecháva evanjelizovať. Je nevyhnutné, aby sa Božie slovo „stalo čoraz viac srdcom všetkých cirkevných aktivít“. Počúvané a slávené Božie slovo, predovšetkým v rámci Eucharistie, živí a vnútorne posilňuje kresťanov; **robí ich schopnými vydávať v každodennom živote autentické evanjeliové svedectvo**. Už sme dávno prekonali starý protiklad medzi Slovom a sviatosťou. Ohlásené Slovo, živé a účinné, pripravuje na prijatie sviatosti a práve vo sviatosti toto Slovo dosahuje svoju maximálnu účinnosť“ (EG, čl. 174)

- Evanjelizácia si vyžaduje dobrú znalosť Božieho slova a preto je nutná osobná i spoločná modlitba založená na Božom slove.

„*Štúdium Svätého písma musí byť otvorené pre všetkých veriacich. Je dôležité, aby zjavené Slovo radikálnym spôsobom zúrodnilo katechézu i všetky snaženia zamerané na odovzdávanie viery. Evanjelizácia si vyžaduje dobrú znalosť Božieho slova, a preto je potrebné, aby diecézy, farnosti a katolícke združenia neprestajne ponúkali solídne možnosti štúdia Biblie a tiež podporovali jej **osobné i spoločné čítanie spojené s modlitbou**. Nehľadáme tápajúc v tme ani nemusíme čakať na to, aby sa Boh na nás obrátil so svojím slovom, pretože „Boh už prehovoril, nie je viac neznámy, ale zjavil sa“. Prijmime tento vznešený poklad zjaveného Slova.“* (EG, čl. 175)

Duch evanjelizácie

Je ťažké, ak nie nemožné, byť svedkom vzkriesenému Pánovi, azda s výnimkou stretnutia s ním prostredníctvom Ducha Svätého. Živý, osobný vzťah s Ježišom, ktorý nám umožňuje byť jeho svedkom, závisí na konaní Ducha Svätého.³

Ak chceme zdieľať s druhými ľuďmi radostnú správu o Ježišovi, musíme použiť nejaký oznamovací prostriedok (písomný prejav,

³ Porov.: MARTIN, R.: *Čo hovorí Duch? Katolícka cirkev na konci jedného veku*. Bratislava: Familiaris, 1998, s.262

slovo), bez oznamovacieho prostriedku nemôže dôjsť k oznámeniu, zdeleniu. Pápežský kazateľ karmelitán Raniero Cantalamessa kladie dôraz na prvotný oznamovací prostriedok. Základným prostriedkom, ktorým sa oznamuje každé slovo je dych, závan. Všetky ostatné prostriedky nám pomáhajú uskutočniť prvotný prostriedok. Aj Božie slovo sa riadi touto zákonitosťou oznamovania. Božie Slovo je prednášané a prenášané Božím dychom. Boží dych sa v knihe Genezis označuje slovom „ruah“. Z novozákonného pohľadu je to Duch Svätý, ktorý Božie slovo oživuje a uvádza do pohybu.⁴ Apoštoli dostávajú dych Ducha Svätého k hlásaniu evanjelia. Duch Svätý zostupuje na Ježiša pri jeho krste. Ježiš potom na svojich učeníkov – skôr než ich rozošle hlásať evanjelium – vdýchne Ducha Svätého: „Ako mňa poslal Otec, ja posielam vás. Po týchto slovách dýchol na nich a povedal, prijmite Ducha Svätého“ (porov. Jn 20,21-22). Spolu s poslaním hlásať evanjelium po celom svete dáva Ježiš Ducha Svätého, ako prostriedok hlásania a obnovenia Božieho slova.

Duch Svätý spôsobuje v okamihu evanjelizácie „sprítomnenie“ živého Ježiša. Spôsobuje, že ohlasovanie je plodným.

„Na udržanie živého misionárskeho zápalu je potrebné rozhodne dôverovať Duchu Svätému, pretože on „prichádza na pomoc našej slabosti“ (Rim 8, 26). Túto štedrú dôveru však treba niečím oživovať, a preto ho musíme neustále vzývať. On nás môže uzdraviť zo všetkého, čo nám berie sily v misionárskom snažení. Je pravda, že táto dôvera v neviditeľné môže spôsobiť aj závrat: je to ako pohrúžiť sa do mora, v ktorom nevieme, čo stretneme. Ja sám som to mnohokrát zažil. Niet však väčšej slobody, než je tá, keď sa dáme viesť Duchom; keď sa vzdáme prepočítavania a kontrolovania a keď mu dovolíme, aby nás osvetľoval, viedol, smeroval a poháňal tam, kam on chce. On dobre vie, čo je v každej dobe a v každom okamihu potrebné. Toto znamená byť tajomne plodnými!“ (EG, čl. 280)

Ako evanjelizovať a kedy

Pápež František dáva jednoduchý návod: evanjelizovať neformálne (príjemne), evanjelizovať každodenne, evanjelizovať všade. „Ak Cirkev túži zažiť hlbokú misijnú obnovu, je tu jedna forma ohlasovania, ktorá sa nás všetkých týka ako **každodenná úloha**. Je to sprostredkovanie evanjelia osobám, s ktorými sa stýkame, najbližším,

⁴ Porov.: CANTALAMESSA, R.: *Duch Svatý duše evangelizace*, Praha: Pastorační středisko, 1996, s. 3

ako aj neznámym. Je to **neformálne ohlasovanie**, ktoré možno uskutočniť počas rozhovoru; ohlasovanie, aké robí misionár, keď príde k niekomu na návštevu. Byť učeníkom znamená byť stále pripravený prinášať druhým Ježišovu lásku – a to sa môže uskutočniť **na akomkoľvek mieste**, na ceste, na námestí, v práci, na ulici.“ (EG, čl. 127)

Potrebné vlastnosti ohlasovania

- **opravdivá radosť** „Preto by sa hlásateľ evanjelia nemal stále tváriť ako na pohrebe. Objavme znovu a posilnime horlivosť, „sladkú a potešiteľnú **radosť z evanjelizácie**, a to aj vtedy, keď treba siať pomedzi slzy. [...] Nech dnešný svet počuje radostnú zvesť – po ktorej s úzkosťou i nádejou túži – nie od smutných, malomyselných, netrzeplivých alebo bojazlivých hlásateľov evanjelia, ale od takých, ktorých život žiari horlivosťou; od takých, ktorí už sami zakúsili Kristovu radosť.“ (EG, čl. 10)

- **novosť a kreativnosť** „Ježiš Kristus dokáže tiež prelomiť nudné schémy, v ktorých sa ho niekedy pokúšame uväzniť, a vie nás prekvapiť svojou neustálou Božou tvorivosťou. Vždy keď sa snažíme vrátiť k prameňu a obnoviť pôvodnú čerstvosť evanjelia, ukážu sa **nové cesty a kreatívne metódy**, rôzne vyjadrovacie formy, výrečnejšie symboly, slová naplnené obnoveným významom pre dnešný svet. Naozaj každá autentická činnosť evanjelizácie je vždy „nová“.“ (EG, čl. 11)

- **blízkosť** „Potrebujeme evanjelizáciu, ktorá predstaví nové spôsoby nadväzovania vzťahov s Bohom, s ľuďmi i so životným prostredím a ktorá oživí základné hodnoty. Je nevyhnutné prísť tam, kde sa formujú nové rozprávania a vzory, zasiahnuť Ježišovým slovom najhlbšie jadrá mestskej duše.“ (EG, čl. 74)

- **otvorenosť pre dialóg** „Cirkev „vychádzajúca“ je spoločnosť učeníkov, misionárov, ktorí preberajú iniciatívu, zapájajú sa, sprevádzajú, prinášajú ovocie a oslavujú. „Primerear – ako preberať iniciatívu“ – azda mi odpustíte tento neologizmus. Spoločenstvo, ktoré ohlasuje evanjelium, si uvedomuje, že Pán prevzal iniciatívu, predišiel všetkým v láske (porov. 1 Jn 4, 10), a práve preto vie urobiť prvý krok. Vie prevziať iniciatívu bez strachu ísť dopredu, hľadať tých, čo sa vzdialili, a dôjsť na každú križovatku ciest v snahe odovzdať pozvanie odlúčeným.“ (EG, čl. 24)

- **trzeplivosť** „**Evanjelizácia má veľkú trzeplivosť** a je si vedomá prekážok. Verná Pánovmu daru, vie prinášať ovocie. Spoločenstvo

hlásajúce evanjelium vždy dáva pozor na ovocie, pretože Pán chce, aby bolo plodné. Stará sa o zrno a nestráca pokoj pre kúkol'. Keď rozsievateľ vidí vzrastať kúkol' uprostred pšenice, nereaguje lamento- vaním ani panikárením. Nájde spôsob, ako Slovo vložiť do konkrétnej situácie, aby prinieslo plody nového života – aj keď sa môžu zdať len čiastočné alebo nedokonale. Učeník vie ponúknuť celý svoj život až po obeť mučeníctva – ako svedectvo o Ježišovi Kristovi, ale jeho cieľom nie je vyrábať si nepriateľov, ale skôr to, aby Slovo bolo prijaté a ukázalo svoju oslobodzujúcu a obnovujúcu silu.“ (EG, čl. 24)

- **srdečné prijatie, (ktoré neodsudzuje)** (porov. EG, čl. 165) *„musí vyjadrovať zachraňujúcu Božiu lásku, ktorá predchádza morálne i náboženské povinnosti; nesmie vnucovať pravdu; má apelovať na slobodu;“ (EG, čl. 165)*

Apoštolská exhortácia povzbudzuje k evanjelizácii, pretože *„máme k dispozícii poklad života a lásky, ktorý nemôže sklamať, posolstvo, ktoré nemanipuluje ani nezavádza.“ (EG, čl. 265)* Evanjelizáciu ponúka ako odpoveď, ktorá posilňuje a vstupuje do hĺbky ľudského srdca.

Pápež ponúka tiež aj schému osobnej (t.j. tvárou v tvár) evanjelizácie: (porov. EG, čl. 128)

- **osobný dialóg**; v ktorom evanjelizovaný vyjadruje vlastné radosti, nádeje a starosti ako aj veci ukryté v jej srdci

- **ohlásenie Slova**; čítaním úryvku zo Svätého písma a aj naratívny spôsobom, vždy však pamätajúc na základné posolstvo hlásania: osobná láska Boha, ktorý sa stal človekom, obetovala seba samu za nás a stále živá nám ponúka svoju spásu i svoje priateľstvo

- **svedectvo**

- **modlitba**, dotýkajúca sa starostí, ktoré evanjelizovaný spomenul. Vtedy spozná, že Božie slovo sa reálne prihovára jej existencii. (EG, čl. 128)

Svedectvo

Cirkev kladie dôraz na autentické osobné svedectvo, vydávané kresťanským životom. Ľudia radšej načúvajú svedkom, ktorí dokazujú svoju vieru činmi než učiteľom, ktorí učia len slovami. S autentic- kosťou osobného svedectva, ktoré sme povolani vydávať, sa spája tiež jazyk, ktorý využívame pri vzájomnom dialógu s ľuďmi, s ktorými sa stretávame. *„Boh neprestáva volať každého človeka, aby ho hľadal, a tak žil a našiel šťastie. Ale toto hľadanie vyžaduje od človeka....aj*

svedectvo iných, ktorí ho učia hľadať Boha.“ (KKC, čl. 30) „Preto je potrebné pamätať na to, že každé predkladanie náuky sa musí konať s postojom hlásania evanjelia, ktorý prebúdza súhlas srdca skrze blízkosť, lásku a svedectvo.“ (EG, čl. 42)

Spoločenstvo

Nový život, ktorý začne rásť v človeku, ktorý uveril v živého zmŕtvychvstalého Krista je krehký. Ako novonarodené dieťa je odkázané na starostlivosť rodičov, tak aj „novonarodený kresťan“ potrebuje pre svoj rast vo viere začleniť sa do konkrétneho spoločenstva miestnej Cirkvi. „Spása, ktorú Boh uskutočňuje a ktorú Cirkev s radosťou hlása, je pre všetkých a Boh sám pripravil cestu, prostredníctvom ktorej sa spája s každým človekom všetkých čias. Rozhodol sa všetkých povolať ako ľud, nie ako izolované bytosti. Nik sa nespasí sám a nik sa nespasí iba svojimi silami. Boh nás povoláva s ohľadom na komplexnú sieť medziľudských vzťahov, ktoré sú súčasťou života v ľudskom spoločenstve. Tento ľud, ktorý si Boh vybral a povolal, je Cirkev. Ježiš nehovorí apoštolom, aby vytvorili nejakú exkluzívnu, elitnú skupinu. Ježiš hovorí: „Chodte teda, učte všetky národy“ (Mt 28, 19). Svätý Pavol hovorí, že v Božom ľude, v Cirkvi „niet Žida ani Gréka... lebo vy všetci ste jeden v Kristovi Ježišovi“ (Gal 3, 28). Rád by som povedal tým, ktorí sa cítia vzdialení od Boha a od Cirkvi, a tiež tým, ktorí sú ustráchaní alebo ľahostajní: **Pán povoláva aj teba, aby si bol súčasťou jeho ľudu, a robí to s veľkou úctou a láskou!**“ (EG, čl. 113)

Avšak spoločenstvo je nutné aj pre toho, kto evanjelizuje. Ako útočisko, z ktorého vychádza a do ktorého sa vracia „obnoviť svoje sily a entuziazmus.“ „Práve v tomto čase, a to aj tam, kde je len „maličké stádo“ (Lk 12, 32), sú učeníci Pána povolaní žiť ako spoločenstvo, ktoré je soľou zeme a svetlom sveta (porov. Mt 5, 13 – 16). Sú povolaní vydávať svedectvo o túžbe patriť evanjelizácii vždy novým spôsobom. Nenechajme si ukradnúť spoločenstvo!“ (EG, čl. 92)

Záver

„Vieme dobre, že život s Ježišom sa stáva omnoho plnším; s ním je oveľa ľahšie nájsť zmysel všetkých vecí. Práve preto evanjelizujeme. Skutočný misionár, ktorý nikdy neprestáva byť učeníkom, vie, že Ježiš s ním kráča, s ním hovorí, s ním dýcha, s ním pracuje. Cíti, že živý Ježiš je s ním uprostred misijného poslania. Ak ho niekto neobjaví

prítomného v samotnom srdci misijného diela, čoskoro stratí entuziazmus a prestane si byť istý tým, čo odovzdáva; chýba mu sila a zápal. A človek, ktorý nie je presvedčený, nadšený, istý a zamilovaný, nikoho nepresvedčí.“ (EG, čl. 266)

Evanjelizácia sa musí začať od nás samých. Hoci sú okolnosti ťažké, najväčšou ťažkosťou môžeme byť my sami. Možno skutočne potrebujeme, aby sme samých seba reevanjelizovali, aby sme objavili obdivuhodne dobrú zvesť o spáse skrze vieru v jeho dedičstvo, že patríme iba zmŕtvychvstalému Kristovi a podieľame sa na jeho dedičstve, že nás Duch pobáda, aby sme ho ohlasovali.

Zoznam použitej literatúry

- CANTALAMESSA, Raniero. *Duch Svatý, duše evangelizace*. Přel. Eva Vančová a Miroslav Kuric. 2. vyd. Praha: Pastorační středisko, 1996.
- FRANTIŠEK.: *Evangelii gaudium - Apoštolská exhortácia pápeža Františka o ohlasovaní evanjelia v súčasnom svete*, 2013, dostupné na: <http://kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-papezov/c/apostolska-exhortacia-evangelii-gaudium>
- KATECHIZMUS KATOLÍCKEJ CIRKVI, Trnava: SSV, 1999, ISBN 80-7162-259-1
- MARTIN, R.: *Čo hovorí Duch? Katolícka cirkev na konci jedného veku*. Bratislava: Familiaris, 1998, ISBN-80-967813-1-6
- PAVOL VI.: *Evangelii nuntiandi*, apoštolská exhortácia Pavla VI. dostupné na: <http://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-papezov/c/evangelii-nuntiandi>
- SOUČEK, Josef Bohumil.: *Řecko-český slovník k Novému zákonu*. 6. vyd. Praha: Kalich, 2003, 374 s. ISBN 80-701-7853-1.
- SVĚTÉ PÍSMO, Trnava, SSV, 2009, ISBN 978-80-7162-777-7
- TICHÝ, Ladislav. *Řecko-český Nový zákon: Novum testamentum graece* : Nestle-Aland, 27. vyd. ; Nový zákon: český ekumenický překlad. 1. vyd. Editor Petr Fryš, Pavel Nápravník, Vladimír Petkevič. Překlad Josef Šimandl. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 2011, 1758 s. ISBN 978-80-87287-38-5.

Vyššie vzdelanie veriacich byzantského obradu na Slovensku do roku 1818

Juraj Gradoš

Abstract: The development of education of common people closely relates to the good-class preparation of candidates for clergy, as well as teaching staff. The Eparchies of Mukachevo were clearly conscious of this need, especially after the Uzhgorod Union. Many steps led them just to the issuance of the necessary literature and creating the conditions for appropriate knowledge training of priests and teachers. All this work of their predecessors was got down by the Eparchy of Mukachevo Andrej Bačinský, who has established the permanent teacher training college in Uzhgorod in the last years of his life. It ran on until the connection of Podkarpatsko to the Soviet Union in 1945.

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

Rozvoj Gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku súvisí s postupným osídľovaním a doosídľovaním oblastí stredného a južného Zemplína, Šariša, Spiša, Abova, Gemera či Užskej župy *rusnákmi*¹ v čase valašsko-ruténskej kolonizácie. Tento proces znamenal aj zvýšenie počtu duchovenstva. Práve príprava adeptov kňazstva a kantorov učiteľov viedla k vzniku ustanovizní poskytujúcich vyššie než základné vzdelanie. Do Užhorodskej únie² sa formácia kléru sústreďovala hlavne na liturgickú oblasť a samotné štúdium trvalo len niekoľko týždňov.

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 sa okamžite stal kňazom, lebo na vysvätenie nebolo treba požadované vzdelanie alebo špeciálnu

¹ 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 priľahlých oblastí) vyznávajúceho *ruskú vieru*. Teda tento pojem zahŕňa v sebe nábožensky tak príslušníkov pravoslávnej i gréckokatolíckej cirkvi a národnostne Rusínov, Slovákov i Maďarov.

² Užhorodská únia bola formálnym aktom obnovenia plného cirkevného spoločenstva medzi cirkvou byzantského obradu v Mukačevskej eparchii a Rímskokatolíckou cirkvou. Stalo sa to 24. apríla 1646 v Užhorode za účasti 63 gréckokatolíckych kňazov a jagerského rímskokatolíckeho biskupa Juraja Jakušiča. Porov.: LACKO, M.: *Užhorodská únia. (Slovak studies 1.)*. Most publications, 1959. s. 11 – 12. Latinský text: LACKO, M.: *Unio Užhorodensis Ruthenorum Carpaticorum cum Ecclesia catholica*. In: *Orientalia Christiana Analecta* 143. Roma : Pontificium Institutum Orientalium Studiorum, 1955. s. 98 – 100.

duchovnú prípravu.³ Z vizitácie eparchu Michala Manuela Olšavského⁴ 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 veko ovsu*“. V Remeninách zase „*kantor ... ako slobodu, tak aj plácu stanovenú*“ 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*“.⁵ Nároky na pozíciu kantora však v tom čase neboli vysoké a súviseli aj s nízkou vedomostnou prípravou duchovenstva.⁶

Hlavnými centrami kultúry a vzdelanosti gréckokatolíkov boli dovtedy kláštory na Černečej hore v Mukačeve⁷ a Hruševe.^{8,9} Okrem

³ Porov.: KONDRATROVIČ, I.: Náčrty z histórie Mukačevskej eparchie. Biskupi Olšavskí. In: *Karpatský zborník*. 1930. s. 8 – 9.

⁴ Michal Manuel Olšavský (1743 – 1767) pochádzal z Oľšavice 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.

⁵ HODINKA, A.: *Gramotnosť i učenost' našich svjaščennikov do episkopa A. Bačinskogo*; БИРЧАК, В.: *Джерела освiти підкарпатських русинів в 17 і 18 віцi*, „РУССКАЯ ЧИТАНКА“, Praga : 1924. s. 210.

⁶ Z listín užského župana Juraja Drugetha z roku 1655 vyplýva možnosť mukačevského eparchu Petra Parthénia Petroviča vykupovať pozemky alebo budovy na rozvoj vzdelania.⁶ 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. Porov. МИЦЮК, О.: *НАРИСИ З СОЦІАЛЬНО-ГОСПОДАРЬСЬКОЇ ІСТОРІЇ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСИ, т. II*. Praha : 1938.

⁷ Pôvod tohto kláštora nie je celkom jasný. Jeho založenie alebo znovuzaloženie sa spája s darovaním benefícií kniežaťom Teodorom Koriatiovičom z Podolia, keď prišiel do Mukačeva. Prvý oficiálny záznam sa spája s potvrdením určitých privilégii igumenovi Lukášovi kráľom Matejom Huňadym v roku 1458. Tie boli znova potvrdené v roku 1488. Od roku 1491 (prvá doložená správa) bol kláštor sídlom biskupa spravujúcim okolie. 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. 250.

⁸ Kláštor, ktorý sa nachádza v Maramarošskej oblasti dnešného Zakarpatska, sa po prvýkrát spomína v liste konštantínopolského patriarchu Antona IV. zo 14. augusta 1391 vydaného na žiadosť rumunských kniežat Balicu a Draga. Kláštoru patriarcha priznal stauropegijské právo a jeho igumenovi Pachomiovi dal právomoc nad veriacimi, ktorí žijú na vlastnom území kláštora a rodiny zakladateľa. Po únii tu sídlili nezejednotení biskupi. Porov.

týchto škôl boli pravdepodobne aj školy pri iných monastieroch – Krásnobrodskom či Bukovskom pri Bukovciach.¹⁰ Pri niektorých monastieroch, ako napríklad pri Hrušovskom, bola neskôr aj tlačiareň kníh, z ktorej vyšiel aj *Bukvár*, šlabikár pre „učiace sa deti“.¹¹

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*“.¹²

Po Užhorodskej únii začali miestni hierarchovia v zvýšenej miere dbať na patričnú vedomostnú prípravu kňazov. Bolo to možné, až keď pominuli nepriaznivé vonkajšie okolnosti vyplývajúce z povstania v Sedmohradsku, keď toto územie bolo viackrát plienené. Prvopočiatky konkrétnych krokov v tejto oblasti môžeme vidieť u eparchu Jána Jozefa De Camillisa¹³.

Ten po zistení, že dediny sú bez škôl, kňazi a učitelia sú nevzdelaní, sa rozhodol začať s vhodnou prípravou práve duchovenstva a učiteľského stavu vydávaním najdôležitejších kníh – katechizmu¹⁴ a šlabikára.¹⁵

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. 250.

⁹ RUSÍNSKY, B.: Trnavská univerzita v službe unionistickej idey. In: *Pamiatke Trnavskej univerzity 1636 – 1777.* Trnava : 1935. s. 244

¹⁰ JANOČKO, M.: *Dejiny cirkevného školstva v Prešovskej eparchii do roku 1989.* Prešov : Petra n.o., 2008. s. 29.

¹¹ SABOV, E.: *Očerkek literarnoj dejatel'nosti i obrazovania karpatorossov.* Užhorod : 1925. s. 7.

¹² JANOČKO, M.: *Dejiny cirkevného školstva v Prešovskej eparchii do roku 1989.* Prešov : Petra n.o., 2008. s. 28.

¹³ Jozef de Camillis, pôvodom Grék, bol pokrstený 7. decembra 1641. Vyštudoval Pápežské grécke kolégium sv. Atanáza 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. 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.

¹⁴ De Camilis na návrh kardinála Kollonicha zostavil v roku 1698 katechizmus v duchu Tridentského koncilu pod názvom *Katechisis dľa nauki Uhroruskim ľudem zloženij. Ot prevelebnijš(aho) H(ospo)dina Io: Iosifa: Dekamillisa Chio episkopa Sebast(jiskoho)*

Pre vonkajšie nebezpečenstvá i pre personálnu a materiálnu nesebestačnosť takejto ustanovizne v oblasti severovýchodného Uhorska sa v roku 1701 uvažovalo o štúdiu seminaristov byzantského obradu v Trnave. Kardinál Kollonich založil fundáciu pre trnavský seminár, kde by popri bohoslovcoch latinského obradu mohli študovať aj bohoslovci byzantského obradu. O tomto svojom rozhodnutí v roku 1703 informoval aj pápežskú kúriu.¹⁶ Kardinálovi sa na žiadosť biskupa De Camillisa taktiež podarilo u cisára vymôcť na tento účel erárom zabavenú pohľadávku nebohého päťkostolského biskupa Františka Gianiho (Jányho), ktorá bola zverená rektorovi trnavského jezuitského kolégia, aby sa z nej vytvorila základina na prípravu kňazov byzantského obradu z rozličných oblastí uhorského kráľovstva, no najmä z tzv. Illýrie a Mukačevskej eparchie. Táto základina je známa ako *Fundatio Janiano-Leopoldiana* a vytvorila nové a nutné predpoklady na duchovnú a kultúrnu formáciu kňazov Mukačevskej eparchie.¹⁷

Napriek jeho snahám nedošlo k výrazným zmenám a kvalitných pedagógov bolo v školách málo. Niektorí učitelia chodili z dediny do dediny, prepisovali cirkevné knihy a učili deti.¹⁸

Aj nasledujúci mukačevský eparcha Juraj Gennadij Bizanci¹⁹ podporuje myšlienku seminára v Trnave a v roku 1727 tam vydáva²⁰

Mukaču i proč(aja). 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. Porov.: RUSÍNSKY, B.: Trnavská univerzita v službe unionistickej idey. In: *Pamiatka Trnavskej univerzity 1636 – 1777*. Trnava : 1936. s. 245 – 247; LUČKAJ, M.: Historia Carpato-Ruthenorum in Hungaria, sacra et civilis. In: *Naukovyj Zbirnyk Muzeju Ukrajinskoj Kultury u Svydnyku*. Prešov : SPN, 1990, č. 16. s. 68.

¹⁵ V roku 1699 vydáva trnavská tlačiareň v cyrilike ďalšiu knihu De Camillisa určenú na základnú výučbu školskej mládeže – *Bukvar jazyka Slavěnska, Pisaniij čtenija učitišja choťoščim v poleznoje rukovoženije....* Tento šlabikár poukazuje na existenciu cirkevných škôl, ktorým bol určený. Bola to prvá príručka napísaná cyrilikou pre mládež. Začína sa informáciou o zložení písmen, potom nasleduje krátky katechizmus a niekoľko modlitieb. Porov.: RUSÍNSKY, B.: Trnavská univerzita v službe unionistickej idey. In: *Pamiatka Trnavskej univerzity 1636 – 1777*. Trnava : 1936. s. 248 – 249.

¹⁶ HODINKA, A.: *Okmánytára*, 364. List z 3. decembra 1703.

¹⁷ VASILE, C.: *Gréckokatolíci, Dejiny-Osudy-Osobnosti*. Košice : Byzant, 2000. s. 75.

¹⁸ ČUMA, A. – BONDÁR, A.: *Ukrajinská škola na Zakarpatsku a východnom Slovensku*, Prešov : 1967. s. 13.

¹⁹ Juraj Gennadij Bizancij (1716 – 1733) pochádzal z Veľkého Rakovca. Teológiu študoval v Trnave. Po vysvätení za kňaza pôsobil v Kallove, dnes Kallé, v Maďarsku. Po smrti eparchu De Camillisa sa stáva generálnym vikárom biskupa Hodermarského. 21. decembra 1716 bol vysvätený za mukačevského biskupa. Zomrel 22. júla 1733.

Kratkoje Prípadkov moralnych, ili nravných Sobranije. etc. ...za blahoslovenijem Prevelebn. Hospodina Georgija Gennadia Bizanti-ja, st. Mukačovskoho etc. Táto 413-stranová kniha je určená predovšetkým duchovenstvu a kandidátom vysviacky. Obsahuje základy morálnej a sakramentálnej teológie. Formou otázok a odpovedí či modelovými „prípadmi“ sa zameriava na praktickú prípravu duchovenstva.²¹

Veľkú zásluhu na založení gréckokatolíckeho vyššieho školstva priamo na území eparchie mal biskup Michal Manuel Olšavský. Jednou z jeho prvých aktivít bolo založenie strednej školy na prípravu kandidátov na kňazstvo v Mukačeve. O túto školu sa usiloval už v roku 1744, ale podarilo sa mu ju otvoriť až v roku 1748. Stala sa základom budúceho eparchiálneho seminára. Škola vznikla rozšírením miestnej základnej školy z konca 17. storočia a učili sa v nej základy latinčiny a morálka. V škole sa podľa vzoru jezuitských škôl pripravovali aj učitelia. Ako profesori tu pôsobili predovšetkým absolventi jezuitskej Trnavskej univerzity.²²

Škola bola určená synom kňazov a drobným mešťanom. Mala dve triedy. V prvej sa vyučovalo čítanie, písanie a matematika. Túto triedu navštevovali aj zjednotení kňazi, hoci už boli pastoračne činní. V druhej triede – bohosloveckej vyučoval sám eparcha Michal M. Olšavský, využívajúc učebnice eparchov Jána De Camillisa či Juraja Bizanciho. Táto škola pôsobila do roku 1778.²³

Pre potreby školy vydal v rumunskom Kluži Michal M. Olšavský v roku 1746 dvojrečovú učebnicu *Elementa perilis institutionis inlingua latina. – Načalo písmen dětem k nastaveniju na latinskom jazykě*.²⁴ Kniha sa delila na dve časti: prvá časť obsahovala azbuku so starým spôsobom spájania písmen a druhá časť čítanie, do ktorého

²⁰ 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.

²¹ RUSÍNSKY, B.: Trnavská univerzita v službe unionistickej idey, In: *Pamiatka Trnavskej univerzity 1636 – 1777*. Trnava : 1936. s. 252 – 253.

²² CORANIČ, J.: *Z dejín gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku*. České Budějovice: : Sdružení sv. Jana Nepomuckého při Biskupství českobudějovickém 2014, s. 73.

²³ ČUMA, A. – BONDÁR, A.: *Ukrajinská škola na Zakarpatsku a východnom Slovensku*. Prešov : 1967. s. 25.

²⁴ VASIČ, C.: *Gréckokatolíci, Dejiny-Osudy-Osobnosti*. Košice : Byzant, 2000. s. 86.

vstupujú modlitby, základné otázky katechizmu a počítanie. Text knihy bol napísaný po latincky a hneď vedľa bol uvedený ruský text.²⁵

V roku 1770 bola vo Viedni zriadená tlačiareň Kurcbek na publikovanie kníh pre katolíkov východného obradu v Uhorsku.²⁶ Ako jej prvá kniha vychádza pedagogicko-náboženská príručka *Bukvar ili rukovodie choťjaščim učitisja pismeny ruskoslovenskymi knig*²⁷, ktorej autorom je neskorší mukačevský eparcha Ján Bradáč. Ten počas svojho pôsobenia napísal aj *Pastirskij list Ionna Bradača ob obučenii detej s goda 1762*, ktorý sa venoval práve otázke výučby v základných školách.²⁸

Do konca 18. storočia vznikla aj na Bukovej Hore monastierska škola, ktorá sa zameriavala nielen na členov Rádu sv. Bazila Veľkého, ale aj na prípravu kantorov učiteľov.²⁹

Významnú úlohu v oblasti vzdelávania *rusnákov* zohral na území Slovenska najmä monastier v Krásnom Brode. Vďaka svojim kontaktom s ostatnými slovanskými monastiermi na Ukrajine a v Rusku či Poľsku sa podarilo igumenovi Makariovi Šuhajdovi v roku 1762 založiť kláštornú bohosloveckú a filozofickú školu, ktorej absolventi sa stali významnými profesormi v ostatných monastierskych školách. Táto škola bola zrejme prvou vyššou školou filozoficko-teologického charakteru na území Slovenska pre katolíkov byzantského obradu. V jej počiatkoch na nej prednášal filozofiu františkán Primus Papp.³⁰ Škola sa zameriavala najmä na cirkevnoslovanskú gramatiku (po rusky a po latincky), poetiku a rétoriku, históriu a filozofiu.³¹ Rakúska cisárovná Mária Terézia zvolala 24. februára 1773³² dekrétom

²⁵ ČUMA, A. – BONDAR, A.: *Ukrajinská škola na Zakarpatsku a východnom Slovensku*. Prešov : 1967. s. 23.

²⁶ VASIE, C.: *Gréckokatolíci, Dejiny-Osudy-Osobnosti*. Košice : Byzant, 2000. s. 93.

²⁷ HODINKA, A.: *Литературная неделя*. Ungvar : 1943, roč. III, č. 23. s. 274 – 276.

²⁸ Tento list má charakter nariadenia či príkazu, z ktorého sa dozvedáme, aké povinnosti pri výchove detí sa kládli na rodičov. Porov. JANOČKO, M.: *Dejiny cirkevného školstva v Prešovskej eparchii do roku 1989*. Prešov: Petra n.o., 2008. s. 46.

²⁹ ČUMA, A. – BONDAR, A.: *Ukrajinská škola na Zakarpatsku a východnom Slovensku*. Prešov : 1967. s. 16.

³⁰ TIMKOVIČ, V. J.: *Letopis Krásnobrodského monastiera*, Prešov : Blahovistník, 1995. s. 58 – 67.

³¹ ZAKLINSKÝ, K.: Náčrt histórie Krásnobrodského monastiera. In: *Náučný zborník Múzea ukrajinskej kultúry vo Švidniku, I*. Prešov : 1965. s. 52.

³² ŽEŇUCH, P. – VASIE, 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.

gréckokatolíckych eparchov Uhorska na Viedenskú synodu. Tá trvala od 1. marca do 24. mája 1773^{33 34}. Jedným z bodov synody bola aj starostlivosť o materiálne zabezpečenie kňazov a kantorov učiteľov a potreba vzdelávania v cirkevných školách. Práve táto synoda a jej uzávery patrili medzi hlavné body programu vládky Andreja Bačinského počas jeho pôsobenia vo funkcii mukačevského eparchu.³⁵

V roku 1773 sa po predchádzajúcich súdnych sporoch podarilo eparchovi Andrejovi Bačinskému³⁶ vymôcť základinu vo výške 20-tisíc zlatých florénov, vďaka ktorej dovtedy fungoval seminár Albertinum pri Trnavskej univerzite pre mukačevský seminár. Nemálo tomu prospelo aj rozhodnutie z roku 1715, keď pre potreby Pät'kostolského biskupstva bolo ponechané právo disponovať s úrokmi základiny v sume potrebnej pre dvanásť bohoslovcov, ktorí sa mali stať kňazmi biskupstva v Pät'kostolí.³⁷

Do doby jeho pôsobenia na eparchiálnom stolci v Mukačeve bola ešte stále výrazná zaostalosť vo vzdelaní kléru. Mnohí kňazi hľadali v duchovnej službe skôr oslobodenie od ťažkých poddanských prác

³³ 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.

³⁴ PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM, vol. 50*. Rím, Ľvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 39.

³⁵ PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM, vol. 50*. Rím, Ľvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 40.

³⁶ 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 gymnáziu v Užhorode. Filozofiu a teológiu študoval neskôr na univerzite v Trnave a 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 cisárovnej 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.: GRADOŠ, J.: Biskup Andrej Bačinský. Licenciátna práca. Olomouc: TF UP Olomouc, 2005.

³⁷ RUSÍNSKY, B.: Trnavská univerzita v službe unionistickej idey. In: *Pamiatke Trnavskej univerzity 1636 – 1777*. Trnava : 1935. s. 254.

než službu Cirkvi. Tento stav viedol k veľkému počtu kňazov, ktorí neboli ani duchovne, ani vzdelanosti na takej úrovni, aby dokázali formovať a pozdvihovať vlastných veriacich. Toto zhrnul eparcha do vlastných slov: „koľko potokov, toľko popíkov“.³⁸ To súviselo s mentalitou *rusnáckeho* obyvateľstva, ktoré sa snažilo mať v každej dedine kňaza, ak tam bola cerkev. Práve tento úbohý stav a snaha o ozajstné vzdelanostné i kultúrne priblíženie sa Rímskokatolíckej cirkvi a potrebám moderného veriaceho viedli Andreja Bačinského k hľadaniu spôsobov a možností lepšieho vzdelania vlastného kléru. Zároveň to viedlo k snahe lepšie materiálne zabezpečiť duchovenstvo, čo malo za následok aj redukciu farností v roku 1805. Za jeho pôsobenia v oveľa väčšom počte študovali bohoslovci nielen v Trnave, ale aj vo Viedni a Budapešti. Napriek tomu, že bohoslovci študovali v rímskokatolíckych seminároch a aj dobu konca 18. storočia možno považovať za latinizačnú, Bačinský neustále zdôrazňoval vlastný obrad, jazyk a kultúru.³⁹

3. decembra 1778 bol v Užhorode otvorený Kráľovský eparchiálny seminár v budove Drughetovského zámku, ktorý na tento účel darovala rakúska cisárovná Mária Terézia. Bačinský zasvätil seminárom svätiteľom a učiteľom východnej cirkvi: Bazilovi Veľkému, Gregorovi Bohoslovcovi a Jánovi Zlatoústemu.⁴⁰ Neuspokojil sa však len s budovou pre seminár, ale od cisárskeho dvora získal okrem štipendií pre bohoslovcov aj 5 profesorských plátov.⁴¹ Na počiatku v seminári študovalo 40 bohoslovcov, z toho 8 Rumunov pre 160 rumunských farností. V roku 1779 to bolo už 62 bohoslovcov, v roku 1781 zasa 71 bohoslovcov, medzi ktorými boli už 14 vysvätení diakoni (napr. v roku 1780 bolo v seminári až 25 vysvätených diakonov a 4 čteci). Pre tých absolventov seminára, ktorí nepoznali cirkevnú reč a jazyk (išlo zväčša o absolventov rímskokatolíckych

³⁸ RUSÍNSKY, B.: Trnavská univerzita v službe unionistickej idey. In: *Pamiatke Trnavskej univerzity 1636 – 1777*. Trnava : 1935. s. 244.

³⁹ PEKAR, A.: *The bishop of the Eparchy of Mukachevo with historical outlines*. Pittsburgh, PA : Byzantine seminary press, 1979. s. 28

⁴⁰ PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття. In: *Analecta OSBM, vol. 50*. Rim, Lvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 140

⁴¹ УДВАРІ, І.: Збірка жерел про студії русинського писемства І. Кириличні уббіжники мукачовського єпископа Андрія Бачинського. Nyíregyháza : Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregaháziensia 12., 2002. s. 13

škôl), zriadil „dom pre presbyterov“, kde sa mohli 15 bohoslovci po absolvovaní štúdia doučovať tieto základné náležitosti.⁴²

Ďalší bohoslovci študovali mimo Užhorodu. V trnavskom seminári Adalbertinum študovalo po Užhorodskej únii dovtedy veľké množstvo gréckokatolíckych seminaristov.⁴³ Ďalší seminaristi bývali v seminári Marianum.⁴⁴ V roku 1774 podporil zriadenie vyššieho teologického inštitútu pri Chráme sv. Barbary vo Viedni pod názvom Barbareum. Na tomto inštitúte študovali gréckokatolícki seminaristi z celého Rakúsko-Uhorska (*ruthenæ, valachicæ & croaticæ Græco-Catholicorum*).⁴⁵ Celkovo tu mohlo študovať 48 bohoslovcov, z toho mali byť deväti z Mukačevskej eparchie a ďalší dvaja baziliáni.⁴⁶

22. septembra 1804 vydal Bačinský obežník pre kňazov, týkajúci sa pokynov o zachovávaní formalít pri nadobúdání pozemkov, ako aj o starostlivosti študujúcich detí farárov. Súčasťou obežníka je aj zoznam 9 gréckokatolíckych bohoslovcov študujúcich v košickom rímskokatolíckom seminári z Abova a Šariša.^{47 48}

Andrejovi Bačinskému sa podarilo získať cisársky dar, ktorý umožnil od nasledujúceho školského študovať 120 bohoslovcov, a to nielen v Užhorode, ale aj v seminároch v Trnave, Jágri a Pešti. Na tieto štúdiá však Bačinský pripúšťal iba tých, ktorí vynikajúco ovládali materinskú cirkevnú reč, písmo, nápevy a poriadok, aby si v rímskokatolíckom prostredí uchovali vlastnú identitu. Keďže tieto základné náležitosti sa v rímskokatolíckych školách a seminároch neučia, kto by ich neovládal po ich absolvovaní, na základe jeho rozhodnutia nebude pripustený k vysviacke pre nebezpečenstvo latini-

⁴² PEKAR, A.: Нариси історії церкви Закарпаття In: *Analecta OSBM*, vol. 50. Rim, Lvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. s. 138 – 139.

⁴³ RUSÍNSKY, B.: Trnavská univerzita v službe unionistickej idey. In: *Pamiatke Trnavskej univerzity 1636 – 1777*. Trnava : 1935. s. 245

⁴⁴ Marianum bolo založené v roku 1690 arcibiskupom Jurajom Szelepcheny-Pohroncom pre bohoslovcov z Mukačevskej eparchie a Rumunska. Seminár trval až do polovice 19. storočia, teda aj po premiestnení Trnavskej univerzity do Budína. Porov. HRADNÝ, M.: Z trnavskej univerzity na biskupský stolec. In: *Gréckokatolícky kalendár 1983*. Bratislava : Spolok svätého Vojtecha, 1983. s. 59.

⁴⁵ HOPKO, V.: *Greko-katolíckaja cerkov*. Prešov : Petra, 1946. s. 42.

⁴⁶ BAZILOVIČ, J.: *Brevis Notitia Foundationis Theodori Koriathovits*. Košice: 1793, Pars III.. s. 134.

⁴⁷ Obdobný list v cyrilike adresovaný košickému vikárovi Michalovi Bradáčovi z roku 1805 sa nachádzal v archíve Prešovského arcibiskupstva (inv. č. 93, r. 1805. s. 103), ale bol odcudzený. Boli v ňom zoznamy bohoslovcov študujúcich v Jágri a Ostrihome, ako aj pokyny ohľadom vzdelávania sa v materskom jazyku.

⁴⁸ Obežník sa nachádza v archíve Prešovského arcibiskupstva (inv. č. 92, r. 1804. s. 225).

zácie (stal by sa vrahom vlastného národa a náboženstva) vo farnos-
tiach a možného pohoršenia veriacich. Preto Bačinský v obežníku
z 21. februára 1805 vyzval kňazov, aby svojich synov v daných
oblastiach riadne poučili a tí aby spolu s predpísanými dokladmi prišli
na začiatok cirkevného roka 1. septembra⁴⁹ na skúšky do Užhorodu,
kde sa budú potom učiť filozofii.⁵⁰ Pre potreby štúdia prevzal
Bačinský od jezuitov aj eparchiálnu knižnicu⁵¹, ktorá mala 1 858
titulov. No po jeho smrti obsahovala takmer 9 000 titulov. Úmyslom
Bačinského bolo aj zriadiť školu pre kantorov a cirkevných učiteľov.
Počas jeho pôsobenia sa počet cirkevných ľudových škôl zvýšil z 18
na vyše 300⁵², čo si vyžadovalo aj zvýšený počet učiteľov. K tomuto
zvýšeniu prispel aj samotný Bačinský, ktorý obežníkom z 1. augusta
1802 nariadil zriadiť základnú „ruskú“ školu všade tam, kde bol počet
štúdiashopných detí vyšší ako 50, hoci aj s filiálkami. Malo sa v nej
vyučovať v azbuke a kde to finančné okolnosti dovolili, mal sa do
tejto školy prijat' učiteľ.⁵³

Keďže z rozhodnutia Uhorskej kráľovskej miestodržiteľskej rady
z roku 1793 nebol Prešov pre už existujúce množstvo rôznych škôl
vhodným miestom⁵⁴, zriadil v roku 1794 túto školu v Užhorode. Pri-
pravou učiteľov bol poverený neskorší inšpektor košického školského
okruhu Demeter Popovič.⁵⁵ Vychádzala z podobnej koncepcie ako
škola v Mukačeve, ktorú v roku 1744 zriadil eparcha Michal Manuel
Olšavský. Škola vychádzala z užhorodského Kráľovského hlavného
gymnázia. Keďže vyučovacím predmetom tu bola latinčina, a to až na

⁴⁹ Podľa juliánskeho kalendára

⁵⁰ Obežník písaný cyrilikou sa nachádza v Dekanskom zemplínskom archíve
v Sátoraljaújhely. 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. 185 – 187.

⁵¹ VASIL, C.: *Gréckokatolíci, Dejiny-Osudy-Osobnosti*. Košice : Byzant, 2000. s. 96 – 98.

⁵² PEKAR, A. *The bishop of the Eparchy of Mukachevo with historical outlines*. Pittsburgh,
PA : Byzantine seminary press, 1979. s. 28.

⁵³ Obežník písaný cyrilikou sa nachádza v archíve Hajdúdorózskej 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 dvojité formalitu, teda už raz zaslaný text, a je k nemu priložený
sprievodný list s tým istým dátumom.

⁵⁴ Archív Prešovského arcibiskupstva, inv. č. 81, r. 1793. s. 11.

⁵⁵ ŠELEPEC, J. Štyri etapy gréckokatolíckeho školstva na Slovensku. In: *Theologos. Roč. II.*
Číslo 4. Prešov : Vydavateľstvo Petra, 2000. s. 27.

krátke obdobie rokov 1785 až 1790 , keď ju vystriedal nemecký jazyk, aj duchovná príprava bola vedená v rímskokatolíckom duchu. V roku 1793 však študent piateho ročníka Gregor Fedorovič odišiel na školské bohoslužby nie do rímskokatolíckeho kostola, ale do gréckokatolíckej cirkvi. Vzniesla sa vlna protestov a celá záležitosť bola odovzdaná ku konečnému vyriešeniu riaditeľovi do Košíc. Na prekvapenie všetkých prišlo z Košíc povolenie pre gréckokatolíckych študentov, že môžu chodiť do gréckokatolíckej cirkvi.⁵⁶

Podstatná časť absolventov, ktorá pôsobila v učiteľských službách Gréckokatolíckej cirkvi na území Slovenska, vychádzala práve z užhorodskej prípravky, ktorá sa neskôršie pričlenila k užhorodskému archigymnáziumu a postupne sa zmenila na samostatnú gréckokatolícku pedagogickú preparandiu. V posledných rokoch svojho života Andrej Bačinský uskutočnil svoju túžbu a zriadil stály učiteľský ústav v Užhorode. Ten sa významnou mierou pričínal o rozvoj školstva v eparchii a fungoval až do pripojenia Podkarpatska k Sovietskemu zväzu v roku 1945.

Inšpektor gréckokatolíckych škôl Dimitrij Popovič v roku 1806 skonštatoval, že *„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“*⁵⁷. Aj v jednom z posledných obežníkov z 30. júla 1807 sa Andrej Bačinský zaoberá otázkou kvality cirkevného školstva. Bačinský nariadil, že vyučovať v škole majú len na to oficiálne určené osoby – kantori učitelia, ktorí absolvovali patričné vzdelanie. Zdôraznil v ňom dôležitosť učiteľského ústavu, kde sa študenti učia z riadne cirkevne schválených kníh.⁵⁸

Záver

Vonkajšie okolnosti, reformácia a rekatolizácia, ako aj vnútorný rozvoj Gréckokatolíckej cirkvi zvlášť v 17. a 18. storočí viedli k potrebe základného školstva. Kým však v 17. storočí sa celá výučba sústreďovala najmä na čas, keď nebolo treba vykonávať na poliach poľnohospodárske práce, 18. storočie prináša zmenu. Práve táto

⁵⁶ SABOV, E.: *Zvidomlenja ruskoj drež. real gymnazii... v Užgorodi, za šk. r. 1918 – 1923*, Užhorod : 1923. s. 56.

⁵⁷ SABOV, E.: *Očerik literaturnoj dejatel'nosti i obrazovannyja karpatorossov*. Užgorod : 1925. s. 13 – 14.

⁵⁸ Obežník a sprievodný list písané po latinsky sa nachádzajú v archíve Prešovského arcibiskupstva (inv. č. 94, r. 1802, s 131).

kvalitatívna zmena vyvíja vnútorný tlak na kvalitnejšiu odbornú prípravu učiteľov aj kňazov.

Prvé kroky eparchov od De Camillisa viedli k využívaniu už existujúcich vzdelávacích ustanovizní Rímskokatolíckej cirkvi, zvlášť v Trnave. Postupne však tieto ustanovizne nestačia naplňať potrebu Gréckokatolíckej cirkvi, a tak mukačevskí eparchovia hľadajú spôsoby a prostriedky na otvorenie vlastných vzdelávacích ústavov na území eparchie, čím by sa rapídne zvýšilo aj množstvo učiteľov a kňazov s vyšším vzdelaním a rovnako by sa zamedzilo odnárodneniu a latinizácii duchovenstva.

Všetky tieto ambície sa naplnili počas pôsobenia veľkého mukačevského eparchu Andreja Bačinského, ktorý zriadil v Užhorode nielen seminár pre bohoslovcov, ale aj učiteľskú preparandiu na kvalitnú prípravu učiteľov farských základných škôl. Toto jeho dielo prináša ovocie hneď v nasledujúcom storočí, keď vďaka kvalitnej príprave kňazov a učiteľov a následnému vedomostnému vzrastu obyvateľstva nedochádza k takej silnej maďarizácii a latinizácii, ktorá by znamenala zánik tak Gréckokatolíckej cirkvi v tomto regióne, ako aj *rusnáckeho* národa. Po vzniku samostatnej Československej republiky v roku 1818 sa tak otvorili dvere k ďalšiemu rozvoju Gréckokatolíckej cirkvi, čo prinieslo svoje plody aj v neskoršom národnom uvedomení slovenských gréckokatolíkov a v súčasnosti aj k zrodu moderného rusínskeho národa, aj čo sa týka slovenčiny a rusínčiny ako oficiálneho liturgického jazyka. Tým sa poklady byzantskej duchovnosti stávajú bližšie veriacim, čím sa naplňa idea slovanských apoštolov sv. Cyrila a Metoda.

Zoznam použitej literatúry

Archív Prešovského arcibiskupstva

Monografie:

- 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 віці*, „РУССКАЯ ЧИТАНКА“, Praga : 1924.
- CORANIČ, J.: *Z dejín gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku*. České Budějovice: Sdružení sv. Jana Nepomuckého při Biskupství českobudejovickém, 2014. 529 s. ISBN 978-80-86074-30-6.
- ČUMA, A. – BONDÁR, A.: *Ukrajinská škola na Zakarpatsku a východnom Slovensku*. Prešov : 1967.
- GRADOŠ, J.: Biskup Andrej Bačinský. (Licenciátna práca). Olomouc: TF UP Olomouc, 2005.
- HODINKA, A.: *Gramotnosť i učenosť našich svjaščenikov do episkopa A. Bačinskogo*. „Zemledil'skij kalendar za god 1935. Užhorod : 1934
- HODINKA, A.: *Літературная неделя*. Užhorod : 1943, roč. III, č. 23.
- HODINKA, A.: *Okmánytára*
- HOPKO, V.: *Greko-katolíckej cerkev*. Prešov : Petra, 1946.
- 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.: *Očerky literaturnoj dejatel'nosti i obrazovannija karpatorossov*. Užgorod : 1925.
- SABOV, E.: *Zvidomlenja ruskoj drež. real gymnazii... v Užgorodi, za šk. r. 1918 – 1923*, Užhorod : 1923.
- TIMKOVIČ, V. J.: *Letopis Krásnobrodského monastiera*, Prešov : Blahovistnik, 1995. 126 s. ISBN 80-967398-7-5.
- УДВАРІ, І.: Збірка жерел про студії русинського писемства І. Кириличні уббіжники мукачовського єпископа Андрія Бачинського. Nyíregyháza : Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregaháziensia 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

Zborníky a časopisy:

Analecta OSBM (XVIII) 12. Rím : 1984.

Analecta OSBM, vol. 50. Rím, Ľvov : Vydavateľstvo otcov baziliánov Misionár, 1997. ISBN 966-7086-26-7.

Gréckokatolícky kalendár 1983. Bratislava : Spolok svätého Vojtecha, 1983. 152 s.

Karpatský zborník. 1930.

Monumenta byzantino-slavica et latina slovaciae. Vol. I. Rím : Pontificio Istituto Orientale; 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, I. Prešov : 1965.

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.

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

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

Tvorivosť v kontexte s edukačným procesom v rámci odborného školstva

Daniel Lajčín

Abstract: The most demanding on human potential and its adaptation mechanisms become even situations that were previously seen as normal, everyday. In this context, it is increasing demands to prepare a child for adult life. The school must necessarily follow this trend, which is reflected by expanding the curriculum and thus the amount of knowledge and skills that a student must acquire for the efficient introduction into the world of adults. The suggested developments have led to the search for reserves of human potential. One way is continual enrichment and supplement the content of teaching, which, however, as it turned out, could lead to overloading of students and ultimately the effectiveness of using small school lessons learned in real life. The second option is the development of cognitive and non-cognitive functions of pupils and students, which can ensure the efficient processing of the application and the amount of information in practice. This issue is addressed in our paper.

Key words: creativity, educational process, school.

Výskumy z oblasti psychológie kreativity naznačujú existenciu nevyužitých rezerv v najtypickejšej ľudskej potencialite – v tvorivosti. To, čo človeka robí schopným adaptovať sa na ustavične meniace sa podmienky života a najviac prekračovať rámec poznaného – sú jeho tvorivé schopnosti a s nimi späté osobnostné vlastnosti (Pasternáková, 2006).

Jedno z najpoužívanějších slov v politike, ekonomike, vede, technike, umení, školstve atď., jednoducho vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti je tvorivosť. Tento pojem býva spojený s produkciou niečoho nového, lepšieho, dokonalejšieho, racionálnejšieho, efektívnejšieho a pod. Tvorivosť sa nazýva tiež kreativita. Slovo kreativita pochádza z gréčtiny, kde má tieto významy: plodiť, tvoriť, rodiť, stvoriť, tvorivosť.

„Tvorivosť je proces produkovania hypotéz, ich verifikácie a komunikácie výsledkov. Táto definícia v sebe zahŕňa tvorbu niečoho nového, niečoho, čo jedinec predtým nevedel, alebo čo predtým neexistovalo. Zahŕňa v sebe tiež také veci ako invencia, objavovanie, zvedavosť, predstavivosť, fantázia, experimentovanie, manipulácia atď. Tvorivé myšlienky sa stávajú evidentnými prostredníctvom takých vecí ako: vedecké teórie, vynálezy, kvalitnejšie výrobky, romány, básne, projekty, obrazy, sochy atď.“ (Turek, 1996, s. 4).

Podľa Zelinu (1994, s. 129): „*Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu, významné hodnoty* (Turek, 1995, s. 5).

V definíciách tvorivosti sa najčastejšie opakuje tvrdenie, že to, čo je tvorivé, musí byť nové (jedinečné, pôvodné, originálne) a nejakým spôsobom vhodné, hodnotné (užitočné, prijateľné). Ale nové môže byť niečo aj v subjektívnom význame, t.j. nové len pre mňa, zatiaľ čo ostatní to už poznajú, ako aj v objektívnom význame – to je nové pre všetkých ľudí (Kasáčová, 2004; Kyriacou, 2005).

Tvorivý proces je zložitý a premenlivý, takže je možné len v hlavných rysoch načrtnúť činnosti, ktoré môžu tvorivosť podnecovať. Tento postup môžeme rozčleniť do piatich štádií: *inšpirácia, klarifikácia, destilácia, inkubácia a usilovná práca*.

Inšpirácia. Ide o štádium nezaujatého hľadania podnetov, námetov, motívov. Pre tento proces je typická spontánnosť, experimentovanie, intuícia, predstavivosť a riskantná improvizácia. Cieľom tejto fázy v rámci edukačného procesu aj v rámci odborného vzdelávania je nájsť čo najviac nápadov bez ohľadu na to, ako nezmyslené a nepraktické sa môžu na prvý pohľad zdať.

Klarifikácia. Zmyslom tejto fázy je vyjasniť si účel a cieľ práce. Dá sa vyjadriť aj otázkou: *Čo sa pokúšam urobiť, nájsť?* Žiaci často nemajú jasnú predstavu, takže je dobré, ak sa zamyslia nad zmyslom celej práce. Pri štádiu klarifikácie žiak postupuje logicky, analyticky a kriticky.

Destilácia. V tomto procese sú už vzniknuté myšlienky pozorne skúmané a posudzované. Najlepšie sú vybrané na ďalšie spracovanie. Je to fáza, ktorá si skôr vyžaduje sebakritickú autocenzúru a chladný rozbor než spontánnu tvorbu myšlienok.

Inkubácia. V ideálnom prípade by malo byť medzi jednotlivými fázami niekoľko dní nečinnosti. Nevedomie tak dostane priestor, aby problémy spracovalo a my máme možnosť získať odstup od svojho problému. Tu by mala tvorivá osobnosť premýšľať o tom, čo robí. Často nechávajú svoje námety, problémy a riešenia nedokončené, nedozreté dovtedy, kým ich „niečo nenapadne“.

Usilovná práca. Akonáhle si definitívne zvolíme čo a ako budeme robiť, začneme svoje myšlienky rozpracovávať, upravovať a vylepšovať dovtedy, kým naše dielo nezíska konečný tvár. Znamená

to, že ho budeme mnohokrát prerábať a niekoľkokrát absolvujeme štádia inšpirácie (Petty, 1996, s. 237, 238).

Pri tvorivej práci, podľa Fontanu (2010), je veľmi dôležité medzi jednotlivými fázami ponechať niekoľko dní nečinnosti. K problému alebo myšlienke sa máme možnosť vrátiť, vylepšiť ju, opraviť atď. Myšlienky potrebujú dozrieť.

Zastávame názor, že najdôležitejšou súčasťou tvorivého riešenia problémov je osobnosť učiteľa. Ak žiaci nie sú vedení k tvorivosti, nemajú osobnosť, ktorá by ich dokázala „strhnúť“, často sami od seba nedokážu prejaviť svoju tvorivosť. Keď však vychádzame z téz, že tvorivý proces je možný u každého človeka a že tvorivé myslenie je možné rozvíjať, formovať, trénovať, tak sa úloha tvorivého učiteľa ešte viac zvyrazňuje.

Malo by nám záležať na tom, aby sa z našich žiakov a študentov stali tvorivé osobnosti, (nielen roboty vykonávajúce príkazy a zákazy) musíme im ukázať, kadiaľ treba ísť, čo všetko môžu robiť a dať im možnosti voľby (Pasternáková, Sláviková, 2012).

Tvorivosť sa realizuje prostredníctvom protirečení v osobnosti tvorcu. Základné protirečenia a súčasne charakteristiky tvorivého učiteľa odborného vzdelávania sú:

1. Tvoriví ľudia sú inteligentnejší, ale aj detinskejší súčasne. Tvorivý učiteľ vie viac ako menej tí menej tvoriví, ale práve preto vie aj to, čo všetko nevie.

2. Tvoriví učitelia kombinujú hravosť a disciplínu, zodpovednosť a nezodpovednosť. Ich hra je hrou so slovami, myšlienkami, koncepciami, alternatívami, hypotézami, antitézami. Po vyriešení problému nastupuje tvrdá práca, disciplíny, drina.

3. Tvorivý učiteľ je zároveň extrovert aj introvert. Je viac extrovertný ako priemer populácie. Je rád medzi ľuďmi, v spoločnosti, no potrebuje aj samotu, byť sám sebou.

4. Tvoriví ľudia alternujú medzi imagináciou, fantáziou a zakotvením v zmysluplnej realite. Tvoriví pedagógovia sa častejšie nachádzajú vo svete fantázie, imaginácie, predstáv ako čo robiť, ako tvoriť vzťahy, realizovať sa. Reálny svet triedy, učebnej látky je pre neho oporou a podnetom pre tvorbu nových myšlienok.

5. Tvoriví ľudia majú veľa energie, ale sú aj pokojní a odpočívajú.

6. Tvoriví ľudia sú skromní a pyšní súčasne. Odmeňovaní sú vlastnými úspechmi alebo úspechmi žiakov. Sú sústredení na budúce projekty, majú veľa plánov do budúcnosti.

7. Tvorivý učiteľ je zároveň rebelom aj konzervatívcom. Je nemožné byť tvorivý a zároveň bez protestu prijímať všetky nové normy a pravidlá. Tvorivý pedagóg sa búri proti hlúposti a zároveň chráni tradičné hodnoty pedagogiky, ľudskosti.

8. Tvoriví učitelia aj majstri majú vášnivo radi svoju prácu, čo občas môže viesť k strate objektívnosti.

9. Tvorivý učiteľ je senzitívnejší, často exponuje až do bolesti a utrpenia, iní mu závidia, nechápu ho, intrigujú, ale napriek tomu tvorivý učiteľ prežíva veľa radosti a potešenie z toho, čo robí. Skutočne tvorivý učiteľ sa nedá odradiť podnetmi zvonku, najdôležitejšie pre neho sú vnútorné pocity a pocity detí v škole, ktoré sa rady učia, viac si cenia a obľubujú učiteľa.

10. Tvorivý učiteľ je otvorenejší, ale zároveň viac uzavretejší a disciplinovanejší. Otvorený rozumom aj srdcom, ale musí mať jasnú predstavu o tom, čo je múdre a správne (Zelina, Zelinová, 1997, s. 71 – 74).

Tvorivého pedagóga charakterizuje jeho postoj niečo vytvárať, niečo tvoriť. Je zanietený pre svoju prácu, ale často krát je odmeňovaný len svojim úspechom alebo úspechom svojich žiakov (Čáp, 1980).

Ak má *problémový výklad* rozvíjať myslenie žiakov, nemožno pred nich len stavať ukážku – vzor vedeckého myslenia a riešenia problémov, ale treba aj stimulovať a riadiť myšlienkovú činnosť žiakov a študentov, robiť z nich účastníkov vedeckej diskusie. Problémový výklad má dostať žiakov a študentov do stavu napätia a zápalu pre ďalšiu tvorivú prácu. Problémový výklad vedie síce učiteľ, ale vedie ho otvorene, stále sa obracia k žiakom, kladie im otázky, ktoré stimulujú myslenie. V tejto súvislosti by sme chceli poukázať na *heuristickú metódu*.

Jej názov je odvodený z gréckeho slova *heuréka* – našiel som. Podstata tejto metódy je v tom, že učiaci sa aktívne zúčastňujú na objavovaní nových poznatkov i metód práce. Neriešia však samostatné celé úlohy, ale len ich časti – jednotlivé etapy – kroky. Realizuje sa viacerými spôsobmi:

1. Učiteľ nastolí problémovú situáciu prostredníctvom problémovej úlohy a hypotézy (možné riešenia) navrhujú žiaci a študenti.

2. Učiteľ demonštruje nejaký pokus, jav a žiada od žiakov alebo študentov vyvodenie záverov.

3. Ak učitelia zistia, že riešenie problémovej úlohy robí žiakom alebo študentom veľké ťažkosti, zadá inú, ľahšiu problémovú úlohu, ktorá je súčasťou riešenia pôvodnej úlohy.

4. Učiaci sa postupne, krok za krokom aplikujú všeobecný algoritmus riešenia úloh.

5. Učitelia vypracujú systém úloh, väčšinou v podobe otázok, ktoré usporiada tak, že každá nasledujúca otázka vyplýva z predchádzajúcich otázok.

6. Po zadaní problémovej úlohy učiteľ naznačí žiakom smer možného riešenia v podobe príkazov alebo otázok.

Existujú aj iné metódy, ktorých podstatou je heuristická metóda: brainstorming, Gordonova metódy, HOB0 metóda, synektika, situačná metódy, inscenačná metóda. Podľa výskumov sa v praxi realizujú málo. Problém je v tom, že napr. chýbajú „výcviky“ učiteľov, kde by sa učili aplikovať teoretické poznatky.

Metódy brainstormingu - (brain – mozog, storm – búrka)

Tvorca metódy Alex F. Osborn tvrdil, že ľudia svoje nápady často nevyslovia, lebo sa boja, že sú neuskutočniteľné, bláznivé, zlé, smiešne. Boja sa vyjadriť svoj nápad. To však tvorivosti neprospieva. Boja sa aj žiaci z dôvodu výsmechu a kritiky. Je potrebné prekonať tieto bariéry. V súvislosti s brainstormingom rozlišujeme nasledujúce zásady:

- oddelenie tvorby, produkcie nápadov od ich hodnotenia,
- kvantita vyvoláva kvalitu – čím viac nápadov, tým väčšia možnosť objaviť originálny, jedinečný nápad,
- zásada synergického efektu – ak ľudia pracujú spoločne, navzájom sa, inšpirujú, pomáhajú si, produkujú viac nápadov.

Pravidlá brainstormingu:

- pravidlo zákazu kritiky,
- pravidlo uvoľnenia fantázie,
- pravidlo čo najväčšieho počtu nápadov,
- pravidlo vzájomnej inšpirácie,
- pravidlo úplnej rovnosti účastníkov.

Etapy brainstormingu:

- oboznámenie účastníkov s cieľom zasadnutia, problémom a s pravidlami brainstormingu,
- tvorba, produkcia nápadov, riešení,
- prestávka,
- vyhodnocovanie návrhov, riešení.

HOBO metóda

Niektorým účastníkom brainstormingu vadí, že si nemôžu problém premyslieť alebo ho naštudovať z literatúry. Preto Zelina (1994) zaradil do brainstormingu etapu samoštúdia. Po oboznámení sa s problémom, nasleduje etapa samoštúdia a až potom nasledujú ďalšie etapy: tvorba návrhov, hodnotenie.

Gordonova metóda

Ide v podstate tiež o variant brainstormingu, cieľom ktorého je vytvoriť iba jedno originálne, nové riešenie.

Metóda PHILIPS 66

Autor tejto metódy D. Philips odporúča vytvoriť skupiny zložené zo 6 členov (jeden vedúci a 5 členov). Uvedie sa problém a každá skupina diskutuje, rieši problém v čase 6 minút. Potom vedúci referujú o výsledkoch práce svojej skupiny a snažia sa nájsť optimálne riešenie. Ak sa nenájde spoločné riešenie, nasleduje ďalšie kolo, alebo učiteľ zhrnie názory a urobí záver. Okrem cvičenia tvorivosti sa pri tejto metóde učia účastníci rýchlo produkovať myšlienky, rozhodovať sa, zdokonaľujú si svoje komunikačné schopnosti a zručnosti.

Synektika

Autorom je W. J. Gordon a svoju metódu postavil na tom, že tvorivá činnosť je nielen racionálna, ale aj emocionálna. Podstatou synektiky je spájanie, asociácia prvkov (v myšlienkach, predstavách), ktoré zdanlivo vôbec nesúvisia. Tvorivé riešenie problémov sa skladá z týchto etáp:

- nastolenie problému, úlohy
- určenie toho, čo je v úlohe známe a čo neznáme
- pretvorenie neznámeho na známe
- pretvorenie známeho na neznáme.

Metódu synektiky môžu tvorivo využiť iba pripravení ľudia a jej výcvik je časovo náročný. Preto aj použitie tejto metódy je vo vyučovaní procese obmedzené.

Situačná metóda

Spočíva v tom, že žiaci dostanú opis istej situácie alebo prípadu. Opis situácie obsahuje úlohy, ktoré majú žiakov motivovať riešiť problém. Sú to otázky: zhodnoťte, zdôvodnite, doplňte, rozhodnite. Keď sa žiaci so situáciou oboznámia, môžu klásť otázky, na ktoré odpovedá učiteľ, ale aj ostatní žiaci alebo študenti. Po vyčerpaní otázok nasleduje etapa spoločného hľadania riešenia problému.

Inscenačná metóda

Nedostatkom situačnej metódy je jej statickosť. Preto je pochopteľná snaha vytvoriť dynamické metódy, v ktorých by žiaci mohli vplývať na zmenu situácie či prípadu. Podstata inscenačnej metódy spočíva v tom, že učiaci sa hrajú určité roly, t. j. zinscenujú určitú situáciu. Potom sa pokúsia nájsť východisko zo situácie, vyriešiť problém. Výhodou tejto metódy je aj emocionálne zaangažovanie žiakov a študentov (Turek, 1996, s. 15).

V dnešnej dobe existujú aj ďalšie teórie, ktoré sú zamerané na rozvoj tvorivosti. Napr. Model tvorivého humanistického vyučovania, ktorý navrhli M. Zelina a M. Zelinová (Zelina, Zelinová, 1997, s. 105).

Za rozhodujúce považujú rozvíjanie týchto funkcií:

- Kognitivizácia – naučiť žiaka myslieť, riešiť problém
- Motivácia – nielen na učenie, ale aj na sebarozvíjanie
- Soicalizácia – naučiť sa pracovať a žiť s inými
- Axiologizácia – výchova k hodnotám
- Kreativizácia (Zelina, Zelinová, 1997, s. 11).

V praxi sa uplatňujú všetky funkcie. Dôležitým cieľom je žiaka naučiť logicky myslieť, naučiť riešiť problém, napr. rôzne rébusy; vytvoriť motivačný záujem, napr. o predmet alebo tému; vytvárať medziľudské vzťahy napr., vedieť pracovať v skupine; pestovať hodnoty, napr. vedieť si vážiť názor iných a tvorivo pracovať (Paľa, 2008).

Tvorivosť je činnosť človeka, ktorá vytvára nové materiálne a duchovné hodnoty. Výchovu k tvorivosti môžeme a chceme chápať ako dôležitú pedagogickú činnosť, ktorá formuje tvorivosť pomocou

špeciálnych metód a tiež vytváraním priaznivých podmienok pre ich uplatnenie. V zhode so Zelinom (2000), môžeme konštatovať, že tvorivosť je často nesprávne považovaná za oblasť, ktorá je vyhradená umeleckým smerom. Ale aj v iných oblastiach majú tvorivé zručnosti veľmi dôležitú úlohu. Sú potrebné napríklad pri návrhu dizajnu výrobku, pri uvedení výrobku na trh a jeho distribúcii, pri vyučovaní, výchove detí, vedení domácnosti, pri prestavbe bytu, pri súkromnom podnikaní a podobne.

Tvorivé schopnosti patria k nevyhnutnému vybaveniu každého, kto sa podieľa na vytváraní nových myšlienok a metód, alebo na riešení problému. Zelina (1994) uvádza štyri východiskové axiómy tvorivosti:

1. Tvorivý môže byť každý človek,
2. Tvorivosť sa môže prejavovať v každej činnosti, ale nie každá činnosť poskytuje rovnaké možnosti na tvorivosť,
3. Tvorivosť je funkcia, ktorá sa dá nacvičiť, je možné ju rozvíjať,
4. Tvorivosť je ťažká „práca“ v tom zmysle, že človek musí najprv veľa vedieť, poznať, premýšľať, aby mohol vytvoriť nový a hodnotný produkt.

Na základe uvedeného môžeme tiež konštatovať, že tvorivosť je najvyššou kognitívnou funkciou a v hierarchickom usporiadaní zahŕňa v sebe všetky nižšie funkcie – dobrú percepciu, pamäť, konvergentné myslenie, analýzu, syntézu, induktívne myslenie, abstrahovanie atď. Význam tvorivosti v živote každého jednotlivca vyvoláva potrebu jej rozvíjania aj v školských podmienkach. Existujú rôzne vyučovacie metódy, ktoré vedú žiakov k tvorivosti. Nie vždy sa však v škole uplatňujú.

Ako hlavný dôvod ich nevyužívania uvádzajú učitelia predimenzovanosť učiva. Vzhľadom na voľbu vyučovacej metódy má nadmerné množstvo učiva minimálne dva dôsledky:

- vedie k výberu časovo najúspornejšej vyučovacej metódy – k vysvetľovaniu a súčasne k redukcii cieľov v činnosti učiteľa na oboznámenie žiakov s učivom,
- vedie k výberu metód, ktoré maximálne nútia žiakov k učeniu silou vonkajších požiadaviek (nie vnútornej motivácie), v dôsledku čoho prichádza k poklesu záujmu žiakov o danú problematiku.

Tvorivá práca je dôležitá pre každého učiteľa, a to z troch hlavných dôvodov:

1. Rozvíja v žiakoch schopnosť premýšľať tvorivým spôsobom,
2. Zvyšuje motiváciu žiakov, tvorivosť uspokojuje ľudskú potrebu niečo vytvárať a byť za to ocenený. Tvorivá práca môže uspokojovať potrebu sebarealizácie i potrebu uznania, na ktoré kladie dôraz Maslowova hierarchia ľudských potrieb,
3. Prostredníctvom vlastného vyjadrenia poskytuje príležitosť sledovať pocity a osvojovať si zručnosti. Žiaci potrebujú dať svojím zážitkom a skúsenostiam osobný význam a podeliť sa o ne s ostatnými.

Výber správnych vyučovacích metód je dôležitou stránkou didaktickej prípravy vyučovania. Výber metód ovplyvňuje celý priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu, preto je dôležité, aby ich každý učiteľ ovládal a vedel správne využívať (Paľa, 2003).

Výber aktivizujúcich vyučovacích metód rozvíjajúcich tvorivosť v rámci výučby odborných predmetov:

Didaktické hry – príprava vyučovacej hodiny, na ktorej chce učiteľ odborných predmetov využiť hru, je veľmi náročná. Vyučujúci si musí premyslieť obsah i organizáciu, materiálne zabezpečenie, výber skupín, prípravu žiakov a študentov a podobne. Hry sledujú rôzne ciele. Môžu byť zamerané na psychické uvoľnenie, rozvoj komunikatívnych schopností, samostatnosti, tvorivosti a podobne. Súčasne si však žiada aj preverenie získaných teoretických vedomostí v praxi. Splnenie tejto požiadavky umožňuje napríklad využiť metódu ekonomických hier, ktoré napodobňujú ekonomickú realitu. Je to najúčinnější aktívna vyučovacia metóda, pri ktorej žiaci prechádzajú z úlohy pasívnych poslucháčov do úlohy spolupracovníkov vyučovacej hodiny. Mení sa i postavenie učiteľa.

Ďalšími vyučovacími metódami, ktoré prispievajú k rozvoju tvorivosti žiakov, patria *participačné metódy*. Participačné metódy využívajú prirodzenú potrebu človeka komunikovať s inými ľuďmi a tým sa učiť. Na hodinách ekonomických predmetov využívame najčastejšie:

- *situačné (prípadové) metódy*,
- *inscenačné metódy (metódy hrania rolí)*,
- *brainstormingové metódy*.

Sú založené na riešení problémovej úlohy. Ako problémové môžeme použiť rôzne formy úloh (otázky, praktické úlohy, slovné

úlohy a pod.). Podmienkou je, že na ich riešenie nestačia naučené postupy a odpovede. Naopak, žiaci aj študenti majú prekonávať prekážky a na základe vyriešenia čiastkových problémov majú dosiahnuť riešenie hlavného problému. Jednotlivé etapy pri riešení problémovej úlohy môžeme znázorniť pomocou vývojového diagramu.

Podstata *situáčnej (prípadovej) metódy* spočíva v tom, že žiaci dostanú opis určitej situácie alebo prípadu (preto sa nazýva aj prípadová) z oblasti preberaného učiva. Opis obsahuje niekoľko úloh, ktoré majú žiakov motivovať k riešeniu problému. Ide o úlohy typu: opište, rozhodnite, zdôvodnite a podobne. Využitie tejto metódy podporuje aktívne učenie, simuluje konkrétnu prax a napomáha rozvoju tvorivého myslenia žiakov. Problémová úloha má niekoľko riešení, preto je potrebné, aby žiaci rozhodovali o ich správnosti a výhodách. Učiť sa rozhodovať je pre žiakov prínosom, lebo táto činnosť je pre človeka každodennou záležitosťou.

Inscenačné metódy (metódy hrania rolí) – ich podstata spočíva v tom, že niektorí, alebo aj všetci žiaci alebo študenti, budú hrať (inscenovať) určité roly, t. j. zinscujú určitú situáciu. Výhodou tejto metódy je okrem jej dynamickosti aj ich emocionálne zaangažovanie. Simulované situácie sa neriešia len v teoretickej rovine, ale priamou realizáciou za účasti aktérov. V podstate ide o problémovú metódu, ktorá sa približuje ľudskému konaniu v reálnej situácii. Veľkou výhodou tejto metódy je súlad medzi myslením, cítením a konaním žiakov a študentov a dôraz na spätnú väzbu v učení. Nevýhodou je vysoká náročnosť na učiteľa, ale aj na žiakov a študentov, na prípravu scenára a písomnú dokumentáciu.

Pri výbere témy je dôležité:

- aby bol problém, ktorým sa zaoberáme, aktuálny (osobná zainteresovanosť, mediálna prezentácia),
- protikladnosť záujmov má byť v istej norme,
- žiaci majú mať podľa ich úlohy rôznorodé záujmy,
- skúsenosti z hospodárskej praxe ukazujú, že neexistuje len jedno správne, všeobecne platné riešenie.

Postupnosť krokov:

1. Výber situácie a rolí,
2. Poskytnutie času „hercom“ na prípravu,
3. Hranie rolí,
4. Spracovanie skúseností („herci“ opíšu pocity, ostatní žiaci upozornia na to, čoho si všimli a čoho sa treba vystríhať). Diskusiu

treba sústrediť na hodnoty, postoje, záujmy, ktoré chceme žiakom sprostredkovať.

Pri inscenačných metódach môžeme žiakom ponechať rôzny stupeň voľnosti pri stvárnení úloh. Podľa toho rozlišujeme dva varianty tejto metódy. Tvorivosť rozvíjajú aj *kooperatívne vyučovacie metódy*. Žiak alebo študent po dohode s učiteľom oboznámi ostatných žiakov s vybranou témou alebo prezentuje inú zverenú úlohu. Učiteľ vystupuje ako poradca pri jeho príprave. Medzi tieto metódy môžeme zaradiť napr. *vrstovnícke vyučovanie*.

Najčastejšie používanou formou, ktorá dáva možnosti uplatniť veľkú časť metód na rozvoj tvorivosti i ostatných stránok osobnosti žiakov je tvorivá práca učiteľa. V nej majú žiaci priestor slobodne vyjadriť svoj názor, myšlienky, postoje a učia sa obhájiť si ich. Učia sa zvládnuť učivo, ktoré majú podľa učebných osnov určené.

Zoznam použitej literatúry

- ČÁP, J. 1980. *Psychologie pro učitele*. Praha : SPN, 1980. ISBN 14-652-80.
- FONTANA, D. 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- KYRIACOU, CH. 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- PALA, G. 2003. Etické dimenzie komunikácie v Internete. Prešov : GTF, PU v Prešove, 2003. ISBN 80-8068-213-5.
- PALA, G. 2008. Potreba mediálnej edukácie na Slovensku. In: *Pedagogika katolícka : časopismo katedry pedagogiki katolíckiej*. nr 3, 2008. s. 141-155. ISSN 1898-3685.
- PASTERÁKOVÁ, L. 2006. *Súčasný pohľad učiteľov na dnešnú školu*. In: *Technológia vzdelávania*. Nitra : Slovdidac, č. 3, roč. 14, 2006. ISSN 1335-003X.
- PASTERÁKOVÁ, L. – SLÁVIKOVÁ, G. 2012. *Educational Process and Personality of the Educator*. In: *ACTA Technologica Dubnicae*. DTI Dubnica Technological Institute. Dubnica nad Váhom, Slovakia, č. 4, roč. 2, 2012. ISSN 1338-3965.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

- TUREK, I. 1995. *Škola a tvorivosť*, Bratislava : MC, 1995.
- TUREK, I. 1996. *O inováciách vyučovacích stratégií*. Bratislava : MC, 1996.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1996. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M. - ZELINOVÁ, M. 1997. *Tvorivý učiteľ*, Bratislava : MC, 1997.

Rast Cirkvi prostredníctvom katolíckej školy

Peter Hrib

Abstract: In the introduction of my article I want to focus on family and its frequent failure in upbringing children. Next part of my work introduces Catholic school as one of the possible solutions how to help parents with the process of upbringing. In the final part of my work I offer several personal opinions of teachers working in catholic school. They present their reasons why catholic school is a good environment for youth nowadays.

Key words: Catholic schol. Teacher. Pupil. Family.

Každá ľudská bytosť má svoju hodnotu a svoju cenu, a preto každá ľudská bytosť podlieha celoživotnej formácii svojej osobnosti, od ktorej sa odvíja celý jej život. Pre Cirkev je dôležitým nachádzať vhodné prostredie pre pozitívny psychický, sociálny a náboženský vývin každého človeka túžiaceho žiť dobrý život. Nemôžeme predpokladať, že vďaka sebvýchove sa človek vyformuje na človeka s ľudskými hodnotami, ktoré budú prospešné pre celú spoločnosť. Už v období ranného detstva potrebuje ľudská bytosť neustálu podporu a pomoc k osobnej formácii osobnosti, ktorá je predpokladom dobrého nastavenia vývoja aj v ďalších ľudských vývinových štádiách. Na tomto vývoji má vždy neodmysliteľnú účasť doba v ktorej sa jedinec nachádza. No dnešná spoločnosť je rôzna, z toho vyplýva aj rôznosť názorov či postojov ľudí k Cirkvi a k tomu, čo Cirkev ponúka. Jedná z mnohých ponúk Cirkvi, ktoré majú spásanosný charakter pre každého človeka, je aj umožnenie rodičom vzdelávať svoje dieťa v prostredí, ktoré zabezpečuje aj formačný rozmer smerujúci k živému Bohu. Rodina je prvým a základným vychovávateľom svojich detí. No rodičom dnešnej konzumnej doby ostáva čoraz menej času na správnu výchovu a rozvoj vlastných detí. S poľutovaním možno tvrdiť, že drvivá väčšina mladých je vychovávaná ulicou, internetom, mobilmi či zlou partiou kamarátov, ktorí ich dennodenne obklopujú. Zvlášť to platí v mestách. Následne sa môžu vyskytnúť rôzne druhy závislosti a množstvo problémov, s ktorými mladí ľudia žijú. Rodina by mala byť prvým miestom riešenia každého problému dieťaťa. Ale ak v rodine sa vytráca jej základné poslanie, realita je iná. Pravdou je, že obrovské množstvo času detí a mládež trávi v školskom prostredí, ktoré nemá mať úlohu iba odovzdávať patričné vzdelanie, ale má ponúknuť riešenie problémov mladých.

Preto každá škola vo všeobecnosti je – dielňou ľudskosti. Spoločnosť musí dbať na rozvoji školstva a vzdelanosti národa. Výchovu a vzdelávanie má pokladať za prioritu a hlavne dbať o jej sústavný rozvoj, pretože dokonalá príprava mladých ľudí je najlepšou cestou k prosperite štátu. Preto otázky humanizácie či ľudskosti školy vo výchovno-vzdelávacom procese sú dnes aktuálne a každá spoločnosť ich má v plnosti riešiť. Najdôležitejšou úlohou vo všeobecnosti školy je to, že má pripravovať mladých ľudí na aktívny, tvorivý a plnohodnotný život v spoločnosti. Škola má dbať na to, aby to, čo sa jedinec v škole naučil, využil v živote, učiť sa nie pre školu, ale pre život.¹ Optimistický pohľad na situáciu dneška je ten, že človek je domotaný všeličím možným, ale Boh je práve ten, ktorý je nad všetkým a nedá ľudstvu zahynúť. Práve prostredníctvom odovzdávania viery z generácie na generáciu môžeme zvíťaziť dobrom nad zlým vo svete.² Odovzdávanie viery pomocou pravidelnej formácie môže byť najsilnejším faktorom v živote človeka pre posilnenie a udržanie jeho zdravia telesného i duševného. Prijatie náboženstva má na osobnosť človeka pozitívny vplyv najmä preto, že dáva človeku zmysel života, odpovedá mu na základné existencionálne otázky a uspokojuje jeho základnú ľudskú potrebu transcendencie. Formácia prostredníctvom učenia Cirkvi poskytuje získavanie morálnych hodnôt, bezpečnosť, dôveru, možnosť sebaidentifikácie a rozlišovať podstatné od nepodstatného. Práve prostredníctvom náboženstva môžu mladí ľudia nachádzať vzory a ideály pre svoj život. Môžu sa s nimi zoznámiť najmä pri čítaní Biblie a životopisov svätých, kde sú popísané reakcie týchto postáv na rôzne záťažové životné situácie. Mladý človek sa môže identifikovať s niektorou osobou alebo aspoň si osvojiť časť správania v určitej situácii podľa vzoru biblických postáv. Je potrebné, aby v školskom prostredí sa ponúkala zdravá náuka Cirkvi, ktorá je veľmi silnou podporou dobrého duševného zdravia a emocionálnej vyrovnanosti. Treba poukazovať, že ak náboženstvo neprináša mladému človeku pokoj, radosť, nádej, úľavu a útechu, niečo nie je v poriadku s ním – nie s náboženstvom alebo s vierou. Príčiny takéhoto stavu bývajú často spojené so skreslenými obrazmi a predstavami o Bohu.³ Výchova detí a mlá-

¹ Porov. PETLÁK, E.: *Pedagogicko – didaktická práca učiteľa..* Bratislava : vydavateľstvo IRIS 2000, s. 44. 102

² Porov. BABJAK, J.: *Prednáška z príležitosti udeľovania hodnosti „Doctor honoris causa“* In: ŠTURÁK, P. PAĽA, G. CORANIČ, J.: *Poslovie viery, poznania a múdrosti.* Prešov : PU v Prešove GTF, 2010, s. 72

³ Porov. ĎURDIÁK, Ľ.: *Psychohygienu mladého človeka.* Nitra : ENIGMA Nitra 2001. s. 115-118

deže je dnes najväčším umením. Práve rodičia a cirkevné školské prostredie má byť príkladným svedkom viery. No nemá byť zameraná iba na rozvoj ľudskej osoby, ale predovšetkým má mať na zreteli to, aby sa každý deň vychovávaný stával pevnejší vo viere. Vychovávateľia preto môžu zmeniť svet tým, že vyvedú z rodinného a školského prostredia také deti, ktoré sa budú usilovať o dobré medziľudské vzťahy, o ideály lásky, priateľstva, skromného života, ďalej hľadať dobré vzdelanie a naučiť formovaných kultúre života.⁴ Kultúra života a správne postoje k otázkam hodnoty života vo všetkých jej sférach je to, čo potrebuje dnešná spoločnosť nanovo objaviť a preferovať vo všetkých úlohách výchovy.

Katolícka škola si je toho vedomá. Veľa rodín však nevníma toto poslanie katolíckej školy ako dôležité, uprednostňuje iné hodnoty. Napriek tomu má škola pomáhať dnešnej rodine pochopiť dôležitosť aj iných hodnôt, než je iba vzdelanie. Námahy v tomto smere nikdy nie je dosť a cesta, ktorou treba ísť, je v službe, v stretávaní sa a v vzájomnej spolupráci.

V deklarácii o kresťanskej výchove *Gravissimum educationis*, ktorá bola schválená na Druhom vatikánskom koncile 28. októbra 1965 môžeme vidieť zadanú podstatu a charakter katolíckej školy: „*Katolícka škola sleduje tie isté kultúrne ciele a ľudskú výchovu mládeže, ako ostatné školy. Je však pre ňu charakteristické, že vytvára pre žiakov prostredie spolunažívania preniknuté duchom evanjeliovkej slobody a lásky, že pomáha mladým, aby sa spolu s vývinom ich osobnosti zároveň rozvíjalo nové stvorenie, ktorým sa stali krstom, a že sa usiluje zladit' celú ľudskú kultúru s poslanstvom spásy tak, aby študenti vedomosti o svete, živote a človeku nadobúdali vo svetle viery.*“ (GE 8).

Prevažná časť rodičov vyhľadáva vhodné prostredie pre vzdelanie a vývoj svojho dieťaťa. Preto cirkevná škola nemá byť rozdielna svojou štruktúrou a vyučovacím procesom od štátnej. Túto skutočnosť vyjadruje aj dokument od kongregácie pre katolícku výchovu podľa ktorého: „*Katolícku školu nemožno chápať oddelene od ostatných výchovných zariadení a viesť ju ako nezávislú inštitúciu, lež treba ju udržiavať v styku so svetom politiky, hospodárstva, kultúry a spoloč-*

⁴ Porov. TIRPÁK, P.: *Katechéza detí a mládeže vo farskom a rodinnom spoločenstve*. In: TIRPÁK, P. – PAĽA, G.: *Farská a školská katechéza ako forma novej evanjelizácie*. Prešov : PU v Prešove GTF, 2012, s. 81- 82

nosti v jej komplexnosti.“⁵ No nemôžeme zabudnúť na náboženský rozmer, ktorý v sebe daná škola má a tento rozmer sa stáva jej špecifikom, ktorý podporuje budovanie kresťanských, mravných a ľudských hodnôt žiaka, ale aj učiteľa.

To či škola, ktorej zriaďovateľom je Cirkev vytvára uspokojujivé a vhodné prostredie pre dnešného mladého človeka môžeme vidieť v odpovediach na otázky anonymného dotazníka⁶, ktorý sa dostal do troch škôl, ktoré boli zriadené Gréckokatolíckou cirkvou Prešovskej archieparchie.

Prvá otázka v dotazníku znela: **Je potrebné v dnešnej dobe zriaďovať cirkevné školy?** Predkladám niekoľko vyjadrení pedagógov, ktorí zastávajú pozitívne stanovisko k tejto otázke: *„Katolícka škola má odovzdávať žiakom okrem vedomostí aj vieru a výchovu v kresťanskom duchu. V cirkevných školách žiaci trávajú čas v prostredí iných mladých ľudí, ktorí sú tak isto kresťanský vedení a vyznávajú rovnaké hodnoty. Sú tým chránení aj od iných vplyvov. Vytvárajú si priateľstvá v škole – veriacich kamarátov. Lahšie sa dostanú do rôznych hnutí a spoločenstiev.“*; *„Ako rodič by som si priať, aby moje deti vyrastali v kolektíve veriacich spolužiakov a boli vychovávaní kresťanskými učiteľmi. Chcem dať svojim deťom dobré vzdelanie, ale ešte viac dobrú výchovu. V čase, keď sa im nemôžem venovať, chcem aby boli vedení (aj vo viere) ľuďmi, ktorým budem dôverovať. Učitelia cirkevnej školy by mali byť súčasťou farského spoločenstva, zúčastňovať sa podľa možnosti aktivít vo farnosti.“*; *„Sú rodičia, ktorí majú záujem o duchovnú formáciu svojich detí. Školy sú súčasťou cirkvi, ktorá má podporovať výchovu mladých ľudí cez pôsobenie v školách, zriaďovateľovi musí záležať na ich vzniku.“*; *„Majú poskytnúť mládeži pravé hodnoty v dobe konzumnej spoločnosti. Pomôcť mládeži orientovať sa v zložitých situáciách morálne naštrbenej spoločnosti.“*; *„Majú ponúknuť nielen odborné vzdelávanie a rast, ale aj duchovnú formáciu – plný harmonický rozvoj mladého človeka. Pomôcť mladým kresťanom poznať a upevniť svoju kresťanskú identitu.“*; *„Cirkevné školy formujú mladých a ponúkajú mravne a kresťanské hodnoty. Na štátnych školách sa často ponúkajú iba pseudo-hodnoty a kresťanstvo je zosmiešňované“.*

⁵ Katolícka škola na prahu tretieho tisícročia, čl. 16

⁶ Tento anonymný dotazník bol vypracovaný pedagógmi Gymnázia sv. Jána Zlatoústeho v Humennom, Gymnázia blahoslaveného Petra Pavla Gojdiča v Prešove a Základnej školy sv. Juraja vo Svidníku. Bolo vypracovaných 34 dotazníkov, ktoré budú vyhodnotené a použité ako výskumný nástroj mojej rigoróznejšej práce.

Ponúknuté odpovede pedagógov pracujúcich na pôde cirkevného školstva, jasne dosvedčujú potrebu takýchto inštitúcií pre dnešného moderného človeka. Častým pojmom v ich odpovediach boli práve mravné hodnoty, ktoré cirkevná škola ma a musí odovzdávať, pretože to sa od nej aj očakáva.

Druhá otázka, ktorej cieľom bolo získať pravdivý pohľad sa dotýkala poukázania na rozdiel vo vnímaní medzi cirkevnou a štátnou školou. Otázka znela: **V čom vidíte rozdiel medzi cirkevnou a štátnou školou?** Znova ponúkam niekoľko zaujímavých odpovedí: „*Cirkevná škola okrem vzdelávania ponúka mladým a vedie ich ku skutočným hodnotám, nie podľa trendov dnešnej doby.*“; „*Cirkevná škola vedie žiakov k vnútornému poznávaniu, učí poznávať seba samého cez liturgiu, duchovné cvičenia a pod.*“; „*Duch cirkevnej školy je iný, niektoré aktivity sú iné, výchovné metódy sú iné. Celková atmosféra školy je oslovujúca a pôsobivá. Výchova je založená na kresťanských princípoch a morálke.*“; „*V prístupe učiteľov. Správajú sa k žiakom priateľsky, nie príliš autoritatívne. Nesnažia sa ich iba niečo naučiť, ale zároveň aj vychovávať, viesť duchovne a ísť im príkladom kresťanského života.*“; „*Individuálny prístup učiteľa k svojmu žiakovi. Učiteľ cirkevnej školy berie svojho žiaka ako samého seba, ako Božie dieťa (najdôležitejšia vec). Pomoc človeku ako takému (ústretoivosť, akceptácia rodinných pomerov).*“; „*Na cirkevnej škole je celý výchovno-vzdelávací proces vedený v kresťanskom duchu. Vytvára sa spoločenstvo. Na štátnych školách je rôznorodé zloženie žiakov aj učiteľov. Môže byť veľký rozdiel v hodnotách ktoré vyznávajú – nebezpečenstvo liberalizmu, iné morálne hodnoty.*“.

Z vybraných odpovedí pedagógov je vnímateľný rozdiel medzi štátnou školou a cirkevnou. Práve individuálny postoj a prístup k žiakovi na cirkevnej škole je dobrým ukazovateľom správnosti smerovania takejto školy, ktorá má nielen vzdelávací charakter, ale aj formačný, predovšetkým s cieľom odovzdávať všetky kresťanské a ľudské hodnoty žiakovi. Takýmto spôsobom môže cirkevná škola naozaj vytvárať podmienky pre vznik prostredia spolunažívania, ktoré je preniknuté duchom evanjeliovej slobody a lásky, a taktiež pomáhať mladým, aby sa spolu s vývinom ich osobnosti zároveň rozvíjali v nich Božie dieťa.

Konferencia biskupov Slovenska vydala 1. júna 2000 pastiersky list ku dňu katolíckych škôl. Tento dokument ukazuje jeden z dôležitých spôsobov, ktorým sa Cirkev snažila a snaží plniť Ježišov misijný

príkaz, kde je zahrnuté aj vyučovanie detí a mládeže. Biskupi píšú o množstve vynikajúcich mužov a žien žijúcich v Cirkvi, ktorí vložili do kresťanskej výchovy detí a mládeže svoje geniálne talenty, svoju obetavú lásku a istým spôsobom aj celý svoj život. Takto sa postupne vyvinulo katolícke školstvo. V tomto pastierskom liste je širokej verejnosti ponúknutá aj charakteristika katolíckej školy a čím sa líši od iných škôl. Katolícka škola je predovšetkým škola, na ktorej sa odovzdávajú potrebné vedomosti ako na každej inej škole. Veľmi podstatným je, že svoju zvláštnosť a jedinečnosť má v oblasti výchovy. Celé ovzdušie katolíckej školy, spolupráca rodičov, pôsobenie učiteľov, vzájomné vzťahy medzi žiakmi, riešenie problémov, všetko má prebiehať v duchu viery, podľa evanjelia. Biskupi považujú katolícku školu ako súčasť spoločenstva Cirkvi, v ktorom sa všetci jeho členovia snažia žiť ako Kristovi nasledovníci. Pastiersky list vysvetľuje čo je cieľom katolíckej školy je ním hlavne poskytnúť deťom z katolíckych rodín výchovu zhodnú s presvedčením ich rodičov. Tak sa docieli zhoda medzi rodinou a školou. Prostredníctvom tohto listu biskupi usmerňujú ale aj vkladajú nádej práve do rodičov. Teda tam, kde v našom štáte katolícka škola je, mali by rodičia podľa možností dávať svoje deti do takejto školy. Bolo by tiež správne, aby sa veriaci rodičia spoločne domáhali založenia katolíckej školy všade, kde je to možné. Najvhodnejší spôsob je konverziou jestvujúcej štátnej školy na cirkevnú. No zároveň prízvukujú, že takéto úkony treba robiť pokojne, v spolupráci s miestnym farským úradom, ale aj s jasným vedomím svojich práv ako veriacich občanov. V závere dokumentu sa kolégium biskupov venuje učiteľom a riaditeľom katolíckych škôl. Pojednáva sa tu o ich veľkodušnosti, že na seba prijali úlohu priekopníkov katolíckeho školstva. Práve oni za neľahkých okolností vytvorili zo svojich škôl duchovné oázy kde vychovali tisíce chlapcov a dievčat, ktorí sú nádejou Cirkvi a spoločnosti. Je povzbudivým, že biskupi nezabudli prostredníctvom listu pozdraviť aj žiakov a študentov katolíckych škôl. Vysvetľujú, že všetky úsilia Cirkvi i Vašich rodičov a učiteľov sú pre Vás, pre vaše dobro. Povzbudzujú ich k dôvere voči učiteľom a snahe svedomito si plniť svoje školské povinnosti. Výzvou je ostať v spolupráci s katolíckou školou, aby každý jeden z Vás sa dobre pripravil na veľké úlohy, ktoré Vám v novom tisícročí chce Pán Boh zveriť.⁷

⁷ Porov. KBS.: *Pastiersky list ku dňu katolíckych škôl v roku 2000*. <http://kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/pastierske-listy-konferencie-biskupov->

V závere sa vráťme k myšlienke z deklarácie o kresťanskej výchove *Gravissimum educationis*, kde dokument kladie dôležité **poslanie** pre každú katolícku školu, ktorým je vytváranie pre žiakov prostredia spolunažívania, ktoré je preniknuté duchom evanjeliovej slobody a lásky, a taktiež pomáha mladým, aby sa spolu s vývinom ich osobnosti zároveň rozvíjalo nové stvorenie. Osobne som presvedčený, že na tom má stať napredovanie vzdelávacej inštitúcie vedenej Cirkvou a zároveň zabezpečovať jej rast a pozitívny vývoj.

Zoznam použitej literatúry

- BABJAK, J.: *Prednáška z príležitosti udeľovania hodnosti „Doctor honoris causa“* In: ŠTURÁK, P. - PAĽA, G. - CORANIČ, J.: *Poslovnia viery, poznania a múdrosti*. Prešov : PU v Prešove GTF, 2010, 86 s. ISBN 978-80-555-0307-3
- DRUHÝ VATIKÁNSKY KONCIL.: *Gravissimum educationis* (GE), Dekrét o kresťanskej výchove (21. novembra 1964), Dokumenty DVK. Rím : SÚSCM, 1970.
- ĎURDIAK, Ľ.: *Psychohygienu mladého človeka*. Nitra : ENIGMA Nitra 2001. 149 s. ISBN 80-85471-84-1.
- KONFERENCIA BISKUPOV SLOVENSKA: *Pastiersky list ku dňu katolíckych škôl v roku 2000*.
- PETLÁK, E.: *Pedagogicko – didaktická práca učiteľa..* Bratislava : vydavateľstvo IRIS 2000, 118 s. ISBN 80-89018-05-X
- TIRPÁK, P.: *Katechéza detí a mládeže vo farskom a rodinnom spoločenstve*. In: TIRPÁK, P. – PAĽA, G.: *Farská a školská katechéza ako forma novej evanjelizácie*. Prešov : PU v Prešove GTF, 2012, 162 s. ISBN 978-80-555-0520-6

Elektronické zdroje:

Pastiersky list KBS ku dňu katolíckych škôl. In: www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/pastierske-listy-konferencie-biskupov-slovenska/c/pl-ku-dnu-katolickych-skol-na-slavnost-nanebovstupenia-pana-1-juna-2000 (02.03.2015).

Byzantské umenie a jeho niektoré možnosti aplikácie do vyučovacieho procesu predmetu hudobná výchova na 1. stupni základných škôl

Jana Tirpáková

Abstract: Elementary pedagogy is constantly seeking new ways to present to the children the art forms that are not as mainstream as they used to be in the past. The submission focuses on the important role of the art and culture in the educational process, whereby it particularly explores the Byzantine art. The author also points to the opportunity to educate a human being by means of learning and understanding this type of artistic expression. He allocates of additional of subject relations and section subjects.

Key words: Byzantine art. Elementary Pedagogy. Musical appreciation. International Standard Classification of Education 1. Subject relations. Section subjects.

Prioritou dnešného školstva je výchova a vzdelávanie žiakov založené na princípe humanizácie. Do popredia sa kladie všestranný rozvoj osobnosti človeka, čo si vyžaduje na jednej strane vnímať ho ako samostatnú, jedinečnú osobnosť, jeho individuálne hodnotové vlastnosti, brať do úvahy jeho emocionálnu stránku, záujmy, predstavy, ale aj podporovať a rozvíjať jeho imagináciu, kreativitu a schopnosť samostatne, tvorivo a pohotovo riešiť rôzne problémy. Práve v dnešnej dobe preferované integrované umelecké vnímanie, ktoré je cestou zameranou od jednotlivostí k celku, v sebe zahŕňa všetky tieto atribúty. Umelecké predmety na základných školách na základe zážitku a priameho kontaktu s umením vedú žiakov k opakovanej túžbe po takomto type umenia. Umenie je základom kultúry a hudba, maliarstvo, či architektúra sú jednými z najdokonalejších umení, ktoré nás sprevádzajú už od narodenia. Človek žije uprostred množstva ľudí, ktorí v rámci regiónov, v ktorých žijú, každý svojou čiastkou prispievajú k vytváraniu a formovaniu sveta. Jeho naplnením by mohlo byť aj spoznávanie rôznorodosti mnohých kultúr, skúmanie ich nekonečnej rozmanitosti, krásy v umení a tak túto krásu aj žiť. Bohatstvo krásy je ukryté aj okrem iného aj v kultúrnom dedičstve našich predkov, a človek, ktorý ho objavuje, spoznáva rituály, obrady, ich symboliku a krásu, je schopný pochopiť a vnímať krásu aj blízko seba.

Hudobná výchova v dokumente Štátny vzdelávací program ISCED 1

Od školského roka 2008/2009 v rámci rozsiahlej školskej reformy vstupuje do platnosti Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie¹ (skratka pre medzinárodnú klasifikáciu vzdelávania – International Standard Classification of Education, je akceptovaná relevantnými medzinárodnými organizáciami UNESCO, OECD), ktorý je určený pre materské školy a Štátny vzdelávací program ISCED 1- primárne vzdelávanie², ktorý je určený pre 1. stupeň základných škôl. Je to základný dokument, ktorým sa riadi vyučovanie na 1. stupni a teda aj vyučovanie predmetu hudobná výchova. Tieto programy vznikli na báze Medzinárodnej štandardnej klasifikácie (International Standard Classification of Education) a v roku 1999 UNESCO schválilo už v praxi zaužívanú skratku ISCED (Balcárová, 2010, s.14). ISCED 1 poskytuje východiskovú bázu pre postupné rozvíjanie kľúčových spôsobilostí žiakov prostredníctvom vytýčených cieľov. Okrem iného má zabezpečiť hladký prechod z predškolského vzdelávania a z rodinnej starostlivosti na školské vzdelávanie prostredníctvom stimulovania poznávacej zvedavosti detí, vychádzajúcej z ich osobného poznania a vlastných skúseností.

ŠVP ISCED 1 sa člení na **vzdelávacie oblasti**. Sú to okruhy, ktoré zahŕňajú problematiku vyčlenenú z obsahu celkového vzdelávania a z vyvodenia kľúčových kompetencií. Obsah vzdelávania je utvorený na základe kultúrnej tradície spoločnosti, ktorá bola prevzatá z minulosti a na základe inovácií, ku ktorým spoločnosť dospela. V Štátnom vzdelávacom programe je obsah vzdelávacej oblasti rozčlenený do vybraných učebných predmetov. Rozdelený je do siedmich vzdelávacích oblastí – Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Príroda a spoločnosť, Človek a hodnoty, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb. V oblasti **Umenie a kultúra** sa nachádzajú aj predmety hudobná výchova s výtvarnou výchovou (v rámci primárneho vzdelávania, ako aj v názvoch študijných predmetov „Výchova umením“ na základnej škole v 8. a 9. ročníku a „Umenie a kultúra“ na gymnáziách).

(Spracované podľa: ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV: *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej*

¹ Ďalej ŠVP ISCED 0.

² Ďalej ŠVP ISCED 1.

republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie. In: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

Byzantská kultúra a konkrétne aspekty jej uplatnenia v hudobnej edukácii na 1.stupni

Byzantská kultúra sa vyznačuje rôznorodosťou, pestrosťou, bohatstvom odkazov a symbolov. Prejavuje sa v speve, v stavbe chrámov – v exteriéroch, ale aj v interiéroch – v ich vnútornej výzdobe, ale aj vo zvykoch a tradíciách (práve zvyky a tradície podmienili vývoj jednotlivých kultúrnych a folklórnych oblastí a sú obohatené aj prítomnosťou jednotlivých národnostných menšín).

Byzantská kultúra sa zachovala a dodnes prežíva predovšetkým na východnom Slovensku, pre ktoré je typické, že je mimoriadne bohaté na ľudové zvyky a tradície. Tie istým spôsobom podmienili vývoj kultúrnych a folklórnych oblastí. Na Slovensku je niekoľko oblastí, ktoré sú charakteristické svojimi zvykmi a tradíciami a ktoré sa dodržiavajú dodnes, no viac na vidieku ako v mestách. Veľkým prínosom pre šírenie ľudových zvykov a tradícií je živá prítomnosť národnostných menšín – v našom prípade ide predovšetkým o národnostnú menšinu rusínsku. Zvyky vychádzajú z prirodzeného rytmu života daného ročnými obdobiami a poľnohospodárskymi prácami, vychádzajú z kresťanskej vierouky a z poznatkov pohanských zvykov.

Súčasťou a šíriteľom ľudovej kultúry je folklór, ktorý v sebe zahŕňa slovesné, hudobné, dramatické a tanečné prejavy. Veriaci ľudia na východnom Slovensku (z nášho pohľadu pôjde o gréckokatolíkov a pravoslávnych) dodnes dodržiavajú svätenie sviatkov a s tým súvisiacou disciplínou – zdržiavania sa od fyzickej práce. Na rôzne cirkevné sviatky sa okrem liturgických zvykov viažu aj rodinné, hospodárske a iné ľudové zvyky a poverby. Iné, ďalšie zvyky a poverby sú spojené predovšetkým s dôležitými momentmi v živote človeka (svadba, krstiny a pohreb). Ľudové zvyky a tradície sú jednou zo zložiek celej duchovnej kultúry obyvateľov a v rámci náboženského vnímania sú súčasťou aj tzv. ľudovej zbožnosti. Sú to rozličné kultové prejavy, súkromného alebo komunitného charakteru, ktoré sa vyjadrujú zvláštnymi formami vyplývajúcimi z ducha určitého národa alebo určitej etnickej skupiny a jej kultúry. Ľudová zbožnosť má veľa prejavov (sviatky, pobožnosti, púte, návštevy pútnických miest, cintorínov...). Vyjadrovacími prostriedkami ľudovej zbožnosti sú gestá, spevy, typické prostredie a miesta, ľudová slovesnosť.

Úkony ľudovej zbožnosti sú istou formou spoločenského vyjadrenia, zahŕňajú v sebe javy z duchovnej a materiálnej kultúry spoločenského a rodinného života. Preberajú sa z generácie na generáciu a majú aj veľký vplyv na identitu národov. V dnešnom „informačnom“ veku, kedy ľudia žijú súčasnosťou a viac rozmyšľajú o zajtrajšku ako o včerajšku, pokladáme predovšetkým na pôde školy za potrebné zaujímať sa o témy priam bytostne spojené s minulosťou. Nemalo by to byť len vecou etnológov, ktorí sa venujú štúdiu hmotnej a duchovnej kultúry, ale aj povinnosťou nás, pedagógov, rozprávať žiakom o našich predkoch, o tom ako žili, ako vznikli jednotlivé sviatky, aké postavenie im patrilo a prečo sa s nimi spája taký či onaký zvyk. Možno aj toto úsilie transferu informácií o našej národnej minulosti z generácie na generáciu je cestou, ktorou nedovolíme, aby úplne zanikol svet obradov, zvykov a úkonov, ktorými sa naši predkovia pokúšali ovplyvňovať neznáme sily, životne dôležité pre ich existenciu.

Možnosti implementácie prvkov byzantskej kultúry do vyučovacieho procesu predmetu hudobná výchova na 1. stupni

Hudobná výchova na 1. stupni si nachádza svoje miesto aj v niektorých **prierezových témach**, ktoré sa prelínajú vzdelávacími oblasťami. Prierezové témy odrážajú aktuálne problémy súčasnosti, pričom sú aj určitým návodom na ich prevenciu a riešenie. Slúžia aj na prehĺbenie základného učiva, prispievajú k rozšíreniu žiakovho rozhľadu, k osvojeniu si určitých postojov, hodnôt a rozhodovania. Oblasť základného učiva rôzne prepájajú a tak prispievajú ku komplexnosti vzdelávania žiakov. Prierezové témy možno vo vyučovaní procese uplatňovať buď ako integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu a vhodných vyučovacích predmetov alebo pri profilácii školy ako samostatný učebný predmet v rámci voliteľných hodín. Vhodné sú formy rôznych projektov. Výber spôsobu a času realizácie prierezovej tematiky je v kompetencii každej školy. V intenciách našej témy sú zaujímavé prierezové témy **Multikultúrna výchova a Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra**. Prierezová téma Multikultúrna výchova je zaradená do obsahu vzdelávania s ohľadom na slovenské kultúrne prostredie, kde po stáročia spolunažívali príslušníci rôzneho etnického, národného, náboženského a kultúrneho pôvodu. Je začlenená priamo do hudobnej výchovy ako aj do výtvarnej výchovy na 1. stupni ZŠ. V rámci hudobnej výchovy sa aktualizuje hudobný materiál

– piesne, tance, hudobný folklór a tradície, tvorba hudobných skladateľov – ktorý umožňuje širokospektrálne využitie. Hlavným cieľom je teda také výchovné pôsobenie, ktoré sa zameriava na rozvoj chápania iných kultúr, ich akceptácie, medziľudskej tolerancie, na spoznávanie iných kultúr, berúc do úvahy ich historické a sociálne súvislosti a ich rôzne spôsoby sebavyjadrovania. S prierezovou témou Multikultúrna výchova úzko súvisí aj prierezová téma **Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra**. Vo svojom obsahu sa ešte hlbšie zaoberá živým a hodnotným hmotným a nehmotným kultúrnym dedičstvom Slovenskej republiky. Štátny vzdelávací program uvádza, že „*nakolko sa vláda Slovenskej republiky zaviazala realizovať Odporúčania na ochranu tradičnej kultúry a folklóru a Generálnou konferenciou UNESCO bol schválený: Dohovor o ochrane nehmotného kultúrneho dedičstva ako aj Dohovor o ochrane a podpore rozmanitosti kultúrnych prejavov, odporúčame uvedení prierezovú tému nenásilnou formou začleniť vo vyučovaní do viacerých predmetov, prostredníctvom ich obsahov, ale aj formou projektov, exkurzií a pod. Vhodnými sa javia najmä predmety výtvarná, hudobná, literárna a etická výchova, pracovné vyučovanie, ale aj dejepis, prírodoveda, vlastiveda a geografia. V rámci školského vzdelávacieho programu môže byť obsah prierezovej témy zaradený do voliteľných vyučovacích predmetov, ako napr. regionálna výchova, regionálny dejepis, geografia, výtvarné spracovanie materiálu, zborový spev, detské hudobné divadlo, literárno-dramatické divadlo a iné.*

(Spracované podľa: ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV: Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie. In: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf)

Zaradenie tejto témy do vyučovacieho procesu má pomôcť vytvárať u žiakov predpoklady na pestovanie a rozvíjanie citu ku krásam svojho regiónu, prírody, staviteľstva, ľudového umenia a spoznávanie kultúrneho dedičstva našich predkov.

Regionálna kultúra je geograficko-teritoriálne vymedzenie kultúry v chápaní regiónu. Predstavuje kultúru istého územného celku. Zahŕňa v sebe lokálne a regionálne kultúrne dedičstvo, ako aj živé kultúrne prejavy fungujúce v každodennom živote, pri sviatkoch a slávnostiach. Je to súhrn hmotných a nehmotných produktov ľudskej činnosti, ktoré sa viažu na konkrétnu obec alebo región. Regionálna

kultúra v sebe zahŕňa lokálne a regionálne kultúrne dedičstvo, ako aj živé kultúrne prejavy fungujúce v každodennom živote, pri sviatkoch a slávnostiach. Nadväzuje na regionálne kultúrne tradície a pokladá ich za dôležitú súčasť historickej pamäte i za zdroj identity obce alebo regiónu. (www.statpedu.sk/files/documents/svp/.../regionalna_vychova.pdf) [cit. 2011,12.11.]. Rozvoj kultúry na regionálnej úrovni podporuje zachovávanie a zveľaďovanie hmotného a nehmotného kultúrneho dedičstva, identity a tradície. Na vzdelávací systém možno vo všeobecnosti nazerať ako na prostriedok pripravujúci žiakov na ich úlohu v čoraz neistejšom svete. Školy sú súčasťou aktivít, ktoré žiakom pomáhajú rozvíjať sa, dodávať sebavedomie, pracovať jednotlivo, ale viesť ich aj ku kolektívnej, tímovej práci. Existuje tiež všeobecná potreba zaktivizovať mladých ľudí, aby si rozvíjali širokú škálu svojich zručností a záujmov na určenie a podporovanie svojho potenciálu a povzbudzovanie kreativity. Tento vývoj vyvoláva množstvo výziev práve pre umelecké vzdelávanie. V zmysle celosvetového pohľadu môžeme spomenúť, že už v roku 1999 UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organizácia Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru) apelovalo na všetkých zainteresovaných v oblasti umeleckého a kultúrneho vzdelávania, aby vyučovanie umeleckých predmetov získalo mimoriadne postavenie vo vzdelávaní každého žiaka od materskej školy po posledný ročník strednej školy (UNESCO 1999). V Európe sa rozvíjala podobná koncepcia. V roku 2005 Rada Európy začala rámcovú koncepciu o hodnote kultúrneho dedičstva pre spoločnosť (Rada Európy 2005), ktorá identifikovala potrebu 37 európskych štátov zachovávať kultúrne zdroje, podporovať kultúrnu identitu a dať dôležité miesto kultúrnemu dedičstvu v rámci umeleckého vzdelávania. (Spracované podľa www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/.../113_SK.pdf) [cit. 2012.05.28.].

Potreba chápania filozofie nášho školstva v zmysle humanizácie je jedným zo základných princípov našej práce, pričom sa domnievame, že akceptovanie humanistických prístupov si často vyžaduje otvorenosť a zmenu postoja pedagógov. Možnosť priblížiť žiakom poznatky o regionálnej kultúre považujeme za jeden z hlavných pozitívnych prínosov, ktoré nám ponúka ŠVP ISCED 1 v oblasti Umenie a kultúra, čím môžeme prispieť k prehĺbeniu poznatkov a tým aj k skvalitneniu vyučovacieho procesu.

V predmete hudobná výchova sa nachádza mnoho možností prepojenia s inými predmetmi, nakoľko ústredným zámerom hudby bola už od nepamäti možnosť uchopiť človeka v jeho celistvosti a osloviť ho práve v emocionálnej oblasti. Veľkú úlohu môže pri tom zohrať aj aspekt **medzipredmetových vzťahov** vo vyučovaní (Antonicek, 1991). Podstatu integratívnej hudobnej pedagogiky tvorí predovšetkým využitie všetkých reálnych medzipredmetových väzieb, pomocou ktorých sa dá spojiť hudobnú výchovu so všetkými ďalšími esteticko-výchovnými predmetmi (Fukač, 1991). ŠVP ISCED 1 uvádza, že predmety umeleckej výchovy poskytujú možnosti medzipredmetových väzieb s predmetmi iných oblastí (Balcárová, 2010). Hľadanie vnútorných vzťahov a súvislostí medzi jednotlivými druhmi predmetov podnecuje deti všestranne využívať svoje schopnosti. Medzipredmetové vzťahy sa najčastejšie vytvárajú medzi hudobnou výchovou a výtvarnou výchovou, medzi hudobnou výchovou a literárnou výchovou. Hovoríme, že ide o integráciu esteticko-výchovných predmetov. Integrácia však môže nastať aj vo vzťahu hudobnej výchovy k iným predmetom. Integrovanie iných predmetov do predmetu hudobná výchova sa uplatňuje častejšie ako prenikanie hudobnej výchovy do iných predmetov.

Hudobná výchova vychádza zo spájania materinskej reči, spevu, pohybu, tanca a ďalších hudobných činností. Pestovaním jednotlivých zložiek a ich vzájomným prepájaním – vznikajú **medzizložkové vzťahy** – rozvíja hudobná výchova celkovú hudobnosť žiakov, pričom rešpektuje ich individuálne schopnosti, záujmy a špecifiká ich rodinnej a regionálnej skúsenosti. Žiaci si hudobný materiál osvojujú cez rôzne hudobné činnosti a v súlade s vekovými predpokladmi sa esteticky, kultúrne i duchovne rozvíjajú. Tým sa v nich utvárajú a upevňujú hudobné schopnosti a zručnosti, žiaci nadobúdajú základné estetické skúsenosti a kultúrne návyky. Hudbu poznávajú v kontexte so skúsenosťou (Hatrík, 1997).

Prierezové témy (aj prieniky medzipredmetových vzťahov), ako možnosť, ktorú ponúka ŠVP ISCED 1, odrážajú aktuálne problémy súčasnosti, pričom sú aj určitým návodom na ich prevenciu a riešenie. Slúžia aj na prehĺbenie základného učiva, prispievajú k rozšíreniu žiakovho rozhľadu, k osvojeniu si určitých postojov, hodnôt a rozhodovania. Oblasti základného učiva rôzne prepájajú a tak prispievajú ku komplexnosti vzdelávania žiakov. Vo vyučovacom procese ich možno uplatňovať buď ako integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu a

vhodných vyučovacích predmetov alebo pri profilácii školy ako samostatný učebný predmet v rámci voliteľných hodín. Vhodné sú formy rôznych projektov. Výber spôsobu a času realizácie prierezovej tematiky je v kompetencii každej školy. V intenciách našej témy sme sa opierali o prierezové témy Multikultúrna výchova a Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra ako o možnosti prieniku byzantského umenia do vyučovacieho procesu predmetu hudobná výchova na 1. stupni základných škôl.

Sakrálné umenie, konkrétne umenie byzantské je priestorom, v ktorom sa v obradnej podobe okrem iného otvára aj zmysel pre bohatú symboliku, ktorú dokážu vnímať aj žiaci ml. šk. veku. Deti sa už v 6. roku života dokážu sústrediť napríklad na symbolické výtvarné zobrazenia. Aj keď ich vnímanie je ešte synkretické, začínajú si už uvedomovať, že umelecké diela, podobne ako hry, majú znakový charakter – poukazujú aj mimo seba, na svet okolo. Toto obrysové vnímanie postupne začína prechádzať do analytického. Žiaci si dokážu uvedomovať a vnímať aj kultúru vzdialenejšiu. Byzantské umenie, konkrétne jeho niektoré sviatky a ich obradné rituály môžeme predstaviť deťom práve cez hru, zážitok z nej, cez rituály, cez pozorovanie prírody, ktoré v deťoch môže prebudiť schopnosť vnímať a vidieť symbolické pôsobenie. Predstavujeme jeden zo spôsobov vyučovania hudobnej výchovy na 1. stupni ZŠ. Nie je našim cieľom žiakov presycovať informáciami alebo poučkami o tom, čo je byzantské umenie, naopak, našim cieľom je postupovať cez konkrétne činnosti a cez vyvolanie zážitkov z nich.

O bahniatkach...

Edukačné ciele:

Kognitívny: Imitačnou metódou nácviku sa naučiť spievať pieseň s tematikou Kvetnej nedele *Plesaj, Jeruzalem*, rozvíjať hudobnú pamäť, hudobnú predstavivosť a tvorivosť – podľa motívov piesne vymyslieť melódiu na text básne, zopakovať si so žiakmi poznatky z náboženskej výchovy, z prírodovedy, dozvedieť sa o zvykoch a tradíciách, ktoré sú spojené s týmto sviatkom a cez tieto vedomosti spoznávať spôsob života obyvateľov v minulosti.

Afektívny: Nadobúdať schopnosť udržiavať zvyky a tradície vlastnej kultúry ako aj spoznávať a vzájomne tolerovať zvyky iných ľudí.

Psychomotorický: „Hrou na telo“ vyjadriť rytmus.

Vyučovacie metódy: imitačná metóda nácviku piesne, diskusná, výkladová, praktické činnosti – hudobno-tvorivé aktivity

Organizačné formy vyučovania: hromadná, skupinová.

Prierezové témy: multikultúrna výchova, regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra.

Medzipredmetové vzťahy: náboženská výchova, prírodoveda, výtvarná výchova.

Didaktické pomôcky: hudobný nástroj – klavír, obrázky z obradov svätenia bahniatok, tabuľa.

Motivácia:

U: Už ste niekedy vo svojom živote vítali niekoho veľmi vzácného? Mohol to byť známy zo zahraničia, ktorý k vám prišiel po dlhom čase na návštevu a vy ste ho čakali na letisku, a pretože tam bolo veľké množstvo ľudí, mávali ste mu farebnou vrečkovkou, aby vás videl. Mohli to byť napríklad aj starí rodičia, ktorí k vám prišli na návštevu z vidieka a vy ste ich očakávali na vlakovej stanici, mohli to byť rodičia, ktorí boli na dlhšej pracovnej ceste a vy ste ich čakali s kytičkou lúčnych kvetov, ktoré ste sami nazbierali. Na príchod každej takejto vzácnnej návštevy sa veľmi tešíme, pripravujeme sa a keď už nastane ten deň, čakáme dotýčnych priamo na mieste príchodu.

Dychová rozcvička:

U: Teraz sa všetci postavíme, uvoľníme sa a napodobníme, ako robí vláčik, ktorý sa približuje na stanicu (učiteľka predvedie a žiaci opakujú: šu-šu-šu-šu, zároveň kultivovaným pohybom znázorňujú rytmus).

U: Predstavíme si, že v ruke držíme farebnú šatku, ktorou budeme mávať prichádzajúcim hosťom. Fúkneme do šatky najprv jemne a potom silno (učiteľka predvedie, žiaci potom opakujú).

Hlasová rozcvička:

U: Už sme sa stretli, tak teraz im zaspievame:





Výklad:

U: Počuli ste už príbeh o tom, ako ľudia vítali jedného človeka, ktorý vstúpil do Jeruzalema sediac na osliatku? Bol to Ježiš Nazaretský. Sediac na osliatku vstupoval kamenistou cestou do mesta zvanom Jeruzalem.. Ľudia sa mu veľmi tešili, stáli po oboch stranách cesty a na zaprášenú kamenistú cestu mu hádzali svoje plášte. Vyzeral to tak, akoby sa na ceste vinul kráľovský koberec. Deti trhali ratolesti zo stromov a kládli ich pred neho a cestu pred jeho nohami vystielali kvetmi. Prichádzalo čoraz viac ľudí, ktorí mávali palmovými vetvičkami, ktoré si natrhali pri ceste. Bolo to znakom toho, že sa jeho návšteve veľmi tešili. O tejto udalosti sa na dnešnej hodine naučíme spievať jednu pieseň. Túto pieseň spievajú veriaci v byzantských chrámoch.

Hlavná časť

Plesaj, Jeruzalem

Duchovná pieseň



(Zapísané podľa: *Duchovné piesne. Spevník pre gréckokatolíkov*.
Petra, n.o., 1999, s.207.)

(Nasleduje názorný prednes piesne učiteľom a nácvik piesne imitačnou metódou.)

Rozhovor:

U: Pamätáte sa na nejaké zvyky a tradície z Kvetnej nedele? (Rozhovor učiteľky a detí).

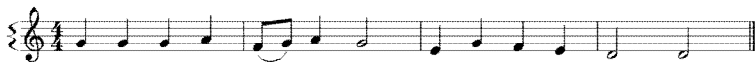
Výklad:

U: Posledná nedeľa pred Veľkou nocou sa volá Kvetná nedeľa. Pripomína príbeh z Biblie, o ktorom sme si v úvode rozprávali, ako ľud palmovými ratolesťami vítal Ježiša pri vstupe do Jeruzalema. V našich končinách palmové ratolesťi nahradili bahniatka – rozkvitnuté ratolesťi vrby, ktoré sú prvým pozdravom jari. Ľudia si tento deň nosia do chrámu bahniatka a nechávajú si ich posvätiť nám už známou svätenou vodou.. Na niektorých miestach dostávajú bahniatka v chrámoch, nemusia si ich sami zadovážiť. Na Zemplíne hovoria, že ... „idzeme sebe do cerkvi po bažičky“. K týmto posväteným bahniatkam sa ľudia správali s úctou, tak ako k posväteným sviečkam alebo k svätej vode. Ozdobili si ich krásnymi stuhami a staré (z predchádzajúceho roka) nevyhadzovali len tak do koša. Ale pálili ich na záhrade. Ľudia veria, že rodiny, ktoré vo svojich domovoch prechovávajú tieto svätenou vodou posvätené ratolesťi, budú ochránené do nástrah zlého. Bahniatka posvätené na Kvetnú nedeľu si v dávnej minulosti (a niekde aj dodnes) ľudia doma starostlivo odkladali, niekde ich dávali na stenu za obrazy. Pri búrkach položili konárik do obloka alebo kúsok z neho hodili do kuchynskej pece do ohňa, aby do domu neudrel blesk. Stáli vo váze na stole, vedľa ktorej zapálili sviecu posvätenú na Hromnice. Bahniatkami okiadzali aj chorých, aby sa skoro uzdravili. V niektorých rodinách si ich zastokli do kúta, verili, že posvätené vrbové prútiky budú ochraňovať dom a celé hospodárstvo od ohňa. Keď pastieri na jar vyhánali dedinou ovce a dobytok na prvú pašu, rozdávali gazdom posvätené vrbové prúty. Po celý rok ich mali tak isto zastoknuté za nosným trámom i obrazmi svätých. Pri jarnom siatí ich zastokli do role alebo nasypali do zrna a zemiakov v nádeji na skorú a dobrú úrodu. Niektorí si posvätené bahniatka dodnes dávajú do auta, aby ich ochraňovali počas ciest.

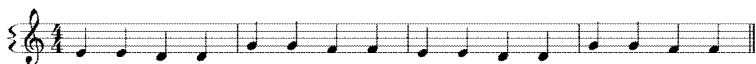
Aktivita:

U: Na tabuli máme napísane 3 hudobné motívy piesne, ktorú sme sa dnes naučili.

Motív a



Motív b



Motív c



U: Najprv si tieto motívy spoločne zaspievame.

(Učiteľka najprv zaspieva sama, žiaci potom po nej opakujú. Každý motív zaspieva raz učiteľka a raz spolu so žiakmi).

U: Ja vám teraz túto pieseň zaspievam sama a vašou úlohou bude povedať písmeno motívu, ktorý práve počujete v piesni. Teda budete kričať a, b, alebo c.

Rozhovor:

U: Kvetná nedeľa je aj symbolom príchodu jari. Počasie sa otepluje, začínajú pučať prvé ratolesti, človek sa po zime teší na príchod niečoho nového, teplejšieho. Privítanie tohto príchodu musí byť preto veľkolepé, spojené s oslavami. Počasie sa mení. Zopakujme si z prírodovedy, čo sa vtedy deje? (Rozhovor učiteľka a deti o tom, čo sa už na učili na prírodovede). Rodí sa niečo nové, aj u nás sa možno narodia nové piesne, ak sa nám to podarí.

Aktivita:

U: Na tabuli máte napísané báseň s tematikou Kvetnej nedele. Rozdelíme sa do skupín podľa radov. Jeden rad bude pracovať s motívom a z našej piesne, druhý rad bude mať motív b a tretí rad tretí motív c. Vašou úlohou bude vymyslieť podľa týchto motívov krátku melódiu na daný verš. Ja tieto melódie znotujem na tabuľu a vy si to potom všetko zapíšete do notového zošita.

Texty:

**„PRIŠLA KVETNÁ NEDELA, KDE SI KEÚČE PODELA,
TA DALA SOM, TA DALA, SVÄTÉMU ĎUROVI, ABY POLE
ODOMYKAL, ABY TRÁVA RÁSTLA. TRÁVA JE ZELENÁ AŽ
PO VYŠE KOLENÁ.“**

U: Teraz si naše piesne spolu zaspievame.

Upevnenie a precvičenie, záver:

U: O čom sme na dnešnej hodine rozprávali? Chcel by niekto sám zaspievať piesne, ktoré sme sa učili?

Zadanie úlohy:

U: Na hodine výtvarnej výchovy si vyrobíte bahniatka, ktoré krásne ozdobíte a spoločne si ich dáme na našu výstavku.

Zoznam použitej literatúry

- BALCÁROVÁ, B. 2010. *Integratívna hudobná výchova v predprimárnej a primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2010.172 s. ISBN 978-80-555-0286-1.
- ANTONICEK, S. 1991. "Sociálne vyučovanie" – možnosti integratívnej hudobnej pedagogiky medzi desať až dvanásťročnými deťmi. In *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí mládeže (integratívna hudobná pedagogika)*. Bratislava: Slovenská hudobná spoločnosť, 1991, s.102.
- FUKAČ, J. 1992. Polyestetická výchova a stav nášho hudebného pedagogického myslenia. In *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí mládeže (integratívna hudobná pedagogika)*. Bratislava: Slovenská hudobná spoločnosť, 1991, s.102.

- HATRÍK, J. 1997. *Drahokam hudby I*. Text k predmetu hudobná výchova s didaktikou (nielen) pre študentov učiteľstva na 1. stupni základnej školy. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta, 1997, s.119.ISBN 80-8050-141-6.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha. Portál, 2001. ISBN80-7178-585-7, 455s.
- ROSCHER, W. 1991. Integratívna hudobná pedagogika a polyestetická výchova. In *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí mládeže (integratívna hudobná pedagogika)*. Bratislava: Slovenská hudobná spoločnosť, 1991, s.102.
- SLODIČKOVÁ, M. 2008. Teológia byzantského chrámu v kontexte dejín umenia. In: *Chrám v byzantskej tradícii*. Prešov : Gréckokatolícke arcibiskupstvo v Prešove, 2008, s. 191, ISBN 978-80-8099-030-5.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV: *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie*
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

Alternatívna pedagogika Marie Montessoriovej

Silvia Nováková

Abstract: An article of the second part is one of the most famous forms of alternative education in the Slovak school. Represents the Montessori pedagogy. Attention is focused on the description of the activities that take place in a Montessori school. Defines the philosophical basis of the ideas of this school. Describes a person teacher and pupil in the process of teaching. Takes note of the pros and cons of alternative Montessori.

Key words: Education. Montessori. Child. Polarization personality. Sensitive phase.

Úvod

S menom Marie Montessoriovej sa spája vznik a rozvoj novej pedagogickej koncepcie, výchovnej teórie a praxe, ktorá sa sformulovala v prvých desaťročiach 20. storočia. Z potreby hľadať alternatívy k tradičnému spôsobu vzdelávania a výchovy na školách niektorí pedagógovia označujú pedagogiku Marie Montessoriovej za pedagogiku 21. storočia. Ukazuje sa, že požiadavky na moderné vyučovanie súhlasia s princípmi jej pedagogiky. V centre pedagogiky Marie Montessoriovej stojí dieťa a jeho nové antropologické a psychologické chápanie. Vytvorením Domu detí pod jej vedením sa začala éra existencie nového typu výchovnej a vzdelávacej inštitúcie, kde je dieťa vedené a podporované v sebarozvoji a zároveň je mu poskytnuté miesto pre samostatnú činnosť, pri ktorej sa rešpektuje jeho osoba. Napriek tomu, že zdôrazňuje slobodu dieťaťa, uznáva aj jeho závislosť na dospelých, ktorý ho uvádzajú do života. Z toho vzniklo aj ústredné heslo jej pedagogiky: „Pomôž mi, aby som to urobil sám.“¹

„*Pedocentricky orientované názory Marie Montessoriovej vychádzajú z kritiky stavu spoločnosti na konci 19. storočia a snažia sa nájsť praktické východisko z vtedajšej pociťovanej kultúrnej krízy európskej spoločnosti.*“² Svojou metódou výrazne prispela k presadeniu výchovnej praxe, ktorá umožňuje prirodzený rozvoj vnútorných síl každého jedinca podľa vlastného tempa a možností.

¹ Porov. HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SNP, 1996, s. 6-7.

² ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J.: *Maria Montessori – aktuálne*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996, s. 1.

Život a význam Marie Montessoriovej

Maria Montessoriová sa narodila 31. augusta 1870 v Talianskom meste Chiaravalle v provincii Ancona. Základné vzdelanie dosiahla v Ríme, neskôr navštevovala strednú prírodovedecko-technickú školu. Pôvodne sa chcela stať inžinierkou, neskôr sa však začala zaujímať o medicínu, aj napriek zákazu štúdia medicíny ženám. Medicínu úspešne ukončila v roku 1896 a ako prvá žena v Taliansku bola promovaná za lekárku. Okrem lekárskej praxi sa venovala aj výskumnej činnosti a organizovala prednášky za práva žien v Nemecku, Taliansku a Anglicku. Po ukončení univerzitných štúdií pracovala ako asistentka na psychiatrickej klinike v Ríme. Tu sa stretáva so slabomyselnými deťmi. V tomto prostredí prišla s myšlienkou, že duševne postihnuté deti sú vychovávateľné. V podpornej liečbe týchto detí sa venovala nielen telesnej starostlivosti, ale s liečbou spájala aj výchovu. Riadila takzvanú Modelovú školu, v ktorej sa vzdelávali učitelia, ktorí pracovali s postihnutými deťmi. Experimentálne preverovala didaktický materiál, ktorý neustále upravovala potrebám detí, overovala si špecifické metódy výchovy a vzdelávania duševne postihnutých detí. Výchovné úspechy v práci so slabomyselnými v nej prebudili záujem o štúdium pedagogiky a psychológie. V roku 1902 úspešne ukončila štúdium pedagogiky, experimentálnej psychológie a antropológie na univerzite v Ríme.³

Pri práci s postihnutými deťmi dospela k presvedčeniu, že jej skúsenosti a metódy práce majú ešte väčší úspech u zdravých detí. Vo verejnej skúške ukázali slabomyselné deti, ktoré vyučovala, že sú rovnocenné deťom z normálnych škôl. Montessoriová k tomu poznamenala: „*Kým všetci obdivovali mojich idiotov, ja som sa zaoberala myšlienkou o príčinách toho, prečo sú šťastné a zdravé deti v bežných školách udržiavané na tak nízkom stupni.*“⁴ V roku 1907 bola otvorená prvá škola Marie Montessoriovej s názvom Casa dei bambini – Dom detí. Tieto školy mali význam sociálny aj pedagogický. Školu navštevovali deti vo veku od troch do siedmych rokov. Vo veľkej miestnosti sa hrali s rôznymi predmetmi, ktoré boli voľne k dispozícii. O túto činnosť javili deti veľký záujem a boli pri nej koncentrované. Montessoriová zistila, že už trojročné dieťa sa dokáže

³ Porov. ŠEBESTOVÁ, V, ŠVARCOVÁ, J.: *Maria Montessori – aktuálne*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996, s. 6.

⁴ KOMPOLT, P.: Diagnostický model posudzovania žiakov Marie Montessoriovej. In: *Pedagogické spektrum*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2002, roč. 11, č. 3/4, s. 81-90.

hlboko sústrediť pri cvičení s predmetom podľa vlastného výberu. Zistila, že slobodný výber činnosti je výchovne prospešný. Zistila, ako treba pedagogické prostredie vopred vhodne pripraviť a vybaviť stimulátormi na podporu dieťaťa. Pri príchode do Domu detí boli deti nevychované, čoskoro však začali prejavovať nápadne dobré správanie, neboli hlučné a zaujímali sa o možnosť práce. Dobré správanie detí vyplývalo z ich intenzívnej slobodnej činnosti, z dôvery v detskú osobnosť. Práve dôraz na zdvorilosť má pre život v Domoch detí a ich výchovné poslanie zásadný význam.⁵

V roku 1911 sa definitívne vzdala lekárskej praxe a venuje sa rozšíreniu svojej metódy v školách v Taliansku, Švajčiarsku, Anglicku, Argentíne, Paríži a New Yorku. V Ríme usporiadala prvý vzdelávací kurz pre učiteľov a vychovávateľov. Zriadilo sa veľké množstvo montessoriovských škôl. Silné montessoriovské hnutie pôsobilo aj v Indii. Počas druhej svetovej vojny bol prerušený vývoj jej pedagogiky. Po vojne sa Maria Montessoriová vrátila naspäť do Európy, kde viedla výchovné a vzdelávacie kurzy. Za svoju celoživotnú prácu bola v roku 1950 ocenená Nobelovou cenou za mier. Maria Montessoriová zomrela 6. mája 1952 v Holandsku, kde bola aj pochovaná. Na jej náhrobnom kameni sú napísané slová, ktoré vystihujú hĺbku jej myšlienok: „*Prosím milé deti, všetky vy, ktoré môžete, budujte so mnou mier medzi ľuďmi na celom svete.*“⁶

Ešte počas svojho života spolu so svojim synom Máriom založila medzinárodnú montessoriovskú spoločnosť – Association Montessori Internationale, ktorej sídlo je v Amsterdame. Úlohou spoločnosti je organizovať vzdelávacie kurzy a šíriť montessoriovské myšlienky. Montessori pedagogika sa rozšírila po celom svete, a okrem svetového koordinačného centra existujú centrá aj v Spojených štátoch Amerických, v Holandsku, Nemecku. Na Slovensku plní túto funkciu Slovenská asociácia Montessori so Sídлом v Bratislave. V súčasnej dobe rozvíja teóriu Marie Montessoriovej jej najmladšia vnučka Renaldine Montessori.⁷

Zásluha Marie Montessoriovej spočíva v tom, že „*vytvorila pedagogiku primeranú detskej realite a vytvorila základnú koncepciu*

⁵ Porov. HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SPN, 1996, s. 16.

⁶ ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J.: *Mária Montessori – aktuálne*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996, s. 8.

⁷ Porov. VARGA, K., MARUŠINSKÁ, M., KRAJČOVIČOVÁ, B., BOBEKOVÁ, S.: *Pedagogika Márie Montessoriovej* In: *Inovačné projekty na základných a stredných školách*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 1999, s. 15.

*Domu detí, teda školy, ktorá taký komplexným spôsobom umožňovala požadované zavedenie iniciatívy a samostatnej činnosti dieťaťa, ako to nedokázala ani pedagogika činnej a praktickej školy.*⁸

Filozofický základ myšlienok

Práca Marie Montessoriovej nie je založená na teórii, nevytvára systematický pedagogický systém, Ide o praktické uskutočňovanie myšlienok, ktoré spočívajú v pozorovaní detí a v pedagogických experimentoch.⁹

Na pedagogiku Marie Montessoriovej vo veľkej miere vplýva jej predchádzajúca lekárska činnosť. Základným princípom pedagogiky je pomoc životu. Výchova má byť organizovaná ako pomoc a má podporiť normálny vývoj dieťaťa. Výchova nemá byť iba adaptácia dieťaťa do sveta dospelých. Montessoriová zdôrazňovala slobodu rozhodovania. Iba v prípade, že dieťa bude vykonávať všetky činnosti samo, zdokonalí sa a rozvíja svoje schopnosti.¹⁰

Maria Montessoriová nikdy systematicky nevysvetlila obsah pojmu sloboda. Sloboda sa podľa nej vzťahuje:

- Na vonkajší vzťah živočicha k jeho okoliu ako umožnenie robiť to, čo chce,
- Na vzťah človeka k sebe samému a jeho správanie ako umenie chcieť,
- Na antropologickú ústavu, podľa ktorej je človek základom chcenia v zmysle slobodnej vôle.¹¹

*„Cieľom je získať slobodu ako časť ľudskej osobnosti so základom nezávislej individuality. Pôvodom je vo zvláštnosti človeka ako živočicha. Sloboda je vykonávaná ako cieľavedomá aktivita v zmysle zodpovedného správania.*¹²

Sloboda znamená stať sa slobodným. Je to naučená schopnosť, ktorú človek neustále zažíva. Realizuje sa stálou činnosťou, ktorú Montessori označuje ako prácu. Pomocou nej sa vyvíja osobná nezávislosť a sebestačnosť. Sloboda, ktorá je človeku daná, znamená

⁸ HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SPN, 1996, s. 18.

⁹ Porov. ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal*. Pedagogika Marie Montessoriovej a její metody dnes. Praha : Portál, 1997, s. 14.

¹⁰ Porov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V.: *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1996, s. 40.

¹¹ Porov. RÝDL, K.: *Princípy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha : Public History, 1999, s. 21.

¹² RÝDL, K.: *Princípy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha : Public History, 1999, s. 22.

spôsob bytia. Realizuje sa vlastnou samostatnosťou, znakom ktorej je nezávislosť. Samostatnosť sa spája s vnútornou disciplínou, ktorá je výrazom slobodných duševných pút, ktorými je človek pánom bez seba samého. Samostatnosťou sa človek stáva slobodnou osobnosťou. Osobná sloboda teda znamená sebarealizáciu pomocou sebaorganizácie. Pre dieťa musí existovať možnosť konať samo za seba, inak nemôže vyjadriť svoju vôľu. Sloboda dieťaťa vzniká uvoľnením sa pre to, aby sa dieťa stalo slobodným. Nezávislosť a sloboda sa v ustavičnom kolobehu získavajú prácou, ktorá je základným kameňom slobody. Uvoľniť sa znamená úsilie dieťaťa stať sa samostatným. Výchovná pomoc je zameraná na to, aby učiteľ doviedol dieťa na cestu nezávislosti. Takto sa slobodná osobnosť tvorí v prvých desiatich rokoch života.¹³

Montessoriová požaduje, aby každé dieťa pracovalo pomocou vlastných síl a ponúka k tomu metodický postup. Každé dieťa postupuje svojou vlastnou cestou, pretože má rozdielne schopnosti. Deti nemusia dôjsť k dosiahnutiu cieľa rovnakým tempom. Pedagogický systém je organizovaný tak, aby sa každé dieťa rozvíjalo samostatne podľa svojich možností.¹⁴

Prejavom ľudskej slobody je spontánna aktivita, ktorá je východiskom pedagogickej práce. Sloboda a voľnosť nie sú nekonečné, realizujú sa v určitých medziach. Biologická, sociálna, pedagogická a mravná sloboda sa vzájomne ovplyvňujú. Biologickú slobodu dosiahneme vtedy, keď sa dieťa vyvíja podľa svojich vnútorných zákonov a potrieb organizmu. Sociálna sloboda predpokladá oslobodenie sa od závislosti na spoločenskom prostredí. Dieťa sa oslobodzuje narodením, zároveň má však sklony stať sa závislým na dospelých. Ak mu dospelí pomáhajú a vykonávajú za neho všetku činnosť, bránia mu v jeho slobode. Vždy, keď dospelý poskytne dieťaťu zbytočnú pomoc, tlmí sa jeho vývoj. Slobodná aktívna činnosť vedie v určitom veku k potrebe nadväzovať sociálne kontakty. Dieťa chce pracovať s druhými. Musí sa však naučiť brať ohľad na názory druhých, mať úctu k druhým a rešpektovať ich práva. Pedagogická sloboda sa uskutočňuje v škole. Základným výchovným prostriedkom je slobodne zvolená činnosť, ktorá vychádza z potrieb dieťaťa. Prostredie školy je

¹³ Porov. RÝDL, K.: *Princípy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha : Public History, 1999, s. 21-23.

¹⁴ Porov. ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J.: *Maria Montessori – aktuálně*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996, s. 9.

optimálne pripravené, rešpektuje spontánny vývoj dieťaťa a podnecuje k dosiahnutiu vyššej úrovne. Pedagogická sloboda vlastne znamená, že dieťa si môže samo zvoliť činnosť, ktorú bude vykonávať. Učiteľ vytvára podmienky pre voľbu dieťaťa, čo si vyžaduje pripravené podnetné prostredie s dostatočným množstvom didaktického materiálu. Podľa montessoriovskej pedagogiky všetky učebné predmety na seba nadväzujú, učivo sa osvojuje podľa premysleného systému, ktorý rešpektuje rozumový vývoj dieťaťa i logiku učebných predmetov. Mravná sloboda znamená formovanie osobnosti dieťaťa tak, aby ho vnútorná sloboda priviedla k dobrovoľnému mravnému konaniu. Cieľom výchovného pôsobenia je človek obdarený ľudskými vlastnosťami ako je láska, disciplína a realita.¹⁵

Výchova k slobode prebieha v každodennej činnosti a v kontakte s vonkajším svetom. K vzdelaniu človeka patrí slušné správanie, nestrkať do vecí, neničiť ich. Dieťa, ktoré nedokáže ovládnuť svoje ja, nedokáže sa ani podriaďovať spoločenským normám. Preto aj prostredie starej školy s pevne stanoveným zariadením triedy a príkazy typu „ticho, kľud“ brzdili aktivitu detí. V škole Marie Montessoriovej je možné stoly presúvať, prostredie vyzdobiť rôznymi drobnými predmetmi, kvetmi, akváriami. Deti sa môžu voľne pohybovať a prostrediu, v ktorom sa nachádzajú prispôbia aj svoje správanie. Vedia čo je to kľud, poriadok, sú bytostne spojené s prostredím. V situáciách, keď sa rozhodujú, prežívajú pocit slobody.¹⁶

Pedagogike Marie Montessoriovej je často vyčítaný individualizmus, pričom sa zabúda na to, že Montessori pripisovala veľký význam sociálnej integrácii. V Domoch detí sú vytvárané heterogénne skupiny detí. Podstatou pedagogiky nie je predpoklad, že dieťa každý deň vynájde niečo nové. Spoznáva svet v jeho pravidelnostiach a zákonitostiach. Dieťa sa učí samostatne rozhodovať a slobodne si voliť z možností, ktoré má k dispozícii. Slobodná voľba ostáva stále ohraničená.¹⁷

¹⁵ Porov. ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1997, s. 19-24.

¹⁶ Porov. ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1997, s. 25.

¹⁷ Porov. ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J.: *Maria Montessori – aktuálně*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996, s. 9.

Polarizácia osobnosti

V slobodne zvolenej činnosti sa uskutočňuje polarizácia osobnosti. „*Pod pojmom polarizácia osobnosti rozumie Maria Montessoriová zoskupenie všetkých telesne duševných síl, ktoré vedú k hlbokému ponoreniu sa do nejakej činnosti.*“¹⁸

Fenoménn polarizácie osobnosti objavila Maria Montessori v rímskom Dome detí pri sledovaní trojročného dievčatka, ktoré vkladalo valec do otvoru v drevenom ráme a následne ho vyberalo. Táto činnosť dieťa zaujala natoľko, že ju opakovalo štyridsaťštyri krát a počas celej doby bolo sústredené a nenechalo sa rušiť vonkajšími podnetmi. Dieťa spočiatku nie je schopné fixovať sa na určité veci. Neskôr dochádza k nahromadeniu jeho sily a ku polarizácii pozornosti na určitý predmet. Polarizácia pozornosti sa objavuje vo väzbe na predmety, ktoré dieťa v jeho okolí oslovujú. V priebehu koncentrácie dochádza k aktívnemu kontaktu medzi dieťaťom a predmetmi, ktoré ho obklopujú. Sústredenie predpokladá nahromadenie síl dieťaťa, zameranie jeho bytosti na jeden predmet, jednu činnosť a odpútanie sa od okolia.¹⁹

„*Koncentrácia navodzuje poriadok v prirodzenosti dieťaťa v celku. Vnútoraná koncentrácia je fenomén, s ktorým sa stretávame u všetkých detí. Je najdôležitejší pre vnútorný rast a doteraz ho nikto ako nevyhnutného činiteľa nezahrnul do pedagogiky. Naopak, koncentrácia detí dokonca všade naráža na prekážky.*“²⁰

Montessoriová hovorila o troch fázach, ktoré pozorujeme pri vzniku koncentrácie. Prvý, prípravný stupeň je charakteristický nepokojom, hľadaním a očakávaním. Dieťa je pripravené veci spoznávať. Hľadá podnety, ktoré ho oslovia. Tieto podnety môžu byť vonkajšie znaky predmetov ako sú farba, tvar či rozmer a taktiež to môžu byť podnety, ktoré vychádzajú zo skúseností a vedomostí dieťaťa. V tejto fáze môžu vychovávatel poskytnúť dieťaťu nepriamu pomoc, pri ktorej ho upozorní na predmety, pobáda ho k aktivite. Pri tom však musí rešpektovať vlastnú iniciatívu dieťaťa, pohyb a voľbu. Dieťaťu musí umožniť pohybovať sa, brať predmety do rúk a vracat ich späť na miesto. Na rozdiel od druhého stupňa, stupeň prípravy má krátke

¹⁸ Porov. RÝDL, K.: *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha : Public History, 1999, s. 45.

¹⁹ Porov. ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1999, s. 27.

²⁰ HELMINGOVÁ, Z.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SPN, 1996, s. 57.

časové trvanie. Druhým stupňom je veľká práca, pri ktorej dieťa venuje svoju pozornosť novej činnosti a nenecháva sa rušiť okolím. Samostatne opakuje činnosť, pri ktorej prekonáva prekážky a rieši problémy. Hlavným znakom tohto stupňa je zaujatie sa pre prácu, zameranie na jednu činnosť. Môžeme povedať, že na tomto stupni dochádza k dialógu medzi vecou a dieťaťom. Počas sústredenia si dieťa osvojuje poznatky, ktoré sú tým trvalejšie, čím hlbšie bola jeho pozornosť koncentrovaná. Takto získané poznatky sa trvalo ukladajú v pamäti a lepšie sa aplikujú. Vychovávateľ môže hĺbku koncentrácie ovplyvniť len na začiatku činnosti pri výbere objektu. Nahrádza predmety, s ktorými dieťa pracuje takými, ktoré zodpovedajú jeho úrovni psychického vývoja. Každodenným opakovaním sa formuje osobnosť dieťaťa, avšak tento proces nesmie byť prerušený. Záverom cyklu polarizácie pozornosti je fáza klúdu, kedy je potreba poznania u dieťaťa už nasýtená. „*Je to fáza úplne vnútorná, plná radosti a šťastia, ktorá ako reflektor osvetľuje okolie a vystavuje na svetlo objekty, ktoré by inak zostali nepovšimnuté.*“²¹ Prejavom tejto fázy je odpratanie predmetov na svoje miesto. Koncentráciu pozornosti ovplyvňuje aj rešpektovanie senzitívnych období.²²

Senzitívne fázy

„*Senzitívne obdobia Montessori definuje ako zvláštne schopnosti, ktoré vo vývoji a mladom veku živočicha vystupujú do popredia. Trvajú dočasne a slúžia iba k umožneniu nabitia dieťaťa schopnosťami. Ako náhle k tomu dôjde, zmienená citlivosť opäť odznie.*“²³

Senzitívne fázy alebo citlivé obdobia sú zvláštne javy vyskytujúce sa v detskom veku. Slúžia na získavania určitých schopností. Ich trvanie je časovo ohraničené a ukončia sa, či boli využité alebo nie. Určité veci sa človek dokáže jednoducho naučiť práve v zodpovedajúcej citlivej fáze. Charakterový rys sa vyvíja na základe impulzu a počas krátkeho ohraničeného časového obdobia. Dospelý človek nemôže tieto citlivé obdobia u dieťaťa ovplyvniť, môže dieťa len pozorovať a poskytnúť mu vhodne pripravené prostredie. Senzitívne

²¹ HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SPN, 1996, s. 58.

²² Porov. ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1997, s. 26-27.

²³ RÝDL, K.: *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha : Public History, 1997, s. 48.

fázy sú univerzálne, vyskytujú sa u všetkých národov na určitom vývojom stupni.²⁴

Myšlienku senzitívnych období ako východisko pre vlastné pozorovania vývoja dieťaťa prevzala Maria Montessoriová od holandského biológa de Vriesa. Predpokladala, že v dieťati je akási tvorivá energia, ktorá vďaka pôsobeniu vonkajšieho sveta stavia vlastný duševný svet dieťaťa. Senzitívne obdobia ovplyvňujú aj vyučovací proces nielen v škole, ale aj osvojovanie vedomostí a schopností. V procese pôsobí tvoriaca sila dieťaťa a skúsenosti získané v kontakte s vonkajším svetom. Vo vývoji človeka rozlišuje tri základné senzitívne obdobia:

- 0 – 6 rokov,
- 7 – 12 rokov,
- 12 – 18 rokov.

Obdobie od narodenia do šiesteho roku veku sa charakterizuje ako konštruktívne a tvorivé. Má základný význam pre formovanie osobnosti a pre vývoj inteligencie. Maria Montessoriová ho rozdelila na dve etapy. Prvá etapa trvá od narodenia do troch rokov a prevláda v nej fyzické prispôsobovanie sa. Vonkajší svet preniká do duševného života dieťaťa a formuje ho. Senzitívnymi oblasťami tohto obdobia sú pohyb, poriadok a reč. Citlivosť pre pohyb sa prejavuje vývojom manuálnych zručností, zlepšovaním rovnováhy, chôdze a behu. Dieťa si chce vyskúšať, či je možné chodiť po čiare alebo poskakovať na jednej nohe, chce si dokázať svoju telesnú silu ťahaním ťažkých predmetov. Pod poriadkom máme na mysli určitý poriadok, v ktorom dieťa vyrastá. Vrchol tejto fázy je približne v dvoch rokoch. Potreba poriadku má orientačný význam, umožňuje pochopiť odlišnosti medzi predmetmi a ich funkciu. Pomocou poriadku si dieťa dokáže utvoriť vlastný obraz sveta, dokáže triediť a priradovať svoje dojmy zo sveta, v ktorom sa pohybuje. Poriadok taktiež pomáha dieťaťu orientovať sa v časových úsekoch. Vo vzťahu medzi dospelými a dieťaťom poriadok pomáha dieťaťu orientovať sa v spoločenských rolách, súžitie s dospelými pomocou určitých pravidiel a ich dodržiavanie. K vytvoreniu poriadku prispieva rola matky a otca vo výchove. Nie menej dôležitá v tomto období je reč. Okolo jedného roku už dieťa vedome vyslovuje prvé slová, začína vyjadrovať svoje pocity, rastie jeho slovná zásoba. Okolo troch rokov dieťa často hovorí samo so sebou,

²⁴ Porov. ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J.: *Maria Montessori – aktuálne*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996, s 13.

vd'aka reči rieši rôzne problémy. Maria Montessoriová uvádza, že do troch rokov sa nedá vývoj dieťaťa priamo ovplyvniť. Do tohto času dieťa do seba nasáva všetko, čo vníma vo svojom okolí. Druhá etapa prvého obdobia trvá od troch do šiestich rokov a je charakteristická prechodom od neuvedomeného k uvedomenému. V tejto druhej etape dieťa objavení svet analyzuje. Dominantná je citová oblasť. Zdokonaľuje sa psychická i fyzická stránka osobnosti. Objavuje sa taktiež senzitivita pre spoločný život s inými deťmi. Dieťa sa začleňuje do kolektívu, osvojuje si spoločenské spôsoby správania.²⁵

Druhé obdobie trvajúce od siedmich do dvanástich rokov je pomerne stabilné. Dieťa sa učí rozlišovať medzi dobrom a zlom, vytvára sa jeho morálne vedomie, ktoré smeruje k vedomiu sociálnemu. V tomto období už dieťaťu nestačí ohraničený priestor, vyhľadáva širšie sociálne skúsenosti, nové sociálne vzťahy. Obmedzovaním priestoru sa brzdí jeho ďalší vývoj. V oblasti myslenia je tu značný prechod od konkrétneho k abstraktnému, zlepšuje sa predstavivosť. V tomto období je nutné zmeniť aj spôsob výučby. Už nestačí objavovanie sveta samostatne. Realitu dieťa spoznáva vnímaním okolia a sledovaním detailov. Skutočnosť už dieťa nevníma očami dospelého. Pomoc dospelého potrebuje iba v prípade, že samo nevie nájsť riešenie. Samostatnosť v spoznávaní sveta prispieva k vyššiemu sebedovetomiu, utváraniu vlastného názoru a podporuje záujem o nové objavovanie.²⁶

Poslednú fázu, ktorá trvá do osemnásteho roku veku Maria Montessoriová rozdelila opäť do dvoch období. Prvé obdobie je od dvanásť do pätnásť rokov a druhé od pätnásť do osemnásť rokov. Celé toto obdobie môžeme označiť ako labilné, prejavujúce sa silnou sociálnou citlivosťou, vývojom nezávislosti a samostatnosti v sociálnych vzťahoch. Dospievajúci jedinec sa snaží vytvoriť si nový vzťah k sebe samému. V tomto období dochádza k výrazným fyzickým i psychickým zmenám. Môžeme hovoriť o veku pochybností. Objavuje sa pocit zmeniť svet, náladovosť a beznádej, výrazné je sebahodnotenie a sebadôvera. Mladých ľudí už nemôžeme vnímať ako deti.²⁷

²⁵ Porov. ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1997, s. 29-32.

²⁶ Porov. ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1997, s. 33-34.

²⁷ Porov. ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1997, s. 34.

Z uvedených fáz vývinu sa puberta najviac svojim významom podobá obdobiu ranného detstva, ale detstvo má zásadnejší význam. Detstvo je fázou stávania sa človekom, ostáva v človeku, ktorý prichádza do veku dospelosti a naplnenej ľudskosti.²⁸

Na základe poznania týchto senzitívnych období Maria Montessoriová vypracovala zodpovedajúce výchovné princípy. Zmyslom výchovného pôsobenia je vybaviť človeka takými kvalitami, aby bol schopný ísť v živote svojou vlastnou cestou.²⁹

Montessoriovej materiál

Vývoj dieťaťa výrazne ovplyvňuje vonkajšie prostredie. Za základné prvky výchovného pôsobenia Maria Montessoriová považuje pripravené prostredie a pripraveného učiteľa. Pod pojmom pripravené prostredie rozumie svet okolo nás, ktorý obsahuje podnety vzbudzujúce spontánnu aktivitu dieťaťa. Súčasťou tohto prostredia sú cvičebné a pracovné materiály.³⁰

Absencia vhodného prostredia neumožňuje konštruktívnu činnosť dieťaťa a možnosť jeho slobodnej práce. Prostredie musí byť svojou podobou podriadené celostnému vnímaniu dieťaťa. V dome detí, kde sa vyučovanie realizuje, má dieťa cítiť potrebu aktívne spoluvytvárať svoje bývanie a nadobúdať vlastnú pohyblivosť. V tomto prostredí sú väčšinou pracovné stoly usporiadané s väčším odstupom do elipsy. Každý materiál, ktorý sa tu nachádza je len v jednom exemplári. To zvyšuje jeho prítťaživosť. Ak je materiál obsadený, dieťa musí počkať, pokiaľ nebude k dispozícii. Takto pripravené prostredie určuje život dieťaťa. Jeho znakom je poriadok, krása a bohatstvo života.³¹

Veľa materiálov Maria Montessoriová prebrala od francúzskych lekárov Itarda a Seguina, najmä pomôcky slúžiace na stimuláciu detí, rozvoj zmyslovej aktivity. Pomocou osobitných materiálov sa pokúsila učiť deti základom čítania, písania a počítania. Väčšie úspechy dosiahla Montessoriová vo výchove slabomyselných detí. Vynašla vhodnejšie požiadavky práce a primeranejšie pomôcky. Pozmenila

²⁸ Porov. HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SPN, 1996, s. 24.

²⁹ Porov. ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1997, s. 34.

³⁰ Porov.: ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1998, s. 41.

³¹ Porov.: HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SPN, 1996, s. 31-36.

materiál pre zdravé deti a spôsob ich používania preniesla na iniciatívu dieťaťa a vytvorila tak nové predmety. Montessoriovej materiál sa stal liečebným prostriedkom. V Dome detí zastával dôležité miesto ako dôležitý činiteľ a pripájal sa k ostatným materiálom slúžiacim na hru a zamestnanie. Spôsob narábania s týmto materiálom sa odlišuje od zvyčajných úkonov, ktoré deti vykonávajú. Dieťa s materiálom pracuje až kým nedosiahne uspokojenie vnútornej potreby. Po práci sú predmety uložené na pôvodné miesto, aby nedošlo k navonok viditeľnej zmene, aby sa obnovil obvyklý poriadok.

Pozornosť treba venovať samotnému materiálu, niektorým jeho charakteristickým znakom. Jednotlivé veci si vyžadujú určité cvičenie. Stačí niekoľko úvodných inštrukcií, aby sme dieťaťu ukázali, ako treba pri práci s materiálom postupovať. Prípadné chyby dokáže dieťa samo nájsť a odstrániť. Týmto faktom sa u dieťaťa vytratí zlosť, že ho ustavične niekto opravuje a ruší v jeho práci. V pedagogike Marie Montessoriovej sa uprednostňujú materiály na cvičenie zmyslov. Materiál má filozofický charakter, vedie dieťa k tomu, aby prostredníctvom cvičenia na konkrétnych veciach zo svojho okolia odhaľovalo ich spôsob existencie, napríklad farebnosť. Podľa Montessoriovej deti vidia veci okolo seba, nie je potrebné im ich ukazovať s určitým komentárom. Učiteľ im má len poskytnúť pomoc, aby videli presnejšie. Montessoriová poukazuje aj na opakovanie cvičení. Opakovanie robí pre dieťa zaujímavým fakt, že získa novú schopnosť percepcie, ktorá mu dovoľuje vidieť to, čo doteraz nevidelo. Súčasťou všetkých cvičení musí byť pohyb ruky, aby vznikol a opakoval sa pracovný cyklus.³²

Najobľúbenejšou a najviac známou didaktickou pomôckou sú valčeky na vkladanie. Ide o štyri dlhé dosky s otvormi, do ktorých sa vkladá desať valčekov, ktoré pútajú pozornosť svojou formou. Rovnaké valčeky sa odlišujú zmenšeným priemerom, sú tenšie prípadne hrubšie. Výška buď narastá alebo sa znižuje. Taktiež sa môže meniť priemer valčeka aj jeho výška. Zmenšovanie alebo zväčšovanie valčekov je nápadné. Táto hra je najviac obľúbená medzi deťmi vo veku od dvoch do troch rokov. Pri zaobchádzaní s týmito materiálmi nie je potrebný slovný opis. Stačí, ak vychovávateľ deťom ukáže, ako sa s vecou zaobchádza. Veľmi obľúbená je aj hra s drevenými tabuľkami, ktoré sa odlišujú farbou. Ukladaním tabuliek do dvojíc sa

³² Porov.: HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SPN, 1996, s. 43-48.

precvičuje schopnosť rozlišovania. Na hmat a spoznávanie rozdielov slúži hmatová šachovnica s hladkými a drsnými plochami z nalepeného skleného papiera. Na rozvíjanie sluchu sa používajú sluchové škatuľky, ktoré potrasením vydávajú rôzne zvuky, dva z nich sú vždy rovnaké a úlohou dieťaťa je vzájomne ich zoskupiť. Ďalej sa využívajú aj cvičenia na rozvoj chuťového a čuchového zmyslu, Montessoriová zdôrazňuje ich význam pre zdravie. Svojím materiálom chce Montessoriová vniesť poriadok do chaosu pojmov, ktorý vládne v dieťati. Tento materiál sa považuje za akýsi kľúč, ktorým sa rozvíja schopnosť rozlišovať. Dieťa má potešenie z toho, že veci okolo seba vidí pravdivo, že môže objavovať. Materiál má dieťaťu pomôcť vidieť poriadok a rozlišovať. Dieťa má možnosť zoradiť veci do poriadku.³³

Používanie takéhoto didaktického materiálu si zaslúžilo aj značnú kritiku. Treba však podotknúť, že pedagogický účinok takýchto cvičení je podľa skúsenosti pozitívny. K používaniu nových materiálov by sme nemali pristupovať s predsudkami. Materiál nebráni dieťaťu v prístupe k svetu, ale otvára jeho poriadok a podstatu. Montessori materiál nie je náhradou za svet, nesnaží sa výlučne sám sprostredkovať poznatky o svete. Je to pomocník pre vnútornú prácu dieťaťa. Akoby sme dávali dieťaťu výzbroj na získanie sveta, je to akoby kľúč k svetu. Okrem materských škôl sa Montessori materiál často používa aj na základných školách. Má predovšetkým pomôcť dieťaťu spoznať základné vzťahy v realite, utvárať základné schopnosti a pojmy. Ak k tomu dôjde, dieťa odloží materiál bokom, pretože sa vytvorila skutočná abstrakcia. Materiál je ochranou pred tým, aby sa dieťa nestratilo v neporiadku a v neurčitých pojmoch, pomáha duchu k aktivite. Pre vyššie ročníky sa využívajú atlasy, glóbusy, lexikóny. Všetok materiál je upravený tak, aby dieťa zotrvalo pri svojej práci, opakovalo cvičenie a aby neprestávalo, keď niečo nepochopí, pretože skutočná práca vzniká vtedy, keď sa mu v hlave zrodia nové nápady. Samostatne pracujúce dieťa sa nielen učí, ale rozvíja sa aj jeho duch. Význam Montessori materiálu je v tom, že jeho pomocou dieťa hlbšie chápe a duchovná radosť ovplyvňuje jeho postoje.³⁴

³³ Porov.: HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SPN, 1996, s. 48-51.

³⁴ Porov.: HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SPN, 1996, s. 52-54.

Postavenie učiteľa

Zvláštne postavenie vo výchovnom systéme Marie Montessoriovej má vychovávateľ. Dáva prednosť označeniu vedúci pred pomenovaním učiteľ alebo vychovávateľ. Jeho vplyv sa obmedzuje na prípravu vhodne upraveného prostredia a didaktického materiálu. „*Výchova má byť založená na rozvoji osobnosti. Človek sám by sa mal stať stredom výchovy. Pre vychovávateľa tak vzniká dynamická úloha, viesť jeho ľudské utváranie sa.*“³⁵ Rolu učiteľa vidí v nenápadnom vedení a taktnej pomoci. Odmieťa priame zasahovanie do detskej činnosti. Učiteľ sa má naučiť chápať detské priania a potreby. Svoj vzťah k dieťaťu utvára postupne a harmonicky. Nesmie sa usilovať o nadradenosť, zdôrazňovať moc dospelého nad dieťaťom. Aktivita vychovávateľa sa podriadi slobodnému rozhodovaniu dieťaťa. Montessoriová sa snažila oslobodiť dieťa od diktatúry dospelých. „*V psychickom vzťahu medzi dieťaťom a vychovávateľom sa pomer a technika podobajú tým u služobníka. Má pripravené všetko, čo pán potrebuje, ale takým spôsobom, že si sám ponecháva slobodu použitia pripraveného. Tento spôsob nazýva Montessori slúžiť dobre, slúžiť duchu, ktorému nie je odobraná voľba a rozhodnutie.*“³⁶ Príčinou oneskoreného rozvoja detských schopností je podľa Montessoriovej práve potlačovanie spontánneho vývoja dieťaťa. Vychovávateľ by mal najprv pozorovať, aká je sociálna a individuálna aktivita dieťaťa a podľa nej následne pripraviť prostredie tak, aby sa z výchovy a vzdelávania detí odstránila námaha a preťažovanie. Montessoriová trvá na požiadavke poskytnúť dieťaťu čo najviac slobody, oslobodiť ho od tlaku a v prospech jeho výchovy poučiť aj rodičov. Učiteľ má teda dieťa viesť tak, aby nepociťovalo jeho prítomnosť. Jeho práca sa má riadiť heslom: „Čakať a pozorovať.“³⁷

Učiteľ nemá dieťaťu odoberať činnosť, ktorú je schopné vykonať samo. Naopak, má mu dodať odvahu k vlastnému konaniu. Predloží dieťaťu materiál zodpovedajúci jeho veku a schopnostiam. Ukáže mu pracovný postup. Dieťa si samo vyberie, čo ho zaujíma a čo chce práve v danej chvíli robiť. Má však stále právo povedať: „Nechcem.“ Učiteľ musí jeho prianie rešpektovať. Počas činnosti učiteľ žiaka

³⁵ RÝDL, K.: *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha : Public History, 1999, s. 28.

³⁶ RÝDL, K.: *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha : Public History, 1999, s. 29.

³⁷ Porov.: SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V.: *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1996, s. 42.

neobmedzuje, pozoruje ho a sleduje, či nepotrebuje pomoc. Je veľkým umením vycítiť okamih, kedy môže učiteľ zasiahnuť. Ak sa dieťaťu práca nedarí, nekarhá ho, pretože aj tak dieťa pociťuje radosť z vykonanej práce. Neúspech nič neznamená, je pre vychovávateľa signálom pre zmenu prístupu, pri ktorom nesmie chýbať trpezlivosť a tolerancia. *„Prílišná snaha dospelých ukázať najvhodnejší postup alebo naučiť môže viesť k strate záujmu a k prerušeniu činnosti. Je tomu tak v prípade dlhodobého a sústavného poučovania a predvážania, kedy vlastne všetko robí dospelý a dieťa sa pozerá tak dlho, až ho sledovanie prestane baviť. Rovnako nesprávna je ostrá kritika, či dokonca výsmech neobratnosti dieťaťa.“*³⁸

Tresty a odmeny Montessoriová zamietala. Tvrdila, že u menších detí sa mínajú účinku, pretože nie sú schopné uvedomovať si ich zmysel. Je však nutné prihliadať na individuálne vlastnosti dieťaťa a citlivo vystihnúť vhodnosť udelenia pochvaly či pokarhania.³⁹

Záver

*„Moja predstava budúcnosti nie sú viac ľudia, ktorí skladajú skúšky, pokým nedostanú vysvedčenie... ale ľudia, ktorí postupujú z jedného stupňa nezávislosti k vyššiemu pomocou svojej vlastnej aktivity, vlastným úsilím a vôľou, čo predstavuje vnútorný vývin jedinca.“*⁴⁰

Nepochybujem, že otázka výchovy a vzdelávania na Slovensku, stojí v centre záujmu. V nadväznosti na megatrendy rozvoja spoločnosti sa aj v pedagogickej oblasti intenzívne hľadajú inšpirácie v praxi a teórii alternatívnych škôl. Alternatívne školy nenahradia klasické školy na ktoré sme všetky zvyknutí. Tieto školy vznikajú ako možnosť voľby a často sú spojené s predstavami rodičov, učiteľov a iných zainteresovaných odborníkov o lepšom vzdelávaní. Rozvíjajú sa súbežne s takzvanými štátnymi školami a rovnako prijímajú nové podnety a poznatky z vied o výchove. Môžeme povedať, že alternatívne školy prispievajú k rozvoju hlavného prúdu škôl.

Profesor Zelina tvrdí, že alternatívne školy môžu náš školský systém obohatiť. Sú konkurenciou voči hlavnému prúdu a inovujú

³⁸ ZELINKOVÁ, O.: Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha : Portál, 1997, s. 78.

³⁹ Porov.: ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J.: *Maria Montessori – aktuálně*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996, s. 49.

⁴⁰ Porov. Slovenská asociácia Montessori transformujúce vzdelávanie. Dostupné na internete: <http://www.montessoria.sk/prednosti-montessori-skoly> (09.06.2014).

metódy, postupu výchovy a vzdelávania. Ak by sme nepodporovali vznik alternatívnych škôl a prienik tejto pedagogiky do výchovy a vzdelávania, boli by sme jediná krajina Európy. Alternatívne školy a prvky vzdelávania pútajú pozornosť aj samotných učiteľov a sú pre nich veľmi podnetné. Napriek mnohým pozitívam sa zatiaľ na Slovensku vrece s alternatívou neroztrhlo. Rovnako ako môže byť alternatíva zaujímavá, podnetná a inšpirujúca, môže byť aj nebezpečná. Zaviesť do praxe novú myšlienku je ťažké. Zaviesť do vyučovacieho procesu nový prístup si vyžaduje oveľa viac námahy ako len hovorenie o alternatíve. Krok za krokom musíme budovať základy na ktorých bude táto alternatíva stáť. Alternatívne školy podporujú rozvoj toho, čo je v dieťati, aby ostalo sebou samým a netaja sa tým, že vytvorením svojho vlastného sveta pravidiel chcú meniť vonkajší svet.

Zoznam použitej literatúry

- HELMINGOVÁ, H.: *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : SNP, 1996. 216 s. ISBN 80-08-00281-6.
- 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.
- 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.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, 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. ISBN neuvedené
- VARGA, K., MARUŠINSKÁ, M., KRAJČOVIČOVÁ, B., BOBEKOVÁ, S.: *Pedagogika Márie Montessoriovej* In: *Inovačné*

- projekty na základných a stredných školách.* Banská Bystrica : Metodické centrum, 1999. 74 s. ISBN 80-8041-282-5.
- ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo.* Bratislava : Interlingua, 1993. 32 s. ISBN 80-901405-0-5.
- ZELINKOVÁ, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal.* Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha : Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.
- Slovenská asociácia Montessori transformujúce vzdelávanie.* Dostupné na stránke: <http://www.montessoria.sk/prednosti-montessori-skoly> (09.06.2014).

Recenzia

CORANIČ, J.:

Z dejín gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku.

České Budějovice: Sdružení sv. Jana Nepomuckého při

Biskupství českobudejovickém, 2014. 529 s.

ISBN 978-80-86074-30-6.

prof. PhDr. Jozef Šimončíč CSc.

Takmer pred rokom som posudzoval rukopis monografie: *Jaroslav CORANIČ: Dejiny Gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku v rokoch 1918 – 1939*. Prešov : Prešovská univerzita 2013, 416 s. ISBN 978-80-555-1032-3. Tento absolvent histórie na Trnavskej univerzite v Trnave pripravil medzitým na publikovanie ďalšiu monografiu venovanú dejinám gréckokatolíckej cirkvi na našom území od Veľkej Moravy po dnešné dni.

Problematike oboch liturgii na Veľkej Morave západnej latinskej a východnej byzantskej, ich vzájomnému vzťahu venoval autor prvoradá pozornosť a spresnil ich vplyvy medzi Carihradom a Veľkou Moravou, Veľkou Moravou a Rímom. Z tejto štartovacej čiary postupuje už prísne chronologicky najprv o kolonizácii na valašskom práve až po vznik Mukačevského biskupstva. Terminus a quo sa stala Užhorodská únia 24. apríla 1646, architekti ktorej vytvorili precízny a dômyselný projekt organizačnej štruktúry gréckokatolíckej cirkvi v Uhorsku.

Pri opise dejov od Užhorodskej únie po zriadenie Prešovského biskupstva všíma si autor aj vedúce osobnosti: prvého zjednoteného biskupa Petra Parteniusa Petroviča (1651 – 1665) i usporiadanie pomerov biskupom Jánom Jozefom de Canillisom (1689 – 1706) v Mukačevskom biskupstve. Nato už nasledujú veľké kapitoly v prísne chronologickom slede: III. Gréckokatolícka cirkev na Slovensku v rokoch 1818 – 1876, kde venuje pozornosť „Košickému vikariátu“ a rozdeleniu Mukačevského biskupstva, procesu vzniku Prešovského biskupstva, životu a dielu prešovských biskupov Gregora Tarkoviča (1816 – 1841) a Jozefa Gaganca (1843 – 1875).

IV. kapitola Gréckokatolícka cirkev 1876 – 1918 má aj obsiahle komentáre k episkopátom Dr. Mikuláša Tótha (1876 – 1882), Jána Vályiho (1882 – 1911) i „nešťastného“ Dr. Štefana Nováka (1913 – 1920). Nasleduje V. kapitola Gréckokatolícka cirkev na Slovensku 1918 – 1939 so životopismi apoštolských administrátorov Dr. Dionýza Njaradiho a Pavla Petra Gojdiča OSBM. Riava komentárov pokračuje analýzou rokov 1929 – 1945, 1945 – 1950, tragických osudov biskupa P. P. Gojdiča, osudov gréckokatolíckych kňazov, bohoslovcov i veriacich, pokus o legalizáciu Gréckokatolíckej cirkvi roku 1968 a nasledujúce roky 1968 – 1989. Záverečné kapitoly komentujú pôsobenie biskupa Ján Hirku v rokoch 1969 – 1989, situáciu v biskupstve 1989 – 2014, správu biskupstva arcibiskupom Dr. Jánom Babjakom SJ, vznik Košického exarchátu, vznik Bratislavskej eparchie, majetkoprávne vyrovnanie s Pravoslávnu cirkvou v rokoch 1990 – 2000, organizačnú štruktúru gréckokatolíckej cirkvi, štatistiku veriacich.

Tento obsah monografie som musel načrtnúť, aby som zdôraznil jej premyslenosť a dôslednosť, aby sa na nič nezabudlo. A nezabudlo sa.

Medzi monografiami, prekladanými prvými absolventmi histórie na Trnavskej univerzite na zverejnenie, dosahuje Jaroslav Coranič veľmi vysokú úroveň. Jeho heuristika, štúdium literatúry, archívnych prameňov je tak dôsledné, že konečný počet ich využitia v poznámkach pod čiarou dosahuje počet 1 629. Nielen vyexcerpovať, ale mať v nich prehľad a odvolať sa na tieto poznámky je skutočne obdivuhodné.

Predložená práca Jaroslava Coraniča o dejinách a osude Gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku poukazuje na dar z neba, ktorý táto cirkev dostáva, aby svet uveril, že Bohu nič nie je nemožné.

Nihil obstat. Imprimi potest.

Trnava 8. III. 2015

AUTORZY ARTYKUŁÓW

Ks. dr hab. Bogdan Zbroja

Uniwersytet Papieski Jana Pavła II.
Ul. Kanonicza 9
31-002 Kraków
bogdan.zbroja@upjp2.edu.pl

doc. ThDr. Peter Tirpák, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Gréckokatolícka teologická fakulta
Katedra aplikovanej edukológie
peter.tirpak@unipo.sk

Dr hab. Małgorzata Duda

Uniwersytet Papieski Jana Pavła II.
Ul. Kanonicza 9
31-002 Kraków
dumadaster@gmail.com

doc. ThDr. PaedDr. Ing. Gabriel Paľa, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Gréckokatolícka teologická fakulta
Katedra aplikovanej edukológie
gabriel.pala@unipo.sk

ThLic. Emília Halagová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Gréckokatolícka teologická fakulta
Katedra aplikovanej edukológie
emilia.halagova@smail.unipo.sk

doc. PaedDr. Lenka Pasternaková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
lenka.pasternakova@unipo.sk

doc. 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. Anton Parilák

Prešovská univerzita v Prešove
Gréckokatolícka teologická fakulta
Katedra aplikovanej edukológie
anton.parilak@smail.unipo.sk

ThLic. Juraj Gradoš

Katolícka univerzita Ružomberok
Teologická fakulta
jurajgrados@gmail.com

doc. Ing. Daniel Lajčin, PhD.

DTI v Dubnici nad Váhom, s r. o.
Dukelská štvrť 1404/613
018 41 Dubnica nad Váhom
lajcin@dti.sk

PaedDr. Peter Hrib

GKFÚ – Staškovce 104
090 23 Staškovce
hrib.peter@gmail.com

PhDr. Jana Tirpáková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
jankatirpak@post.sk

PaedDr. Silvia Nováková

Prešovská univerzita
Gréckokatolícka teologická fakulta
Katedra aplikovanej edukológie
silvia.oscipovska@smail.unipo.sk