

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE



Monografia je výstupom projektu VEGA č. 1/0263/14
Pedagogické myslenie na Slovensku od roku 1918 po súčasnosť

Recenzenti:

prof. PhDr. Milan Katuninec, Ph.D.
doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

Blanka Kudláčová (ed.)

**PEDAGOGICKÉ MYSLENIE, ŠKOLSTVO
A VZDELÁVANIE NA SLOVENSKU
V ROKOCH 1918 – 1945**

TRNAVA 2016

*Venujeme všetkým tým, ktorí sa zaslúžili o utváranie
pedagogiky, školstva, vzdelávania a výchovy
na Slovensku v rokoch 1918 až 1945*

© Editor: prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.

ISBN 978-80-8082-955-1

OBSAH

Terminologická poznámka	9
Skratky použité v texte	10
Úvod	11

I. METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ, SPOLOČENSKO-POLITICKÝ A HISTORICKO-FILOZOFICKÝ KONTEXT NA SLOVENSKU V ROKOCH 1918 – 1945

1. Historicko-pedagogické a metodologické východiská (<i>Blanka Kudláčová</i>)	14
1.1 Špecifiká v historicko-pedagogickom bádání na Slovensku	15
1.2 Historicko-pedagogické publikácie zamerané na obdobie rokov 1918 až 1945 vydané po roku 1989	18
1.3 Nové metodologické prístupy v historicko-pedagogickom bádání a zacielenie monografie	21
2. Spoločensko-politický a historický kontext (<i>Peter Jašek</i>)	29
2.1 Vznik prvej Československej republiky a boj o Slovensko	29
2.2 Mierové zmluvy a život v medzivojnovnej republike	32
2.3 Vyhlásenie autonómie a vznik Slovenského štátu	35
2.4 V samostatnom štáte a tieni Hitlera	38
2.5 Slovenské národné povstanie, oslobodenie a koniec druhej svetovej vojny	44
3. Ideové pozadie a filozofické východiská dobového politického myslenia (<i>Andrej Rajský</i>)	49
3.1 Od monarchie k republike	50
3.2 Ideové východiská prvej Československej republiky	54
3.3 Ideové východiská prvej Slovenskej republiky	57

II. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A RECEPCIA PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA NA SLOVENSKU V ROKOCH 1918 – 1945

4. Počiatky pedagogiky a pedagogického diskurzu	
<i>(Blanka Kudláčová)</i>	66
4.1 Počiatky pedagogiky ako akademickej a vedeckej disciplíny	67
4.2 Učiteľské organizácie ako priestor na pedagogickú diskusiu	74
4.3 Reformná pedagogika a jej miesto v pedagogickom diskurze	76
4.4 Katolícka pedagogika a jej miesto v pedagogickom diskurze	80
Záver	82
5. Recepcia svetového pedagogického myslenia v slovenskej pedagogike	
<i>(Milan Krankus)</i>	86
5.1 Prenikanie svetovej pedagogiky na Slovensko po r. 1918	86
5.2 Diskusia o vedeckom charakte re pedagogiky	89
5.3 Recepcia globálnej metódy a celostného vyučovania	100
5.4 Problematika výchovy v demokracii a totalite	102
5.5 Recepcia svetovej pedagogiky v pedagogickom myslení na Slovensku po r. 1938	103
5.6 Idea činnéj školy	108
5.7 Zánik národno-socialistickej pedagogiky a nová orientácia ...	112
Záver	113
6. Filozoficko-pedagogické východiská v tvorbe Juraja Čečetku do r. 1945	
<i>(Marek Wiesenganger)</i>	117
6.1 Vybrané aspekty života Juraja Čečetku	117
6.2 Vplyv vybraných osobností na utváranie Čečetkovho pedagogického myslenia	121
6.3 Ideový kontext pedagogiky na Slovensku v rokoch 1918 až 1945	124
6.4 Vymedzenie výchovy u Juraja Čečetku	127
6.5 Filozofické východiská pedagogických názorov Juraja Čečetku	131
Záver	135
7. Reformná pedagogika a hnutie reformných škôl	
<i>(Eduard Lukáč)</i>	138
7.1 Reformné pedagogické hnutie v Čechách	138
7.2 Reflexia reformného pedagogického hnutia na Slovensku	140
7.3 Snahy o reformné pedagogické aktivity v rokoch 1939 až 1945	151
Záver	155

8. Konštituovanie špeciálnopedagogickej teórie a praxe	
<i>(Viktor Lechta)</i>	159
8.1 Konštituovanie špeciálnopedagogickej (inštitucionálnej) starostlivosti	159
8.2 Konštituovanie vzdelávania špeciálnych pedagógov	164
8.3 Konštituovanie špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru ..	167
Záver	174
9. Pedagogické časopisy <i>(Zuzana Lopatková)</i>	177
9.1 Prehľad pedagogických časopisov v rokoch 1918 až 1938	178
9.2 Prehľad pedagogických časopisov v rokoch 1939 až 1945	187
Záver	193

III. ŠKOLSKÝ SYSTÉM, VZDELÁVANIE, VÝCHOVA A SOCIÁLNA OBLASŤ NA SLOVENSKU V ROKOCH 1918 – 1945

10. K otázkam vývoja školského systému a legislatívy	
<i>(Lubica Kázmerová)</i>	198
10.1 Budovanie školského systému v rokoch 1918 až 1938	199
10.2 Slovenské školstvo v rokoch 1939 až 1945	209
Záver	215
11. Personálna a jazyková otázka v školskej politike v rokoch 1918 – 1939 <i>(Jarmila Zacharová)</i>	217
11.1 Školská politika a personálna otázka	217
11.2 Školská politika a jazyková otázka	223
Záver	228
12. Počiatky a rozvoj novodobého vysokého školstva	
<i>(Miroslava Slezáková)</i>	232
12.1 Počiatky vysokého školstva v rokoch 1918 až 1938	233
12.2 Rozvoj vysokého školstva v rokoch 1939 až 1945	240
Záver	246
13. Vzdelávanie učiteľov <i>(Janka Štulrajterová)</i>	250
13.1 Vzdelávanie učiteľov v rokoch 1918 až 1938	250
13.2 Vzdelávanie učiteľov v rokoch 1939 až 1945	261
Záver	267
14. Katolícke školstvo <i>(Marián Cipár)</i>	270
14.1 Organizácia katolíckeho školstva do r. 1918	271
14.2 Katolícke školstvo v rokoch 1918 až 1938	272
14.3 Katolícke školstvo v rokoch 1939 až 1945.....	279
Záver	282

15. Školstvo národnostných menšín (<i>Jana Gašparovičová</i>)	285
15.1 Legislatívne úpravy v oblasti školstva národnostných menšín po vzniku ČSR	286
15.2 Školstvo národnostných menšín v rokoch 1918 až 1938	287
15.3 Zmeny v školstve národnostných menšín v rokoch 1939 až 1945	298
Záver	304
16. Zastúpenie vzdelávania dievčat v školskej štruktúre (<i>Adriana Kičková</i>)	307
16.1 Situácia vo vzdelávaní dievčat do r. 1918	307
16.2 Vzdelávanie dievčat v odborných školách v rokoch 1918 až 1938	308
16.3 Reforma vo vzdelávaní dievčat v odborných školách v rokoch 1939 až 1945	320
Záver	323
17. Teória a prax neformálnej výchovy a vzdelávania (<i>Peter Lenčo</i>)	326
17.1 Terminologické poznámky a situácia v oblasti neformálnej výchovy a vzdelávania do r. 1918	326
17.2 Neformálna výchova a vzdelávanie v rokoch 1918 až 1938 ...	328
17.3 Neformálna výchova a vzdelávanie v rokoch 1939 až 1945 ...	341
Záver	345
18. Osvetová a ľudovúchovná činnosť (<i>Igor Marks</i>)	349
18.1 Terminologické poznámky a situácia v osvetovej a ľudovúchovnej činnosti do r. 1918	349
18.2 Osvetová a ľudovúchovná činnosť v rokoch 1918 až 1938	351
18.3 Osvetová a ľudovúchovná činnosť v rokoch 1939 až 1945	361
Záver	365
19. Sociálno-výchovné otázky detí a mládeže (<i>Ivana Šuhajdová</i>)	368
19.1 Situácia v oblasti sociálno-výchovnej starostlivosti o deti a mládež do r. 1918	368
19.2 Sociálno-výchovná starostlivosť o deti a mládež v rokoch 1918 až 1938	369
19.3 Sociálno-výchovná starostlivosť o deti a mládež v rokoch 1939 až 1945	379
Záver	388
Menný register	390
O autoroch	396
Obrázková príloha	402

Terminologická poznámka

Pri názve medzivojnovovej **Československej republiky** sme v monografii zvolili nasledujúci terminologický úzus: 1) pre obdobie od vyhlásenia nezávislosti 28. októbra 1918 do Mníchovskej dohody 30. septembra 1938 používame termín *Československá republika*¹ (*prvá ČSR*), 2) od Mníchovskej dohody do 14. marca 1939 používame termín *Česko-Slovenská republika* (*druhá ČSR*), 3) pre roky 1918 až 1939 používame termín *Československá republika* (*ČSR*) alebo *Československo*.

Pri názve obdobia prvej **Slovenskej republiky** sme v monografii zvolili nasledujúci terminologický úzus: 1) pre obdobie od vyhlásenia nezávislosti 14. marca 1939 do prijatia ústavy dňa 21. júla 1939 používame termín *Slovenský štát*, 2) pre obdobie po prijatí ústavy až do 8. mája 1945 používame oficiálny termín *Slovenská republika*, 3) v prípade potreby odlišenia od súčasnej Slovenskej republiky používame termín *prvá Slovenská republika*. V období 1918 až 1945 používame aj všeobecné označenie – *Slovensko*.

¹ V období od vzniku Československej republiky (28. 10. 1918) do prijatia ústavy 29. 2. 1920 bol vo všetkých medzinárodných zmluvách používaný termín *Česko-Slovensko*, resp. *Česko-Slovenská republika*. Do ústavy sa však už spojovník nedostal, čo sa odrazilo aj v prekladoch prijatých medzinárodných zmlúv v Zbierke zákonov (pozri bližšie 2. a 3. kapitolu).

Skratky použité v texte

ČSNR	– Československá národní rada
ČSR	– Československá republika
HSEŠ	– Hlinkova slovenská ľudová strana
HM	– Hlinkova mládež
KKUS	– Katolícky krajinský učiteľský spolok
KSČ	– Komunistická strana Československa
KŠR	– Katolícka školská rada
MS	– Matica slovenská
MŠaNO	– Ministerstvo školstva a národnej osvety
OSM	– Okresná starostlivosť o mládež
SLS	– Slovenská ľudová strana
SNP	– Slovenské národné povstanie
SNR	– Slovenská národná rada
SNS	– Slovenská národná strana
SPS	– Spolok profesorov Slovákov
SR	– Slovenská republika
SU	– Slovenská univerzita
SÚSM	– Slovenské ústredie starostlivosti o mládež
SVŠT	– Slovenská vysoká škola technická
UK	– Univerzita Komenského
VŠO	– Vysoká škola obchodná
VVŠ	– Vysoká vojenská škola

ÚVOD

Školstvo a vzdelávanie sú oblasti, ktoré významne ovplyvňujú úroveň hospodárskeho, sociálneho a kultúrneho života tej ktorej krajiny. Politický vývoj na Slovensku v 20. storočí je bohatý na zmeny: 1) vznik prvej Československej republiky (1918), ktorá znamenala novú etapu v dejinách slovenskej štátnosti a počiatky budovania demokratickej a občianskej spoločnosti; 2) existencia Slovenskej republiky (1939 – 1945), ktorá znamenala vystúpenie z predchádzajúceho politického zoskupenia a zmenu politickej orientácie v špecifických podmienkach druhej svetovej vojny; 3) opätovné vytvorenie Československej republiky, ktorá bola od r. 1948 Ústavou ČSR definovaná ako ľudovodemokratický štát a dostala prívlastok socialistická; 4) návrat k demokratickému štátu po politicko-spoločenských zmenách v r. 1989 a vytvorenie Československej federatívnej republiky a 5) poslednou významnou zmenou vo vývoji Slovenska bolo rozdelenie federatívneho Československa na dva samostatné nezávislé štáty, Českú republiku a Slovenskú republiku v r. 1993.

Všetky vyššie uvedené zmeny mali veľký vplyv na formovanie a vývoj pedagogickej vedy, školstva a vzdelávania, ktoré sa v tak rýchlo sa meniacich politických režimoch nemohli vyvíjať kontinuálne, a v tých z nich, ktoré mali totalitný charakter, podliehali tiež ideologickým tlakom. Preto nie je ľahké mapovať a hodnotiť vývoj pedagogického myslenia na Slovensku v 20. storočí. Na druhej strane však platí, že ak nepodrobíme analýzam a následným diskusiám predmetnú problematiku v jednotlivých obdobiach so všetkými jej pozitívami a negatívami, ťažko sa úprimne vyrovnáme so svojou nedávnou minulosťou a otvorene postavíme k výzvam, ktoré pre pedagogiku, školstvo a vzdelávanie prináša súčasné obdobie.

Ambíciou publikácie kolektívu autorov je poskytnúť prehľad a možnosť zorientovať sa v pedagogickom myslení, školstve a vzdelávaní v rokoch medzivojnového Československa a prvej Slovenskej republiky. Keďže ide o pomerne široký obsahový záber a spracovanie problematiky v jednotlivých kapitolách bolo limitované rozsahom monografie, nebolo možné jednotlivé témy vyčerpať. Problematika každej z uvedených kapitol by mohla byť ďalej skúmaná a spracovaná do podoby samostatnej publikácie. Je tiež možné, že niektoré všeobecné informácie sa budú vo viacerých kapitolách opakovať, ke-

dže autori ich považujú za dôležité na ozrejmenie širšieho kontextu. Z nášho hľadiska je potrebné, aby súčasná odborná aj laická verejnosť mohla siahnuť po publikácii, prostredníctvom ktorej získa základný prehľad a poznatky o ideových východiskách a vývoji v jednotlivých oblastiach pedagogického myslenia, školstva a vzdelávania na Slovensku v rokoch 1918 až 1945. Verím, že publikácia tento účel splní a vyplní doteraz prázdne miesto tohto úseku slovenských dejín.

V závere by som chcela poďakovať všetkým, s ktorými som mohla mnohé otázky v priebehu prípravy tohto diela konzultovať a v rozhovoroch s nimi vznikali nové otázky a inšpirácie (mnohé ešte nezodpovedané). Tiež chcem úprimne poďakovať prof. Milanovi Katunincovi a doc. Tomášovi Kasperovi, ktorí sa ochotne podujali na recenziu tohto pomerne masívneho diela a ďakujem im za pripomienky, ktoré pomohli k jeho zdokonaleniu. V neposlednom rade chcem poďakovať Dr. Vladimírovi Michaličkovi a Dr. Mirke Slezákovej z Múzea školstva a pedagogiky (Centrum vedecko-technických informácií) v Bratislave, za prípravu fotodokumentácie, ktorá obohatila a oživila publikáciu.

V Trnave 25. marca 2016

Blanka Kudláčová, editorka

**I. METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ,
SPOLOČENSKO-POLITICKÝ
A HISTORICKO-FILOZOFICKÝ KONTEXT
NA SLOVENSKU V ROKOCH 1918 – 1945**

1. HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ A METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ

Blanka Kudláčová

Viacerí historici pedagogiky poukazujú na skutočnosť, že disciplína dejiny pedagogiky (považovaná za jednu zo základných pedagogických disciplín) je na Slovensku po r. 1989 marginalizovaná a historicko-pedagogickému bádaniu sa nevenuje dostatočná pozornosť, resp. je v kritickom stave.¹ Argumentujú najmä tým, že predmety historicko-pedagogického charakteru sú len zriedka zastúpené v štruktúre predmetov študijných programov na pedagogických a filozofických fakultách slovenských univerzít, na ktorých sa pripravujú budúci pedagógovia;² zriedkavý je aj výskyt výskumných projektov grantových agentúr Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, zameraných na historicko-pedagogické bádanie; ďalším problémom je chýbajúca nová generácia historikov pedagogiky; chýbajú monografie historicko-pedagogického zamerania a štúdie poskytujúce výsledky historicko-pedagogického bádania v časopisoch, ktoré by poskytovali obraz o stave disciplíny dejiny pedagogiky a o stave historicko-pedagogického bádania.

Tieto fakty vyústili do skutočnosti, resp. vypovedajú o situácii, keď sa prestáva reflektovať pedagogická minulosť, čo spôsobuje nielen diskontinuitu v historicko-pedagogickej oblasti, ale narušenie historickej kontinuity pedagogiky ako takej (B. Kudláčová, 2016). Strata kontinuity spôsobuje problém s jej ďalším vývojom a smerovaním. Historici pedagogiky si začali tento problém uvedomovať a v ostatných rokoch poukazujú na dôležitosť reflexie pedagogickej minulosti (por. T. Kasper, 2008; B. Kudláčová, 2006, 2010; S. Sztobryn, 2010; E. Protner – N. Vujisić-Živković, 2015; D. Kasperová, 2015). Upozorňu-

¹ Bližšie pozri: Hamada, M.: *Úvaha o dejinách slovenského školstva a pedagogiky* (1995); Michalička, V.: *K súčasným problémom historicko-pedagogického výskumu* (2004) a *Kam kráčajú dejiny pedagogiky?* (2012); Kudláčová, B.: *Minulosť a súčasnosť dejín pedagogiky a historicko-pedagogického výskumu* (2012), *Historicko-pedagogické bádanie: koniec alebo nový začiatok* (2013), *History of Education and Historical-Educational Research in Slovakia through the Lens of European Context* (2016).

² Podobné konštatovania zazneli od viacerých referujúcich na medzinárodnom sympóziu *Between Tradition and Future Challenges: The Study of Pedagogy in Central and South-East Europe* v Maribore (Slovinsko), na ktorom sa v októbri 2015 zúčastnili mienkotvorní pedagógovia a historici pedagogiky z krajín strednej, južnej a juhovýchodnej Európy.

jú však na to, že ak má táto reflexia pomôcť pri hľadaní odpovedí na problémy pedagogiky a jej ďalšie smerovanie, treba ju robiť iným spôsobom.

Vyššie uvedené názory zaznievajúce z viacerých krajín bývalej východnej Európy, sú veľmi blízke diskusii, ktorá začala v 90. rokoch minulého storočia v anglosaskom prostredí (napr. D. Hargreaves, 1996; Ch. Woodhead, 1998; J. Tooley – D. Darby, 1998). Diskusia sa viedla v zmysle opodstatnenosti dejín pedagogiky a v krajných prípadoch vyústila až do pochybnosti, či vôbec dejiny pedagogiky ešte potrebujeme (napr. R. Lowe: *We Still Need History of Education?*, in: *History of Education*, 2002).

Môžeme konštatovať, že krajiny východnej Európy, podobne ako krajiny západnej Európy, zažili v druhej polovici 20. storočia silné ataky na udržanie kontinuity v reflexii pedagogického myslenia, čo však bolo spôsobené odlišnými faktormi. V krajinách západnej Európy tieto ruptúry spôsobil najmä nástup postmoderného myslenia. Predmet a metodológiu dejín pedagogiky spochybnili v 60. rokoch 20. storočia všeobecní historici. Podľa nich prehnané optimistické narácie neposkytovali odpovede na vážne dilemy a problémy vo výchove a vzdelávaní v západnej Európe v období nástupu postmoderného myslenia. Možno povedať, že išlo o prirodzenú vývojovú krízu. Podľa A. Rajského (2014, s. 17) „paradigma postmodernity zneistila a spochybnila vedecký status histórie vôbec, postavila teoretikov histórie pred zrkadlo: boli donútení reflektovať otázku vlastného zmyslu, rekonfigurovať vlastné presvedčenia, očistiť sa od podriadenosti pretrvávajúcim naratívom a vymaniť sa zo zaužívaných schém výkladu“. Podobné konštatovanie nájdeme u G. Iggersa, podľa ktorého „postmoderní kritici správne upozornili na ideologické premisy, ktoré boli prítomné v dominantnom diskurze profesionálnej historickej vedy... Avšak odmietaním možnosti akéhokoľvek racionálneho diskurzu a spochybnovaním pojmu historickej pravdy, a tým i historickej nepravdy, vyliali vaničku aj s dieťaťom“ (G. Iggers, 2002, s. 22). Na rozdiel od západných krajín, v prípade krajín východnej Európy išlo o silný vplyv politických faktorov. V oboch častiach Európy však môžeme hovoriť o strate kontinuity v oblasti historicko-pedagogického bádania až po jeho spochybnovanie. To otvára otázku metodologického charakteru: *Ako skúmať pedagogickú minulosť?*, ku ktorej sa vrátíme v ďalšej časti našej úvodnej kapitoly.

1.1 Špecifiká v historicko-pedagogickom bádani na Slovensku

Historicko-pedagogické bádanie na Slovensku má viacero špecifik. Prvým špecifikom je fakt, že novodobý vývoj a dejiny slovenského náro-

da je ťažké oddeliť od novodobých dejín a vývoja českého národa, keďže 20. storočie sme prežili zväčša v spoločnom štáte. S výnimkou rokov 1939 – 1945, keď existovala samostatná Slovenská republika a Protektorát Čechy a Morava, trvalo spolužitie týchto dvoch jazykovo blízkych národov až do r. 1993. Keďže na Slovensku po roku 1918 v dôsledku maďarizácie, „t. j. transformácie mnohonárodnostného Uhorska na etnicky homogénny štát“ (S. Gabzdilová, 2014, s. 4), chýbala vrstva intelektuálov, mnohé vedné oblasti budovali českí profesori. Aj neskôr boli vedecké komunity v jednotlivých vedných oblastiach veľmi úzko prepojené a napriek pokojnému rozdeleniu v r. 1993 majú k sebe stále blízko. Z uvedeného dôvodu nie je možné úplne extrahovať vývoj slovenskej pedagogiky 20. storočia, ktorá sa formovala v spoločnej Československej republike. Keďže predkladaná monografia reflektuje pedagogické myslenie a systém vzdelávania v období rokov 1918 až 1945, vo väčšine kapitol tejto monografie je uvádzaný aj širší – *československý historický kontext* a dôležité fakty z českého prostredia, čo pomáha lepšie objasniť problematiku.

Druhým špecifikom v oblasti historicko-pedagogického bádania je fakt, že Slovensko prežilo v 20. storočí dve po sebe idúce obdobia totalitných štátnych systémov: Slovenskú republiku so silnou kresťansko-nacionálnou ideológiou (1939 – 1945) a obdobie socializmu, poznačené marxisticko-leninskou ideológiou (1948 – 1989). Prvé obdobie sa spájalo s dejinami rasového boja a druhé obdobie s dejinami triedneho boja. Vzhľadom na nami sledované obdobie je dôležité si uvedomiť, že v období, keď sa oficiálnou ideológiou stane jediná, výlučná, často silne hierarchizovaná ideológia, so snahou indoktrinácie každého člena spoločnosti, kontrolovaná štátnym aparátom a ozbrojenými silami s monopolným postavením v ekonomike, médiách, vzdelávaní, kultúre a pod., nie je možné objektívne bádať v oblasti humanitných a spoločenských vied, a teda ani objektívne reflektovať dejiny. Publikácie z pera historikov výchovy z obdobia prvej Slovenskej republiky a obdobia socializmu treba mapovať so zreteľom, že sú viac či menej poznačené ideologickým odrazom doby. Výsledkom týchto skutočností je, že na Slovensku nemáme doteraz reflektovanú pedagogickú minulosť 20. storočia. Už medzivojnové obdobie nemohlo byť objektívne reflektované, keďže po ňom nasledovalo obdobie Slovenskej republiky a následne obdobie socializmu, ktoré spĺňajú indicie totalitného obdobia. Historici pedagogiky počas týchto období nemohli pracovať vedecky korektne a viac či menej sa museli podriaďovať dobovej ideológii s jej požiadavkami. Reflexia 20. storočia preto ostáva výzvou, ktorá by pomohla lepšie objasniť a pochopiť pedagogické myslenie a vývoj školstva a vzdelávania, a tým oživiť súčasnú pedagogickú diskusiu na Slovensku.

Ďalšou špecifickou črtou je, že historicko-pedagogické bádanie na Slovensku podľa V. Michaličku (2004) nebolo nikdy výraznejšie preferované, malo neinštitucionálny charakter³ a išlo prevažne o individuálne bádania. Jeho kvalita korelovala s kvalitou a vedeckým potenciálom jednotlivých bádateľov v predmetnej oblasti. Napriek tomu historicko-pedagogické bádanie malo z nášho pohľadu veľmi dobrú úroveň. Za priekopníkov v oblasti dejín pedagogiky na Slovensku sa považuje evanjelický kňaz, pedagóg a cirkevný historik Ján Kvačala (1862 – 1934), zakladateľ modernej komeniológie. Kvačala sa zaslúžil o vynikajúcu úroveň historicko-pedagogického bádania koncom 19. a v prvej tretine 20. storočia, na ktorú nadviazali dve významné generácie slovenských historikov pedagogiky: prvá generácia sa svojou výskumnou a publikačnou činnosťou presadila najmä v 40. až 50. rokoch 20. storočia. Jej najvýznamnejšími predstaviteľmi boli V. Růžička (1894 – 1973), J. Čečetka (1907 – 1983), P. Vajcík (1902 – 1985), J. Schubert (1904 – 2000). Do života predstaviteľov prvej generácie slovenských historikov pedagogiky zasiahla zmena politického režimu. Ich tvorba presahujúca z predvojnového obdobia do obdobia socializmu sa snažila odolávať ideologickému tlaku (Čečetka bol napr. perzekvovaný). Ešte náročnejšie to mala druhá generácia slovenských historikov pedagogiky, ktorej spisba sa viaže najmä na obdobie socializmu. Jej najvýznamnejšími predstaviteľmi boli J. Mátej (1923 – 1987), F. Karšai (1918 – 1975), A. Čuma (1927 – 1997), Ľ. Bakoš (1919 – 1974), O. Pavlík (1916 – 1996), T. Srogoň (1920 – 1995), J. Gallo (1922 – 2008). Ich tvorba bola výrazne poznačená ideológiou marxizmu-leninizmu. Aby mohli publikovať, buď sa s touto ideológiou museli stotožniť, alebo pozitívny postoj k nej museli aspoň predstierať a do svojich diel umelo vkladať prvky, ktorými ho deklarovali. Za najvýznamnejšieho historika pedagogiky z druhej generácie možno považovať Jozefa Máteja, ktorý sa venoval slovenskému školstvu a pedagogike 19. a 20. storočia a publikoval tiež v oblasti komeniológie. Bol vedúcim komisie pre heslá z histórie pedagogiky a školstva v monumentálnej dvojzväzkovej publikácii *Pedagogická encyklopédia Slovenska* (red. O. Pavlík, 1984 a 1985). Tiež bol vedúcim kolektívu publikácie *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky* (1976), ktorá je doteraz jedinou systematickou publikáciou v tejto oblasti, samozrejme, poznačená dobou, v ktorej vznikla. Na tieto dve generácie slovenských historikov pedagogiky už nenadviazala ďalšia výraznejšia generácia. V posledných dvoch dekádach 20. storočia evidujeme len práce jednotlivcov, ktorí sa venujú historicko-pedagogickému

³ V rokoch 1954 – 1958 existoval *Pedagogický kabinet Slovenskej akadémie vied* v Bratislave, ktorého súčasťou bolo *Oddelenie pre dejiny pedagogiky*, ktoré založil prof. O. Pavlík.

skúmaniu individuálne: napr. už spomenutý Ján Gallo a Jozef Pšenák (1939). Konštatovanie, že historicko-pedagogické bádanie nie je zastrešené žiadnou výskumnou, príp. vzdelávacou inštitúciou, platí aj po r. 1989, rovnako ako fakt, že ide naďalej o úsilie jednotlivcov, ktorí nevytvárajú širšie kolektívy. Veríme však, že predkladaná kolektívna publikácia z pera 18 autorov, toto tvrdenie „naruší“ a že neostane jedinou.

1.2 Historicko-pedagogické publikácie zamerané na obdobie rokov 1918 až 1945 vydané po roku 1989

Najkritickejším obdobím dejín pedagogiky a historicko-pedagogickej tvorby po roku 1989 boli 90. roky 20. storočia. Po zmene politicko-spoločenského režimu v r. 1989 bol predmet dejiny pedagogiky často vyčlenený zo študijných programov učiteľstva ako zbytočný, čo mohlo súvisieť aj so znížením motivácie publikovať diela historicko-pedagogického charakteru. Marginalizácia mala zrejme súvis s ideologicky ladeným obsahom tohto predmetu v období socializmu. V 90. rokoch nezaznamenávame takmer žiadne publikácie zaoberajúce sa slovenskou pedagogickou minulosťou v rokoch 1918 – 1945, čo možno vidieť aj z nasledujúceho prehľadu. Ak boli publikované historicko-pedagogické publikácie, zameriavali sa na oblasť všeobecných dejín pedagogiky starších období. Prvé publikácie, v ktorých nájdeme výstupy historicko-pedagogických bádání viažuce sa k prvej polovici 20. storočia, začali vychádzať až začiatkom 21. storočia. V nasledujúcej časti uvádzame prehľad nám dostupných publikácií monografického charakteru, príp. zborníkov, ktoré sa uvedenej problematike venujú ako celok; nemapovali sme štúdie v časopisoch a zborníkoch. Pravdepodobne nejde o úplný prehľad knižných publikácií, je možné, že o niektorej z publikácií nemáme informácie.

Zistili sme, že z historicko-pedagogickej literatúry zameranej na obdobie rokov 1918 až 1945 sa najviac publikácií týka oblasti **systemu školstva a vzdelávania**: E. Kázmerová: *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945)* (Bratislava, 2012, 140s.); kapitola E. Kázmerovej: K vývinu štruktúry školstva na Slovensku v rokoch 1918 – 1939 v publikácii Zemko, M. – Bystrický, V. (eds.): *Slovensko v Československu 1918 – 1939* (Bratislava, 2004, s. 417 – 444); vysokoškolské učebné texty: S. Gabzdilová: *Školský systém na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike (1918 – 1938)* (Košice, 2014, online, 80s.). Možno sem zahrnúť aj publikáciu J. Pšenáka: *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia* (Ružomberok, 2011, 303 s.), ktorej väčšia časť je venovaná rokom 1918 – 1945 (s. 57 – 174). Školstvu

v predmníchovskom Československu sa v časopiseckých štúdiách venujú aj A. Magdolenová a A. Kičková (tiež vzdelávaniu dievčat).

V roku 2003 zorganizovala Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave pri príležitosti svojho 80. výročia (Katedra pedagogiky sa transformovala z Pedagogického seminára) vedeckú konferenciu s názvom *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku*, z ktorej bol vydaný zborník v editorstve Š. Šveca a M. Potočárovej s rovnomeným názvom (Bratislava, 2005, 427s.). Viaceré príspevky sú venované **Pedagogickému semináru na FF UK v Bratislave** a jeho profesorom.

Osobnostiam slovenskej pedagogiky v sledovanom období sa venuje I. Marks v svojej dizertačnej práci *Osobnosť Antona Štefánka v kontexte zrodu a vývinu moderného slovenského školstva po vzniku Československej republiky* (Bratislava, 2007) a tiež M. Mihálechová v prehľadových publikáciách *Život a dielo Juraja Ččetku* (Bratislava, 2007, 113 s.), *Život a dielo Jozefa Máteja* (Bratislava, 2008, 171 s.) a *Život a dielo Juraja Brtku* (Bratislava, 2009, 250 s.). Viaceré štúdie zamerané na osobnosť A. Štefánka publikovala aj E. Kázmerová.

Oblasti **reformnej pedagogiky** na Slovensku sa po r. 1989 najvýraznejšie venuje E. Lukáč. Okrem mnohých článkov a štúdií vydal publikáciu *Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku* (Prešov, 2002, 137 s.). Reformnému pedagogickému hnutiu v medzivojnovom Slovensku sa venuje aj D. Kováčiková.

Ideí čechoslovakizmu, česko-slovenským vzťahom a českým učiteľom pôsobiacim na Slovensku v rokoch 1918 až 1938 sa venuje P. Matula v dvoch monografiách: *Českí stredoškolskí profesori na Slovensku 1918 – 1938* (Prešov, 2006, 165 s.) a *Čechoslovakizmus na slovenských stredných školách 1918 – 1938* (Bratislava, 2013, 111 s.). K danej problematike, zasadenej do širšieho kontextu, vyšla aj zaujímavá publikácia z pera J. Zacharovej: *Misia českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918 – 1939* (Žilina, 2014, 196 s.).

Dejiny **konfesionálneho školstva**, bohužiaľ, na Slovensku nie sú doteraz spracované. Svetlou výnimkou je gréckokatolícke školstvo, kde zaznamenáme niekoľko publikácií: dva zborníky P. Šturák – J. Coranič (ed.): *Dejiny cirkevného gréckokatolíckeho školstva na Slovensku I.* (Prešov, 2008, 112 s.) a J. Coranič – P. Šturák: *Dejiny gréckokatolíckeho cirkevného školstva na Slovensku II.* (Prešov, 2009, 208 s.) a monografiu od kolektívu autorov: *Dejiny cirkevného gréckokatolíckeho školstva na Slovensku* (Prešov, 2009, 273 s.). Katolíckemu školstvu a jeho transformácii po r. 1918 sa v svojej dizertačnej práci venuje M. Cipár. Zriedkavý je tiež výskyt štúdií z oblasti **menšinového školstva**, ktorému sa v svojich štúdiách venuje S. Gabzdilová,

J. Gašparovičová, židovskému školstvu sa venuje H. Pokreis. Zatiaľ nie je urobená obsahová analýza **pedagogických časopisov** (časopisu Pedagogický zborník a jeho miestu v pedagogickej teórii a praxi v rokoch 1934 až 1950 sa vo svojej dizertačnej práci venuje L. Valkovičová).

V rámci najnovších publikácií možno spomenúť dva výstupy, ktoré poskytujú sondu do viacerých oblastí pedagogiky a školstva v rokoch 1918 až 1945 a vznikli v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0263/14 (zodpovedná riešiteľka B. Kudláčová, obdobie riešenia 2014 – 2016), ktorého cieľom bolo prehodnotiť **pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie** na Slovensku v rokoch 1918 až 1945. Ide o zborníky z dvoch vedeckých kolokvií: B. Kudláčová (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období* (Trnava, 2014, 157 s.) a B. Kudláčová (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945* (Trnava, 2015, 178 s.).⁴ Viaceré štúdie sú výsledkom archívnych bádání.

Počnúc rokom 2012 vychádza internetový časopis pre dejiny pedagogiky a školské múzejníctvo s názvom *Historicko-pedagogické fórum* a to v dvoch číslach ročne (hlavný redaktor V. Michalička). Štúdie publikované v časopise sú zamerané na školstvo, vzdelávanie a osobnosti v oblasti pedagogiky do 20. storočia

V rámci vyššie spomínanej slovenskej historicko-pedagogickej literatúry, publikovanej po roku 2000, ktorá sa zaoberá obdobím rokov 1918 až 1945, možno konštatovať, že ide o publikácie, ktoré vychádzajú zväčša z archívnych prameňov, dobovej knižnej a časopiseckej literatúry, dobovej tlače a zákonov. Sú veľmi dobrou databázou vedeckých poznatkov, ktoré pomáhajú utvárať obraz o sledovanom období. Samozrejme, že vo všetkých oblastiach je možné ísť do užšie zameraných výskumov a získať ďalšie poznatky. Ako už bolo spomenuté, existujú určité oblasti, ktoré zatiaľ nie sú spracované, resp. len okrajovo (konfesionálne školstvo, menšinové školstvo, pedagogické časopisy, osobnosti pedagogiky a pod.)

Médiom, ktoré môže podporiť historicko-pedagogickú diskusiu jednak v rámci strednej Európy, ale aj jej konfrontáciu v širšom kontexte, je nový český časopis *Historia Scholastica* pod redakčným vedením T. Kaspera (vychádza od roku 2015), ktorý je prvým historicko-pedagogickým časopisom na medzinárodnej úrovni v priestore bývalého Československa (bližšie info: <http://www.historiascholastica.com/mezinarodni-redakcni-rada>).

⁴ Do pozornosti možno dať aj publikáciu v editorstve českých kolegov: M. Pánková, D. Kasperová a T. Kasper (eds.): *Meziválečná školská reforma v Československu* (2015).

1.3 Nové metodologické prístupy v historicko-pedagogickom bádání a zacielenie monografie

Okrem vyššie uvedených koncepčných a personálnych problémov existuje ešte problém metodologický, ktorý sa najmä v ostatných rokoch vynára stále častejšie a evokuje už spomínanú otázku: *Ako skúmať pedagogickú minulosť?* Ako ju skúmať tak, aby jej výsledky prispievali k odpovediam na teoretické a tiež praktické otázky vo výchove a vzdelávaní? Tento problém súvisí aj so špecifickosťou predmetu dejiny pedagogiky – *pedagogickou minulosťou*, ktorá už reálne neexistuje (B. Kudláčová, 2010). Možno ju reflektovať len zo záznamov a skúmané javy sa nemôžu opakovať ako v prírodných vedách (G. J. Mouly, 1978). Podľa M. Skladaného (1998) môže byť problémom aj tzv. *dvojnásobný subjektivismus*: jednak subjektivismus sprostredkovateľov objektívnej pedagogickej minulosti a jednak subjektivismus bádateľa, ktorý je historicky determinovaný. B. Malík (2008) uvádza, že pedagogické názory typické pre určitú dobu sa môžeme dozvedieť len nepriamo, prostredníctvom analýzy relevantných dobových symbolov, artefaktov a reálií každodenného života, rekonštruovaných zo zachovaných dobových písomností rôzneho druhu. Treba si preto uvedomiť, či nám v prvom rade ide o poznanie pedagogických názorov odrážajúcich príslušnú dobu, alebo o hľadanie takých dobových výpovedí o výchove a vzdelávaní, ktoré konvenujú s jej súčasným chápaním, resp. s našimi terajšími názormi na edukáciu človeka, ktoré však nemusia byť reprezentatívne pre danú dobu. Obdobie, v ktorom historik pedagogiky žije, sa nevyhnutne odráža na jeho práci, no nemalo by sa odrážať do takej miery, že modifikuje historikom podávaný obraz minulosti.

Otázka, ako ďalej v historicko-pedagogickom bádání, je dnes otázkou celoeurópskou, resp. celosvetovou. Kríza v oblasti dejín pedagogiky, ktorá vrcholila v 90. rokoch 20. storočia, odhalila nové možnosti spolupráce medzi historikmi pedagogiky a tiež nové metodologické prístupy v historicko-pedagogickom bádání. Bola výzvou pre nový model spolupráce historikov výchovy s odborníkmi z oblasti historických a sociálnych vied. Ich cieľom bolo zamerať sa na výskum a rozvoj dejín pedagogiky v čase straty istôt a významných koncepčných zmien. Výsledkom tohto úsilia bol vznik viacerých spoločností špecializovaných na dejiny pedagogiky od 60. rokov 20. storočia v krajinách západnej Európy, ale tiež v mimoeurópskych krajinách. Každá z týchto spoločností organizuje pravidelné konferencie a má svoj vlastný časopis, napr.: *The UK History of Education Society* (1967, časopisy *History of Education* a *History of Education Researcher*), *History of Education Society* v USA (1960, časopis *History of Education Quarterly*), *Australian and New*

Zealand History of Education Society (1971, časopis *History of Education Review Journal*) a pod. Následne sa tieto organizácie začali siet'ovať: napr. v r. 1978 vznikla ISCHE – *International Standing Conference of History of Education*, ktorá združuje viaceré inštitúcie zamerané na oblasť dejín pedagogiky, s cieľom podporiť internacionalizáciu historicko-pedagogického bádania a tiež spoluprácu bádateľov v uvedenej oblasti. ISCHE organizuje každoročne celosvetovú konferenciu v jednej z krajín sveta a od r. 1995 vydáva časopis *Paedagogica Historica*. Vznik týchto spoločností spôsobil nielen „prekročenie“ limitov individuálneho vedeckého potenciálu, ale tiež potenciálu, viažuceho sa k určitému regiónu, národnosti, kultúre, čo vytvorilo novú paradigmu vo vývoji historicko-pedagogického bádania a zásadne zmenilo jeho charakter a kvalitu: možnosť reflexie pedagogickej minulosti a jej komparácie v konfrontácii historikov pedagogiky z rôznych krajín, kultúrnych, jazykových, náboženských prostredí, čo dovtedy nebolo možné. Tento fenomén môžeme podľa J. Goodmana – I. Grosvenora (2011) nazvať „*dynamikou vedeckých sietí*“ a pomáha historikom pedagogiky otvárať nové obzory.

V kontinentálnej Európe bolo pre prvú polovicu 20. storočia príznačné napätie medzi dvoma základnými filozofickými prístupmi ku skúmaniu pedagogickej minulosti, ktoré sa často chápali až antagonisticky: ide o empiricko-pozitivistický prístup, typický svojím zoskupovaním faktov, a na druhej strane idealisticko-teleologický prístup, zdôrazňujúci kontinuitu dejín.⁵ Podľa A. Rajskeho (2014) sa pozitivizmus ukázal ako príliš sterilný, fragmentárny, odosobnený a zabúdajúci na zmysel dejín, idealisticko-teleologický prístup zasa vytvára priestor pre veľkú mieru subjektivity a ideologizácie minulosti. Rajskeý (2014, s. 20) uvádza, že „prísna pramenná historická práca zostáva podmienkou *sine qua non*, bez ktorej nie je možné rekonštruovať minulosť. Na druhej strane to však nestačí, ak je naším úmyslom *porozumieť* minulej dobe a jej výtvorom a získať pohľad rešpektujúci širšie spoločenské a antropologické (i pedagogické) súvislosti“. Historik vedie diskusiu „s minulým“, ktoré môže byť v zásadne odlišnej situácii, ako je situácia historika, a preto si vyžaduje *interpretáciu zmyslu*. Vznikajú otázky: „Ako sa vyhnúť homoge-

⁵ V rámci problematiky kontinuity a diskontinuity v československej historiografii A. Rajskeý (2014) uvádza, že idealisticko-teleologický smer nadväzoval na Palackého národno-emanipačnú koncepciu a zdôrazňoval kontinuitu dejín a historické poslanie Československa. Týkal sa najmä idey čechoslovakizmu, jednotného československého národa a jazyka (napr. V. Chaloupecký, T. G. Masaryk, E. Rádl, V. Šrobár, I. Dérer). Druhý prístup, empiricko-pozitivistický, nadväzoval na pozitivistickú školu J. Golla, presadzujúcu analytické štúdium prameňov, s jasným odstupom od idealistických filozofických koncepcií. K jeho nasledovníkom patrili J. Pekař, J. Šusta, M. Dvořák, V. Novotný a iní.

nizujúcemu metanaratívnemu a potenciálne manipulatívne čítaniu dejín, a zároveň si zachovať ambíciu zachytiť *zmysel* a *odkaz* minulých udalostí? Aké stanovisko zaujať vo vzťahu k výskumu dejín výchovy a pedagogiky tak, aby sme neupadli do neplodnej faktografie a súčasne uplatnili rešpekt k jednotlivostiam, partikularitám a odlišným skúsenostiam, bez zjednodušujúcich skratiek a vysvetľujúcich schém?“ (A. Rajský, 2014, s. 20)

Sympóziu ECER (*European Conference on Educational Research*) v r. 2008 v Gothenburgu vo Švédsku, na ktorom sa diskutovalo aj o vzťahu jednotlivých pedagogických disciplín v období existencie medzinárodných vedeckých sietí, bolo ďalším dôležitým krokom v smerovaní historicko-pedagogického bádania. Podľa J. Goodmana a I. Grosvenora (2011) treba priznať, že vedecké siete majú výrazný vplyv na „konštrukciu“ dejín pedagogiky ako vedeckej disciplíny, čo označili ako moment rastu (*moment of growth*). Účastníci sympózia formulovali aj druhú črtu typickú pre súčasné historicko-pedagogické bádanie – moment neistoty (*moment of insecurity*). To znamená, že historici pedagogiky tým, že „prekračujú“ hranice dejín pedagogiky, „rozširujú“ a „stierajú“ hranice jednotlivých pedagogických disciplín. Môže to však súvisieť aj s „nejasným“ a nejednoznačným vymedzením miesta dejín pedagogiky v rámci vied o výchove. Podľa uvedených autorov analýza týchto dvoch fenoménov vytvára východiská pre rozvoj vied o výchove vo všeobecnosti. Položenie otázok o podstate disciplíny dejiny pedagogiky a hľadanie prienikov s inými disciplínami spôsobuje „priepustnosť“ jej hraníc, čo môže viesť k dočasnej dezintegrácii. To na jednej strane predstavuje určité riziko, na druhej strane však otvára priestor pre nové možnosti, čo J. Goodman a I. Grosvenor (2011) označili ako *moment of curiosity*. Presah vlastných hraníc, *transdisciplinarita*, vytvára priestor pre spoluprácu s vedcami z iných vedných disciplín, využívanie ich poznatkov, príp. metód. Môžeme teda povedať, že táto neistota je určitou etapou v procese, ktorý v konečnom dôsledku môže viesť k rozvíjaniu dejín pedagogiky a historikom výchovy otvára nové pohľady a možnosti prístupov k skúmaniu pedagogickej minulosti.

Nadviažuc na predchádzajúce a vítajúc nové prístupy, nemôžeme podceňovať časovo náročné *archívne bádania*, pretože tie sú predpokladom konfrontácie a objektivizácie ich výsledkov na medzinárodných fórach a v medzinárodných časopisoch. Zmena perspektívy skúmania pedagogickej minulosti však môže viesť k väčšej otvorenosti pre prijímanie nových zistení: žiadny výsledok historického skúmania nemusí byť definitívny a trvale platný. To neznamená, že sa zmenil historický fakt, ten ostáva, môžeme ho však vidieť v širších, príp. nových súvislostiach. Fakt, že výsledok historického skúmania nemusí byť trvale platný, sa často považuje za negatívny a bol jedným z argu-

mentov spochybňovania historického skúmania v druhej polovici 20. storočia. Je však legitímne, že inak môže vidieť určitý historický fakt historik pedagogiky v 18. storočí a inak v 21. storočí. Neustále prehodnocovanie pedagogickej minulosti sa týka nielen krajín východnej Európy, príp. iných krajín so skúsenosťou s totalitnými režimami, ale rovnako krajín, v ktorých sa dejiny pedagogiky vyvíjali v slobodnejších podmienkach. Reflexia pedagogickej minulosti nie je nikdy ukončená.

Začlenenie historikov pedagogiky z krajín bývalej východnej Európy do existujúcich celosvetových sietí združujúcich jednotlivé spoločnosti histórie výchovy, je postupný proces. Po desaťročiach izolácie a straty kontaktov, ideologizácie publikačných výstupov, je možné len postupne, krok za krokom robiť historicko-pedagogickú rekonštrukciu pedagogickej minulosti jednotlivých krajín, čo si vyžaduje časovo náročné archívne bádania. Zatiaľ ani neexistujú formalizované spoločnosti historikov výchovy v jednotlivých krajinách bývalej východnej Európy, príp. širších východoeurópskych regiónov, napr. stredná Európa a pod. Existujú dva spôsoby, ako sa stať súčasťou už vzniknutého inštitucionalizovaného prostredia historikov pedagogiky, ktoré otvorilo spomínané nové možnosti a metodologické prístupy v historicko-pedagogickom bádani: a) začlenenie jednotlivca do niektorej z existujúcich spoločností pre históriu výchovy a účasť na ňou organizovaných aktivitách (konferencie, publikovanie v časopisoch) alebo b) náročnejšou cestou je vytvorenie vlastnej spoločnosti, v našom prípade napr. stredoeurópskeho, príp. juhovýchodného európskeho regiónu a ponúknutie partnerskej spolupráce spoločnostiam s dlhšou tradíciou a následne začlenenie do ISCHE.

Prvé prejavy systematickejšej spolupráce medzi historikmi výchovy v krajinách bývalej východnej Európy možno datovať do r. 2010. Iniciátormi boli krajiny bývalej Juhoslávie, ktoré na Univerzite v Maribore zorganizovali medzinárodné kolokvium *Pedagogical Flows in the Countries of Former Yugoslavia*, spoločne s workshopom s názvom *Comparative Study on Development and Actual Trends of Pedagogy Textbooks as an Indicator of Changing Cultural Identities in South-Eastern Europe*. Na podujatí sa zúčastnili mienkotvorní historici pedagogiky z krajín bývalej Juhoslávie a zástupcovia z Maďarska a Rakúska. Z tohto stretnutia vznikol podnet na prípravu projektu *Historic Comparative Research for Development of Teacher Education*, podporený z európskych zdrojov (E. Protner – N. Vujisić-Živković, 2015). Zrejme tu možno nájsť zárodoky, zatiaľ neformálnej, spolupráce historikov pedagogiky z krajín južnej, juhovýchodnej a strednej Európy. Výsledkom ich spolupráce boli ďalšie zaujímavé medzinárodné konferencie, ktoré svojimi témami vytvárali priestor na prehodnocovanie pedagogickej minulosti v jednotlivých

krajinách a jej komparáciu a postupnú rekonštrukciu v širšom európskom kontexte (napr. Maribor 2012: *The development of teacher education in the countries of Central and South-Eastern Europe*, Belehrad 2014: *Educational system and socialistic pedagogy in former Yugoslavia 1945 – 1990*).⁶ Do siete sa postupne dostávali ďalšie krajiny z oblasti bývalej rakúsko-uhorskej monarchie, príp. južnej a strednej Európy, čím sa vytvorila personálna sieť pokrývajúca oblasť strednej, južnej a juhovýchodnej Európy (včítane Nemecka a Talianska). Výsledkom boli medzinárodné, po stránke personálneho obsadenia, masívne konferencie v Liberci (2013: *Aspekty profesionalizace učitelského vzdělávání ve střední a jihovýchodní Evropě – historické a systematické aspekty* a 2014: *Výchova a vzdělávání v putách totalitárneho myslenia a systémov*). Ostatnou konferenciou bola konferencia v Maribore v roku 2015 s názvom *Between Tradition and Future Challenges: The Study of Pedagogy in Central and South-East Europe*. Možno spomenúť aj pripravovanú konferenciu na Slovensku, a to v októbri 2016 v Smolenickom zámku, s názvom *Kontinentálna pedagogika – jej problémy a výzvy v historickej a filozofickej optike*, ktorá by okrem historickej reflexie mala byť zameraná aj na filozofickú reflexiu pedagogiky. Táto už viac ako päťročná spolupráca odborníkov z oblasti histórie pedagogiky a komparatívnej pedagogiky vedie jednak k pomerne systematickému prehľadovaniu novodobých dejín pedagogiky v krajinách s podobným historickým dedičstvom a vytvára tiež predpoklady na postupnú transformáciu tohto zoskupenia do inštitucionálnej podoby, či už ako jeden celok alebo vo viacerých menších zoskupeniach. V každom prípade je však obrovským prínosom so synergickým efektom, ktorý doterajšia historiografia v tejto oblasti nepoznala.

Dejiny pedagogiky podľa nášho názoru nebudú ani v budúcnosti súčasťou mainstreamu, čo súvisí so skutočnosťou, že historici výchovy publikujú prevažne v špecializovaných časopisoch a pre dopredu vymedzený okruh čitateľov. Na druhej strane, historicko-pedagogické bádanie je nesporne dôležitou súčasťou bádania v oblasti pedagogiky ako takej, ktoré prostredníctvom reflexie pedagogickej minulosti „premostuje“ minulosť so súčasnosťou.

⁶ Krajiny bývalej Juhoslávie začali systematicky prehľadovať pedagogiku a školstvo v období socializmu, čo sa im podarilo pravdepodobne ako prvým z krajín bývalého východoeurópskeho bloku. Výstupom z danej konferencie je tematicky zamerané číslo časopisu *Journal of Contemporary Educational Studies* s názvom *The Educational System and Socialist Pedagogy in Former Yugoslavia (1945 – 1990)*.

Zacielenie monografie

Pri predkladanej monografii treba poukázať na niekoľko skutočností. Jej cieľom je zmapovať pedagogickú minulosť na Slovensku v rokoch 1918 až 1945, keďže doteraz nám publikácia zaoberajúca sa komplexnejšie týmto obdobím chýba. Ide o pomerne dlhé historické obdobie, v ktorom sme chceli poukázať na zmeny vo vývoji pedagogického myslenia, školstva a vzdelávania aj po zásadných politických zmenách, ktoré nastali vytvorením prvej Slovenskej republiky a vypuknutím druhej svetovej vojny. Naša monografia poskytuje pomerne komplexný prehľad s tým, že problematika ktorejkoľvek z jej kapitol môže byť predmetom ďalšieho podrobnejšieho skúmania. Našou ambíciou je nadviazať na predkladanú monografiu nadväzujúcou monografiou, ktorá sa bude zaoberať pedagogickou minulosťou v rokoch 1945 až 1989.

Monografia je výsledkom trojročnej spolupráce pomerne početného kolektívu autorov (18 členov) v rámci spomínaného projektu VEGA. Čiastkové výstupy autorov možno nájsť v zborníkoch z dvoch kolokvií v editorstve B. Kudláčovej (2014 a 2015) a tiež vo viacerých časopiseckých štúdiách, príp. zborníkoch zo zahraničných konferencií. V autorskom kolektíve sú okrem pedagógov zastúpení aj historici, filozofi, pedagógovia, sociálni pedagógovia, špeciálni pedagógovia, čo potvrdzuje transdisciplinárny prístup. Monografia obsahuje výsledky základného výskumu, vychádzajúce zväčša z archívnych skúmaní, pramennej literatúry, dobových časopisov a tlače, dobovej legislatívy. Takýto prístup je síce časovo náročný, ale objektívny a zároveň tiež jedinou možnosťou, keďže, ako už bolo spomenuté, sekundárna literatúra z rokov 1945 až 1989 je poplatná svojej dobe.

Monografia je rozdelená do troch častí. Cieľom prvej časti je analyzovať širší spoločensko-politický a historicko-filozofický kontext, v ktorom sa nami sledovaná pedagogická minulosť odohrávala a ozrejmiť metodologický prístup jej skúmania. Tvoria ju tri kapitoly. Druhá časť je zameraná na teoretické východiská a recepciu pedagogického myslenia v sledovanom období. Prináša nové pohľady na vývoj pedagogického diskurzu, kreovanie vedeckej pedagogiky a pedagogického myslenia nielen v slovenskom prostredí, ale aj v komparácii s európskymi a svetovými pedagogickými smermi v danom období. Jej súčasťou je šesť kapitol. Posledná, kvantitatívne najobsiahlejšia časť monografie, je zameraná na utváranie a vývoj školského systému a jeho personálneho zabezpečenia po r. 1918, doteraz málo prebádané oblasti konfesijného (katolíckeho) a menšinového školstva, vzdelávania dievčat, neformálnej výchovy a osvetovej činnosti a tiež sociálnej oblasti. Tvoria ju desať kapitol.

LITERATÚRA

- GABZDILOVÁ, S. (2014) *Školský systém na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike (1918 – 1938)*. Košice: UPJŠ. [on line] [citované 20. január 2016] dostupné na: https://www.upjs.sk/public/media/5596/Skolsky_system_na_Slovensku_Gabzdilova.pdf
- GOODMAN, J. – GROSVENOR, I. (2011) The History of education: a curious case? In FURLONG, J. – LAWN, M. (eds.): *Disciplines of Education: their Role in the Future of Education Research*. Oxon: Routledge, s. 67 – 84.
- HAMADA, M. (1995) Úvaha o dejinách slovenského školstva a pedagogiky. In MICHALIČKA, V. – PLEŠKOVÁ, E. (eds.): *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej časopiseckej tvorbe. Aktuálne otázky školského múzejníctva 5*. Bratislava: UIPŠ, s. 5 – 11.
- HARGREAVES, D. (1996) *Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects*. London: TTA.
- IGGERS, G. (2002) *Dějepisectví ve 20. století*. Praha: Nakladatelství Lidových novin.
- KASPER, T. (2008) Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném. In: *Pedagogika*, roč. LVIII, č. 1, s. 1-3.
- KASPEROVÁ, D. (2015) Historicko-pedagogický výzkum na stránkách časopisu *Pedagogika* v letech 1989 – 2014. In *Pedagogika*, roč. LXV, č. 4, s. 349 – 371.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2006) *Fenomén výchovy – historicko, filozoficko, antropologický aspekt*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2010) Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy. In: *Pedagogika Filozoficzna on-line*, 2010, roč. 1, č. 4, s. 99 – 106.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2012) Minulosť a súčasnosť dejín pedagogiky a historicko-pedagogického výskumu. In: *Historicko-pedagogické fórum*, roč. I, 2012, č. 1, s. 3 – 13. [online] [citované 26. január 2016] dostupné na: http://www.msap.sk/images/stories/casopis/hpf_1-2012.pdf
- KUDLÁČOVÁ, B. (2013) Historicko-pedagogické bádanie: koniec alebo nový začiatok? In *Historicko-pedagogické fórum*, roč. 2, č. 1, s. 2 – 8. [on line] [citované 26. január 2016] dostupné na: http://www.msap.sk/images/stories/casopis/hpf1_2013.pdf
- KUDLÁČOVÁ, B. (2016) History of Education and Historical-Educational Research in Slovakia through the Lens of European Context. In *Espacio, Tiempo y Educación*, roč. 3, č. 1, s. 111 – 124.
- LOWE, R. (2002) We Still Need History of Education: Is It Central or Peripheral? In *History of Education*, roč. 31, č. 6, s. 491 – 504.
- MALÍK, B. (2008) Niekoľko poznámok k obmedzeniam limitujúcim exponovanie problému výchovy v jeho historickej perspektíve. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: PdF TU, s. 33 – 42.
- MICHALIČKA, V. (2004) *K súčasným problémom historicko-pedagogického výskumu*. [on line] [citované 20. január 2016] dostupné na: <http://www.syrs.org/sps2/publik/pedvyskum/Michalicka.pdf>
- MICHALIČKA, V. (2012) Kam kráčajú dejiny pedagogiky? In *Historicko-pedagogická revue*, roč. 1, 2012, č. 2, s. 3 – 6. [on line] [citované 20. január 2016] dostupné na: http://www.msap.sk/images/stories/casopis/hpf_1-2012.pdf
- MOULY, G. J. (1978) *Educational Research: Theart and Science of Investigation*. Boston, MA: Allyn&Bacon.
- PROTNER, E. – N. VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ (2015) Editorial: The educational system and socialist pedagogy in former Yougoslavia (1945 – 1990). In *Journal of Contemporary Educational Studies*, roč. 66, č. 2, s. 6 – 13.
- RAJSKÝ, A. (2014) Problém kontinuity a diskontinuity dejín a dejepisu. Filozofické impulzy.

- In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitas Tyrnaviensis, s. 12 – 23.
- SKLADANÝ, M. (1998) Metódy edukačnej historiografie. In ŠVEC a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, s. 244 – 251.
- SZTOBRYN, S. (2010) Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia. In PALKA, S. (ed.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP, s. 295 – 307.
- TOOLEY, J. – DARBY, D. (1998) *Educational research: A Critique*. London: Ofsted.
- WOODHEAD, Ch. (1998) Too Much Research, or Not Enough? In *The Independent*, 9 April.

2. SPOLOČENSKO-POLITICKÝ A HISTORICKÝ KONTEXT

Peter Jašek

Roky 1918 – 1945 sú mimoriadne významným obdobím slovenských dejín, bohatým na závažné udalosti, ktoré zásadným spôsobom formovali osudy obyvateľstva v celom stredoeurópskom priestore. Toto turbulentné obdobie je vymedzené koncom prvej svetovej vojny na jeseň 1918, ktorá tragicky postihla azda každú slovenskú rodinu. Koniec vojny sa zároveň kryje aj so zánikom habsburskej monarchie a jej rozpadom na viaceré následnicke štáty, ktoré hoci boli deklarované ako „národné“, mali multi-etnický charakter a v nejednom prípade kopírovali a prebrali národnostné problémy, ktoré sužovali už habsburskú c. a k. monarchiu. Vládnuce maďarské elity sa snažili svojou asimilačnou politikou Rakúsko-Uhorsko pretvoriť na maďarský národný štát prostredníctvom asimilácie nemaďarského obyvateľstva, čo sa najviac dotýkalo práve Slovákov. Tým v predvojnovom Uhorsku hrozil ako národu zánik, preto využili historickú príležitosť a koncom roku 1918 sa prihlásili a postupne začlenili do novo vzniknutej Československej republiky. Druhým míľnikom v sledovanom období bola druhá svetová vojna, ktorá bola doteraz najväčšou tragédiou v dejinách ľudstva. Tá so sebou priniesla nové geopolitické rozdelenie Európy a vznik historicky prvého samostatného štátu Slovákov.

2.1 Vznik prvej Československej republiky¹ a boj o Slovensko

Kataklyzma prvej svetovej vojny, ktorá naplno zasiahla aj Slovensko a vyčerpala jeho ľudské, materiálne a hospodárske zdroje, vyvrcholila na jeseň 1918, porážkou Nemecka a Rakúsko-Uhorska. Koncom roku 1918 tak Slovensko stálo na jednej z rozhodujúcich križovatiek svojich dejín. V dôsledku vojenskej porážky Centrálnych mocností na frontoch prvej svetovej vojny,

¹ V texte vo všeobecnosti používame v súlade s terminologickou poznámkou editorky termín Československo, resp. Československá republika, hoci v čase od vzniku Československej republiky do prijatia ústavy (29. 2. 1920) bol vo všetkých medzinárodných zmluvách používaný termín Česko-Slovensko, resp. Česko-Slovenská republika.

mocensko-politických zmien v Európe a politických aktivít zástupcov jednotlivých národov, sa rozpadla rakúsko-uhorská monarchia a vznikol nový štátny útvar, Česko-Slovenská republika (E. Hrabovec, 2012, s. 11). Stojí za pripomenutie, že Slovensko bolo stáročia súčasťou Uhorska. Posledných päťdesiat rokov jeho existencie však poznamenala už spomenutá silná maďarizácia, ohrozujúca existenciu Slovákov ako národa. Aj preto slovenská politická reprezentácia privítala túto prevratnú zmenu s nadšením. Videla v nej jednak záchranu pred tvrdým nacionálnym útlakom, a jednak možnosť uskutočnenia národných a demokratických cieľov, za ktoré slovenská politická reprezentácia v Uhorsku desaťročia neúspešne bojovala.

Samotný vznik štátu však nebol vôbec jednoduchý ani samozrejmý. V hre bolo viacero alternatív štátoprávneho usporiadania, nehovoriac o tom, že široké masy obyvateľstva si zánik Uhorska nevedeli vôbec predstaviť. Napokon u predstaviteľov slovenského exilu, osobitne u amerických Slovákov a Milana R. Štefánika, ale aj u slovenských politických elít v Uhorsku, prevládla alternatíva vzniku Československa, ako najreálnejšieho východiska pred hrozbou asimilácie slovenského národa v Uhorsku. Pripomeňme v tejto súvislosti známe slová ružomerského kňaza, popredného národného buditeľa a vedúcu osobnosť ľudovej strany, Andreja Hlinku, ktoré predniesol na stretnutí slovenských národovcov 24. mája 1918 v Turčianskom Svätom Martine: „*Tu je doba činov. Treba sa nám určite vysloviť, či pôjdeme aj nad'alej s Maďarmi, alebo s Čechmi. Neobchádzajme túto otázku, povedzme otvorene, že sme za orientáciu česko-slovenskú. Tisícročné manželstvo s Maďarmi sa nevydarilo. Musíme sa rozísť.*“ (F. Vnuk 2004, s. 140). Slovenské politické elity združené v Slovenskej národnej rade svoj príklon k spoločnému štátu s Čechmi potvrdili Martinskou deklaráciou z 30. októbra 1918, nevediac, že dva dni predtým – 28. októbra 1918, bol v Prahe vyhlásený vznik Česko-Slovenskej republiky. Predstavitelia amerických Slovákov sa k spoločnému štátu prihlásili ešte skôr, a to v dvoch rozhodujúcich dohodách, ktoré sa týkali aj federatívneho usporiadania budúceho štátu: Clevelandskej dohode z 22. októbra 1915 a Pittsburskej dohode z 31. mája 1918.² V nej sa síce nehovorilo explicitne o federácii, ale bola v nej kľúčová formulácia, že „*Slovensko bude mať svoju vlastnú administratívu, svoj snem a svoje súdy*“, čo dávalo dohodnutému usporiadaniu federatívny charakter (I. Uhrík, 2011, s. 5).

Napriek deklaráciám a prijatým dohodám nebolo začlenenie Slovenska do novovzniknutého štátu jednoduché a bolo nevyhnutné použiť aj vojenskú

² Viac k téme vzniku Československej republiky pozri najmä KALVODA, J.: *Genese Československa*. Praha: Panevropa, 1998.

silu. Československé vojská museli o slovenské územie bojovať proti maďarským oddielom, keďže vedenie maďarského štátu sa nechcelo vzdať svojho sna o územnej integrite Uhorska. Tieto boje sa viedli v dvoch hlavných fázach. Prvá trvala od konca roku 1918 do začiatku roku 1919, keď museli československé vojská bojovať proti zvyškom maďarských vojsk, a neraz aj proti zmaďarizovanému obyvateľstvu. Vedúce spoločenské vrstvy boli zväčša prouhorské, a hoci dohodové mocnosti prikázali Maďarom stiahnuť sa zo slovenského územia, tí mali v rukách vojsko, políciu, úrady, dopravu a verejnú sféru. S postupom čs. vojska sa šírila aj moc slovenskej vlády, od 14. novembra reprezentovanej de facto ministerstvom s plnou mocou pre správu Slovenska, na čele ktorého stál Vavro Šrobár s rozsiahlymi právomocami vo všetkých mocenských oblastiach. Do 22. januára 1919 sa československému vojsku podarilo obsadiť dočasnú hraničnú líniu, ako ju vytýčili víťazné veľmoci v Paríži a Šrobár sa mohol presunúť do novo premenovanej Bratislavy, ktorá sa stala hlavným mestom Slovenska.³

Proces zaradovania Slovenska do nového štátu však sprevádzali rozsiahle nepokoje, ktoré prerastali do štrajkov. Smutne známym sa stal incident v Bratislave z 12. februára 1919, keď vojsko strelbou rozohnalo štrajkujúcich robotníkov, požadujúcich sociálne práva a ponechanie nemeckého a maďarského jazyka v školách. Výsledok bol tragický – 8 mŕtvych a niekoľko ťažko zranených účastníkov demonštrácie (Ferenčuhová, B. – Krajčovičová, N., 2012, s. 41). Ešte ťažšia bola situácia na východe republiky; v Košiciach sa odohralo viacero ozbrojených stretov s vojakmi miestnej posádky. Protesty a štrajky zmaďarizovaného obyvateľstva neprestávali ani po obsadení Košíc a na ich území muselo byť vyhlásené štatárium. Podobne to bolo na viacerých miestach, pričom nespokojnosť obyvateľstva bola stimulovaná aj katastrofálnou zásobovacou a sociálnou situáciou a nedostatkom rôznych tovarov vrátane potravín ako dôsledku vojny.

V druhej fáze priamej integrácie slovenského územia išlo o ozbrojený boj proti Maďarskej republike rád, *de facto* bolševickej vláde Bélu Kuna, ktorý začal 20. mája 1919 a trval až do vojenskej porážky bolševikov.⁴ Krátkou epizódou tohto obdobia sa stalo vytvorenie Slovenskej republiky rád, ktorá bola ako vláda proletariátu vyhlásená 16. júna 1919 v Prešove. Jej vyhlásenie bolo priamym dôsledkom úspešného postupu maďarských bolševických

³ Pozri MEDVECKÝ, K. A.: *Slovenský prevrat. Zväzky I. – IV.* Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 1930.

⁴ Viac o bojoch pozri POGORIELOV, A. – ZIMÁK, J.: *Vpád maďarských bolševikov na Slovensko v roku 1919.* Bratislava, 1938.

vojsk v začiatkovej fáze bojov na Slovensku. Preto po ich ústupe v júli 1919 okamžite zanikla. Agresia maďarských bolševikov na Slovensku mala vážne dôsledky, sprevádzané terorom, masovými perzekúciami voči obyvateľstvu, zoštátnovaním škôl, útokmi proti cirkvi a náboženskému cíteniu a znárodnením podnikov a hospodárstiev. Odpor ľudí voči tejto forme vlády nepriamo pomohol etablovať sa mladej Česko-Slovenskej republike, keďže aj sympatizanti uhorského štátu zreteľne videli rozdiel medzi novou republikou a maďarským štátom.

2.2 Mierové zmluvy a život v medzivojnovnej republike

Nová republika bola napokon ustanovená medzinárodnými mierovými zmluvami, ktoré vytýčili jej hranice a boli výsledkom Versaillskej mierovej konferencie v rokoch 1919 až 1920. Československa sa týkali predovšetkým *Saintgermainská zmluva* medzi Rakúskom a víťaznými dohodovými mocnosťami uzatvorená 20. septembra 1919 a zo slovenského hľadiska mala osobitný význam *Trianonská mierová zmluva*, uzatvorená 4. júna 1920 medzi víťaznými mocnosťami a Maďarskom, v dôsledku ktorej sa Slovensko vyčlenilo zo zaniknutého Uhorska a začlenilo sa do Československej republiky.⁵ Spojovník, zakotvený v medzinárodných zmluvách, vypadol z názvu republiky už po prijatí ústavy 29. februára 1920. To predznamenovalo unitárny a centralistický charakter štátu. Pre Slovákov bola problematickou idea tzv. *čechoslovakizmu*, ktorú v praxi presadzoval aj prvý prezident republiky Tomáš Garrigue Masaryk, a oveľa dôslednejšie jeho nasledovník a dlhoročný minister zahraničných vecí, Edvard Beneš, ktorí neuznávali existenciu slovenského národa.

Na tomto mieste nie je možné rozoberať všetky aspekty medzivojnovnej Československej republiky, napokon na Slovensku aj v Čechách bolo o tom publikovaných viacero historických či publicistických prác.⁶ Treba však konštatovať, že v týchto prácach dominuje český uhol pohľadu, ktorý prevzala aj väčšina slovenských historikov. Ten sa prejavuje predovšetkým v nekritickom postoji k českej politike voči Slovensku: jeho zástancovia síce pripúšťajú, že

⁵ Pozri k tomu HRONSKÝ, M.: *Boj o Slovensko a Trianon 1918 – 1920*. Bratislava: Národné literárne centrum, 1998.

⁶ Pozri napr. HEIMAN, M.: *Czechoslovakia. The State that Failed*. New Haven; London: Yale University Press, 2011; KLIMEK, A.: *Boj o Hrad I. Hrad a Pětka 1918 – 1926*. Praha: Panevropa, 1996; KLIMEK, A.: *Boj o Hrad II. Kdo po Masarykovi? (1926 – 1935)*. Praha: Panevropa, 1998.

sa v tomto zmysle vyskytli určité nedostatky, ale tvrdia, že nedostatky boli zriedkavé, časovo obmedzené, v porovnaní s pozitívnymi výsledkami slovensko-českého spolužitia zanedbateľné a vzhľadom na okolnosti nevyhnutné. Kritické názory na postavenie Slovákov v Československu sa objavujú len zriedkavo a vychádzajú z pomerne obmedzenej pramennej základne (I. Uhrík, 2011, s. 1). To sa týka aj režimu, ktorý v medzivojnovom Československu vládol. Tento často a mnoho autorov popisuje ako vzorovú demokraciu, čo však presne nezodpovedá súdobej realite. Vlády takmer po celé obdobie jeho trvania zostavovali politické strany tzv. *pětky* (išlo o päť českých, príp. československých politických strán), ktoré vzhľadom na národnostné zloženie štátu získali vždy najviac hlasov.

Novovzniknutá republika mala pre Slovákov mnohé pozitíva. Popri zbavení sa maďarizačného jarma to bolo najmä posilnenie demokratického parlamentného priestoru, keďže v Československu existovalo všeobecné a rovné volebné právo. Politické zrovnoprávnenie všetkých obyvateľov posilnilo sebedôverie širokých ľudových vrstiev a po prvýkrát umožnilo Slovákom zapojiť sa do najvyššej štátnej politiky. Slováci tak získavali dôležité politické skúsenosti, ktoré formovali ich politické myslenie a dozrievanie. Vo verejnom priestore začal masívny nástup slovenčiny, hoci oficiálnym jazykom, ako aj jazykom českých úradníkov a učiteľov, bola čeština a oficiálne sa hovorilo o „československom“ jazyku (E. Hrabovec, 2012, s. 11). Výrazná a dôležitá bola pomoc diplomacie nového štátu, ktorá mala rozhodujúcu zásluhu na jeho etablovaní, včítane vymedzenia jeho hranice s Maďarskom. V prvých rokoch republiky rozvoju hospodárstva, kultúry a školstva pomáhali českí odborníci, ktorí prišli na Slovensko či už ako úradníci, učitelia, inžinieri, železničiar a pod. Málopočetná slovenská inteligencia, ktorá bola výsledkom už spomenutej silnej maďarizácie, nebola schopná pokryť personálnu potrebu v novovznikajúcich úradoch a inštitúciách (Ferenčuhová, B. – Krajčovičová, N., 2012, s. 44 – 45).

Nový štát však pripravil Slovákom aj viaceré sklamania.⁷ Najväčším z nich bola skutočnosť, že vtedajšie české elity nevnímali republiku ako štát dvoch rovnoprávných národov a vedome rezignovali na naplnenie ducha Pittsburskej dohody. Československú republiku vnímali ako obnovený český štát, pre ktorý bolo Slovensko iba geopolitický a doplnkový hospodársky priestor, akýsi most ponúkajúci únik z „nemeckého obkľúčenia“ a spájajúci ich s ostatnými Slovanmi (E. Hrabovec, 2012, s. 12). Štátna politika Československej repub-

⁷ UHRÍK, I. (2011) *Postavenie Slovákov v Česko-Slovensku očami britských diplomatov 1919 – 1925*. Bratislava: Panslovanská únia.

liky voči Slovensku, ktorá sa v praxi realizovala predovšetkým príchodom českých štátnych zamestnancov na Slovensko, podnietila vznik tzv. „českej otázky“, ktorá bola často vášnivo diskutovaná.⁸

Na politickej scéne sa postupne etablovali politické strany, ktoré súperili o hlasy voličov vo voľbách. Na Slovensku sa v medzivojnovom období sformovala Hlinkova slovenská ľudová strana (do roku 1925 Slovenská ľudová strana), ktorá bola dlhodobo najsilnejšou politickou stranou a jej prívrženci sa nazývali *ľudáci*. Jej voliči pochádzali najmä spomedzi stredných a drobných roľníkov katolíckeho vierovyznania a slovensky orientovanej inteligencie. Jej politickým programom bola autonómia Slovenska v rámci ČSR, ktorú sa pokúsila politicky presadiť v rokoch 1922, 1930 a 1938. Strana bola katolícky orientovaná, medzi jej politikmi bolo viacero kňazov a vo svojej agitácii zdôrazňovala a kritizovala rozdielne postavenie Čechov a Slovákov v štáte a tiež skutočnosť, že na Slovensku pôsobilo veľa Čechov v štátnej správe a školstve. Najvýznamnejšími politikmi HSLS v medzivojnovom období boli Andrej Hlinka, Karol Sidor, Jozef Tiso, Jozef Buday, Ferdinand Juriga, či Vojtech Tuka. V druhej polovici 30. rokov sa v dôsledku hospodárskej krízy do popredia dostávala mladá generácia, na čele s Alexandrom Machom a Ferdinandom Ďurčanským. Ďalšou silnou politickou stranou bola Republikánska strana zemedelského a maloroľníckeho ľudu, ktorej prívrženci sa nazývali *agrárnici*. Jej elektorát tvorili bohatší roľníci, statkári a tiež československy orientovaná inteligencia. Keďže pôsobila aj v Čechách, bola jednou z najsilnejších politických strán v rámci Československa. Jej najvýraznejšími osobnosťami boli najmä Milan Hodža, v rokoch 1935 – 1938 predseda československej vlády, ale aj Jozef Lettrich či Ján Ursíny, popredné osobnosti Slovenského národného povstania. Pozície agrárnej strany posilňovala skutočnosť, že povojnová pozemková reforma prebiehala najmä pod jej taktovkou. Ľavicovú časť voličstva oslovovali v medzivojnovom období najmä sociálnodemokratická strana, v menšom meradle aj komunistická strana. Ich voliči sa grupovali predovšetkým medzi robotníkmi vo väčších mestách. Svoj elektorát mala aj Slovenská národná strana, ktorú volili väčšinou národne orientovaní evanjelici, a v priebehu 30. rokov sa stala súčasťou autonomistického bloku spolu s HSLS.

Československo dosiahlo najväčší rozmach v druhej polovici 20. rokov. „Zlaté časy“ však ukončila veľká hospodárska kríza, ktorá prepukla v roku 1929 a prejavovala sa až do roku 1936. Najtvrdšie sa prejavila na Slovensku

⁸ K českým zamestnancom na Slovensku pozri štatistické čísla uvedené v publikácii ČULEN, K.: *Slováci a Česi v štátnych službách ČSR*. Trenčín: Vydavateľstvo Ivan Štelcer, 1993.

a v sudetských oblastiach, a v jej dôsledku prišlo k postupnému zvyšovaniu napätia medzi jednotlivými národmi a menšinami vnútri Československa. Kríza začala plne doliehať v roku 1931, keď sa dramaticky zvýšil počet nezamestnaných. Najvyšší počet nezamestnaných bol podľa úradných štatistík vo februári 1933, keď bolo v Československu takmer milión ľudí bez práce. Pre sociálne najslabších sa stali každodennou súčasťou života tzv. „žobračky“ – poukážky na potraviny pre nezamestnaných. Sociálne dopady radikalizovali vnútropolitickú situáciu, osobitne v radoch príslušníkov nemeckej menšiny.

2.3 Vyhlásenie autonómie a vznik Slovenského štátu

Pre Československú republiku nastali koncom 30. rokov ťažké časy. Hitlerovo Nemecko sa vydalo na cestu nerešpektovania Versaillského mierového systému, v dôsledku ktorého Československá republika vznikla. Hitlerova agresívna zahraničná politika, ktorej nástrojom sa stali nemecké menšiny v susedných štátoch, vyústila v druhej polovici 30. rokov do zásadných geopolitických zmien v stredoeurópskom regióne, z ktorého sa sťahovali západné mocnosti. Po *anšluse* Rakúska v marci 1938, sa hlavným cieľom Hitlerovej agresie stalo Československo. Napätie medzi týmito dvoma štátmi prerástlo do celoeurópskeho pnutia a Nemecko ho stupňovalo hroziac vojenským zásahom, ak nebudú splnené jeho požiadavky. Dve mobilizácie československej armády naznačovali vôľu brániť sa, ale mocenské rozhodnutie prijaté 29. – 30. septembra 1938 v Mníchove, kde sa západné veľmoci podriadili Hitlerovej svojvôli, rozhodlo o odstúpení Sudet. Vedenie Československej republiky pod medzinárodným tlakom akceptovalo mníchovské rozhodnutie, odstúpilo Sudety Nemecku.

Mníchovským rozhodnutím sa výrazne oslabil pozícia centrálnej československej vlády, ktorá urobila ústupok aj slovenským požiadavkám a akceptovala slovenskú autonómiu, prijatú na porade HSĽS a ďalších slovenských politických strán v Žiline. Z rokovaní boli úplne vylúčené menšinové a „marxistické“ strany, vrátane sociálnej demokracie. Dohoda o slovenskej autonómii zo 6. októbra 1938 vstúpila do dejín ako *Žilinská dohoda*. Proces prijatia autonómie bol zavŕšený 22. novembra 1938, keď parlament v Prahe prijal príslušný ústavný zákon. V novoustanovenej slovenskej vláde mala väčšinové zastúpenie HSĽS, ktorá začala budovať autoritatívny režim, potláčať demokratické prvky a politickú pluralitu. Prejavilo sa to zákazom socialistických politických strán a vstupom poslancov zvyšných strán do HSĽS, ktorá sa (od

novembra 1938) ako Strana Slovenskej národnej jednoty stala politickým hegemonom na Slovensku. Jej dominantné postavenie na politickej scéne potvrdili voľby jednotnej kandidátky v decembri 1938. Autonómna vláda rozpustila aj väčšinu existujúcich spoločenských, kultúrnych a telovýchovných spolkov a organizácií, a zakázala opozičnú tlač (M. Lacko, 2008). Zakázané organizácie nahradili oddiely Hlinkovej gardy.⁹ Vplyvom ideológie hitlerovského Nemecka prišlo k prijatiu prvých protižidovských zákonov, ktoré predznamovali systematickú diskrimináciu židovského obyvateľstva. Zo Slovenska museli (až na výnimky) odísť aj českí zamestnanci, ktorí tu pôsobili v období medzivojnovnej republiky.

Krátko po sformovaní autonómnej vlády, ešte v priebehu októbra 1938, nastolilo v dôsledku Mníchovskej dohody svoje územné požiadavky aj Maďarsko. Prvé rokovania medzi slovenskou a maďarskou delegáciou v Komárne boli neúspešné, pretože maďarská strana trvala na bezpodmienečnom akceptovaní svojich požiadaviek. Spor o hranice „vyriešila“ (zväčša v prospech Maďarska) prvá Viedenská arbitráž 2. novembra 1938. V jej dôsledku pripadlo horthyovskému Maďarsku 10 390 km² územia, na ktorom žilo okolo 850-tisíc obyvateľov (z toho 272 tisíc Slovákov a Čechov).¹⁰ Viedenské rozhodnutie ovplyvnilo negatívne celú slovenskú spoločnosť, ako aj zahraničnú politiku v nasledujúcich rokoch. Postavenie Slovákov na okupovaných (arbitrážnych) územiach v mnohom pripomínalo pomery, aké vládli v Uhorsku pred rokom 1918.¹¹ Maďarsko však nebolo jediným štátom, ktoré ohrozovalo územnú integritu vtedajšieho Slovenska. Pripojilo sa k nemu aj Poľsko, ktoré obsadilo niekoľko obcí na severnej Spiši a Orave, kde žilo približne 4 300 Slovákov. Poľsko systematicky podporovalo maďarskú revizionistickú politiku, ktorá sa neskončila prvou Viedenskou arbitrážou. Naopak, slovensko-maďarské pohraničie sa stalo od novembra 1938 do apríla 1939 dejiskom mnohých ozbrojených stretov armád a rôznych polovojenských formácií, ktoré si vyžiadali desiatky obetí na životoch. Ďalšou územnou stratou bolo odstúpenie Petržalky a Devína Nemecku (asi 16-tisíc obyvateľov).

Napätá politická situácia v stredoeurópskom priestore smerovala v marci 1939 k rozpadu okyptej Česko-Slovenskej republiky. Hitlerovi totiž nesta-

⁹ K dejinám Hlinkovej gardy pozri SOKOLOVIČ, P.: *Hlinkova garda 1938 – 1945*. Bratislava: Ústav pamäti národa, 2009.

¹⁰ Pozri DEÁK, L.: *Viedenská arbitráž 2. november 1938. Dokumenty I*. Martin: Matica slovenská, 2002; ŠMIHULA, D. (ed.) *Viedenská arbitráž v roku 1938 a jej európske súvislosti*. Bratislava: Úrad vlády SR, 2008.

¹¹ K téme prenasledovania Slovákov na okupovaných územiach pozri MITÁČ, J. (ed.): *Juh Slovenska po Viedenskej arbitráži 1938 – 1945*. Bratislava: Ústav pamäti národa, 2011.

čili sudetské územia, ale jeho ambíciou bolo úplné podmanenie českej časti spoločného štátu. V priebehu januára a februára 1939 začali na Slovensku silnieť hlasy po osamostatnení, a to najmä v radikálnych kruhoch Hlinkovej gardy. Autonómna vláda na čele s Jozefom Tisom bola zástancom evolučného vývoja, situácia v marci 1939 však akcelerovala. Rozpad štátu urýchlil mocenský zásah českých vojakov a žandárov, ktorí v noci z 9. na 10. marca prevzali moc na Slovensku, zosadili autonómnu vládu, obsadili kľúčové inštitúcie a pozatýkali popredných exponentov slovenskej samostatnosti. Toto rozhodnutie však nenašlo podporu Nemecka a stalo sa zámienkou na okupáciu Čiech a Moravy. Nemci ponúkli v tejto situácii slovenským politickým predstaviteľom možnosť vyhlásiť samostatnosť. Keď sa im to nepodarilo u Karola Sidora, pozval Hitler 13. marca na návštevu do Berlína zosadeného predsedu autonómnej vlády, Jozefa Tisa. Konfrontoval ho s jasným stanoviskom: Nemecko bude okupovať Čechy a Moravu, a Slovensko môže vyhlásiť samostatnosť. Ak tak neurobí – a podľa Hitlerových slov to malo prebehnúť „blitzschnell“ – nebude zodpovedný za nasledujúce udalosti, čo znamenalo, že Slovensko by bolo rozdelené medzi Poľsko a Maďarsko. Hitler ponúkol Tisovi možnosť vyhlásiť samostatný Slovenský štát z berlínskeho rozhlasu, ten to však odmietol a zvolal Slovenský snem, ktorý mal rozhodnúť. Poslanci dňa 14. marca 1939 aklamačným hlasovaním rozhodli o vzniku samostatného Slovenského štátu.¹² Na druhý deň nemecké okupačné vojská prekročili západné hranice republiky, obsadili krajinu a vytvorili Protektorát Čechy a Morava.

Vznik Slovenského štátu 14. marca 1939 súvisel s dezintegráciou versaillského mierového systému, ku ktorej systematicky smerovala Hitlerova agresívna zahraničná politika od jeho nástupu k moci. Vyústením tejto politiky bolo vypuknutie druhej svetovej vojny v septembri 1939. Hitler pri napĺňaní svojej zahraničnopolitickej vízie využil aj postoje svojich budúcich protivníkov. Napokon Veľká Británia a Francúzsko sa aktívne podieľali na mníchovskom rozhodnutí a Sovietsky zväz, ako Hitlerov faktický spojenec v rokoch 1939 – 1941, participoval na rozdelení východnej Európy. Vznik samostatného slovenského štátu však mal aj vnútropolitické korene, ktorými bolo silné autonomistické hnutie a myšlienka slovenskej štátnej samostatnosti. Alternatívu k štátnej samostatnosti naznačil Hitler Tisovi počas rokovaní deň predtým

¹² Viac k téme pozri BYSTRICKÝ, V. – LETZ, R. – PODOLEC, O. (eds.): *14. marec 1939. Vznik Slovenského štátu. Spomienky aktérov historických udalostí. I. diel.* Bratislava: AE Press, 2007; BYSTRICKÝ, V. – LETZ, R. – PODOLEC, O. (eds.): *14. marec 1939. Vznik Slovenského štátu. Spomienky aktérov historických udalostí. II. diel.* Bratislava: AE Press, 2008; ČARNOGURSKÝ, P.: *14. marec 1939.* Bratislava: Veda, 1992; SIDOR, K. (1991) *Takto vznikol Slovenský štát.* Bratislava: Odkaz, 1992.

v Berlíne, kde hovoril o možnosti rozdeliť Slovensko medzi jeho susedov, z ktorých Maďarsko, posilnené prvou Viedenskou arbitrážou, si robilo nárok na obnovenie Uhorska v jeho hraniciach pred rokom 1918.

2.4 V samostatnom štáte a v tieni Hitlera

Prvá slovenská vláda na čele s Jozefom Tisom bola menovaná 15. marca 1939. Mladý štát sa krátko po svojom vzniku ocitol v mimoriadne ťažkom postavení. Hoci ho susedné štáty oficiálne uznali, musel sa vyrovnat' so vstupom nemeckých vojsk, ktoré prekročili západné hranice a na mnohých miestach rabovali dostupný vojenský materiál zo slovenských posádok. Na východných hraniciach sa objavilo nebezpečenstvo zo strany horthyovského Maďarska, ktoré oficiálne uznalo Slovenský štát, maďarská armáda však provokovala mnohé pohraničné incidenty. Za týchto okolností prebiehali 18. marca 1939 vo Viedni rokovania medzi slovenskou delegáciou na čele s Jozefom Tisom a Ferdinandom Ďurčanským a nemeckou delegáciou na čele s Adolfom Hitlerom. Slovenská delegácia sa snažila svoje spojenectvo s Nemeckom obmedziť na nevyhnutné minimum. Výsledkom komplikovaných rokovaní bolo podpísanie *Ochranej zmluvy* (tzv. Schutzvertrag) v dňoch 18. a 23. marca, výrazne limitujúcej nezávislosť Slovenského štátu. V zmluve sa slovenská vláda zaviazala, že bude viesť svoju zahraničnú aj vojenskú politiku „v úzkej zhode“ s Nemeckou ríšou.

Maďarská agresia na východe kulminovala 23. marca 1939, keď maďarská armáda, využívajúc odchod českých vojakov a dôstojníkov, ktorý oslabil bojovnosť vznikajúcej slovenskej armády, prekročila hranice a obsadila územia na východe Slovenska. Maďarskej agresii sa postavili na odpor improvizované časti slovenskej armády, ich protiútok bez ťažkých zbraní však nebol úspešný a následné budapeštianske rokovania vyústili do ďalších územných strát na východe. Spolu išlo o 74 obcí s takmer 70 tisíc slovenskými obyvateľmi (M. S. Ďurica, 2003, s. 357). Maďarské letectvo navyše 24. marca bombardovalo Spišskú Novú Ves, ktorá sa tak stala ďalším bombardovaným civilným mestom v Európe ešte pred začiatkom druhej svetovej vojny. Ozbrojené incidenty na hraniciach pretrvávali až do konca apríla 1939. Útok južného suseda vyvolal na Slovensku vlnu spontánneho odporu, ktorá pomohla k vnútornej mobilizácii a integrácii mladého štátu.

Slovenský štát vznikal v ťažkých podmienkach a jeho vnútropolitický režim ovplyvňoval zahraničnopolitický faktor, ktorý sa začal formovať už po Mníchove v roku 1938. Politickú scénu tvorila jediná strana – HSĽS, kto-

rá rozhodujúcim spôsobom usmerňovala výkon štátnej moci (M. Fiamová, J. Hlavinka, M. Schvarc, 2014a, s. 31). Vo vývoji politického režimu v priebehu existencie prvej Slovenskej republiky môžeme identifikovať (minimálne) tri etapy. Prvá etapa, od októbra 1938 do júla 1940,¹³ priniesla upevňovanie mocenského monopolu HSLS, pričom dominantné postavenie v rámci jej štruktúr malo umiernené krídlo, na čele s prezidentom Tisom a ministrom zahraničných vecí a vnútra Ďurčanským. Podporovali ho predstavitelia katolíckej cirkvi, a väčšina spoločnosti (okrem perzekvovaných obyvateľov). V tom období badať istú kontinuitu s predchádzajúcou Československou republikou, či už v personálnej rovine alebo republikánskej podobe štátneho zriadenia. Vedúci predstavitelia hľadali kompromisný model autoritatívneho režimu vo vnútornej politike a v zahraničnej sa pokúšali dosiahnuť neutralitu (M. Lacko, 2008, s. 46). V tom období boli evidentné spory medzi dvoma politickými krídlami: radikálnym (na čele s premiérom Tukom a veliteľom Hlinkovej gardy Machom), ktoré sa opieralo o priamu aj nepriamu nemeckú podporu a konzervatívnym (reprezentovaným prezidentom Tisom a ministrom vnútra a zahraničných vecí Ďurčanským), ktoré sa opieralo o HSLS, štátny aparát, katolícku cirkev a v konečnom dôsledku aj o podporu spoločnosti. Mocenský stret oboch táborov vyvrcholil na jar 1940, keď sa zdalo, že konzervatívne krídlo dosiahne jasné víťazstvo. Situáciu však zmenil zásah národno-socialistického Nemecka na rokovaníach v Salzburgu v júli 1940. Hitlerovské Nemecko nebolo spokojné s vnútornou ani zahraničnou politikou Slovenskej republiky. Osobitne sa to týkalo aktivít ministra zahraničných vecí Ferdinanda Ďurčanského, ktorý sa snažil o čo najnezávislejšiu zahraničnú politiku. Nemci kritizovali konzervatívne krídlo a jeho pomalé preberanie nemeckých „vzorov“. Po bleskovom víťazstve na západnom fronte a porážke Francúzska sa Hitler cítil dosť silný, aby „rekonštruoval“ mocenské pomery v stredovýchodnej Európe, čo zrealizoval sériou rozhovorov a priamych mocenských zásahov. Slovenská delegácia sa s Hitlerom stretla v Salzburgu a v dôsledku rokovaní museli zo svojich pozícií odstúpiť minister Ďurčanský a generálny tajomník HSLS Jozef Kirschbaum. Ich pozície obsadili predstavitelia radikálneho krídla HSLS: ministrom vnútra sa stal Alexander Mach a ministrom zahraničných vecí Vojtech Tuka.¹⁴

¹³ Pozri napr. BAKA, I.: *Politický systém a režim Slovenskej republiky v rokoch 1939 – 1940*. Bratislava: Vojenský historický ústav, 2010.

¹⁴ Viac k téme pozri HRNKO, A.: *Politický vývoj na Slovensku na prelome rokov 1940 – 1941*. In *Zborník Múzea SNP*, 1988, č. 13, s. 5 – 34, 1988.

V druhej etape, rámcovanej salzburskými rokovaniami v júli 1940 a vypuknutím Slovenského národného povstania v auguste 1944, sa výrazne zvyšovala radikalizácia. Po Salzburgu pokračovali spory konzervatívcoov s radikálmi, ktorí napriek svojmu úspechu neboli schopní zavŕšiť víťazstvo. Naopak, aj v súvislosti s prípravou vojny proti Sovietskemu zväzu a politickými aférami viacerých prívržencov radikálneho krídla, sa spory skončili víťazstvom Jozefa Tisa v priebehu rokov 1941 a 1942. Ten získal napokon aj podporu Nemcov, ktorí radikálov skôr využívali ako nástroj nátlaku v zmysle „dynamitu pod stoličkou“, než by s nimi počítali ako s rozhodujúcou politickou silou.

Záverečnú etapu politického režimu Slovenskej republiky možno datovať od vypuknutia SNP po jej zánik v roku 1945. Vtedy už Slovensko priamo zasiahli vojenské operácie: vypuknutie SNP a následne prechod frontu. V tomto období vládol na Slovensku de facto okupačný režim a obyvateľstvo na vlastnej koži spoznalo hrôzy druhej svetovej vojny: priame bojové akcie, letecké bombardovanie, partizánsku vojnu s prepadmi partizánov a represívnymi akciami okupačných síl, masové odvedenie obyvateľstva do pracovných táborov, či všeobecný nedostatok všetkých druhov tovarov. Rozhodujúcu moc v štáte mali v rukách viac-menej okupanti.

Prvá Slovenská republika existovala v mierovom stave iba necelých šesť mesiacov od svojho vzniku. V tom období bola prijatá ústava 21. júla 1939, ktorá bola postavená na základoch predchádzajúcej československej ústavy, najmä v rozdelení moci na zákonodarnú, výkonnú a súdnu. Ústava však bola inšpirovaná aj autoritatívnymi režimami, predovšetkým Salazarovho Portugalska a Schuschniggovho Rakúska, a to najmä v otázke zavedenia stavovského zriadenia, ktoré sa však v praxi nezrealizovalo. Významným ideovým zdrojom v otázkach sociálnej politiky boli pápežské sociálne encykliky. Vnútropolitický režim by sa dal charakterizovať ako autoritatívny s totalitnými prvkami. Štát mal formu republikánskeho zriadenia na čele s prezidentom, ktorý mal rozsiahle právomoci a kompetencie. Popri ňom mala dôležitú úlohu vláda, ako výkonná zložka moci, majúca splnomocnenie prostredníctvom svojich nariadení vykonávať opatrenia, ktoré uznala za potrebné. Toto jej zmocňovacie zákonodarstvo potvrdila aj Ústava (M. Fiamová, J. Hlavinka, M. Schvarc, 2014a, s. 32). Čiastočné kompetencie mal aj Snem Slovenskej republiky, ako najvyšší zákonodarný orgán. Jeho zloženie bolo výsledkom volieb v roku 1938, pričom voľby naplánované na rok 1943 sa nekonali. Novým prvkom politického systému bola Štátna rada, ktorá mala byť podľa pôvodných predstáv jedným z najdôležitejších ústavných orgánov štátu, s rozsiahlymi kontrolnými právomocami. Hoci jej členmi boli súdobé politické, ekonomické, kultúrne a cirkevné elity spoločnosti,

z hľadiska kompetencií bola degradovaná na poradný orgán, de facto bez kompetencií.¹⁵

Národnostná politika Slovenskej republiky zodpovedala koncepcii národného štátu. Voči jednotlivým menšinám zaujala slovenská vláda rozdielne postoje. Voči maďarskej menšine to bol princíp reciprocity, čo v praxi znamenalo, že jej príslušníci mali rovnaké práva, ako príslušníci slovenskej menšiny v Maďarsku. Keďže tí boli viditeľne maďarizovaní, našlo to svoju odozvu aj v správaní sa slovenskej vlády voči Maďarom. Na druhej strane táto politika pomohla zmiernovať represie maďarskej strany voči slovenskej menšine, o čom svedčili mnohé intervencie Jánosa Esterházyho, predsedu politickej strany Maďarov na Slovensku, v ktorých upozorňoval na prehnané šikanovanie Slovákov v Maďarsku. Nemci boli špecifickou národnostnou skupinou na Slovensku, a ich postavenie bolo viac ako rovnoprávne voči slovenskej majorite. Situácia Čechov sa výrazne zmenila. Ich odsun zo Slovenska prebehol v rokoch 1938 a 1939. Postavenie Čechov, ktorí ostali na Slovensku sa neodlišovalo od postavenia Slovákov, i keď sa stali často terčom útokov radikálneho politického krídla. Rusínsku menšinu sa režim snažil slovakizovať a v podstate ju nikdy ako menšinu neuznal. Rusíni boli osobitnou skupinou aj preto, lebo mali pomerne vlašné národné cítěnie a ich integrujúcim prvkom bolo gréckokatolícke vierovyznanie, ktoré ich odlišovalo od Slovákov. Nedôvera voči Rusínom pramenila jednak z toho, že v medzivojnovom období bolo ich autonomistické hnutie silno naviazané na maďarskú iredentu, a tiež preto, že v neskoršom období boli podozrievaní zo sympatií k boľševizmu. Na okraji spoločnosti stála menšina Rómov (Cigánov), ktorá sa tiež stala obeťou režimu. Väčšina Rómov bola internovaná v pracovných táboroch a voči nim sa uplatňovala celá škála spoločenských perzekúcií a diskriminácie.

Voči židovskej menšine viedol režim agresívnu politiku. V rámci nej najskôr obmedzil a neskôr celkom zlikvidoval občianske a majetkové práva Židov. Židovská otázka a jej tzv. riešenie, bolo bezpochyby najnegatívnejšou stránkou existencie prvej Slovenskej republiky. Už v období autonómie sa prijali protižidovské opatrenia zamerané najskôr na hospodársku oblasť a sociálny život. Po vzniku samostatného štátu na realizáciu protižidovskej politiky tlačila aj nemecká strana. Prvé protižidovské zákony a nariadenia na seba nedali dlho čakať. Vládne nariadenie z 18. apríla 1939 definovalo pojem Žid na základe náboženských kritérií (M. Lacko, 2008, s. 66). Zároveň začal proces arizácie, zabratie židovského majetku. Aj do riešenia tzv. židovskej

¹⁵ K politickému systému prvej SR pozri PODOLEC, O.: *Medzi kontinuitou a diskontinuitou... Politický systém Slovenskej republiky 1939 – 1945*. Bratislava: Atticum, 2014.

otázky negatívne zasiahli salzburské rokovania. Nástup radikálov znamenal prítvrdenie protižidovskej politiky. Aktívna bola vulgárna antisemitská propaganda, stimulujúca protižidovské nálady v spoločnosti. Postupne vznikli židovské pracovné strediská a pracovné tábory. V septembri 1941 vyšlo smutne známe nariadenie č. 198/1941, tzv. *Židovský kódex*. Bol sumárom všetkých protižidovských opatrení predchádzajúceho obdobia, pričom išlo o jeden z najtvrdších protižidovských zákonov v Európe, ktorý židovskú otázku riešil na rasovom základe.

Vyvrhnutím protižidovskej politiky boli deportácie Židov v roku 1942, ktoré prebiehali v neľudských podmienkach. V tejto fáze bolo vyvezených približne 58-tisíc Židov pod zámienkou ich odsunu do pracovných táborov, v skutočnosti však išli do táborov smrti, najmä Osvienčimu. Na Slovensku mohli zostať iba tí Židia, ktorých pred deportáciami chránili výnimky udeľované prezidentom Tisom alebo týkajúce sa hospodársky významných osôb. Deportácie boli zastavené v októbri 1942, pričom na Slovensku zostalo približne 24-tisíc Židov (I. Kamenec, 1991, s. 211). Završenie deportácií nastalo po vypuknutí SNP, keď už transporty prebiehali v réžii okupačnej moci a do vyhladzovacích táborov deportovali všetkých Židov bez ohľadu na výnimky. Celkový počet obetí holokaustu na Slovensku predstavuje približne 70-tisíc.¹⁶ Existenčné ohrozenie židovského obyvateľstva vyvolávalo v mnohých prípadoch súcit obyvateľstva a mnoho ľudí sa snažilo Židom pomáhať v ich ťažkom postavení a chrániť ich. Izrael ocenil do januára 2014 titulom „*Spravodlivý medzi národmi*“ celkovo 539 osôb zo Slovenska, čo je v pomere k počtu obyvateľov najvyššie percento na svete.

Obdobie prvej Slovenskej republiky bolo časom hospodárskeho oživenia. Spôsobila ho vojnová konjunktúra a prezieravá hospodárska politika slovenskej vlády, ktorá bola podriadená záujmom Nemecka. Predovšetkým veľké podniky sa prispôbovali záujmom nemeckého vojnového hospodárstva a prispievali k urýchleniu hospodárskeho a technického rozvoja Slovenska (M. Fiamová, J. Hlavinka, M. Schvarc, 2014a, s. 74). Otázku zamestnanosti pomohol vyriešiť aj odchod robotníkov na sezónne práce do Nemecka, kde mali vysoké zárobky vzhľadom na podhodnotený kurz slovenskej koruny voči nemeckej marke. Navyše sa uvoľnili tisíce pracovných miest, ktoré súvise-

¹⁶ Z bohatej literatúry o holokauste na Slovensku pozri najmä publikáciu KAMENEC, I.: *Po stopách tragédie*. Bratislava: Archa, 1991, ako aj spolu edíciu dokumentov s názvom *Holokaust na Slovensku*, osobitne NIŽŇANSKÝ, E. (ed.): *Holokaust na Slovensku 6. Deportácie v roku 1942*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku, 2005 a NIŽŇANSKÝ, E. – BAKA, I. – KAMENEC, I. (eds.): *Holokaust na Slovensku 5. Židovské pracovné tábory a strediská na Slovensku 1938 – 1944*. Zvolen: Klemo, 2004.

li s odchodom českých zamestnancov. Drobní živnostníci zasa prenikali do uvoľnených oblastí, predtým ovládaných židovskými vlastníkmi, likvidovanými v procese arizácie. Hospodársky rozmach šiel ruka v ruku s celkovou modernizáciou krajiny, ktorá sa rozbehla už v 30. rokoch: budovala sa cestná aj železničná infraštruktúra, pokračovalo sa v elektrifikácii, natiahli sa telefónne siete. Aj toto prispievalo k tomu, že ľudia majúci v pamäti katastrofálnu situáciu z obdobia prvej svetovej vojny či hospodárskej krízy, boli s hospodárskou situáciou v období Slovenskej republiky spokojní, najmä keď v susedných štátoch bola viditeľne horšia. Pokračovaním vojny sa prejavoval nedostatok niektorých tovarov a zavádzal sa prídellový systém (najskôr formou tzv. odberných knížiek), čo podnietilo vznik čierneho trhu.

Dôležitým momentom v dejinách Slovenskej republiky boli dve vojnové výpravy: prvá v septembri 1939 proti Poľsku, po ktorej Slovensku pripadli späť slovenské obce na Severnej Orave a Hornom Spiši zabraté Poliakmi v rokoch 1920 a 1938.¹⁷ Kľúčová však bola vojna proti Sovietskemu zväzu, ktorá vypukla v júni 1941.¹⁸ Bol to osudový krok, pretože od vypuknutia vojny bolo jasné, že jej výsledok rozhodujúcim spôsobom určí budúcnosť existencie Slovenskej republiky. Krátko po jej vypuknutí totiž aj posledný štát veľkej protihitlerovskej koalície, Sovietsky zväz, uznal Benešov československý exil, a tak sa začal prejavovať konflikt medzi dvoma štátoprávnymi koncepciami. Obrovskou výhodou česko-slovenského usporiadania bola skutočnosť, že ho akceptovali štáty protihitlerovskej koalície.

Slovenskí vojaci na východnom fronte mali možnosť zblízka sa zoznámiť so zločinnosťou oboch vojnu vedúcich štátov. Na jednej strane videli brutalitu, s akou Nemci zaobchádzali s civilným obyvateľstvom okupovaných území, vrátane vyvražďovania Židov a vypaľovania celých dedín. Na druhej strane videli podobu vládnutia komunistického režimu v Sovietskom zväze, pre ktorý boli typické masové perzekúcie obyvateľstva, vraždy skutočných či domnelých oponentov, prenasledovanie veriacich a ľudí náboženského cítenia, obrovská bieda obyvateľstva a všadeprítomná boľševická propaganda.

¹⁷ Viac k téme výpravy proti Poľsku pozri BAKA, I.: *Slovenská republika a nacistická agresia proti Poľsku*. Bratislava: Vojenský historický ústav, 2006.

¹⁸ Pozri k tomu MIČIANIK, P.: *Slovenská armáda v ťažení proti Sovietskemu zväzu I. V operácii Barbarossa*. Banská Bystrica: DALI BB, 2007.

2.5 Slovenské národné povstanie, oslobodenie a koniec druhej svetovej vojny

Rok 1942 bol rokom, v ktorom národnosocialistické Nemecko dosiahlo vrchol svojej moci. Avšak po tom, ako Nemci v decembri 1941 vyhlásili v dôsledku japonského útoku na Pearl Harbor vojnu USA, sformovala sa silná protinemecká koalícia, v ktorej dominovali USA, Sovietsky zväz a Veľká Británia. Jej hospodársky a ľudský potenciál bol niekoľkonásobne vyšší, ako potenciál Nemecka a jeho spojencov. Už prelom rokov 1942/1943 priniesol Spojencom prvé veľké víťazstvá (Midway v Pacifiku, El Alamein v Egypte, gigantická bitka pri Stalingrade), ktoré naznačili, že Nemci prehrávajú aj druhú svetovú vojnu. Rok 1943 a porážka pri Kursku na východnom fronte, ako aj vylodenie vojsk západných spojencov najskôr v Taliansku a v roku 1944 aj vo Francúzsku, znamenali definitívny obrat vo vojne. Slovenská spoločnosť sa o týchto udalostiach dozvedala ako o „strategickom ústupe“ a „skracovaní frontu“ vediac, že vojna je pre Nemecko a jeho spojencov prehratá.

Tieto udalosti mali vplyv aj na slovenskú politiku. Po zmene situácie na fronte sa oveľa výraznejšie začal prejavovať odboj, formujúci sa od roku 1939 z tých prúdov, ktoré boli v opozícii voči politike ľudákov. Najlepšie mali odboj zorganizovaní komunisti, ktorí sa navyše mohli oprieť o Sovietsky zväz. Tí aktivizovali svoje úsilie v boji proti „buržoázii a fašizmu“, ako označovali svojich nepriateľov. Ich štátoprávne názory sa vyvíjali: na začiatku vojny presadzovali politiku socialistického Slovenska, a neskôr prešli na pozície Česko-Slovenskej republiky. Občianske skupiny boli oveľa menej jednotné. Ich členmi boli najmä bývalí členovia agrárnej strany, Česi na Slovensku, či sociálni demokrati. Boli orientovaní na Londýn a na československú exilovú vládu, zoskupení okolo bývalého prezidenta Edvarda Beneša.¹⁹

Od začiatku roku 1944 bolo zrejmé, že k slovenským hraniciam sa od východu blíži Červená armáda. 16. júna 1944 americké letectvo bombardovalo Bratislavu, čo slovenskému obyvateľstvu pripomenulo, že vojna čoskoro priamo zasiahne aj jeho územie. Od apríla 1944 začali pristávať na slovenskom území sovietski parašutisti, pomáhajúci rozvíjať partizánske hnutie. Akcie partizánov boli nepochybne najvýznamnejším prejavom odbojovej činnosti. Treba oceniť skutočné hrdinstvo tých, ktorí z presvedčenia bojovali proti Nemcom, ochotní priniesť aj najvyššiu obeť, treba však tiež priznať, že viacerí z partizánov strpčovali miestnym obyvateľom život. Počas leta 1944 sa

¹⁹ K odbojovému hnutiu na Slovensku pozri JABLONICKÝ, J.: *Povstanie bez legend. Dvadsať kapitol o príprave Slovenského národného povstania*. Bratislava: Obzor, 1990.

partizánske prepady stali takmer každodennou súčasťou života obyvateľov a žandári im v tom neboli schopní zabrániť. Tento vývoj akceleroval v auguste 1944.

V priebehu roku 1944 vrcholili prípravy odbojových skupín na Slovensku, ktoré plánovali vo vhodnom okamihu zahájiť ozbrojené vystúpenie proti Nemcom. Zásadné zjednotenie odbojových skupín prebehlo v decembri 1943, keď bola medzi komunistami a občianskymi skupinami podpísaná tzv. *Vianočná dohoda*. Bola to reakcia na podpis spojeneckej zmluvy medzi Benešom a Stalinom z decembra 1943, ktorá umožnila zblíženie oboch prúdov odboja, hoci povojnové Československo de facto začlenila do sovietskeho tábora. I keď bol komunistický odboj nepochybne lepšie organizovaný, občianske skupiny mali zázemie v slovenskej armáde. Tam sa v priebehu roku 1944 sformovalo ilegálne Vojenské ústredie na čele s pplk. Jánom Golianom, ktoré vypracovalo vojenský variant povstania a začalo na jeho realizácii systematicky pracovať. Okrem týchto dvoch prúdov treba spomenúť ešte jeden dôležitý odbojový plán, ktorého autorom bol minister národnej obrany, generál Ferdinand Čatloš. Jeho cieľom bolo otvoriť Karpatské priesmyky pre Červenú armádu a umožniť tak jej postup cez Slovensko do Viedne. Zároveň by na Slovensku vypukol prevrat, vznikla by vojenská vláda na čele s Čatlošom, ktorá by prešla na stranu Spojencov. Plán mal začať v čase, keď vojská Červenej armády dosiahnu úroveň Krakova. Na rozdiel od plánov odbojových skupín, Čatloš počítal s ďalšou existenciou samostatného Slovenska. Zrejme preto odbojové skupiny jeho plán neakceptovali.

Koncom augusta 1944 vojnové udalosti na Slovensku vrcholili. V dôsledku vzrastajúcej aktivity partizánov vyhlásila slovenská vláda začiatkom augusta stanné právo. Na starostlivo pripravované plány odbojových skupín zameraných na celonárodné povstanie pôsobili rušivo akcie partizánov, ktorých cieľom bolo podľa všetkého vyvolať nemecký zásah proti Slovensku. To sa im aj podarilo, lebo Nemci sa rozhodli po udalostiach z 28. augusta (obsadenie Ružomberka a okolia partizánmi; zavraždenie poslanca Slameňa v Brezne a najmä masaker skupiny asi 30 nemeckých cestujúcich v medzinárodnom rýchliku partizánmi a vojakmi v Sklabini) zasiahnuť a vyslať na Slovensko svoje vojenské zväzky do boja proti partizánom, s ktorými si slovenská armáda nebola schopná poradiť. Dňa 29. augusta minister Čatloš prečítal v rozhlase prejav, ktorým oznámil povolanie nemeckého vojska na Slovensko. Následne Vojenské ústredie vydalo správu, podľa ktorej mali slovenskí vojaci zapojení do odbojovej akcie začať boj proti prichádzajúcim Nemcom, čím začalo Slovenské národné povstanie. K povstalcovi sa však pre sériu zlyhaní pridalo oveľa menej vojenských posádok, ako sa pôvodne

očakávalo. Fatálne bolo najmä zlyhanie dvoch divízií dislokovaných na východnom Slovensku, ktoré v pôvodných plánoch predstavovali dôležité opory odbojovej akcie. Na povstaleckom území sa vlády ujala Slovenská národná rada, vybudovaná na politickom partnerstve komunistickej a demokratickej strany, ako vrcholový orgán slovenského politického odboja. Nemci v priebehu dvoch mesiacov vojensky porazili SNP a ešte pred koncom októbra obsadili centrum povstania, Banskú Bystricu.²⁰ Vedenie vydalo rozkaz o rozpustení povstaleckej armády a jej prechode na partizánsky spôsob boja, väčšina vojakov sa však ocitla v nemeckom zajatí. Časť vojakov a partizánov sa stiahla do slovenských hôr, kde sa snažili prežiť najťažšiu vojnovú zimu 1944/1945. Tragickým dôsledkom nemeckej okupácie sa stal masový teror proti obyvateľstvu, ako odplata za skutočnú, či domnelú pomoc partizánom. Svedectvom brutality okupačnej moci, ale nezriedka aj atrocít partizánov, sa stali masové hroby roztrúsené po celom Slovensku: Kľak, Ostrý Grúň, Kremnička, Kalište, Nemecká a desiatky ďalších miest sú dodnes nemým výkrikom ľudského utrpenia. Celkový počet obetí sa odhaduje približne na päťtisíc, zavraždených počas nemeckých represívnych akcií a asi 1 500 osôb, zavraždených represívnymi akciami partizánov.

V septembri 1944 sa na východnom Slovensku začala Karpatsko-duklianska operácia, ktorou sa začal proces príchodu vojsk Červenej armády na slovenské územie. Boje boli mimoriadne kruté. Zima na prelome rokov 1944/1945 bola pre slovenské obyvateľstvo najťažšou zo všetkých vojnových zim počas druhej svetovej vojny. Prítomnosť nemeckej aj sovietskej armády, časté prelety spojeneckých lietadiel a nezriedka aj bombardovanie miest, razie v domácnostiach, transporty ľudí do nemeckých aj sovietskych pracovných táborov, partizánske akcie, nemecké represie, mobilizácia mladých brancov a nasadenie ľudí na opevňovacie práce, boli veľkou záťažou pre obyvateľstvo. Na jar 1945 sa dal front do pohybu, lebo Sovietsi rozbehli svoju poslednú ofenzívu, ktorá vyvrcholila dobytím Berlína a následne koncom druhej svetovej vojny v Európe. Červená armáda rýchlo postupovala smerom na západ, začiatkom apríla oslobodila Trnavu a Bratislavu, ale vojna na Slovensku sa napokon skončila až v máji 1945, keď zo Slovenska odišli posledné nemecké vojská.

²⁰ Z rozsiahlej literatúry o Slovenskom národnom povstaní pozri najmä PEKNIK, M. (ed.): *Slovenské národné povstanie 1944, súčasť antifašistickej rezistencie v rokoch druhej svetovej vojny*. Bratislava: Veda, 2009; LACKO, M.: *Slovenské národné povstanie 1944*. Bratislava: Slovart, 2008; JABLONICKÝ, J.: *Z ilegality do Povstania*. Banská Bystrica: Dali BB, 2009; PREČAN, V. (ed.): *Slovenské národné povstanie. Nemci a Slovensko 1944. Dokumenty*. Bratislava: Epoque, 1971; SYRNÝ, M. a kol.: *Slovenské národné povstanie – Slovensko a Európa v roku 1944*. Banská Bystrica: Múzeum SNP, 2014.

LITERATÚRA

- BOBÁK, J. (ed.). (2000) *Slovenská republika 1939 – 1945: Zborník z vedeckej konferencie, Bratislava, 11. – 12. marec 1999*. Martin: Matica Slovenská.
- BYSTRICKÝ, V. – FANO, Š. (eds.) (1992) *Pokus o politický a osobný profil Jozefa Tisu*. Bratislava: Veda.
- CSÉFALVAY, F. – KÁZMEROVÁ, E. (2007) *Slovenská republika 1939 – 1945. Chronológia najdôležitejších udalostí*. Bratislava: Veda.
- CSÉFALVAY, F. – PÚČIK, M. (eds.) (2000) *Slovensko a druhá svetová vojna*. Bratislava: Vojenský historický ústav.
- BYSTRICKÝ, V. – MICHELA, M. – SCHVARC, M. (eds.) (2010) *Rozbitie alebo rozpad? Historické reflexie zániku Česko-Slovenska*. Bratislava: Veda.
- ĎURICA, M. S. (2003) *Dejiny Slovenska a Slovákov v časovej následnosti faktov dvoch tisíc-ročí*. Bratislava: Lúč.
- FERENČUHOVÁ, B. – KRAJČOVIČOVÁ, N. (eds.) (2012) *Vznik Československa a začleňovanie Slovenska do nového štátu*. In FERENČUHOVÁ, B. – ZEMKO, M. (eds.); *Slovensko v 20. storočí. Zväzok tretí. V medzivojnovom Československu 1918 – 1939*. Bratislava: VEDA, s. 17 – 58.
- FIAMOVÁ, M. – HLAVINKA, J. – SCHVARC, M. a kol. (2014a) *Kapitoly z dejín Slovenskej republiky 1939 – 1945*. Bratislava: Historický ústav SAV
- FIAMOVÁ, M. – HLAVINKA, J. – SCHVARC, M. (2014b) *Slovenský štát 1939 – 1945: predstavy a realita*. Bratislava: Historický ústav SAV.
- HRABOVEC, E. (ed.). (2012) *Svätá Stolica a Slovensko 1918 – 1927 vo svetle vatikánskych prameňov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GEBHART, J. – KUKLÍK, J. (2004) *Druhá republika 1938 – 1939. Svár demokracie a totality v politickom, spoločenskom a kultúrnom živote*. Praha: Paseka
- KAMENEC, I. (1991) *Po stopách tragédie*. Bratislava: Archa.
- KAMENEC, I. (2008) *Slovenský štát v obrazoch*. Praha: OTTOVO Nakladateľstvá.
- KLIMKO, J. (1986) *Tretia ríša a ľudácky režim na Slovensku*. Bratislava: Obzor.
- KOVÁČ, D. a kol. (1999) *Kronika Slovenska 2. Slovensko v 20. storočí*. Bratislava: Fortuna Print.
- LACKO, M. (ed.) (2002) *Slovenská republika 1939 – 1945 očami mladých historikov I*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
- LACKO, M. (ed.) (2003) *Slovenská republika 1939 – 1945 očami mladých historikov II*. Bratislava: Mercury.
- LACKO, M. (2008) *Slovenská republika 1939 – 1945*. Bratislava: Perfekt.
- LACKO, M. – IVÁNEK, P. (ed.) (2014) *Autonómia Slovenska. 75 rokov*. Krakov: Spolok Slovákov v Poľsku.
- LETZ, R. (2010) *Slovenské dejiny IV (1914 – 1938)*. Bratislava: Literárne informačné centrum
- LETZ, R. (2012) *Slovenské dejiny V (1939 – 1945)*. Bratislava: Literárne informačné centrum.
- LIPTÁK, E. (2000) *Slovensko v 20. storočí*. Bratislava: Kalligram.
- PEKÁR, M. – PAVLOVIČ, R. (eds.) (2007) *Slovensko medzi 14. marcom 1939 a salzburskými rokovaniami*. Prešov: Prešovská univerzita.
- PETRUF, P. (2011) *Zahraničná politika Slovenskej republiky 1939 – 1945*. Bratislava: Prodama.
- RYCHLÍK, J. (1997) *Češi a Slováci ve 20. stolyetí. I. díl, 1914 – 1945*. Bratislava: AE Press.
- SEGEŠ, D. – HERTEL, M. – BYSTRICKÝ, V. (eds.) (2012) *Slovensko a slovenská otázka v poľských a maďarských diplomatických dokumentoch v rokoch 1938 – 1939*. Bratislava: Spoločnosť Pro História.

- SOKOLOVIČ, P. (ed.) (2009) *Od Salzburgu do vypuknutia Povstania*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- SOKOLOVIČ, P. (ed.) (2008) *Perzekúcie na Slovensku v rokoch 1938 – 1945*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- SOKOLOVIČ, P. (ed.) (2010) *Život v Slovenskej republike*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- TÖNSMEYER, T. (2003) *Das Dritte Reich und die Slowakei 1939 – 1945*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- UHRÍK, I. (2011) *Postavenie Slovákov v Česko-Slovensku očami britských diplomatov 1919 – 1925*. Bratislava: Panslovanská únia.
- UHRÍK, I. (2012) Postavenie Slovákov v Československu očami britských diplomatov, 1926 – 1936. In *Slováci a ich národné bytie v Európe (snahy o asimiláciu slovenského národa)*. Bratislava: Panslovanská únia.
- V AŠŠ, M. *Slovenská otázka v 1. ČSR (1918 – 1938)*. Martin: Matica slovenská, 2011.
- VNUK, F. (2004) *Stopäťdesiat rokov v živote národa. Slovensko v rokoch 1843 – 1993*. Bratislava: Lúč; Slovenský ústav v Ríme a Univerzita Komenského.

3. IDEOVÉ POZADIE A FILOZOFICKÉ VÝCHODISKÁ DOBOVÉHO POLITICKÉHO MYSLENIA

Andrej Rajský

Vychádzame z predpokladu, že dejiny ako rad viac či menej súvisiacich jednotlivých objektívnych faktov a dejepis ako „písanie o dejinách“ nie sú totožné veci. Klasická realistická historiografia však stála na stanovisku, že jednotlivé udalosti je nevyhnutné vykladať z hľadiska celkového zmyslu dejín, z hľadiska metahistorickej účelnosti. Tak ako v iných humanitných vedách, aj v dejepise dlho prevládal modernistický názor, podľa ktorého sú partikulárne javy logicky, či až ontologicky podriadené vyššiemu zmyslu, identifikovateľnému cieľu, syntetizujúcej a explikačnej ideii, ktorá prisudzuje jednotlivostiam vyššiu duchovnú hodnotu a dokáže ospravedlniť kontroverzie a antagonizmy, buď ako marginálne a nedôležité detaily, alebo ako nevyhnutné súčasti reakčných, konzervatívnych, antiprogresívnych protiprúdov, dodávajúce zmysluplnému toku dejín obranyschopnosť a vlastnú vitalitu. Takto chápané dejiny boli neraz zneužitú, resp. prvoplánovo koncipované ako apologetický či priam konštrukčný nástroj spoločenských a politických doktrín, najmä ak sa stávali súčasťou oslobodzovacieho a emancipačného úsilia národov či iných skupín. Celkom inštrumentálne bolo postavenie historických vied uprostred totalitných politických režimov.

Obdobie, ktoré sme si vzali ako predmet nášho historicko-pedagogického skúmania, priamo implikuje tento typ písania a vysvetľovania dejín. Na prelome 19. a 20. storočia, v kontexte národných kultúrnych pohybov najmä Slovenska, ale i Česka, vládlo herderovské presvedčenie o vyvolenosti slovanstva a o vlastnej veľkolepej budúcnosti (por. Albert Pražák in Herder 1941, *Herder a Češi*). V r. 1918, po ukončení veľkej a pustošivej vojny, na ruinách habsburskej monarchie vznikol historicky celkom nový štátny útvar Československo, ktorý si žiadal štátnu doktrínu, založenú na teleologicky motivovanej predstave jednotného československého národa s osobitým postavením v strednej Európe. Tomuto politickému účelu bol neskôr podriadený systém osvety, školstva, vyučovania dejepisu a občianskej výchovy. Slovenskí intelektuáli, reprezentujúci názory distribuované medzi pospolitým ľudom, však už pred vznikom ČSR neboli s ideou čechoslovakizmu jednotne stotožnení, a v tridsiatych rokoch prevládol autonomistický pohyb. Ak v medzivojnovom období (1918 – 1939) vidíme v štátnej doktríne a celospoločenskej osvete

určitý ideologický a teleologicko-inštrumentálny element, ktorý sa premietal aj do systému výchovy a vzdelávania, vrátane vzdelávacích obsahov, tak v období prvej Slovenskej republiky (1939 – 1945) s autoritatívnym politickým režimom v neslobodných okolnostiach bola ideologická účelovosť vo vzdelávaní a výchove celkom očividná.¹

Vzhľadom na zreteľné odčlenenie týchto dvoch historických období, ktorým sa venuje naša monografia, rozdelíme aj túto kapitolu na dve časti, ktorým ešte predchádza priblíženie situácie na Slovensku pred vznikom ČSR. Pritom sa usilujeme vyhnúť „gnosticismu dejín“, čiže homogenizujúcemu metanaratívne a potenciálne manipulatívne čítaniu dejín (por. A. Rajský, 2014, s. 21), ani sa nesnažíme rozobrať súkolie ľudských dejín ako problém, ktorý sa má vyriešiť, ale chceme spoznávať určité inteligibilné aspekty, smery a pravidelnosti, ktoré osvetľujú udalosti bez toho, aby im ukladali nevyhnutnosť (por. J. Maritain, 2014, s. 36 – 37). Na odkrytie kontextu, pozadia vied o výchove a pedagogickej praxe v týchto obdobiach, bude vhodné priblížiť si ideologickú podstatu a doktrínálne východiská spoločensko-politických poriadkov, uprostred ktorých sa odvíjali.

3.1 Od monarchie k republike

Z hľadiska vývoja stredoeurópskych dejín na konci 19. storočia sa mohlo zdať, že slovenský národ je určený na postupný rozklad, asimiláciu a vystá-hovalectvo. Dvadsaťe storočie sa však pre Slovensko stalo storočím skutočnej emancipácie, sebauvedomenia, dozretia a suverénneho začlenenia medzi európske demokratické štáty. Tento postupný vzmach však bol vykúpený neľú-tostnými zápasmi s vonkajšími hegemonnými silami, ale aj s vnútornými deš-truktívnymi prúdmi, morálnymi protirečieniami a negáciami humanistických a kresťanských ideálov. Boj o vlastné národné práva sa dostával do konfliktu s bojom o ľudské práva a slobody. Dvadsaťe storočie sa stalo pre Slovensko storočím stále nových začiatkov na hrobe predchádzajúcich zlyhaní a obiet. So storočným odstupom je možné zhodnotiť tento vývoj ako bolestivý a ná-ročný, no úspešný príbeh.

Na začiatku 20. storočia začali v habsburskej monarchii silnieť hlasy proti nefunkčnému rakúsko-uhorskému dualizmu a nastoľovala sa otázka možnej

¹ Novú koncepciu slovenských dejín, so zvýraznenou konštrukciou národného príbehu, ponúkol historik František Hrušovský v populárno-vedeckom a propagandistickom diele *Slovenské dejiny* (1939) (por. Hudek, 2010, s. 46 – 49).

federalizácie štátu (R. A. C. Popovici, K. Renner Springer, nástupník trónu František Ferdinand). V rokovaníach s Ferdinandom, v tzv. belvederskej dielni o budúcich plánoch, Slovensko zastupoval vyštudovaný právnik a filozof, publicista a politik s európskym rozhľadom, **Milan Hodža**. Pred vzplanutím prvej svetovej vojny sa dokonca objavil aj návrh Slovanskej ríše na čele s Ruskom, v rámci ktorej by Slovensko bolo súčasťou jednej jej časti, Českého kráľovstva (K. Kramář). Slovenská politika bola rozdrobená na rozličné tábory podľa ideovej orientácie (konzervatívci – liberáli), podľa konfesie (katolíci – evanjelici), podľa názoru na sociálnu otázku (socialisti a ich odporcovia), podľa generácií (staršia generácia – mladšia generácia) (R. Letz, 2010, s. 15). Nejednotnosť a netolerantnosť slovenských politických prúdov sa pokúsil prekonať **Vavro Šrobár** navrhnutím spoločného politického orgánu Slovákov, Slovenskej národnej rady (SNR), so zastúpením všetkých politických prúdov, no v zhode základných národných a hospodárskych cieľov. Rokovanie o vzniku SNR sa uskutočnilo 26. 5. 1914, hlavnou politickou silou na stretnutí bola Slovenská národná strana (SNS), no súhlas dala aj druhá najsilnejšia strana, Slovenská ľudová strana (SĽS) na čele s A. Hlinkom. Z vyhlásenia a politického programu SNR vyplynul zámer najužšieho spojenia s Čechmi v oblasti kultúry a hospodárstva. Ku konkrétnej realizácii programu však nedošlo kvôli začiatku vojny a násilnej smrti F. Ferdinanda (28. 6. 2014), ktorý bol príslušom rekonštrukcie a federalizácie monarchie vrátane dôstojnejšieho postavenia Slovenska.

Od začiatku prvej svetovej vojny boli na území Uhorska perzekvovaní a väznení „vnútorní nepriatelia“, medzi nimi aj slovenské osobnosti, ako napr. I. Dérer, J. Gregor-Tajovský, M. Hodža, J. Jesenský, J. Škultéty. Z politických dôvodov bolo uväznených asi 600 Slovákov. Do armády na strane „ústredných mocností“ (Rakúsko-Uhorsko a Nemecko) proti krajinám „dohody“ (Rusko, Francúzsko, Spojené kráľovstvo) bolo zmobilizovaných približne 400-tisíc Slovákov, to zn. priemerne 70 % slovenských mužov v brannom veku. Ku koncu vojny bola rakúsko-uhorská armáda demoralizovaná a zdecimovaná, v roku 1918 vznikali početné vojenské vzbury. Vo vojne padlo takmer 70 tisíc slovenských mužov a temer rovnaký počet sa ich vrátil domov zmrzáčených. Životná úroveň obyvateľstva sa počas vojny znížila o 50 %, častý bol hlad a v r. 1918 aj robotnícke štrajky. Demoralizácia sa prejavila aj v úpadku hodnotovej orientácie populácie (por. R. Letz, 2010, s. 25).

Počas vojny sa málopočetná slovenská inteligencia stretávala najmä v Martine (Matúš Dula), Ružomberku (Andrej Hlinka, Vavro Šrobár), Bratislave (Ferdiš Juriga), Budapešti (Emil Stodola) a vo Viedni (Kornel Stodola, Milan Hodža) (tamže, s. 26). Kultúrna a politická situácia Čechov bola nepo-

merne rozvinutejšia, organizovanejšia a akcieschopnejšia. Hlavnou postavou vznikajúceho českého odboja proti Rakúsku bol profesor **Tomáš Garrigue Masaryk**. Českí „podzemní“ politici v r. 1914 načrtávali možnosť samostatného českého štátu, doplneného o Slovensko, ako maximalistickú hypotézu. Mohli sa však opierať o skúsenosť vlastnej historickej štátnosti a vyššieho kultúrneho sebavedomia. Vznikla skupina českej politickej „mafie“, so zámerom zhromažďovať spravodajské informácie a pripravovať pôdu pre vznik nového štátu. Reprezentanti Slovenska sa stavali k možnosti česko-slovenského samostatného útvaru skôr ako k utópii. 222 českých spisovateľov v r. 1917 pripravilo výzvu pre českých poslancov v rakúskom parlamente, zoskupených v tzv. Českom zväze, v ktorej už jasne hovorili o „českom národe“ i „česko-slovenskom národe“. Slovenskí politici (V. Šrobár, A. Štefánek, M. Hodža, I. Dérer) naliehali na českých poslancov, aby bolo do vyhlásenia poslancov zakomponované aj Slovensko, čo sa aj stalo (30. 5. 1917). Predstava nového česko-slovenského štátu nadobudla jasnejšie kontúry v tzv. Trojkráľovej deklarácii českých poslancov 6. 1. 1918.

Problematika rozporuplného chápania termínu „československý“ sa tiahla nielen prípravami vzniku ČSR, ale aj obdobím celej jej existencie, pričom sa týkala samotného výkladu štátnej doktríny, s presahom do medzinárodnej politiky a diplomacie. Medzi českými politikmi totiž prevažovala účelová interpretácia jednotného politického národa československého, ktorý chápali ako národ český, rozšírený o slovenský región, „slovenskú vetvu“. Samostatný malý český štát by totiž nemal veľkú šancu prežiť medzi Rakúskom a Nemeckom, aj vzhľadom na veľmi početnú nemeckú menšinu medzi obyvateľmi Česka. Voľba spojenectva s najbližším bratským národom sa ukazovala ako pragmatický akt, pomocou ktorého by na novom území vznikol početom majoritný „československý národ“. Pre zaostalé Slovensko bola vízia vzniku Československa životne dôležitým projektom, vďaka ktorému sa mohlo vymaniť z Uhorska a rozvinúť svoju politickú identitu, ako aj kultúrnu a hospodársku kompetentnosť. Na druhej strane však slovenskí politici a zástupcovia elity väčšinou neakceptovali predstavu submisívneho vplyvnutia Slovenska do „českého štátu“ a výrazom „česko-slovenský“ rozumeli zväzok dvoch národov na ceste k postupnému osamostatňovaniu, v zmysle prirodzeného práva na sebaurčenie. Rovnocennosť Čechov a Slovákov v budúcom štáte zdôrazňovali predovšetkým slobodní americkí Slováci, združení v Slovenskej lige v Amerike.

Slováci bývajúci vo Viedni založili „slovenskú mafiu“ podľa vzoru českej a rozbehli užšiu spoluprácu jednak s pražským krídlom a tiež s **Andrejom Hlinkom** a predstaviteľmi slovenského katolicizmu, zameranú na prípravu

vzniku ČSR. Príprava ČSR mala aj svoj významný zahraničný rozmer. Slovákov žijúcich v USA bolo takmer dvakrát toľko ako Čechov (600-tisíc oproti 350-tisíc) a predstavovali masívnu politickú i ekonomickú silu, vplývajúcu na vývoj budúceho usporiadania v strednej Európe. Rokovania Slovenskej ligy v Amerike s americkým Českým národným združením vyústili do Clevelandskej dohody (22. 10. 1915) o budúcom federatívnom zväzku dvoch rovnocenných národov, českého a slovenského, s demokratickým zriadením. Federatívny projekt neskôr akceptoval aj Spolok pamäti Štúra, ktorý reprezentoval časť Slovákov, pôsobiacich v Rusku (napr. prof. Ján Kvačala). Na druhej strane zahraničné aktivity T. G. Masaryka a E. Beneša viedli k osamostatneniu „štátu českého“, alebo „československého“, bez akceptovania novej rovnocennosti Čechov a Slovákov. K etablovaniu československej myšlienky v Európe a autority T. G. Masaryka veľmi významne prispel **M. R. Štefánik**, ktorý bol známou osobnosťou vo francúzskych politických, vojenských a vedeckých kruhoch. Dôležitú misiu splnil aj na území Ruska, kde inicioval tzv. Kyjevský zápis (29. 8. 1916), ktorým sa Česi a Slováci v Rusku prihlásili k spoločnému postupu v Európe. Významnú rolu pri smerovaní k československému štátu zohrávali zahraničné česko-slovenské légie, ktoré mali na území dohodových štátov podporiť spojenecké armády, a tak aj rekonfiguráciu povojnového usporiadania v prípade ich víťazstva. Najpočetnejšie vojenské jednotky legionárov operovali v Rusku, Francúzsku a Taliansku, do vojny sa zapojili aj českí a slovenskí dobrovoľníci z USA. Štefánik bol hlavným organizátorom zahraničných légii. V decembri 1917 vo Francúzsku vznikla samostatná československá armáda s 12-tisíc mužmi, politicky riadená Československou národnou radou (ČSNR) v Paríži. Tak sa v európskej politike upevnila predstava „bojujúceho národa československého“ na čele s T. G. Masarykom a M. R. Štefánikom. Osobitný politický význam mali protibolševické operácie československých légii v Rusku, ktoré zaujali svet a posilňovali politickú víziu vzniku ČSR. Nepochybne aj vďaka tomuto faktoru prijal prezident USA (T. W. Wilson), najväčšej dohodovej mocnosti, Masaryka s veľkou priazňou a úctou a neskôršie víťazné štáty sa na konci vojny rozhodli podporiť vznik samostatnej ČSR. Pre rovnocenné postavenie Slovenska s Českom v budúcom štáte bolo dôležitou udalosťou podpísanie Pittsburskej dohody 30. mája 1918, medzi zástupcami Slovenskej ligy, Českého národného združenia a Zväzu českých katolíkov s predsedom ČSNR v Paríži T. G. Masarykom. V dohode bola vyjadrená túžba po spoločnom štáte a zaručená autonómia Slovenska v oblasti jazyka, administratívy a súdnictva. Viaceré z garantovaných práv Slovákov však neskôr, v rámci ústavy ČSR, neboli kodifikované ani zrealizované. Téma Dohody a jej nedodržiavania, sa neskôr

stala silným motívom česko-slovenských rozporov a rastúceho významu slovenského autonomistického a separačného hnutia.

Od júna do októbra 1918 postupne uznali jednotlivé západné štáty ČSNR za česko-slovenskú vládu de facto a následne uznali Masaryka, Beneša a Štefánika za predstaviteľov dočasnej československej vlády. V lete 1918 bol v Prahe založený Národný výbor československý, ktorého úlohou bola príprava vnútorných podmienok krajiny na prevzatie moci. 28. októbra 1918 večer, Národný výbor vydal zákon o vytvorení samostatného česko-slovenského štátu. Za Slovákov zákon podpísal V. Šrobár. Medzitým sa nezávisle od udalostí v Prahe konalo v Martine zhromaždenie Slovenskej národnej rady, reprezentantky všetkých slovenských politických síl, ktorá 30.10. slávnostne prijala Deklaráciu slovenského národa. Deklaráciou sa Slovensko prihlásilo k spoločnému československému štátu, hoci prítomní delegáti ešte nemali vedomosť o jeho vyhlásení v Prahe. V Deklarácii sa uvádza bezvýhradné sebaurčovacie právo slovenského národa a z neho vyplývajúca vôľa Slovenska byť súčasťou československého štátu. Týmto aktom sa splnila podmienka slobodného a dobrovoľného pristúpenia Slovenska, a nie jeho „anektovania“. Politickým a historickým paradoxom bolo, že Národný výbor v Prahe, ktorý pôsobil ako vláda novej ČSR, nedokázal tento akt oceniť, nepovažujúc SNR za plnohodnotný politický orgán Slovenska. Koncepciu začínajúceho pražského centralizmu pomáhali utvrdzovať aj Slováci pôsobiaci v Prahe okolo časopisu *Hlas* (V. Šrobár a spol.).

3.2 Ideové východiská prvej Československej republiky

Súčasťou legitimizácie vzniku nového štátu bol spoločný československý národný príbeh. Išlo o novú konštrukciu, ktorej účelom bolo dokázať, že Československo nie je umelým útvarom, zloženým z dvoch celkov, ale prirodzeným zavŕšením historického vývoja jednej národnej rodiny. Idea jednotného národa nahrádzala slovenský národný príbeh a slúžila zámerom jeho rozplynutia v československom naratíve. Koncept „československého národa“ obsahoval viacero významových vrstiev. Vysvetľoval sa jednak politicky, ako účelové spojenie dvoch bratských štátotvorných (aj keď kultúrne a politicky nerovnako rozvinutých) národov, ktoré vytvorili situačne výhodné a realistické štátne usporiadanie, jednak etnicky, ako jeden národ, ktorý bol historicky rozdelený dávnym pričlenením jeho „slovenskej vetvy“ do Uhorska a vznikom ČSR sa opäť zjednotil. Prvú interpretáciu presadzovali predovšetkým slovenskí politici, ktorí v založení ČSR videli najmä vyslobodenie z uhorského útlaku, no

nechávali zároveň otvorenú možnosť neskoršieho uplatnenia samourčovacieho práva, po uplynutí „prechodného obdobia“ (hovorilo sa o období 10 rokov). Popri výraze „česko-slovenský národ“ v politickom zmysle zdôrazňovali „slovenský národ“ v etnickom zmysle (por. text martinskej Deklarácie). Druhú interpretáciu uprednostňovali českí politici na čele s T. G. Masarykom a E. Benešom, ktorí vnímali autonomistické úsilie Slovákov ako rozkladné a potenciálne destabilizujúce. Etnický výklad tvaru „československý národ“ pražskej vláde umožňoval konať a vystupovať suverénne za všetok ľud štátu. Podobný účelový výklad umožnil, že do jazykového zákona v r. 1920 sa dostalo ustanovenie, že oficiálnym štátnym jazykom je „jazyk československý“. V českom prostredí sa slovenčina označovala za dialekt češtiny, v slovenskom prostredí sa oba jazyky považovali za rozličné jazyky dvoch národov. Tento paradox sa dostal až na úroveň učebných osnov a vysvedčení, kde figuroval „jazyk československý“ ako hlavný vyučovací jazyk. V slovenskom prostredí myšlienku jednotného národa presadzovalo hlasistické hnutie a neskôr generácia okolo časopisu Prúdy. Myšlienka čechoslovakizmu nadväzovala na starší koncept Jána Kollára o existencii starého československého kmeňa v rámci slovanstva. Dominantnú rolu v ňom zohrával český národ, slovenský prvok mal iba doplnujúcu funkciu. **Čechoslovakizmus** sa stal štátnou ideológiou. Prevažila etnická interpretácia „československého národa“, podľa ktorej je misiou Čechov vyslobodiť východnú „vetvu národa“ zo zaostalosti, prinavrátiť jej kultúru vyspelosť. Českí politici používali označenie „československý“ ako zameniteľné s výrazom „český“. T. G. Masaryk sa smerom do zahraničia vyjadroval v tom zmysle, že niet „slovenského národa“ a že o jednu generáciu už nebude rozdiel medzi oboma časťami „národnej rodiny“ (Letz, 2010, s. 270). Edvard Beneš ešte v roku 1917 predstavil Čechov a Slovákov ako dve vetvy jedného národa so spoločným jazykom, kultúrou a dejinami a svoje radikálne stanovisko zastával až do konca života. Ideológia čechoslovakizmu narážala na realitu, ktorá žiadny československý národ ani československý jazyk nepoznala. Ideologický výklad spoločných československých dejín mal zabezpečiť historické zdôvodnenie jednotného národa, hoci slovenská historická obec takéto spoločné dejiny neprijímala (napr. D. Rapant). Poukazovala na to, že len čo sa slovenský národný príbeh oslobodil z maďarskej anexie, bol príliš očividne anektovaný českým národným príbehom (A. Hudek, 2010, s. 38). Čechoslovakizmus sa ukázal nielen ako umelý a fiktívny, hoci bol pochopiteľný ako strategicky výhodný (išlo najmä o pomerné oslabenie nemeckej a maďarskej menšiny na území ČSR, ako aj o optické zväčšovanie sily republiky smerom navonok), ale aj ako kabinetný a politicky neprezieravý, lebo v slovenskej spoločnosti a politike vzbudil silné odstredivé reakcie. Ra-

dikálny čechoslovakizmus hlásali aj české vedecké osobnosti, ktoré pôsobili na Slovenskej univerzite v Bratislave (V. Chaloupecký, A. Pražák). Centrálna vláda ani za 20 rokov trvania ČSR nedokázala vyrovnáť deficit Slovákov či priblížiť ich pomerný počet na úradníckych miestach, na rozhodujúcich postoch v armáde, školstve i ústredných politických orgánoch v Prahe. Dôsledky necitlivého presadzovania teoretického i praktického čechoslovakizmu sa prejavili v postupnom posilňovaní Hlinkovej slovenskej ľudovej strany, ktorej vplyv neskôr v 30. rokoch už nebolo možné zadržať a stala sa hlavnou politickou silou na Slovensku.

Ďalšou nárazníkovou oblasťou, s ktorou sa musela mladá ČSR vyrovnávať, bola **náboženská otázka a konfesionálna diferencovanosť**. T. G. Masaryk bol zástancom pozitívizmu A. Comta a súčasťou tohto filozofického presvedčenia je určitá dehonestácia náboženstva, jeho degradácia na prechodný kultúrny fenomén, ktorý sa vyskytuje v prostredí nevzdelaných ľudových mas. Pozitívizmus ráta s tým, že náboženstvo môže plniť praktický účel pri správaní morálky ľudu, no prostredníctvom osvety sa postupne vytlačí a nahradí osvieteneckou uvedomelosťou. Súčasťou tejto koncepcie je aj dôvera v možnosť racionálneho riadenia spoločnosti a jej premeny za pomoci akonfesionálnych plánovačov z prostredia centrálnych sociálnych inštitúcií. Napriek slobode vierovyznania, ktorú zaručovala ústava ČSR a napriek spoločnému cyrilo-metodskému naratívu, ktorý mal prispieť k legitimizácii československého národa (téza K. Kroftu, V. Chaloupeckého a i.), Masaryk trval na čo najzreteľnejšom oddelení štátu a cirkvi, pričom zámerné a plánovité ohraničovanie pôsobnosti cirkvi na druhej strane posilňovalo moc politických elít v štáte. Štátna politika, obmedzujúca vplyv náboženstva na spoločnosť, doliehala reštriktívne najmä na slovenskú časť spoločnosti, v ktorej prevládala vysoká religiozita, spojená s tradičnou dôležitou úlohou katolíckej a evanjelickej cirkvi v kultúrnych i politických dejinách Slovenska. Slovenská spoločnosť si vyhodnocovala tieto reštriktívne procesy ako ateizačné a vnímala ich s odporom. Tieto nálady ešte posilňovali historické spory s českým husitstvom, prejavy proticirkevného a protikatolíckeho socialistického hnutia v Čechách a prípady necitlivého pohrdania českých učiteľov ľudovou zbožnosťou na Slovensku. Nielen ľud, ale aj slovenskí intelektuáli vnímali presadzovanie antikatólickeho husitstva ako „český import“, a nie ako vlastnú históriu (napr. B. Varsik). Aj tu sa prejavila delineačná čiara, ktorá oddeľovala českú a slovenskú národnú identitu, spojenú s identitou náboženskou.

Rozhodujúcou ideovou silou pri koncipovaní nového štátu bola **myšlienka nastolenia demokracie**. Pri konštituovaní československej demokratickej republiky bol k dispozícii fungujúci vzor parlamentnej demokracie francúzskeho

typu a prezidentská demokracia amerického typu. Ako demokratickejšia bola pre republiku zvolená francúzska forma demokracie, v ktorej je ťažisko výkonnej moci sústredené vo vláde, ktorá zodpovedá parlamentu. Predstava demokratického zriadenia, naproti predchádzajúcemu monarchickému, bola motivujúcim činiteľom politického úsilia T. G. Masaryka. Filozof Masaryk bol nadšený myšlienkou rovnosti, ktorú nazýval „demokratizmom“. Demokratizmus bol podľa neho celkový názor na svet, hlásajúci zásady rovnosti v oblasti hospodárskej, politickej, právnej, ale aj duchovnej, morálnej a náboženskej. Ideál demokracie, skoncentrovaný v hesle francúzskej revolúcie „rovnosť – svornosť – bratstvo“, úzko spájal s humanizmom a mravnosťou, ktoré prechádzajú cez myslenie a skladbu rozumných dôvodov. Osvietený rozum sa v jeho koncepcii javil ako záruka pravdivosti a pokroku. Elementy intelektualizmu, empirizmu, pokrokárstva a sociálnej rovnosti vychádzali z pozitivistického presvedčenia Masaryka filozofa i politika. V praxi, ako viacnásobný prezident ČSR, sa pokúšal realizovať demokraciu, no jej uskutočňovanie vnímal ako náročné, postupné, ako neustály proces, ktorý si v istých chvíľach vyžaduje jasnozrivé vedenie. Centralistické intervencie do demokratizačných procesov, ktorých sa mnohokrát dopúšťal, odôvodňoval ako nevyhnutnú podporu uplatňovania mravného dobra.

Napriek všetkým prekážkam, ťažkostiam i mocenským skratkám, sa Masarykovi podarilo vybudovať stredoeurópsku parlamentnú demokraciu, ktorá bola považovaná vo svete za vzor povojnovej demokratickej republiky. Účasť Slovenska na tomto projekte bola sebazáchovná a pre slovenské dozretie bola nezrovnateľným historickým prínosom.

3.3 Ideové východiská prvej Slovenskej republiky

Československá ústredná vláda v prvých rokoch ČSR neakceptovala v svojich radoch reprezentantov Hlinkovej slovenskej ľudovej strany, ktorú pražskí politici vnímali ako hrozbu pre štátoprávne usporiadanie. Aj na území Slovenska vznikali sekretariáty centrálnych strán, no v slovenskej spoločnosti nenachádzali porozumenie a ohlas. SĽS obnovila svoju činnosť z iniciatívy predsedu A. Hlinku 19.12.1918 na svojom valnom zhromaždení v Žiline. Hlavný program strany bol zameraný na ochranu záujmov a postavenia katolíckej cirkvi v ČSR, ktoré boli ohrozené sekularistickou pražskou politikou, pozemkovou reformou a reformou školstva, orientovanou na jeho zoštatnenie (Bartlová, in Zemko-Bystrický, 2004, s. 126). Na prvom mieste predvolebného programu SĽS už v r. 1920 bola požiadavka autonómie Slovenska, v zmysle znenia Pittsburskej dohody. Vo voľbách v r. 1920 však SĽS

získala len 17,5 % hlasov a pod vedením predsedu sa začala intenzívnejšie aktivizovať v opozícii. Už vo voľbách do župných zastupiteľstiev v r. 1923 sa ľudová strana dostala na čelo spektra slovenských strán. V parlamentných voľbách v r. 1925, už ako Hlinkova slovenská ľudová strana, získala na Slovensku 35 % hlasov a stala sa najmasovejšou a najvýraznejšou politickou silou, ktorú v ústrednom parlamente nebolo možné ignorovať. Prejav A. Hlinku v novom parlamente pasoval HSĽS na „jediného reprezentanta slovenského národa“ (Hlinka, in Bartlová, op. cit., s. 143). V januári 1927 HSĽS vstúpila do pražskej vlády, hoci jej autonomistické požiadavky neboli splnené. Počas troch rokov vo vláde nedokázala splniť väčšinu z bodov svojho programu, čo sa prejavilo v poklese preferencií i vo vnútorných sporoch strany. V decembri 1929, po odsúdení V. Tuku za vlastizrady, strana opäť odišla do opozície s odôvodnením, že jej pôvodné podmienky podpory vlády zostali bez odozvy. V 30. rokoch HSĽS viackrát predstavila návrh autonómie Slovenska, alebo federalizácie ČSR, k čomu sa pridávali aj iné slovenské strany, najmä SNS, s ktorou vytvorila tzv. autonomistický blok. Blok na Slovensku vyhral posledné demokratické parlamentné voľby r. 1935, no zostal v opozícii. Medzitým sa jasne ukázalo, že etnický čechoslovakizmus je mŕtvym pojmom, vývoj dejín šiel iným smerom. Nielen v ČSR, ale v Európe silnela radikalizácia politiky, svoje postavenie posilňoval fašizmus a nacizmus. Nemeckú politiku ovládol A. Hitler a pripravoval dobovačné plány. Postavenie ČSR sa mimoriadne oslabilo. HSĽS na čele s J. Tisom videla v oslabení Prahy príležitosť na dosiahnutie autonómie Slovenska. V r. 1938 prezident a vláda ČSR rokovala o vstupe ľudákov do vlády a uspokojení slovenských požiadaviek, čo by v labilnej medzinárodnej situácii posilnilo čs. vládu. K tomu však už nedošlo. 30. 9. 1938 bola západnými štátmi podpísaná Mníchovská dohoda, ktorá znamenala okýptenie ČSR a stratu 37 % územia Česka, ako aj drvivú väčšinu zdrojov hospodárstva a priemyslu. Nemecká armáda obsadila aj Petržalku a Devín. 2.11.1938 sa vo Viedni uskutočnila arbitráž, na ktorej Slovensko stratilo 21,2 % svojej rozlohy v prospech Maďarska. Možnosť vytvorenia samostatného Slovenska, teda mimo autonomistického konceptu, sa objavila až 4. 10. 1938, na stretnutí politikov HSĽS v Bánovciach nad Bebravou, no nebola prijatá, namiesto toho bola prijatá verzia autonómie v rámci ČSR. Vyhlásenie autonómie sa uskutočnilo 6. 10. 1938 prostredníctvom žilinského Manifestu slovenského národa, ktorý predniesol J. Tiso. Vzápätí HSĽS spolu so SNS, agrárnou stranou a ďalšími pravicovými stranami podpísali dohodu o osvojení si Manifestu a o uznaní J. Tisa za predsedu slovenskej vlády. Centrálna vláda v Prahe súhlasila s dohodou a vymenovala Tisa za ministra pre Slovensko, čo bolo zákonom schválené až 22.11.1938. Vznik autonómie

Slovenska sa uskutočnil v situácii slabnúcej demokracie v Európe a nárastu autoritatívnych modelov vládnutia. HSĽS na Slovensku postupne budovala autoritatívny režim ako alternatívu proti demokracii, postavenej na pluralite politických strán. Do HSĽS vplynula agrárna strana a bola včlenená i SNS, naopak Komunistická strana a ďalšie malé strany boli zakázané. 18.12.1938 sa uskutočnili voľby do novovytvoreného Snemu Slovenskej krajiny. Existovala iba jediná kandidátka HSĽS. Počas decembra 1938 a v prvých mesiacoch r. 1939 začala verejne silnieť myšlienka vzniku samostatného Slovenského štátu. V komplikovanej situácii nemeckého politického a vojenského nátlaku, 14.3.1939 slovenský Snem vyhlásil samostatný Slovenský štát.

Dnes ešte stále sa objavujúce označenie prvej Slovenskej republiky za „klerofašistický štát“ je priveľmi zjednodušujúce a sémanticky tendenčné. Fakt, že na čele štátu stál človek, ktorého profesiou bola kňazská služba, nekvalifikuje celý štát ako klerický (katolícka cirkev mala síce na Slovensku významné postavenie, no nebola súčasťou vládnej štruktúry). Ani nie je možné reálne stotožniť režim prvej Slovenskej republiky s režimom Mussoliniho Talianska, aj keď s ním má zhodné niektoré prvky. Fašizmus bol určitou formou etatizmu, opierajúceho sa o slepú úctu a absolútnu lojalitu k „totalitnému štátu“. Fašistický filozof Gentile to vyjadril slovami „všetko pre štát, nič proti štátu, nič mimo štát“. Politický režim prvej Slovenskej republiky možno azda nazvať filofašistickým, čiastočne inšpirovaným fašistickou ideológiou. Označovanie režimu Slovenskej republiky z rokov 1939 – 1945 za „fašistický“ alebo „nacistický“ je zjednodušujúcim výkladom, reliktom z dávnejšej snahy o identifikáciu „fašistického minima“ podľa Ernsta Nolteho (por. M. Katuninec, 2009, s. 67), no najmä je prejavom historického prezentizmu (por. A. Hruboň, s. 20-22, 30), ktorý predkladá dejepis ako nástroj osvety a výchovy v kontexte aktuálnych spoločenských potrieb. Na druhej strane, na margo nekritických apologétov slovenského štátu treba zdôrazniť fakt, že štát sa stal vzorovým satelitom Veľkonemeckej ríše a po každej stránke zapadol do sféry jej vplyvu.

Hlavnou politickou silou, ktorá reprezentovala totalitnú moc v Slovenskej republike, bola Hlinkova slovenská ľudová strana. HSĽS pod vedením Andreja Hlinku stála ešte v období prvej Československej republiky na pôde parlamentnej demokracie a oficiálna politika strany túto platformu do jesene 1938 neopustila a ani nespochybnila. Napriek tomu si budovala politickú ideológiu, ktorá postupne prerástla do ideológie autoritárskeho režimu².

² Viac o ideológii Slovenského štátu a jej prameňoch v stati A. Rajský: Ideové pozadie a doktrína Slovenského štátu, in B. Kudláčová (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*, 2015, s. 29 – 41.

V roku 1930 **Jozef Tiso** ešte ako zástupca predsedu strany a minister vo vláde ČSR, predniesol pražským študentom prednášku o kresťansko-konzervatívnych princípoch HSLŠ, ktorá bola publikovaná pod názvom *Ideológia Slovenskej ľudovej strany* (J. Tiso, 1930). Tiso sa v 16-stranovom dielku prejavuje ako znalec pápežských encyklík (najmä *Rerum novarum*; v neskorších spisoch cituje aj *Quadragesimo anno* či *Divini Redemptoris*), ale aj filozofických koncepcií Tomáša Akvinského, Maxa Webera a Karla Marxa. Ideológia podľa neho tvorí nevyhnutný predpoklad politickej činnosti. Kľúčovým pojmom jeho ideológie je národ, kvôli ktorému dobrý politik musí obetovať všetko, dokonca aj kresťanské presvedčenie, ak by došlo k rozporu, no takýto rozpor „medzi ideológiou kresťanskou a záujmom národa nikdy nie je možný“ (s. 8). Tiso bol síce kritický k politike ČSR, no nebol proti demokracii. Vystríhal však pred dvomi „osudnými omylmi“ vtedajšej demokracie, za ktoré považoval „nivelizáciu“ a tézu, že „tam je pravda, kde je väčšina“. Jasne odlišoval demokraciu od liberalizmu; svoju ideologickú pozíciu definoval nasledujúco: „My držíme zásadu demokracie, lebo demokracia je kresťanská, ale nedovolíme ju infikovať marxistickými a socialistickými prívěskami“ (s. 11). Doktrínu HSLŠ videl ako kresťansko-nacionálnu, pričom za národ považoval „spoločnosť ľudí, ktorí sú jedného pôvodu, jedného telesného typu, jednej povahy, jednej minulosti, jednej reči, jedných obyčají, jednej kultúry, rovných cieľov a tvoria na súvislom území organický celok“ (s. 4). Ako bolo v tej dobe bežné nielen v politickej sfére, ale aj vo filozofických a kultúrno-vedných diskurzoch, národ sa chápal ako biologický organizmus a duchovné spoločenstvo. Tiso sformuloval heslo strany: „Verní sebe – svorne napred“, ktoré vysvetlil takto: „Verní sebe, to značí verní slovenskému charakteru, verní svojmu kresťanskému pôvodu a verní svojmu slovenskému koreňu. Svorne napred preto, aby nebolo medzi nami už nikdy rozdielu“ (5) Tiso hovoril o tzv. „kresťanskom nacionalizme“: „Seba milovať je základ lásky kresťanskej, ktorý je základom kresťanského nacionalizmu. Najprv milovať svoj národ a potom ďalší. Iný je nacionalizmus nekresťanský, ktorý miluje len seba a vyrastá v šovinizmus“ (s. 15). Tisova prezentácia doktríny HSLŠ bola umiernená, prodemokratická a ešte unionistická. Situácia sa však zmenila po vyhlásení autonómie Slovenskej krajiny, no predovšetkým po vyhlásení Slovenského štátu. „Nastupujúca politická elita sa usilovala implantovať do slovenskej spoločnosti také ideologické východiská, ktoré boli v súlade s očakávaním nemeckého ochrancu režimu a súčasne mali podobu prijateľnú pre konzervatívnu a tradične religióznu slovenskú spoločnosť“ (M. Pekár, 2015, s. 138).

Nová Ústava Slovenskej republiky z 21. júla 1939 určila vedúcu úlohu

HSL'S v štáte. Bol zavedený autoritatívny režim, ktorý si žiadal prehĺbenie a vymedzenie ideológie strany a štátnej doktríny. Tejto úlohy sa zhostil katolícky teológ a filozof Štefan Polakovič, neskorší „hlavný ideológ“ režimu Slovenskej republiky.

Štefan Polakovič (1912 – 1999) bol už v čase vzniku Slovenského štátu vzdelaným slovenským filozofom, inšpirovaným myšlienkami vitalizmu, konkretizmu a integralizmu Mauricea Blondela. Polakovič čerpá z blondelizmu nielen v špecificky filozofických prácach, ale Blondelovými podnetmi je preniknuté celé jeho dielo, vrátane politicko-filozofických a ideologických spisov. Silný ideologický podtext obsahuje jeho dielo *K základom Slovenského štátu. Filozofické eseje* (1939). Vitalitu a nádejnosť tejto ideológie vyjadruje hneď v dedikácii diela: „Venované tým, čo sú mladí duchom“ (s. 6). Motivačný úvod diela obsahuje množstvo naturálnych metafor: „Národ, kypiaci silou, a preplnený odkazmi predkov, čo nejasno túžili po veľkom dni, v ktorom by sa opäť naplnilo slovo slovenské štátnou hrdosťou a duše prelomili okovy, aby žily veľkej skutočnosti, s plnou dôverou v ochranu Najvyššieho, ktorý spravuje osudy národov v pokorení i pozdvihnutí, obnovuje svoju starú štátnosť a ide budovať moderný štát slovenský v rozvodí riek a v objatí hôr, od vekov slovenských. (...) lebo vo vzkriesení slovenskej štátnosti vidíme nový kvet starého slovenského koreňa, v strednej Európe štátne najstaršieho“ (s. 7). Vitalistické prvky, spojené s ideou duchovného vzmachu, u Polakoviča sa prelínajúcej s kresťanskou a národnou identitou, prenikajú celým textom. Mladú generáciu a jej výchovu je potrebné mať osobitne na zreteli: „Ideová a mravná výchova národa je zásadná: bez nej padne i hospodársky a finančne najsilnejší štát. Táto ideologická výchova národa musí sa vykonávať v duchu našich dejín a v duchu našej tradície, a preto, ak hlásame princíp svojráznosti na poli národnom, rovnako hlásame potrebu svojrázu v štátnej filozofii slovenskej“ (s. 8). „Budovanie Slovenského štátu je práve tak otázkou výchovy mravnej, čiže budovania mravného, ako otázkou všestranného tvorenia predpokladov, bez ktorých suverénny štát jestvovať nemôže. Mravná sila je silou rozhodujúcou“ (s. 16).

Organicistické výrazy, ako chorý – zdravý, sila života, zákony prírody, vôľa žiť, vášeň, mladosť, rast, tvrdosť, odolnosť, sa neustále vinú Polakovičovými úvahami. Ako príklad uvádzame niekoľko citácií: „Právny poriadok musí byť podopretý zdravou životnou ideológiou. Máme ešte v pamäti nezdravý právny stav v Česko-Slovenskej republike, saturovaný hmlistou neživotnou ideológiou ‚československého národa‘. Sila nášho štátu navonok za dvadsať rokov nemala za základ zdravý vnútorný stav, ale bola iba zdanlivým zjavom, podmienený celkovou slabosťou a ochablosťou demokratických štátov povoj-

nových a skleslou medzinárodnou atmosférou“ (s. 14 – 15). „Naša ideológia vyrastie z vnútra národa. Ba už vyrastá. Nie je zvonku nanútená a ani nesmie byť, lebo každý nátlak zvonku je škodlivý, lebo i národ je organizmus a každý organizmus sa búri proti akémukoľvek protiprirodzenému tlaku“ (s. 24). „Naša ideológia stmelí nás v železobetónový celok žulovej tvrdosti a odolnosti (...) Národ večne mladý obnovuje svoju starú štátnosť“ (s. 25).

Napriek ideologickému nacionalizmu nástojí na personalistickom primáte: „Láska k národu však nesmie prekračovať medze práve tak, ako ani iné naše lásky nesmú hrešiť proti osobe. Osoba a jej cieľ je absolútny, kým národ je relatívny, t. j. je prostriedkom, ktorý má pomáhať osobe dosiahnuť jej cieľ. (...) Preto službu národu neslobodno zveličovať, lebo nie je absolútnym cieľom človeka“ (s. 46). Dokonca zdôrazňuje rozdiel medzi láskou k národu a pejoratívnym nacionalizmom, zlým šovinizmom. „Preto odmietame akýkoľvek „kresťanský“ supernacionalizmus, ktorý nemá nič spoločného s kresťanstvom, lebo kresťanstvo ráta s nacionálnym cítením ako s konštruktívnou silou pre duchovný vzrast osôb a ľudstva. Preto odmietame i každý kozmopolitizmus ako útok na prirodzenosť ľudskú. Ale s rovnakou energiou odmietame i prepíaty protiprirodzenoprávny nacionalizmus, ktorý vidí len svoj egoizmus bez ohľadu na príslušníkov iného národa, ktorí majú tiež právo na to isté, na čo si on právo prisudzuje. Preto národný cit treba vychovávať, aby naozaj prispieval na duchovné vzrastanie ľudstva“ (s. 53). Režim slovenského štátu nazval ako *kresťanský totalitarizmus*, ktorý považoval za alternatívu k individualizmu a etatizmu. Odmietol fašizmus a nacizmus, hoci nie explicitne, ale ako zahraničné modely, ktoré nie sú celkom v súlade so slovenskou tradíciou.

V spise *K základom Slovenského štátu* sa Polakovič nesie na vlne entuziazmu z vlastného štátu a usiluje sa zachovať teoretickú koherentnosť vlastných dedukcií. Ľudáckou totalitnou ideológiou sú však jasne charakterizované nasledujúce diela. V roku 1941 opísal štátnu ideológiu v diele *Slovenský národný socializmus. Ideové poznámky*, v ktorom sa najmä v tretej kapitole *Princípy slovenskej národnosocialistickej výchovy* (s. 57 – 88) venuje cieľom a metódam ideologickej výchovy. Presadzuje centralizáciu hospodárstva a obhajuje arizáciu majetku. Dva ďalšie spisy *Z Tisovho boja* (1941) a *Tisova náuka* (1941) predstavujú apologetiku Vodcu (J. Tisa) proti radikálnemu krídlu HSES (V. Tuku a A. Macha). Napriek miernejšiemu tónu (v porovnaní s radikálmi) obhajuje politiku A. Hitlera a predstavuje ho ako záchrancu slovenského národa. Štát má byť hlavným a totálnym regulátorom života spoločnosti a ako taký zaručuje dodržiavanie práva na život, slobodu vierovyznania, práva spolčovania a súkromného vlastníctva. Ale „všeobecne vyznievajúce floskuly však strácali svoj obsah pri pohľade na skutočný stav vecí. Garancia vyššie

spomenutých atribútov politiky nového štátu neplatila plošne pre všetkých obyvateľov republiky a režimové štruktúry k nej pristupovali veľmi selektívne“ (A. Hruboň, 2014, s. 26).

O rok nato gardisti pod vedením tajomníka Matice slovenskej **Stanislava Mečiara** vydali ešte radikálnejší spis *Slovenský národný socializmus. Výklad základných zásad* (1942), v ktorom navrhovali praktické zrušenie zákonodarnej úlohy snemu (parlamentu) a prenesenie tejto kompetencie na stranu, vládu a vodcu. Mečiarove návrhy obsahovali explicitné protizhiovské a rasistické myšlienky, s biologickými výrazmi nacistickej propagandy (krv, rasa, životný priestor) a s požiadavkami na vykorenenie židovstva zo Slovenska. Mečiarov spis predstavuje vrchol ideologických textov s jasným príklonom k zámerom nemeckého národného socializmu (por. A. Hruboň, 2014, s. 33 – 34).

Ideologické tendencie a zámery sa v totalitných režimoch spravidla obracajú prednostne na deti a mládež a usilujú sa z nich vychovať „nových ľudí“. V politickom systéme prvej Slovenskej republiky túto úlohu predstavovalo masové mládežnícke hnutie Hlinkova mládež (1938 – 1945). Výchova v rámci činnosti HM bola zameraná ako organická príprava na spoločenský, občiansky a aj vojenský život v novej Slovenskej republike. Hlinkova mládež sa podľa plánov otcov jej myšlienky mala stať elitnou organizáciou. Toto hnutie vychovávalo mládež v intenzívnej náboženskej, národnej a sociálnej jednote, v službe pre národ, štát a stranu; malo vytvoriť tzv. „novú mládež“ s cieľom „preporodiť človeka“ a zabezpečiť príchod „nového človeka“ v „novej Európe“ (por. M. Milla, 2008). Ďalekosiahle plány však čoskoro narazili na realitu pádu tretej ríše a jej satelitov.

LITERATÚRA

- FABRÍCIUS, M. – HRADSKÁ, K. (2007) *Jozef Tiso. Prejavy a články (1938 – 1944)*. Bratislava: Historický ústav SAV.
- HLAVINKA, J. (2005) Pôvod a vývoj pojmu „totalita“ v politickom kontexte. In ŽÁČEK, P. – KOŠICKÝ, P. – GULDANOVÁ, E. (eds.): *Moc verzus občan. Úloha represie a politického násillia v komunizme*. Bratislava: Ústav pamäti národa, s. 30 – 36.
- HERDER, J. G. (1941) *Vývoj lidskosti*. Praha: Jan Laichter.
- HRADSKÁ, K. – KAMENEC, I. et al. (2015) *Slovenská republika 1939 – 1945*. Bratislava: Veda.
- HRUBOŇ, A. (2014) Slovenský národný socializmus v koncepciách Štefana Polakoviča a Stanislava Mečiara (Dva návrhy posalzburského smerovania prvej Slovenskej republiky) In *Slovensko v rokoch neslobody 1938 – 1989 II.: osobnosti známe – neznáme*. Bratislava: Ústav pamäti národa, s. 20 – 34.
- HUDEK, A. (2007) Slovenská historiografia a československé dejiny v rokoch 1918 – 1968. In *Forum Historiae*, roč. 1, č. 1.

- HUDEK, A. (2010) *Najpolitickjšia veda. Slovenská historiografia v rokoch 1948 – 1968*. Bratislava: HÚ SAV.
- HUDEK, A. (2013) Totalitno-historické rozprávanie ako dedičstvo normalizačnej historiografie. In *Forum Historiae*, roč. 1, č. 1.
- KATUNINEC, M. (2009) *Fašizmus, národný socializmus a komunizmus. K ideovým zdrojom, praxi a možným rizikám návratu totalitarizmu*. Bratislava: Veda.
- KATUNINEC, M. (2014) Režim slovenského štátu a jeho vývojové konotácie. In FIAMOVÁ, M. – HLAVINKA, J. – SCHVARC, M. a kol.: *Slovenský štát 1939 – 1945. Predstavy a realita*. Bratislava: Historický ústav SAV, s. 125 – 136.
- LETZ, J. (1998) Blondelizmus vo filozofii Štefana Polakoviča. In KOLLÁR, K. – KOPČOK, A. – PICHLER, T. (eds.): *Dejiny filozofie na Slovensku v XX. storočí*. Bratislava: Infopress, s. 61 – 71.
- LETZ, J. (2010) *Slovenská kresťanská filozofia jej perspektívy*. Trnava: Filozofická fakulta TU v Trnave.
- LETZ, R. (2010) *Slovenské dejiny IV, 1914 – 1938*. Bratislava: Literárne informačné centrum.
- LETZ, R. (2012) *Slovenské dejiny V, 1938 – 1945*. Bratislava: Literárne informačné centrum.
- LETZ, R. – MULÍK, P. – BARTLOVÁ, A. (eds.) (2006) *Slovenská ľudová strana v dejinách 1905 – 1945*. Martin: Matica slovenská.
- MARITAIN, J. (2014) *O filozofii dejín*. Praha: Triáda.
- MEČIAR, S. (1944) *Na úvrati*. Bratislava: Čas.
- MILLA, M. (2008) *Hlinkova mládež 1938 – 1945*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- NARDINI, L. G. (1992) Základy Tisovej politickej a sociálnej doktríny. In BYSTRICKÝ, V. – FANO, Š. (eds.): *Pokus o politický a osobný profil Jozefa Tisu*. Bratislava: SAP, s. 242 – 248.
- PEKÁR, M. (2014) Štátna ideológia a jej vplyv na charakter režimu. In FIAMOVÁ, M. – HLAVINKA, J. – SCHVARC, M. a kol.: *Slovenský štát 1939 – 1945. Predstavy a realita*. Bratislava: Historický ústav SAV, s. 137 – 152.
- POLAKOVIČ, Š. (1939) *K základom Slovenského štátu. Filozofické eseje*. Turčiansky sv. Martin: Matica Slovenská.
- POLAKOVIČ, Š. (1941) *Slovenský národný socializmus. Ideové poznámky*. Bratislava: Generálny sekretariát HSES.
- POLAKOVIČ, Š. (1941) *Tisova náuka*. Bratislava: Nakladateľstvo HSES.
- POLAKOVIČ, Š. (1941) *Z Tisovho boja*. Bratislava: Nakladateľstvo HSES.
- POLAKOVIČ, Š. (1944) *O pojem filozofie*. Bratislava: Slovenská akadémia vied a umení.
- RAJSKÝ, A. (2015) Ideové pozadie a doktrína Slovenského štátu. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 29 – 41.
- TISO, J. (1930) *Ideológia Slovenskej ľudovej strany*. Praha: Tiskový odbor ÚSČS, t. Typus, 8, 16 s. Cyklus prednášok „O ideologii českoslov. politických strán“, zv. 6.
- VÁŇA, T. (2013) *Jazyk a totalitarizmus*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- ZÁLEŠÁK, T. (2005) *Diablova práca. Úvahy o totalitarizme*. Bratislava: Kalligram.
- ZEMKO, M. – BYSTRICKÝ, V. (eds.) (2004) *Slovensko v Československu (1918 – 1939)*. Bratislava: Veda.

**II. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ
A RECEPCIA PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA
NA SLOVENSKU V ROKOCH 1918 – 1945**

4. POČIATKY PEDAGOGIKY A PEDAGOGICKÉHO DISKURZU

Blanka Kudláčová

Pedagogika ako samostatná vedecká a akademická disciplína sa v európskom priestore začala rozvíjať v období osvietenstva, čo bolo spojené s rozvojom masového vzdelávania a počiatkami jeho národnej regulácie (bližšie B. Kudláčová, 2012). V porovnaní s okolitými krajinami, v ktorých proces akademizácie pedagogiky prebiehal už v druhej polovici 19. storočia, pedagogika na Slovensku sa stala súčasťou univerzitného vzdelávania až v 20. rokoch 20. storočia. Rovnako treba konštatovať, že počiatky pedagogiky spĺňajúcej atribúty vedeckej disciplíny, datujeme na Slovensku neskôr, a to až ku koncu medzivojnového obdobia. Tieto skutočnosti majú svoje historické pozadie: silná maďarizácia v druhej polovici 19. a začiatkom 20. storočia, ktorú R. Holec (2012) označil ako intenzívnu asimiláciu, spôsobila akútny nedostatok slovenských intelektuálov, čo sa odrazilo vo všetkých vedeckých oblastiach a tiež vo vzdelávaní na všetkých stupňoch.¹

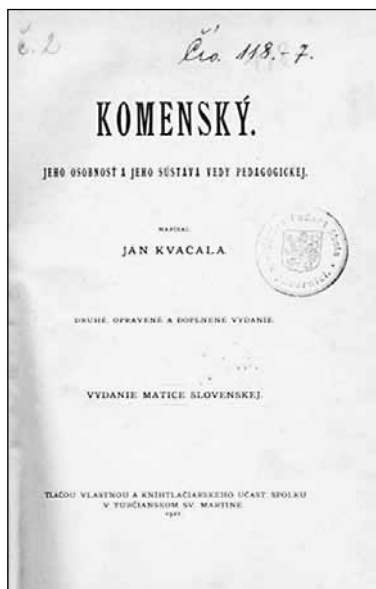
Pre slovenskú pedagogiku bola najväčším problémom chýbajúca generácia slovenských pedagógov a absencia pedagogických inštitúcií, zameraných na rozvíjanie pedagogickej vedy a prípravu nových generácií učiteľov. Chýbali tiež kvalitné pedagogické časopisy, ktoré by boli priestorom na prezentáciu pedagogických názorov a pedagogickú diskusiu. Na Slovensku v podstate nemal kto zachytiť kvalitatívny posun vo vývoji pedagogiky v druhej polovici 19. storočia tak, ako tomu bolo napr. v Čechách. Slovenskí intelektuáli a učitelia v poslednej tretine 19. a začiatkom 20. storočia riešili problém zachovania slovenského jazyka a slovenského školstva, čo sa im však nedarilo. Vzdelanci na Slovensku pôsobili zväčša multifunkčne, vo viacerých oblastiach a často vstupovali aj do politických funkcií či už v regionálnej alebo aj vyššej politike, napr. Ján Drahotín Makovický (1818 – 1884), Samuel Ormis (1824 – 1875), Pavol Hečko (1825 – 1895), Ján Nemessányi (1832 – 1899), Samuel Jaroslav Zachej (1841 – 1908), Ivan Branislav Zoch (1843 – 1921), Ján Zigmundík (1846 – 1938), Karol Bielek (1857 – 1936). Špecifickou osobnosťou bol Ján Kvačala (1862 – 1934), zakladateľ komeniológie a vynikajúci znalec života

¹ Bližšie pozri B. Kudláčová: *Slovenská medzivojnová pedagogika a jej špecifika*, 2014, s. 34 – 46.

a diela J. A. Komenského, ktorého možno považovať za jednu z najvýraznejších postáv v dejinách slovenskej vedy a pedagogiky, pôsobil však ako solitér.² Podľa J. Máteja (1976), slovenská pedagogika nedosahovala v prvom desaťročí existencie Československa úroveň pedagogiky druhej polovice 19. storočia. V nových podmienkach, ktoré prinieslo politické usporiadanie v r. 1918, ju bolo treba budovať fakticky od počiatku.

4.1 Počiatky pedagogiky ako akademickej a vedeckej disciplíny

Prvou akademickou inštitúciou, ktorá bola zameraná na rozvoj vedeckej pedagogiky a prípravu učiteľov na Slovensku bol Pedagogický seminár zriadený na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.³ Bol doslova závislý od pomoci českých profesorov,⁴ podobne ako tomu bolo aj v iných vedných oblastiach. Prvé zmienky o potrebe a zabezpečení výučby pedagogiky na Filozofickej fakulte UK v Bratislave nájdeme v *Protokole zo schôdze Profesorského zboru zo dňa 20. januára 1921*: „prof. Pražák navrhol, aby dr. Otakar Chlup,



Obř. 1: Obálka publikácie Jána Kvačalu: *Komenský. Jeho osobnosť a jeho sústava vedy pedagogickej* (1921).

Zdroj: Fond múzea školstva a pedagogiky

² Kvačala študoval v nemeckom Lipsku, kde ukončil štúdiá v r. 1886. Následne bol profesorom na Bratislavskom lýceu (1886 – 1893) a potom strávil 27 rokov v Rusku (1893 – 1920). Na Slovensku opäť pôsobil od r. 1920.

³ Univerzita Komenského v Bratislave bola zriadená v r. 1919. Napriek mnohým pochybnostiam o možnosti zriadenia jej filozofickej fakulty, prezident republiky menoval prvý Zbor profesorov filozofickej fakulty 14. septembra 1921 a prednášková činnosť začala 24. októbra 1921 (AUK, FF UK, Fond A-1, 1921 – 1931, a. š. 5, Protokol o schôdzi Profesorského zboru FF UK v Bratislave zo dňa 23.9.1921). Problémom bolo najmä personálne zabezpečenie jednotlivých odborov domácimi profesormi, a tiež slabá úroveň slovenského jazyka u stredoškolských študentov, keďže v ňom mohli študovať až po r. 1918 (J. Hanuš – M. Weingart, 1925).

⁴ Pôsobeniu českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918 – 1939 a problémom s tým spojených (napr. jazykovej otázke, existenčným podmienkam) sa podrobne venuje J. Zacharová vo svojej monografii *Misia českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918 – 1939* (2014).

mimoriadny profesor pedagogiky na Masarykovej univerzite v Brne, suploval výučbu pedagogiky v roku 1922“.⁵ Profesorský zbor Filozofickej fakulty návrh jednomyseľne prijal a MŠaNO poverilo listom č. 92247/22 O. Chlupa „suplovaním piatich hodín prednášok z pedagogiky a dvoch hodín seminárnych cvičení z toho istého odboru“, a to počnúc akademickým rokom 1922/23,⁶ čím sa stala pedagogika súčasťou výučby na Filozofickej fakulte UK v Bratislave.

Pedagogický seminár bol zriadený o rok neskôr, a to v akademickom roku 1923/24. MŠaNO schválilo *Stanovy Pedagogického seminára FF UK v Bratislave* listom č. 143.609/IV dňa 9. 10. 1923.⁷ Modelom pre organizáciu bratislavského seminára bol Pedagogický seminár na Karlovej univerzite v Prahe, ktorý v r. 1882 založil prof. Gustav Adolf Lindner.⁸ V ňom sa formovali aj traja českí profesori pedagogiky, ktorí viedli Pedagogický seminár v Bratislave od jeho vzniku až do r. 1938: prof. Otokar Chlup v rokoch 1923 – 1927, prof. Josef Hendrich v rokoch 1928 – 1937 a prof. Jan Uher v akad. roku 1937/38. Čo sa týka vedeckého a tiež organizačného začlenenia Pedagogického seminára, vychádzajúc z návrhu na systemizáciu pracovísk Filozofickej fakulty UK, prof. Weingarta z 3. 3. 1926,⁹ v ktorom zaradil jednotlivé odbory do štyroch vedných oblastí, Pedagogický seminár bol zaradený ku katedrám patriacim pod filozofické vedy.

Neskoršie stanovy seminára z pera J. Hendricha zo 7. 4. 1932 obsahujú desať bodov.¹⁰ Cieľ Pedagogického seminára možno nájsť v 1. bode: „Účelom pedagogického seminára je vzdelávať svojich členov pre samostatnú vedeckú prácu v odbore pedagogika. Pri tom treba prihliadať najmä na problémy strednej školy po stránke teoretickej aj praktickej.“ Zaujímavá je definícia

⁵ AUK, FF UK, Fond A-1, 1921 – 1931, a. š. 5, Protokol o schôdzi Profesorského sboru FF UK v Bratislave zo dňa 20.1.1922, s. 1 – 2.

⁶ AUK, FF UK, Fond Rektorátu, personálne oddelenie, reg. zn. B II/2, osobný spis prof. Otakara Chlupa, a.š. 73.

⁷ AUK, FF UK, Fond A-1, 1921 – 1931, a. š. 5, Protokol o schôdzi Profesorského sboru FF UK v Bratislave zo dňa 10.11.1923, časť IV. Prípisy, bod 19.

⁸ Prof. G. A. Lindner (1828 – 1887) vychoval generáciu českých pedagógov, stúpcov herbartizmu, ktorí formovali českú pedagogiku (F. Drtina, F. Čáda, J. Durdík, O. Kádner, O. Hostinský). Herbartizmus v českej pedagogike postupne vystriedal pozitivizmus so svojimi prívržencami J. Úlehlom, F. Krejčím, F. Drtinom, ktorý sa neskôr od pozitivizmu odklonil. Nasledovala ďalšia generácia, ktorá sa kvalifikovala v období pôsobenia O. Kádnera na Karlovej univerzite, napr. V. Příhoda, J. Hendrich, O. Chlup.

⁹ AUK, FF UK, Fond A-1, 1921 – 1931, a. š. 5, Protokol o schôdzi Profesorského sboru FF UK v Bratislave zo dňa 3.3.1926, Protokol o normalizácii miest (návrh prof. Weingarta na systemizáciu katedier FF UK).

¹⁰ AUK, RUK, Fond C-9, 1921 – 1931, a. š. 96, Stanovy Pedagogického seminára.

obsahu seminárnych cvičení z pedagogiky (bod 3): „Cvičenia seminárne zahŕňujú: čítanie a výklad pedagogických spisov, pokusy z odboru pedagogika a didaktika, posudky súčasných pedagogických spisov, voľné prednášky členov, samostatné práce písomné.“ Pedagogický seminár mal k dispozícii príručnú knižnicu (bod 8). Riaditeľ seminára musel na konci každého roka podať MŠaNO správu o činnosti (bod 9). V poradí tretie *Stanovy Pedagogického seminára*, schválené 15. 11. 1940, vypracoval J. Čečetka.¹¹ Ide o rozsiahlejšie stanovy (16 bodov) ako boli predchádzajúce stanovy z r. 1932. Cieľ Pedagogického seminára je však definovaný podobne: „svojich členov vychovávať pre samostatnú vedeckú prácu v pedagogike, jednak pripravovať ich aj so stránky metodiky výchovy pre praktické potreby školské, najmä pre vyučovateľskú prax na strednej škole“ (1. bod). V 5. bode sa hovorí o zriadení II. štátneho slovenského gymnázia v Bratislave, ako cvičného gymnázia pre potreby Pedagogického seminára. Novinkou v Stanovách sú Metodické cvičenia (bod 6), ktoré sa konajú v trojsemestrálnych cykloch a ide v nich o obdobu dnešnej pedagogickej praxe.¹²

Keďže v medzivojnovom období viedli Pedagogický seminár českí profesori, bol ovplyvnený pedagogickou diskusiou a „zápasom“ o charakter pedagogiky v medzivojnovom Česku. V diskusii išlo o spor medzi koncepciou kvantitatívne orientovanej pedagogiky (pozitivistickej a neskôr pragmatickej a behavioristickej) a filozoficky, normatívne, resp. duchovno-vedne orientovanej pedagogiky (známy aj ako spor medzi Příhodom a Chlupom). Podľa M. Pánkovej, D. Kasperovej a T. Kaspera (2015, s. 14), diskusia bola „dôkazom na jednej strane vysokej odbornej vyspelosti a na druhej strane vedeckej otvorenosti českej medzivojrovej pedagogickej teórie.“

Otokar Chlup (1875 – 1965) viedol Pedagogický seminár v prvých rokoch jeho existencie, od roku 1923 až do roku 1927. Bol ľavicovo orientovaný¹³ a jeho pevné ukotvenie v klasickom kultúrnom európskom bohatstve bolo dôvodom jeho odolnosti voči nekritickému príklonu k novým pedagogickým

¹¹ AUK, RUK, Fond C-9, 1921 – 1931, a. š. 96, list MŠaNO č. 37.757/40-IV/1c zo dňa 15. 11. 1940.

¹² V prvom semestri bolo ich obsahom oboznámenie sa s osnovami, učebnicami a špeciálnou metodikou jednotlivých predmetov, v druhom semestri išlo o hospitácie v cvičných triedach a ich kritické zhodnotenie a v treťom semestri to boli hospitácie a samostatné cvičné vyučovanie (tamže).

¹³ O. Chlup vstúpil v r. 1921 do Komunistickej strany Československa. Od r. 1919 pracoval v Pedagogickom ústave J. A. Komenského v Prahe a podieľal sa na vzniku Školy vysokých štúdií pedagogických v Prahe (1921) a v Brne (1921). Na brnianskej vysokej škole aj prednášal a od r. 1925 ju riadil. Od r. 1923 pôsobil tiež v pozícii mimoriadneho profesora na Masarykovej univerzite v Brne.

hnutiam. Chlup sa dištancoval od Príhodovho reformizmu, sympatizoval však s hnutím nových škôl propagovaným Švajčiarom Ferrierom. Jeho široký záber a obrovský prehľad vidno z predmetov, ktoré v Pedagogickom seminári vyučoval.¹⁴ Chlup nezakotvil na Slovensku tak, ako jeho nasledovník Hendrich, k čomu sa veľmi diplomaticky vyjadril aj J. Čečetka v hodnotiacej štúdií o jeho význame pre slovenskú pedagogiku: „zaujatost' prof. O. Chlupa v pedagogickej činnosti v českých krajinách nedovoľovala mu širšie rozvinúť prácu v Bratislave a trvalejšie tu aj zakotviť“ (J. Čečetka, 1955, s. 147). Vo februári 1924 Chlup písomne informoval Profesorský sbor fakulty, že počnúc rokom 1924/25 požiadal MŠaNO o oslobodenie od prednáškového úväzku.¹⁵

V apríli 1926 bol kvôli suplentúre oslovený Josef Hendrich, mimoriadny profesor pedagogiky na Karlovej univerzite v Prahe.¹⁶ MŠaNO dalo súhlas k suplentúre listom č. 392/27-28, a to od zimného semestra 1927/28.¹⁷ Prof. Josef Hendrich (1888 – 1950) viedol Pedagogický seminár spomedzi troch českých pedagógov najdlhšie (1928 – 1937) a najvýraznejšie ho ovplyvnil. Hendrich akceptoval slovenskú kultúru a prostredie, v jeho prípade možno hovoriť až o určitej inkulturácii. Bol vynikajúcim komeniológom a v Pedagogickom seminári prednášal problematiku dejín pedagogiky a školstva so zreteľom na slovenské dejiny, všeobecnú pedagogiku, pedagogickú psychológiu, didaktiku, metodiku, organizáciu školstva. Vo vtedajšej diskusii o charakter pedagogiky v Čechách sa prikláňal ku filozoficky orientovanej pedagogike a kritizoval empiricky orientovanú pedagogiku a príhodovskú reformu (*Filozofické proudy v súčasnej pedagogice*, 1926). 31. marca 1931 bol menovaný za riadneho profesora pedagogiky na Filozofickej fakulte UK.¹⁸ Hendrich počas svojho pôsobenia na Slovensku založil aj Štátnu pedagogickú akadémiu

¹⁴ Ide o predmety: Dejiny pedagogických teórií od doby renesancie, Dejiny novodobej pedagogiky, Experimentálna pedagogika, Kapitoly z pedopatológie, Čítanie a výklad Claparedovej práce Psychológia detstva a pedagogická experimentácia a práce Psychológia dieťaťa, Základy didaktiky, Psychológia citov a vôle, Čítanie a výklad Thorndikeovho spisu O výchove a spisu Edukačná psychológia, Stredoškolská didaktika a analýzy stredoškolských učebníc (Zoznam prednášok na UK v Bratislave v akad. rokoch 1923/24 – 1925/26, AS UK, Bratislava).

¹⁵ AUK, FF UK, Fond A-1, 1921 – 1931, a. š. 5, Protokol o schôdzi Profesorského sboru FF UK v Bratislave zo dňa 28.2.1924, časť II. Prípisy, bod 11.

¹⁶ AUK, FF UK, Fond A-1, 1921 – 1931, a. š. 5, Protokol o schôdzi Profesorského sboru FF UK v Bratislave zo dňa 10.4.1926, II. Informácie dekana, pol. 3 a kópia listu.

¹⁷ AUK, FF UK, Fond Rektorátu, personálne oddelenie, reg. zn. B II/2, osobný spis prof. Josefa Hendricha, a.š. 73.

¹⁸ AUK, FF UK, Fond Rektorátu, personálne oddelenie, reg. zn. B II/2, osobný spis prof. Josefa Hendricha, a. š. 60.

v Bratislave¹⁹ a stal sa jej prvým riaditeľom (1930 – 1937). V r. 1937 odchádza do Prahy, na uvoľnené miesto profesora na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity. Podľa J. Pšenáka (2005) je najviac ceneným Hendrichovým dielom zo strany slovenskej pedagogickej verejnosti spis *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo* (1937). Jeho najväčším činom v rozvoji pedagogiky na Slovensku však bolo, že pre ňu získal Juraja Čečetku, ktorý sa habilitoval v poslednom roku jeho pôsobenia na Filozofickej fakulte (4. 6. 1937).

Posledným z trojice českých profesorov, ktorý viedol bratislavský Pedagogický seminár, bol Jan Uher (1891 – 1942), išlo však už iba o akademický rok 1937/38. Na filozofickej fakulte pôsobil v rokoch 1937 – 1939 a v tom období bol aj riaditeľom Štátnej pedagogickej akadémie. Uher bol zameraný na oblasť všeobecnej pedagogiky, občianskej náuky, didaktiky, ale aj nových pedagogických a psychologických smerov, ktoré podrobil kritike (*Základy americkej výchovy*, 1936). Spolu s O. Chlupom reprezentovali brnenské krídlo českej pedagogickej školy s veľmi kritickým prístupom k príhodovskej reforme (J. Uhlířová, 2013). Po vyhlásení autonómie Slovenska dostal Uher prepúšťací dekrét a musel opustiť územie Slovenska²⁰ podobne ako ostatní českí profesori.

Pre vyššie spomenutých troch českých profesorov bol typický príklon ku filozoficky orientovanej pedagogike a kritický pohľad na kvantitatívne orientované pedagogické smery a pedagogický pragmatizmus. Z toho možno dedukovať, že takto orientované boli aj ich prednášky z pedagogiky v Pedagogickom seminári v Bratislave v rokoch 1923 – 1938 a v tomto duchu pripravovali tiež svojich študentov, budúcich učiteľov. Dokladajú to tiež ich knižné diela a časopisecké štúdie v českých a slovenských časopisoch.

¹⁹ Podľa M. Pánkovej, D. Kasperovej a T. Kaspera (2015) sa českí učitelia dokázali prepojiť s vedeckou elitou, ktorá dynamicky rozvíjala oblasť pedagogiky a psychológie, čo spôsobilo, že otázky reformy školy a prípravy učiteľov neboli plánované a realizované len zdola, ale pod odborným dohľadom a vedením významných pedagógov a psychologov. Výsledkom týchto aktivít bola už spomenutá Škola vysokých štúdií pedagogických v Prahe a Pedagogická škola v Brne, ktoré boli zamerané na prípravu učiteľov meštianskych škôl v štvorsestrálnych kurzoch. Pokračovaním tohto úsilia bola Československá súkromná pedagogická fakulta, ktorá vznikla v r. 1929, a neskôr bola premenovaná na Súkromnú pedagogickú akadémiu (viedol ju O. Kádner). Tlak zo strany učiteľov a osobností v súčinnosti s MŠaNO viedol aj k založeniu jednoročných Štátnych pedagogických akademií v Bratislave (1930) a v Prahe a Brne (1931), ktoré zabezpečovali jednoročné nadstavbové učiteľské štúdiá absolventov stredných škôl.

²⁰ AUK, FF UK, Fond Rektorátu, personálne oddelenie, reg. zn. B II/2, osobný spis prof. Jana Uhera, a. š. 195, list č. 130.823/38-IV.

Druhú etapu vo vývoji Pedagogického seminára datujeme od roku 1938,²¹ keď sa riaditeľom seminára stal prvý Slovák, prof. Juraj Čečetka (1907 – 1983), považovaný za zakladateľa vedeckej pedagogiky na Slovensku. Čečetka bol aj prvým vysokoškolským profesorom pedagogiky na Slovensku (J. Pšenák, 2005). Štúdium filozofie a francúzskeho jazyka na Karlovej univerzite v Prahe, kde sa stretol s významnými českými osobnosťami v oblasti pedagogiky (napr. O. Kádner) a psychológie (napr. F. Krejčí, V. Příhoda), viedlo Čečetku k rozhodnutiu, ktoré ovplyvnilo jeho profesijnú dráhu: venovať sa pedagogickej psychológii, ktorá je syntézou psychológie a pedagogiky (B. Kudláčová, 2013). Už počas štúdií v Prahe dobrovoľne pracoval v pražskom Pedologickom ústave a Psychotechnickom ústave, čo mu neskôr otvorilo možnosť pracovať v Psychotechnickom ústave v Bratislave (od r. 1929), kde sa stretáva so svojím celoživotným priateľom, zakladateľom psychológie na Slovensku, Antonom Jurovským.²² Zameranosť na problémy mládeže, ich diagnostiku, poradenstvo a tiež voľbu povolania viedla k tomu, že Jurovský sa stal v ústave špecialistom v oblasti psychológie a Čečetka v oblasti pedagogiky (A. Jurovský, 2009). To viedlo Čečetku k spolupráci s pedagógmi, ktorí v tom čase pôsobili v Pedagogickom seminári na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Ako už bolo spomenuté, do oblasti pedagogiky ho orientoval aj J. Hendrich, pod vplyvom ktorého sa z pedagogiky habilitoval. V akademickom roku 1937/38 začal prednášať pedagogiku v Pedagogickom seminári ako prvý Slovák. Za mimoriadneho profesora pedagogiky bol menovaný na jeseň 1939, aby mohol po J. Uhrovi prevziať Pedagogický seminár. Riadnym profesorom pedagogiky sa stal v r. 1940.

Obdobie druhej svetovej vojny bolo v Čečetkovom živote vedecky veľmi plodné. Publikoval významné diela z oblasti pedagogiky: *Zo slovenskej pedagogiky* (1940), *Príručný pedagogický lexikón* v dvoch zväzkoch (1943), *Úvod do všeobecnej pedagogiky* (1944). Po ukončení druhej svetovej vojny a zániku Slovenskej republiky, na základe výsledkov previerok profesorov, Čečetka nemohol vykonávať činnosti, ku ktorým ho oprávňovala riadna profesúra. V zmysle výsledkov previerok sa dostatočne nevymedzil voči ideológii slovenského štátu (obmedzenie trvalo do r. 1946). Od r. 1947 pokračoval

²¹ Čečetka viedol Pedagogický seminár až do r. 1950, keď v zmysle zákona o vysokých školách (č. 58/1950 Zbierky zákonov Československej republiky) semináre nahradili katedry.

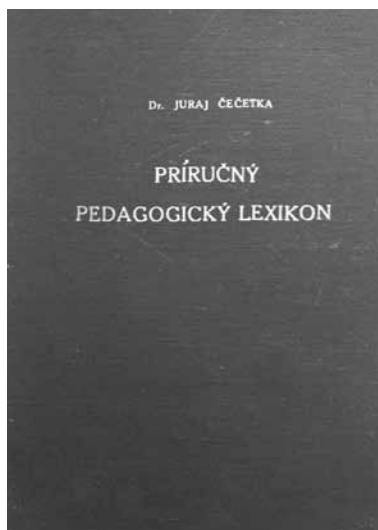
²² A. Jurovský v svojej knihe spomienok *Životnou cestou*, píše: „...bol odo mňa o rok starší, ale ihneď od začiatku sme sa dobre zhodli a spriatelili na celý život. ...Neskoršie sa stal profesorom pedagogiky na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského a tak sme šli ‚spoločnou cestou‘ plných 20 rokov aj ako univerzitní profesori, až do roku 1959, keď sme obidvaja Filozofickú fakultu opustili.“ (A. Jurovský, 2009, s. 165).

vo svojej intenzívnej publikačnej činnosti, vydal dielo *Výber zo slovenských pedagogov* a dvojdielnu vysokoškolskú učebnicu *Pedagogika I. a II.* (1947 a 1948). Čečetkova tvorba zo 40. rokov 20. storočia predstavuje základy vedeckej pedagogiky na Slovensku.

Čečetka bol aktívny aj v oblasti časopiseckej tvorby: v r. 1934 založil a redigoval časopis *Pedagogický sborník* a tiež časopis pre rodičov *Dieťa*. Časopis *Pedagogický sborník* bol podľa J. Máteja (1976) najvýznamnejším slovenským pedagogickým časopisom a z teoretických časopisov mal najvyššiu odbornú úroveň. Pomocou kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy Čečetkovej tvorby v časopise *Pedagogický sborník* (štúdií, správ a recenzií), ale tiež štruktúry a výberu publikovaných článkov, správ

a recenzií vôbec (keďže Čečetka bol jeho redaktorom), je možné sledovať úzku previazanosť časopisu s dobovou ideológiou a to najmä od r. 1938.²³ Zaujímavou skutočnosťou je, že „v knižnej tvorbe Juraja Čečetku z rokov 1939 – 1945 badať oveľa menší vplyv dobovej ideológie, ako v jeho časopiseckých štúdiách v danom období“ (Kudláčová, B. – Valkovičová, L., 2016, s. 49).

Čečetkovu tvorbu ťažko jednoznačne priradiť k niektorej z pedagogických koncepcií (filozoficko-pedagogickým východiskám jeho tvorby je venovaná samostatná kapitola). Podľa M. Wiesengangera (2014, s. 68) sa skôr „vymedzuje voči jednotlivým autorom a smerom“, svoje vlastné stanoviská a hodnotenia formuje veľmi opatrne a nedotiahol ich do vlastnej syntézy. Táto „opatrnosť“ mohla súvisieť aj s charakterom viacerých politických režimov, ktoré Čečetka počas svojho profesionálneho života zažil (obdobie budovania demokracie v prvej Československej republike, obdobie Slovenskej republiky a obdobie socializmu).²⁴



Obr. 2: Obálka publikácie J. Čečetku: *Príručný pedagogický lexikón* (1943)

Zdroj: Súkromný archív autorky kapitoly

²³ Pozri tiež: Kudláčová, B.: *Charakteristika vybraných reprezentatívnych diel slovenskej pedagogiky v rokoch 1939 – 1945 z hľadiska politicko-spoločenského kontextu* (2015a); Valkovičová, L.: *Štúdie Juraja Čečetku v časopise Pedagogický sborník v období druhej svetovej vojny* (2015).

²⁴ O obrovskej Čečetkovej pracovitosti svedčia údaje o jeho bibliografii: publikoval 556 titulov, z toho 24 knižných (M. Miháľechová, 2007).

Pedagogický seminár bol akademickou inštitúciou, ktorá najvýraznejšie ovplyvňovala formovanie a vývoj pedagogiky na Slovensku v rokoch 1918 – 1945. Bol v podstate jediným centrom pedagogiky, v ktorom vyrastali osobnosti slovenskej pedagogiky a nové generácie stredoškolských učiteľov. Je nesporné, že v medzivojnovom období, konkrétne v rokoch 1923 – 1938, ho formovali českí profesori pedagogiky, čo zanechalo stopy v profilovaní charakteru vedeckej pedagogiky na Slovensku. J. Čečetka, ktorý viedol Pedagogický seminár od r. 1938 ako prvý Slovák vôbec, kontinuálne pokračoval v tradíciách, ktoré zaviedli českí profesori. Udržiaval s nimi kontakt aj po rozdelení Československa, o čom svedčia štúdie, recenzie a správy v časopise Pedagogický sborník z obdobia Slovenskej republiky, ktoré v ňom publikovali českí pedagógovia.

4.2 Učiteľské organizácie ako priestor na pedagogickú diskusiu

Ďalšou platformou pedagogickej diskusie, ktorá podporovala utváranie identity novej generácie slovenských učiteľov, boli učiteľské organizácie (spolky). S ich existenciou bolo späté aj vydávanie viacerých slovenských pedagogických časopisov (pedagogickým časopisom je venovaná samostatná kapitola). Práve tieto časopisy sa postupne stávali ďalším dôležitým priestorom, v ktorom sa profiloval charakter pedagogiky.

Po vzniku ČSR v r. 1918 „sa utvorilo viacero učiteľských organizácií, ktoré združovali učiteľov rôznych stupňov školského systému podľa stavovských, odborných, odborových, národných, regionálnych, cirkevných a v neposlednom rade politických záujmov“ (L. Kázmerová, 2008, s. 461). K najpočetnejším a najvýznamnejším patril *Ústredný zväz československých profesorov*, ktorý združoval stredoškolských pedagógov z celého Československa. Po troch rokoch sa však z neho vyčlenila časť slovenských pedagógov, ktorí tým deklarovali svoju nespokojnosť s riešením pracovného pomeru na obmedzený čas, platovými a postupovými podmienkami v porovnaní s českými pedagógmi, ktorí prichádzali na Slovensko. Svoju úlohu tiež zohrali aj „nenaplnené očakávania pedagógov, ktorých predstavy o školstve na Slovensku boli späté so slovenským nacionalizmom“ (tamže). Nespokojnosť vyústila až do založenia *Spolku profesorov Slovákov*²⁵ (ďalej SPS), 4. augusta 1921 v Ľubochni.

²⁵ Podrobnú štúdiu vychádzajúcu z archívneho bádania o Spolku profesorov Slovákov publikovala L. Kázmerová: Spolok profesorov Slovákov v rokoch 1921 – 1941, in *Historický časopis*, č. 3, 2008.

Hlavným cieľom SPS bolo riešiť reformu slovenského školstva a klásť dôraz na riešenie slovenskej národnej otázky. Sídлом SPS bola Bratislava a podmienkou prijatia bola slovenská národnosť uchádzača. Spolok združoval profesorov stredných škôl, ale tiež poslucháčov vysokých škôl. Vstupom do SPS sa stredoškolskí profesori zaviazali rozvíjať stredné a odborné školy v súlade so slovenskými tradičnými hodnotami a pokrokom v oblasti školstva, vedy a umenia vo svete. Pod tradičnými hodnotami rozumeli vyučovanie v slovenskom jazyku a výchovu v kresťanskom duchu (Ľ. Kázmerová, 2008). V prvej dekáde svojej existencie Spolok riešil problém nedostatku slovenských učebníc na školách, čo sa spolu s prispievaním do vedeckých a odborných časopisov stalo jednou z priorít. Členovia sa tiež zaviazali k prednáškovej a osvetovej činnosti, napr. podporovali aktivity Matice slovenskej, pomáhali pri zakladaní knižníc a pod. Od školského roka 1931/32 začali vydávať samostatný časopis *Sborník Spolku profesorov Slovákov*. Časopis prinášal okrem informácií o situácii v slovenskej pedagogike a školstve aj informácie z európskych krajín a udržiaval si dobrú odbornú úroveň.

Členovia SPS sa od druhej polovice 20. rokov začali vyjadrovať „všeobecne k daniu, ktoré súviselo so slovenskou otázkou v Československu v oblasti politiky, kultúry, hospodárstva a tiež v oblasti sociálnych a stavovských pomerov medzi učiteľmi“ (Ľ. Kázmerová, 2008, s. 467). Ich dôležitou agendou bolo odmietat' existenciu fiktívneho československého národa a požadovať dôsledné dodržiavanie pojmov slovenský jazyk v úradných tlačivách a pojmu slovenská škola, rovnako ako bola zaužívaná prax v českých školách, čo sa týka českého jazyka a českej školy. To, že SPS malo významné postavenie dokumentuje aj skutočnosť, že v r. 1932 MŠaNO oslovilo Spolok kvôli príprave reformy stredných škôl a návrhu reformy učebných osnov. Zmeny v organizácii a zameraní SPS nastali po r. 1938, Spolok sa však stále vyjadroval k dôležitým odborným otázkam. V zmysle zákona č. 297 Zz. O slovenských záujmových organizáciách z 19. novembra 1940 sa SPS včlenilo do Združenia štátnych a verejných zamestnancov, čím fakticky zaniklo. Posledné čísla časopisu *Sborník profesorov Slovákov* vyšli v školskom roku 1942/43. Spolok profesorov Slovákov bol zaujímavý tým, že sa nehlásil k programu žiadnej politickej strany. Významne sa zaslúžil o lepšie postavenie slovenských učiteľov a vyjadroval sa k zásadným otázkam v oblasti vzdelávania a kultúry. Takéto konštatovanie nemožno povedať o ďalších učiteľských organizáciách, pretože boli zväčša viazané na nejakú politickú stranu, náboženstvo (Zemský učiteľský spolok, Zväz slovenských učiteľov, Spolok evanjelických učiteľov), príp. boli utvorené na základe národnostnej príslušnosti (Spolok maďarských učiteľov, Spolok ukrajinských a ruských učiteľov, Spolok židovských učiteľov a pod.).

Prvou slovenskou učiteľskou organizáciou bol *Zemský učiteľský spolok*, ktorý bol založený v r. 1919 v Žiline a jeho tlačovým orgánom bol časopis *Slovenský učiteľ*. Predsedom spolku sa stal Anton Hancko, poslanec Národného zhromaždenia za Hlinkovu slovenskú ľudovú stranu. Spolok aj časopis boli vedené v republikánsko-demokratickom duchu a jeho poslaním bolo brániť vzťahy medzi Čechmi a Slovákmi (*Slovenský učiteľ*, 1920, č. 1, s. 1). V r. 1928 bol na valnom zhromaždení zmenený jeho názov na *Krajinský učiteľský spolok*. V Zemskom učiteľskom spolku boli od začiatku viaceré názorové nezhody a nedokázal združiť všetkých slovenských učiteľov, preto už v r. 1922 vznikol vo Vrútkach nový učiteľský spolok pod názvom *Slovenská obec učiteľská*. Tá sa v r. 1923 spojila so *Spolkom pokrokových učiteľov Slovenska*, ktorý si na Slovensku vytvorili českí učitelia a vznikol *Zväz slovenského učiteľstva*, ktorý združoval najmä učiteľov ľudových a meštianskych škôl (J. Pšenák, 2011). Cieľom spolku bolo poštátne škôl, oboznamovanie členstva s novými pedagogickými prúdmi doma a vo svete, obrana stavovských záujmov učiteľstva. Organizoval množstvo seminárov a prázdninových kurzov pre učiteľov a vydával metodické príručky na zlepšenie ich práce. Jeho členovia boli v r. 1938 z politických dôvodov rozpustení a stali sa členmi *Krajinského katolíckeho učiteľského spolku* a *Spolku evanjelických učiteľov* a od r. 1940 členmi jednotného *Združenia štátnych a verejných zamestnancov*, v zmysle vyššie spomenutého zákona č. 297/1940. Platformou spolku bol časopis *Národná škola slovenská*, ktorý pretrval až do r. 1944.

Učiteľské združenia založené na konfesijnom a národnostnom princípe sledovali najmä užšie zamerané ciele súvisiace s konfesiou, resp. národnosťou. Nedosahovali také významné úspechy ako vyššie spomenuté učiteľské združenia.

4.3 Reformná pedagogika a jej miesto v pedagogickom diskurze

Reformnej pedagogike a hnutiu reformných škôl je venovaná samostatná kapitola. V tejto časti chceme poukázať skôr na miesto reformnej pedagogiky v pedagogickom diskurze na Slovensku, resp. zodpovedať otázku, či vôbec možno hovoriť o slovenskej reformnej pedagogike s jej vlastnými protagonistami.

Myšlienky reformného pedagogického hnutia a jednotnej diferencovanej školy na Slovensku sa v porovnaní s Českom realizovali s istým časovým posunom. Šírili sa najmä osobnými kontaktmi s českými reformnými učiteľmi (z ktorých viacerí boli umiestnení na Slovensku), prostredníctvom pedago-

gických časopisov a inej odbornej literatúry, neskôr exkurziami a návštevami českých pokusných škôl a účasťou na konferenciách a stretnutiach reformných učiteľov. Prvé pokusné školy na Slovensku boli ustanovené o tri roky neskôr ako v Čechách, a to v r. 1932/33.

Podľa E. Mikloviča (1969) za ideového vodcu a organizátora školskej reformy v celoštátnom meradle, teda aj na Slovensku, možno považovať V. Příhodu (1889 – 1979). Jeho najdôslednejším pomocníkom a zároveň priekopníkom reformnej pedagogiky na Slovensku bol jeho žiak, český pedagóg František Musil (1893 – 1969). Musil pôsobil najskôr v Učiteľskom ústave v Bratislave (1921 až 1931)²⁶ a neskôr vo funkcii školského inšpektora na Školskom inšpektoráte v Trnave (1931 až 1938).²⁷ Táto funkcia mu poskytovala potrebné kompetencie a možnosti pri presadzovaní ideí reformnej pedagogiky a koncepcie jednotnej diferencovanej školy jednak v trnavskom regióne, ale aj v širšom slovenskom priestore. Už počas pôsobenia v Bratislave sa stal predsedom redakčnej rady časopisu *Naša škola*, ktorý výrazne ovplyvňoval proreformné myslenie slovenských učiteľov. Po príchode do Trnavy svoje aktivity ešte znásobil,²⁸ a tak sa Trnava a trnavský región stali centrom reformného pedagogického hnutia na Slovensku (bližšie B. Kudláčová, 2015b). Jeho meno je spojené s vytvorením neformálneho združenia známeho pod názvom *Trnavský pedagogický seminár* (september 1934). Musil počas pôsobenia na Slovensku vydal viacero publikácií v slovenskom jazyku, čo bol pre slovenskú reformnú pedagogiku dôležitý čin: *Prejavy. Pokus o celistvé vyučovanie a výchovu prejavovú v prvom školskom roku I. a II.* (1927), metodickú príručku pre učiteľov *Čítanie globálnou metódou* (1930) a príručku prvouky *Prax na nižšom stupni I. a II.* (1937).

Časopis *Naša škola* bol jedným zo základných pilierov pri utváraní filozofie reformnej školy na Slovensku. Vychádzal od r. 1926 do r. 1938 ako mesačník, zásluhou školských inšpektorov a učiteľov ľudových škôl. V úvodníku prvého čísla nájdeme, že chce byť „verným, nestranným a spoľahlivým spolupracov-

²⁶ Je zaujímavé, že F. Musil študoval ako mimoriadny poslucháč v novozriadenom Pedagogickom seminári na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Vyplýva to z Protokolu zo schôdze profesorského zboru FF UK v Bratislave zo dňa 26.6.1923, kde je v časti IV. Žiadosť, bod 33, uvedená požiadavka prof. Chlupa ohľadne knihovníka pre potreby knižnice Pedagogického seminára. Chlup žiadal ustanoviť do pozície knihovníka externého študenta F. Musila.

²⁷ Štátny okresný archív Trnava, ŠI Trnava, i. č. 109, k. 79, 1931 a 1938.

²⁸ Pred príchodom Musila pôsobila v trnavskom regióne česká učiteľka Ludmila Žofková, ktorá v rokoch 1923 – 27 učila v Modre a praktizovala diferencované vyučovanie zemepisu, dejepisu a slovenčiny (E. Lukáč, 2012).

nikom všetkého učiteľstva na Slovensku bez ohľadu na ráz školy“.²⁹ Prvé štyri roky boli šéfredaktormi časopisu Martin Ježo a Rudolf Kratochvíl a od štvrtého ročníka F. Musil. Pod Musilovým vedením sa časopis stal platformou prívržencov reformného pedagogického hnutia a rozvíril čulý pedagogický ruch, ktorý sa postupne oslobodzoval od silného národno-emancipačného náboja. Podľa obsahovej orientácie príspevkov možno sledovať aj celkový vývoj slovenského reformného hnutia, ktorý sa profiloval v troch fázach. V prvej fáze sa orientoval na príspevky prinášajúce informácie o reformnom hnutí vo svete a najmä v Čechách, ktorých autormi boli zväčša českí učitelia z pokusných škôl, v druhej fáze sa orientoval na príspevky o potrebách slovenskej národnej školy, ktorých autormi boli aj českí aj slovenskí učitelia a v tretej fáze (polovica 30. rokov) prevažovali príspevky publikované slovenskými reformnými pedagógmi o ich vlastných skúsenostiach (por. K. Rýdl, 1994). Existencia časopisu bola v r. 1939 prerušená a po ukončení vojny sa už neobnovil. Časopis je cenným zdrojom informácií o vývoji reformného pedagogického hnutia na Slovensku.

Trnavský pedagogický seminár bol dobrovoľným združením učiteľov a priaznivcov reformného pedagogického hnutia v trnavskom regióne. Jeho cieľom bolo rozširovať teoretické a praktické poznatky z jednotlivých oblastí reformnej pedagogiky. Združenie nemalo inštitucionálnu podobu, malo však veľký význam pri formovaní reformných učiteľov a diseminácii reformnej pedagogiky. Prvým predsedom Trnavského pedagogického seminára bol A. Řezanina, riaditeľ pokusnej meštianskej chlapčenskej školy v Trnave (M. Brťková, 1994). Trnavský pedagogický seminár pôsobil štyri školské roky, do r. 1937/38. Jeho konkrétnou činnosťou bolo organizovanie prednášok zameraných na reformné prúdy v pedagogike, organizovanie exkurzií do pokusných škôl v Čechách³⁰ a praktických kurzov, sprostredkovanie informácií o najnovšej pedagogickej literatúre, zapájanie učiteľov do výskumnej činnosti a pod.

V období existencie Trnavského pedagogického seminára môžeme zaregistrovať pomerne systematické neformálne vzdelávanie reformných učiteľov. Musil organizoval každé dva mesiace pracovné stretnutia učiteľov, ktorých obsahom bolo napr. riešenie problematiky globálnej metódy písania

²⁹ *Úvodník*, in Naša škola, 1926, č. 1, s. 1.

³⁰ Pedagogický seminár neskôr organizoval aj jednodňové exkurzie do pokusných škôl v okrese Trnava (napr. do pokusnej meštianskej školy v Trnave, ale tiež do škôl, ktoré nemali oficiálny status pokusnej školy, ale výučba v nich prebiehala podobne ako v pokusných, napr. ľudové školy v Majcichove, Opoji, Báhoni, Dehticiach).

a čítania v 1. ročníku, skupinovej formy vyučovania, problematika výtvarnej a telesnej výchovy, problém pravopisu a analýzy jeho nedostatkov a pod. Pracovné stretnutia prebiehali na dobrovoľnej báze a zúčastňovali sa na nich aj učitelia mimo regiónu Trnavy. Podľa M. Brťkovej (1994) sa na stretnutiach zúčastňovalo priemerne 75 učiteľov.

Musil zorganizoval aj 1. zjazd priateľov školskej reformy na Slovensku, ktorý sa konal 8. júna 1935 v Trnave a zúčastnilo sa ho 250 učiteľov a učiteľiek (J. Špánik, 1935). Hlavný referát predniesol Václav Příhoda. Na zjazde bola sformulovaná požiadavka vytvorenia siete reformných škôl na Slovensku. Zjazdu sa zúčastnili zástupcovia z celého Slovenska, prevahu však mali učitelia zo západného Slovenska. V r. 1937 sa pod Musilovým vedením konala celoštátna konferencia učiteľov pokusných škôl v Trenčianskych Tepliciach (27. – 30. mája), ktorej ústrednou témou bol nový obsah výučby. Po rozdelení Československa na protektorát Čechy a Morava a vytvorení Slovenského štátu v r. 1938 sa Musil vrátil do Čiech.

Podľa českej historičky pedagogiky D. Kasperovej (2012), pre fenomén reformno-pedagogického hnutia je typická úzka previazanosť s jeho iniciátormi, teda s charizmatickými pedagógmi, ktorí navrhovali a realizovali nové vzdelávacie koncepcie v rámci svojich reformných či pokusných škôl. Nie je to inak ani v slovenskom prostredí. Inšpirácie, ktoré vychádzali z modelu tzv. príhodovskej reformy, slovenskí a českí učitelia realizovali v odlišnom spoločensko-politickom kontexte a vtačili jej osobité črty. Možno konštatovať, že počty reformne ladených učiteľov, ktorí sa zúčastňovali na pravidelných vzdelávaníach, a 250 učiteľov prítomných na 1. zjazde priateľov školskej reformy na Slovensku, hovoria o tom, že nešlo o zanedbateľnú časť učiteľstva.

Zaujímalo otázkou je, ako bola reformná pedagogika zastúpená na stránkach časopisu *Pedagogický sborník*, ktorý bol najdôležitejším pedagogickým časopisom v tom období. Štúdie venované reformnej pedagogike sme v ňom však nezaznamenali. Veľmi vypovedajúce je vyjadrenie redakcie časopisu na reakciu p. Andreja Juska na článok J. Hendricha *Vedeckosť v pedagogike* (č. 2, 1934, s. 41 – 53). Keďže Hendrich sa v svojom článku vyjadril kriticky k metodológii experimentálnych zistení A. Juska, ktorými argumentoval efektívnosť globálneho čítania, Jusko na tieto výčitky reagoval odpoveďou s názvom „*Tá kritická pedagogika*“ (č. 4, 1934, s. 220 – 222). Redakcia sa k jeho reakcii vyjadrila nasledujúco: „Redakčnú odpoveď na článok p. Jusku dávame preto, lebo jeho článok netýka sa len článku p. profesora Hendricha, ale i línie nášho časopisu a vedeckého postupu vôbec“ (tamže, s. 221). To, že časopis si zakladal na svojej vedeckosti, je evidentné zo slov: „My nesmie- me sa zrieknuť požiadaviek, ktoré naznačil p. prof. Hendrich v spomenutom

článku, ak si dobre všimneme solídne vedecké práce, založené na experimentálnych výskumoch, všade máme podrobne popísanú povahu, postup i cieľ experimentovania a vysvetlenie, prečo autor práve takýmto experimentom chce dokázať istý fakt“ (tamže, s. 220). Možno dedukovať, že protagonisti kreujúcej sa pedagogiky v Pedagogickom seminári boli minimálne zdržanliví voči reformnej pedagogike, čo sa odrážalo aj na stránkach časopisu Pedagogický sborník, ktorého hlavným redaktorom bol J. Čečetka.

Dejiny reformného hnutia a reformnej pedagogiky na Slovensku sú spracované len fragmentárne a nie sú podložené archívnym výskumom. Najkompaktnejším dielom v tejto oblasti je publikácia E. Lukáča *Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku* (2002). To, že chýba komplexnejšie spracovanie tejto problematiky, má logické zdôvodnenie: v období socializmu boli reformné pedagogické prúdy považované za buržoázne výstrelky, čo potvrdzuje napr. citát od O. Pavlíka v *Pedagogickej encyklopédii* 2. (1985, s. 165): „Pedagogický reformizmus je novší smer či rôznorodé hnutie buržoáznej pedagogiky, ktoré sa usiluje zlepšiť školskú výchovu rozmanitými zmenami, inováciami učebných metód a foriem bez toho, aby sa zmenila triedna podstata kapitalistického školského a výchovného systému.“ A ďalej čítame, že „sovietska pedagogika s buržoáznou pedagogikou reformizmu zúctovala už v 30. rokoch, čs. socialistická pedagogika v 50. rokoch, na začiatku socialistickej výstavby!“ (tamže). Keďže v období socializmu nachádzame skreslené informácie o reformnom pedagogickom hnutí v medzivojnovom Československu, nie je ľahké „zrekonštruovať“ tento úsek dejín pedagogického myslenia.

4.4 Katolícka pedagogika a jej miesto v pedagogickom diskurze

Ak máme skompletizovať pedagogický diskurz na Slovensku v sledovaných rokoch, treba spomenúť aj katolícku pedagogiku, ktorá bola z konfesionálnych pedagogík najvýraznejšie zastúpená. Podľa M. Krankusa (2014), niektorí katolícki teológovia a pedagógovia prejavili v danom období dobrú znalosť svetového pedagogického myslenia, vzhľadom na svoju náboženskú orientáciu však boli veľmi kritickí voči moderným pedagogickým koncepciám.

O rozvoj katolíckej pedagogiky sa zaslúžil najmä Mikuláš Višňovský (1900 – 1978), ktorý pôsobil na Rímskokatolíckej cyrilo-metodskej bohosloveckej fakulte UK v Bratislave od jej založenia (1936). Pôsobil najskôr ako mimo-riadny a potom riadny profesor pedagogiky, didaktiky a katechetiky. V rámci

pedagogicky orientovaných diel³¹ publikoval *Ideové základy katolíckej výchovy* (1936), *Dejiny pedagogiky* (1939) a v ročenke bohosloveckej fakulty štúdiu *Moderné pedagogické prúdy* (v dvoch častiach, 1937/38 a 1938/39). V publikácii *Ideové základy katolíckej výchovy* uvádza, že výchova nemôže byť výchovou len „na čisto prirodzenom základe“, a potrebuje nadprirodzený rozmer (M. Višňovský, 1936, s. 25). Odvolávajúc sa na encykliku pápeža Pia XI. *O kresťanskej výchove mládeže* (1929), odsudzuje pedagogický naturalizmus, ktorý eliminuje nadprirodzený kresťanský vplyv. Višňovský poznal zahraničné pedagogické smery a rozdelil ich do dvoch hlavných skupín: na idealistické, „ktoré smerujú k vyššiemu ideálnemu cieľu, hodnotia ducha nad hmotu, duchovné vlastnosti, zložky človeka považujú za dôležitejšie, hľadajú podstatu vecí“ (tamže, s. 29), a realistické (resp. materialistické), „základom ktorých je hmota, sila, energia, ale nie duch, idea“ (tamže, s. 30). Medzi hlavné realistické smery uvádza empirizmus, materializmus, naturalizmus, mechanicizmus, pozitivizmus, evolucionizmus, energetizmus, pragmatizmus (tamže). Podľa neho kresťanstvo „spôsobilo vo výchove veľký obrat“ (tamže, s. 37) a výchova má zmysel len vtedy, ak má nadprirodzený cieľ. Katolícka výchova nemá oslabovať prirodzené sily človeka, ale má spolupôsobiť v harmónii s nadprirodzenou milosťou (tamže, s. 42). Najdôležitejším problémom modernej pedagogiky je podľa neho problém teleologický: „katolícke stanovisko je dané už katolíckym svetovým názorom. Tu konečný cieľ výchovy vedie k cieľu ľudského života vôbec“ (tamže, 1936, s. 48). Ide o akýsi univerzálny cieľ a tí pedagógovia, ktorí vylučujú všetko nadprirodzené, môžu stanoviť len ciele parciálne. Z pedagógov mu bol pravdepodobne najbližší Jan Uher, s názormi ktorého sa stotožňuje (tamže, s. 40, 41). Často tiež cituje Otakara Kádnera, najmä v súvislosti s potrebou teleológie (napr. tamže, s. 47 – 48, 50). Višňovský publikoval len v katolícky orientovaných pedagogických časopisoch, napr. *Katolícka výchova*, *Priateľ dietok*, *Slovenský učiteľ*. V časopise *Pedagogický sborník* nie je žiadna štúdia z pera Višňovského, nájdeme v ňom však recenziu spomínaného diela *Ideové základy katolíckej výchovy*, ktorú do časopisu pripravil Juraj Čečetka v r. 1938. Čečetka oceňuje snahu Višňovského predložiť verejnosti publikáciu z oblasti katolíckej pedagogiky, negatívne sa však vyjadruje k jej prvej časti, ktorá je kritikou jednotlivých filozofických smerov a podľa Čečetku je veľmi zjednodušená: „Zavrhnúť šmahom nejaký filozofický smer, ktorý sa môže pochváliť v istých odboroch mnohými úspechmi, môže poškodiť skôr katolícku cirkev než tento smer“ (J. Čečetka,

³¹ Višňovský publikoval aj v oblasti katechetiky a fundamentálnej teológie. Možno ho považovať za zakladateľa katechetiky na Slovensku.

1938, s. 76). Druhá časť, v ktorej autor interpretuje ideály katolíckej výchovy, je hodnotená lepšie. V závere recenzie Čečetka píše diplomaticky: „bude treba ešte veľa času a práce, kým prácu laikov spoľahlivo spoznajú teológovia... a kým aj laici spoznajú prácu teológov“ (tamže, s. 77).

Ďalší katolícky teológ, ktorý zasiahol aj do oblasti pedagogiky, bol Alexander Spesz (1889 – 1967). Od r. 1936 pôsobil ako riadny profesor katolíckej morálky na Rímskokatolíckej cyrilo-metodskej bohosloveckej fakulte UK v Bratislave.³² Spesz napísal viacero prác, v ktorých sa kriticky vyjadril k psychoanalýze a jej aplikáciám vo výchove a starostlivosti o človeka. Išlo o články v časopise *Slovenský učiteľ* a publikáciu *Psychoanalýza a kresťanstvo* (1934), v ktorej veľmi podrobne opisuje podstatu psychoanalýzy a podrobne ju kritikuje. Recenziu na predmetnú publikáciu urobil Anton Weiss-Nägel v časopise *Pedagogický zborník* v r. 1935 (s. 28 – 29). Recenzia je veľmi kritická, jednak k jazykovej stránke práce a tiež k jej vedeckému charakteru. Podľa M. Krankusa (2014), sa freudovský variant psychoanalýzy v slovenskej pedagogike vôbec neetabloval.

Možno konštatovať, že katolícka pedagogika sa nestala súčasťou všeobecnej pedagogickej diskusie v prvej polovici 20. storočia na Slovensku, ale šla svojou vlastnou cestou. Je evidentné, že ide o autorov, ktorí boli teológmi, a v danom období sa potrebovali „vysporiadať“ s novými pedagogickými, či psychologickými smermi, v ktorých videli skôr ohrozenie ako obohatenie pedagogickej teórie. Aj z uvedených recenzií ich kľúčových diel možno vidieť, že ich formujúca sa komunita pedagógov neakceptovala.

Záver

Generácie slovenskej inteligencie, ktoré sa začali formovať po r. 1918, najmä v novovzniknutej Univerzite Komenského v Bratislave, sa stali zakladateľskými generáciami v mnohých vedných odboroch. Podobne tomu bolo aj v oblasti pedagogiky: českí profesori, O. Chlup, J. Hendrich a J. Uher, pôsobiaci v Pedagogickom seminári na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, položili základy novodobej slovenskej pedagogiky a vtlačili jej charakter, ktorý bol v súlade s charakterom vtedajšej českej medzivojnovovej pedagogi-

³² A. Spesz mal široký odborný záber a publikoval v oblasti morálnej teológie, filozofie, psychológie a okultizmu. Na Rímskokatolíckej bohosloveckej fakulte v Bratislave pôsobil až do r. 1959. V rokoch 1938 - 1940 a 1942 - 1944 bol dekanom tejto fakulty, v rokoch 1943 - 1945 podpredsedom Slovenskej akadémie vied a umení.

ky, ktorá dosahovala vynikajúcu úroveň. Spomedzi slovenských pedagógov zohral v ďalších rokoch významnú úlohu Juraj Čechetka, ktorý bol po prevzatí Pedagogického seminára pripravený vychovávať a vzdelávať nové generácie slovenských pedagógov a pokračovať v tradícii „osadenej“ českými profesorami. V 30. rokoch 20. storočia zaznamenávame čulý ruch aj v oblasti reformne orientovanej pedagogiky, ktorého začiatky tiež ovplyvnili českí reformní pedagógovia, najmä V. Příhoda a F. Musil.

Vďaka pomoci českých profesorov a entuziazmu a pracovitosti mnohých slovenských pedagógov sa pedagogika začala dostávať do kontaktu s európskou pedagogikou. Bohužiaľ, sľubne sa rozvíjajúci pedagogický diskurs a formovanie vlastného personálneho potenciálu narušil vznik Slovenskej republiky, ktorej nacionálno-kresťanská doktrína ju začala postupne limitovať a indoktrinovať. Po druhej svetovej vojne a nástupe socializmu sa slovenská pedagogika dostala pod jednostranný vplyv sovietskej pedagogiky, ktorá znamenala úplnú izoláciu vo vzťahu ku krajinám mimo východoeurópskeho socialistického bloku, a opätovnú stratu kontaktu slovenskej pedagogiky s európskou a svetovou pedagogikou podobne, ako tomu bolo na začiatku 20. storočia.

LITERATÚRA

- BRŤKOVÁ, M. (1994) Vzťah českej reformnej pedagogiky ku Slovensku. In *Česko-slovenské vzťahy v oblasti školství*. Přerov: Muzeum Komenského v Přerove, s. 41 – 48.
- ČEČETKA, J. (1938) Dr. Mikuláš Višňovský: Ideové základy kat. výchovy (recenzia). In *Pedagogický sborník*, č. 2, s. 76 – 77.
- ČEČETKA, J. (1955) Význam práce O. Chlupa pre slovenskú pedagogiku. In *Otokar Chlup. Sborník prací věnovaný 80. narozeninám*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 145 – 150.
- HANUŠ, J. – WEINGART, M. (1925) PočátkyFilosofické fakulty University Komenského. In *Ročenka University Komenského za první pětiletí 1919 – 1924*. Bratislava: Státní tiskárna v Praze, 1925, s. 62 – 69.
- HENDRICH, J. (1934) Vedeckosť v pedagogike. In *Pedagogický sborník*, č. 2, s. 41 – 54.
- HOLEC, R. (2012) Úvahy k fenoménu maďarizácie pred rokom 1918. In BYSTRICKÝ, V. – KOVÁČ, D. – PEŠEK, J. a kol.: *Kľúčové problémy moderných slovenských dejín*. Bratislava: VEDA, s. 80 – 135.
- JUROVSKÝ, A. (2009) *Životnou cestou*. Bratislava: Európa.
- JUSKO, A. (1934) „Tá kritická pedagogika“. In *Pedagogický sborník*, č. 4, s. 220 – 222.
- KASPEROVÁ, D. (2012) Otvorenosť a uzavřenosť reformně pedagogického hnutí. In KASPER, T. (ed.): *Reformní a alternativní aspekty vzdělávání – historické kontexty a současné příklady*. Liberec: Technická univerzita, 2012, s. 18 – 26.
- KÁZMEROVÁ, L. (2008) Spolok profesorov Slovákov v rokoch 1921 – 1941. In *Historický časopis*, 56, č. 3, s. 461 – 467.

- KRANKUS, M. (2014) Recepčia moderného pedagogického myslenia v pedagogike na Slovensku v r. 1918 – 1939. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2014, s. 47 – 59.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2012) Školstvo a vzdelávanie. In KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. (eds.): *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, s. 170 – 199.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2013) Juraj Ččetka – prvý slovenský profesor pedagogiky. In KASPER, T. – PELCOVÁ, N. – SZTOBRYN, S. (eds.): *Úloha osobností a inštitúcií v rozvoji vzdelávania v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, s. 423 – 432.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2014) Slovenská medzivojnová pedagogika a jej špecifiká. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 34 – 46.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2015a) Charakteristika vybraných reprezentatívnych diel slovenskej pedagogiky v rokoch 1939 – 1945 z hľadiska politicko-spoločenského kontextu. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 42– 59.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2015b) Trnava a trnavský region – centrum reformnej pedagogického hnutia na Slovensku. In PÁNKOVÁ, M. – KASPEROVÁ, D. – KASPER, T. a kol.: *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, s. 271 – 286.
- KUDLÁČOVÁ, B. – VALKOVIČOVÁ, L. (2016) Tvorba Juraja Ččetku a ideológia slovenského štátu v rokoch 1939 – 1945. In *Historia Scholastica*, roč. 1, 2/2016, s. 38 – 51.
- LUKÁČ, E. (2012) Reformné pedagogické hnutie ako špecifická paradigma v činnosti učiteľov na Slovensku v období I. ČSR. In *«e-Pedagogium»*, č. 3, s. 50 – 61.
- MÁTEJ, J. (1976) Školstvo, výchova a pedagogika v buržoáznej Československej republike (1918 – 1939), časť Slovensko. In MÁTEJ, J. (ed.): *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, s. 343 – 370.
- MIHÁLECHOVÁ, M. (2007) *Život a dielo Juraja Ččetku*. Bratislava: Infopress.
- MIKLOVIČ, E. (1969) Reformné pedagogické hnutie v Trnavskom okrese. In *Zborník Pedagogickej fakulty v Bratislave so sídlom v Trnave, Pedagogika V*. Bratislava: SPN, s. 91 – 113.
- Nariadenie vlády č. 495 z 28. augusta 1919, *Prísaha učiteľa obecných a ľudových škôl*. Naša škola. *Úvodník*, 1926, č. 1, s. 1.
- PÁNKOVÁ, M. – KASPEROVÁ, D. – KASPER, T. (2015) Meziválečná „příhodovská“ reforma – roviny skoumání a metodologické východiska. In PÁNKOVÁ, M. – KASPEROVÁ, D. – KASPER, T. a kol.: *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, s. 29 – 40.
- PAVLÍK, O. (ed.) (1985) *Pedagogická encyklopédia Slovenska*, II. časť. Bratislava: VEDA.
- PŠENÁK, J. (2005) Pedagogický seminár na Univerzite Komenského v kontexte vývinu slovenského pedagogického myslenia. In ŠVEC, Š. – POTOČÁROVÁ, M. (eds.): *Rozvoj študijného a vedného odboru Pedagogika na Slovensku*. Bratislava: UK, s. 89 – 97.
- PŠENÁK, J. (2011) Učiteľské organizácie na Slovensku. In *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok: Verbum, s. 82 – 87.
- RÝDL, K. (1994) Časopis Naša škola – svědek česko-slovenské učitelské spolupráce. In *Česko-slovenské vztahy v oblasti školství*. Přerov: Muzeum Komenského v Přerove, s. 87 – 94. *Slovenský učitel*, roč. 1, 1920, č. 1, s. 1.
- SPESZ, A. (1934) *Psychoanalýza a kresťanstvo*. Rožňava: Sajó – Vidék.
- VALKOVIČOVÁ, L. (2015) Štúdie Juraja Ččetku v časopise Pedagogický sborník v období druhej svetovej vojny. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 - 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 60 – 72.

- VIŠŇOVSKÝ, M. (1936) *Ideové základy katolíckej výchovy*. Trnava: SSV.
- WEISS-NÄGEL, A. (1935) Dr. Alexander Spesz: Psychoanalýza a kresťanstvo (recenzia). In *Pedagogický zborník*, č. 1, s. 28 – 30.
- WIESENGANGER, M. (2014) Filozoficko-výchovné východiská J. Ččetku v diele Úvod do všeobecnej pedagogiky. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitas Tyrnaviensis, s. 60 – 69.
- ŠKVARNA, D. (2012) Logika a kontext utvárania moderného slovenského národa. In BYSTRICKÝ, V. – KOVÁČ, D. – PEŠEK, J. a kol.: *Kľúčové problémy moderných slovenských dejín*. Bratislava: VEDA, s. 13 – 38.
- ŠPÁNIK, J. (1935) Zjazd priateľov školskej reformy v Trnave. In *Pedagogický zborník*, roč. 2, č. 4, s. 140 – 141.
- UHLÍROVÁ, J. (2013) Pedagog a vedec Jan Uher – osobnosť evropského rozměru. In KASPER, T. – PELCOVÁ, N. – SZTOBRYN, S. (eds.): *Úloha osobností a inštitúcií v rozvoji vzdelanosti v evropskom kontextu*. Praha: Karolinum, s. 449 – 458.
- ZACHAROVÁ, J. (2014) *Misia českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918 – 1939*. Žilina: ŽU.
- Zákon o slovenských záujmových organizáciách č. 297/1940.
- Zákon o vysokých školách č. 58/1950 Zbierky zákonov Československej republiky.

Archívne pramene

- Archív Univerzity Komenského v Bratislave (ďalej AUK), fond Filozofickej fakulty Univerzity Komenského (ďalej FF UK), fond A-1, 1921 – 1931, a. š. 5.
- AUK, FF UK, fond Rektorátu, personálne oddelenie, reg. zn. B II/2, osobný spis prof. Josefa Hendricha, a. š. 60.
- AUK, FF UK, fond Rektorátu, personálne oddelenie, reg. zn. B II/2, osobný spis prof. Josefa Hendricha, a. š. 73.
- AUK, FF UK, fond Rektorátu, personálne oddelenie, reg. zn. B II/2, osobný spis prof. Otakara Chlupa, a. š. 73.
- AUK, FF UK, fond Rektorátu, personálne oddelenie, reg. zn. B II/2, osobný spis prof. Jana Uhera, a. š. 195.
- AUK, RUK, fond C-9, 1921 – 1931, a. š. 96.
- AUK, Zoznam prednášok na UK v Bratislave v akad. rokoch 1923/24 – 1925/26, AS UK, Bratislava.
- Štátny okresný archív Trnava, ŠI Trnava, i. č. 109, k. 79, 1931 a 1938.

5. RECEPCIA SVETOVÉHO PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA V SLOVENSKEJ PEDAGOGIKE

Milan Krankus

Ak chceme pochopiť vývoj pedagogiky na Slovensku v rokoch 1918 – 1945,¹ musíme sa vrátiť k situácii v slovenskej pedagogike do r. 1918. Možno povedať, že pedagogika ako teoretická disciplína v období monarchie na Slovensku vlastne neexistovala. V učiteľských časopisoch z druhej polovice 19. storočia sa síce objavujú články o výchove, vzdelávaní a pomeroch v slovenskej škole, ale len veľmi málo článkov sa venuje osobnostiam pedagogiky a pedagogickému mysleniu v európskych krajinách. Veľmi výstižne charakterizuje pomery J. Čečetka, podľa ktorého „v slovenskej pedagogike pred vznikom republiky československej dalo sa venovať veľmi málo pozornosti novým prúdom pedagogickým, novým poznatkom psychologickým, výskumu dieťaťa a využitiu jeho výsledkov vo výchove; zotrvalo sa zväčša v oficiálnom herbartizme, v jeho didaktickom prakticisme“ (J. Čečetka, 1955, s. 147). Slovenskí učitelia koncom 19. a začiatkom 20. storočia poznali myšlienky J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho, L. N. Tolstoja, H. Spencera a iných, hlavne nemeckých pedagógov, a práce českých pedagógov a psychológov, napr. F. Krejčího, J. Úlehlu, F. Drtinu a O. Kádnera a ďalších, ale ich myšlienky hlbšie nerozvíjali ani nerealizovali v praxi.

5.1 Prenikanie svetovej pedagogiky na Slovensko po r. 1918

V prvých rokoch novej republiky museli slovenskí učitelia riešiť predovšetkým praktické a existenčné otázky, problémy vytvárania nového školského systému, zákonodarstva, platov a len na druhom mieste metodické a didaktické problémy a problematiku teoretických aspektov pedagogiky. Na prvom zjazde československých učiteľov v Prahe (1920), kde boli aj slovenskí účastníci, sa okrem aktuálnych problémov organizačného charakteru riešili aj

¹ Medzi predstaviteľov slovenskej pedagogiky zaraďujeme všetky osobnosti, ktoré sa venovali skúmaniu tejto problematiky, prednášali a publikovali na Slovensku, bez ohľadu na národnosť, teda aj českých profesorov, ktorí pôsobili na Univerzite Komenského a iných školách.

problémy pedagogiky, vzdelávania a výchovy v podmienkach nového štátu. V pedagogickej sekcii sa diskutovalo o cieľoch a ideáloch demokratickej výchovy, slobodnej škole a detských právach, odmietajúc zároveň „extrémny individualizmus vo výchove“ (F. Čálek, B. Kádner, 1921, s. 1). Zdôrazňovalo sa štúdium dieťaťa a rešpektovanie jeho záujmov, príprava pre život a prácu, nahrádzanie neživotného teoretického vzdelávania pracovnou školou a priamou skúsenosťou. Za týmito myšlienkami môžeme vidieť zreteľný vplyv moderného európskeho pedagogického myslenia predovšetkým hnutia *Nových škôl*.

Záujem o zahraničnú pedagogiku a dianie v tejto oblasti začal postupne rásť. V časopise *Slovenský učiteľ* už v rokoch 1923 – 25 vychádzajú články o nových ideách v pedagogike, reformných a pokusných školách. Napr. J. Celder popisuje Abbotsholm, L'école de Roche E. Demolinsa a americkú výchovu a pozitívne hodnotí prenikanie individualizácie do škôl (J. Celder, 1923, s. 501 – 519). Viacerí autori si všimajú nové metódy vyučovania (Daltonský plán, Winnetská sústava, projektová metóda), skúmanie inteligencie, nadaných detí a problematiku pracovnej školy. L. Vlček píše o modernej psychológii a pedopsychológii (L. Vlček, 1923, s. 97 a s. 177 – 185), a o súdobých smeroch ako je evolucionizmus, hnutie estetickej a morálnej výchovy a o experimentálnej psychológii (W. A. Lay, A. Binet). Problematike činné školy sa venuje V. Růžička a zdôvodňuje jej potrebu podľa psychológie W. A. Laya. Žiada pretvoriť tradičnú školu na pracovnú činnú a tvorivú a uvádza jej hlavné zásady.

Proti prívržencom moderných ideí často vystupovali zástancovia tradicionalizmu a konzervativizmu, prevažne katolíckej orientácie, ktorí v diskusiách odmietali nové myšlienky, používali tradičné argumenty, moralizovanie, obviňovanie z naturalizmu, materializmu, liberalizmu a pod. Napr. J. Klimko upozorňuje, „že pri štúdiu Wundta a Jamesových psychologických prednášok sa treba mať na pozore, aby človeka nezviedli na nepravú, nebezpečnú cestu. Novšie psychológie veľmi materialisticky poznávajú duševné javy, takže človeku dľa nich nezostane z duše nič, iba mozog a nervy“ (J. Klimko, 1926, s. 146). Aj podľa P. Čarnogurského „nemôžeme pripustiť úplne prirodzenú výchovu, ako ju žiadajú Stern, Claparède, Dewey, alebo naši Chlup, Příhoda, Uher“ (P. Čarnogurský, 1925, s. 411). Dewey sa podľa neho hodí do amerických pomerov a reformným pokusom najviac vyčíta zničenie náboženskej výchovy na školách.

Viacero článkov v rozličných časopisoch je venovaných problematike vzniku teórií sociálnej pedagogiky (P. Natorp, E. Durkheim, F. Oppenheimer, G. Tarde, L. Gumplowicz a ďalší).

Začiatkom 30. rokov rastie počet článkov, venovaných problematike re-

formných a pokusných škôl a praktickým problémom reformy. Tribúnou nových pedagogických názorov a reformného hnutia na Slovensku sa stal časopis *Naša škola*, ktorý vychádzal v Trnave. Autori publikovali články o reformnom hnutí doma aj v zahraničí, aktuálnych problémoch a reformách v jednotlivých krajinách – Nemecku, Rakúsku, USA, sovietskom Rusku, Francúzsku a pod. Všímajú si psychologické východiská modernej pedagogiky, ale opisujú aj svoje skúsenosti s uplatňovaním nových metód a spôsobov vzdelávania. O praktickej realizácii reforiem píše hlavne V. Příhoda a F. Musil. V. Příhoda venuje veľkú pozornosť najmä myšlienke diferenciacie žiactva a jednotnej diferencovanej školy, globálnej metóde a globalizácii elementárneho vyučovania a reformným projektom, najmä americkým, ktoré analyzuje z hľadiska slovenských reformných snáh.

Viacerí autori píše o svojich skúsenostiach s globálnou metódou pri písaní a čítaní s využívaním moderných metód vzdelávania. Značnú pozornosť venujú detskej hre a jej využitiu vo výchove a vzdelávaní podľa najnovších psychologických a pedagogických teórií napr. Ch. Bühlerovej, M. Montessoriovej a iných.

V časopisoch sa objavujú aj články, ktoré hodnotia školstvo a pedagogiku v porevolučnom Rusku. Ako jeden z prvých píše o tejto problematike J. Kvačala, ktorý kladne hodnotí projekt sovietskej pracovnej školy ako pokus, ktorý zhrňa vedúce pedagogické myšlienky novej doby, zároveň však v ňom vidí istý eklekticismus (J. Kvačala, 1921, s. 314 – 316, 380 – 381, 405 – 406). Reformné pokusy v Rusku v r. 1926 – 1930 svojím významom kládol na jednu rovinu s reformnými snahami v USA dokonca aj V. Příhoda, podľa ktorého „organizácia ruského školstva vyhovuje vo svojich základných rysoch moderným ideám a môže byť vzorom ostatným štátom spolu s organizáciou americkou, hoci nebola úplne prevedená pre ťažké podmienky porevolučné v zemi po stáročia zanedbávanej a nedostatočne civilizovanej“ (V. Příhoda, 1929, s. 4). V popredí záujmu sú názory a pokusy P. Blonského, E. T. Šackého, N. K. Krupskej, A. S. Makarenka a iných, myšlienka jednotnej pracovnej školy, spájania školy so životom, zavádzanie globálnej metódy a vzťah individuálnej a kolektívnej výchovy. Okrem informatívnych a pozitívne ladených príspevkov sa však začiatkom 30. rokov objavujú aj články, ktoré kriticky hodnotia stav výchovy a vzdelávania v Sovietskom zväze. Opisujú sa v nich tienisté stránky a extrémny komunistický výchovy. Ako píše T. Henek: „Najviac snád' nás zaráža obligátna komunistická výchova a príliš politický ráz školy, lebo v tom vidíme porušenie zásad slobodnej školy. Tiež pochybné je hromadné zavedenie komplexného vyučovania a metódy daltonskej, keď učiteľstvo na to nebolo vôbec pripravené“ (T. Henek, 1929, s. 76). Zaujímavé

je, že Stalinovo zrušenie západnej orientácie a pokusov v sovietskej škole začiatkom 30. rokov zaznamenali slovenskí a českí pedagógovia so značným oneskorením až o niekoľko rokov neskôr, a prijali ho s istým prekvapením.

5.2 Diskusia o vedeckom charaktere pedagogiky

Nové filozofické, psychologické a pedagogické teórie a koncepcie postupne prenikali do slovenského vedeckého a kultúrneho prostredia. Kulminácia scientizmu v európskom vedeckom myslení v prvých desaťročiach 20. storočia však aj v pedagogike vyvolávala kritické reakcie a bola zdrojom návratu k vitalistickým alebo existenciálne zameraným alternatívam a obhajobe duchovného jadra kultúry. Rozpor medzi empirickou, pozitivistickou a prírodovednou orientáciou pedagogiky a jej kultúrnou, normativistickou a hodnotovou orientáciou sa preniesol do našich podmienok hlavne prostredníctvom českých profesorov, ktorí pôsobili na Univerzite Komenského v Bratislave, v podobe diskusie o vedeckom charaktere pedagogiky. Pozitivisticky orientovaní pedagógovia zastávali názor, že zavádzaním exaktných a experimentálnych metód dôjde k zvedčeniu pedagogiky, ktorá sa zbaví zbytočnej metafyziky a filozofických špekulácií a bude mať pevný základ. Pedagogiku chceli vystaviť na experimentálnej psychológii, biológii, sociológii a obohatiť ju empirickými výskumami, štatistikou, testovaním, poradenstvom, ktoré sa mali stať základom vedeckej práce v pedagogike.

Predstavitelia tejto orientácie sa koncom 20. rokov dostávajú do ostrých diskusií so zástancami tzv. filozofickej pedagogiky, ktorí síce oceňujú význam empirickej skúsenosti a experimentálnych metód, ale poukazujú na obmedzenosť tejto orientácie, podceňovanie finalizmu, cieľovej, hodnotovej a personálnej stránky vo výchove a vzdelávaní. Odras týchto diskusií nachádzame v prácach O. Kádnera, O. Chlupa, J. Hendricha a ďalších.

Ako už bolo spomenuté, O. Chlup pôsobil na Univerzite Komenského v Bratislave v rokoch 1923 až 1927, keď viedol pedagogický seminár, ale aj historicky prvýkrát prednášal pedagogiku pre učiteľskú verejnosť a publikoval v slovenských učiteľských časopisoch. Spočiatku sa zaujímal o pozitivizmus a experimentálnu pedagogiku, vychádzajúc z českej pedagogickej tradície 19. storočia. Pedagogika vstupuje podľa neho do pozitívneho štádia. „Otázky výchovy nemajú už byť predmetom náhodných a vedecky nepodložených diskusií, ale vážnosť problémov si vynucuje vedecký spôsob myslenia. S vývojom experimentálnej psychológie boli uvedené do pedagogiky pokusné metódy psychologické, slúžiace tiež riešeniu problémov pedagogic-

kých“ (O. Chlup, 1926, s. 147). „Vývoj pedagogických ideí ukazuje celkom zrejme, že sa pociťuje potreba, aby problémy výchovy a vyučovania boli riešené metódou obvyklou v jednotlivých exaktných vedách“ (tamže, s. 144). Biológia, psychológia a sociológia majú podľa neho smerovať k zvedčeniu pedagogiky. Podľa O. Chlupa do pedagogiky preniká metóda indukčná, empirická, pokusná a exaktná, individuálna tvorivá práca, samočinnosť a slobodný prejav. V 20. rokoch sa stal prívržencom myšlienok hnutia Nových škôl a neskôr zaujal kritický postoj k Příhodovým reformným návrhom, jeho príklonu k americkému behaviorizmu a presadzovaniu kvantitatívnych metód. Modernú orientáciu O. Chlupa vidieť aj z tém jeho prednášok v pedagogickom seminári v Bratislave, ktorých obsahom boli školské reformy, pedopatológia, psychológia citov a vôle, stredoškolská didaktika, pokusná pedagogika, experimentálna pedagogika, najnovšie pedagogické teórie a analýzy diel E. Claparéda a E. L. Thorndika. V novej pedagogike oceňoval snahu o exaktnosť a empiriu, pozorovanie dieťaťa a výskum žiaka ako psychofyzickej jednoty chápanej evolučne, a zreteľ na individualitu žiaka. V práci *O novú výchovu* rozlišuje biologickú pedagogiku, psycho-pokusné metódy psychologické (experimentálna pedagogika a pedagogická psychológia a hnutie Nových škôl (E. Claparéde, A. Ferrière, P. Bovet, O. Decroly). Pedagogika podľa neho „je svojím predmetom veda duchovná“, ale nebráni sa diskusii s V. Příhodom, o možnostiach prijímať metódy bádania z prírodných vied. Ako vedu treba vymedziť jej vzťah k iným vedným disciplinám. „Filozofia, noetika, logika a etika majú pre pedagogiku význam normatívny, teleologický, čím sa chce povedať, že v nich pedagogika hľadá smernice pre ciele teoretické a praktické. Predmetne je však pedagogika najbližšie psychológii, pretože z nej čerpá poznatky, ktoré by mohli mať význam pre metódy výchovy a vyučovania“ (O. Chlup, 1933, s. 54). Rozlišuje preto pedagogiku normatívnu, zameranú na stanovenie cieľa, ideálu výchovy, a pedagogiku zisťujúcu, zameranú na „stanovenie skutočných okolností, za ktorých sa odohrávajú javy a pochody výchovy“ (tamže, s. 16).

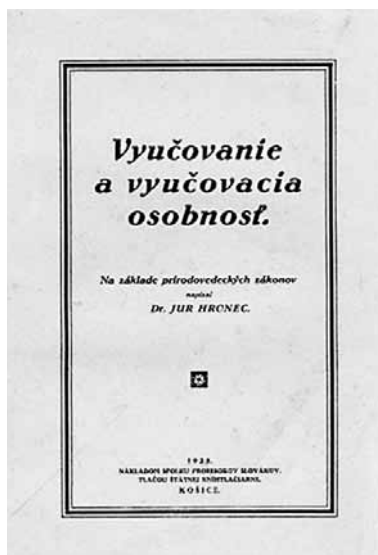
Za predstaviteľa prírodovedne, pozitivisticky orientovanej pedagogiky v prvých rokoch po vzniku ČSR, môžeme považovať J. Hronca. Vo svojich prácach *Vyučovanie a vyučovacia osobnosť* (obrázok č. 3) a *Učiteľova osobnosť* sa ako jeden z prvých pokúsil založiť pedagogiku na experimentálnej psychológii, fyziológii a biológii. Chápanie osobnosti učiteľa a žiaka a obsahu vzdelávania má podľa neho vychádzať z prírodných vied, zákonov prírody, ktoré sa na nich vzťahujú a zákonitostí duševného života, ktoré v subjekte prebiehajú. V pedagogike sa má pracovať ako v matematike, t. j. vychádzať z pevných axióm, pozitívnych zákonov a matematických metód. Je presved-

čený, že „pedagogika ako veda patrí do prírodovedy“ (J. Hronec, 1926, s. 6). Na označenie učiteľa používa pojem „vyučujúca sila“. Pokúša sa dokonca o matematické vyjadrenie vyučovacieho vzťahu, výsledku vyučovania a popis učiteľovej osobnosti na základe prírodovedných zákonov (učiteľ ako potenciálna energia, ktorá sa chce zmeniť na aktívnu). Toto silne redukcionistické hľadisko síce nemožno považovať za východisko pre budovanie pedagogiky ako vedy, napriek tomu ho však môžeme považovať za prínos do diskusie vznikajúcej vedeckej pedagogiky na Slovensku.

Postaviť pedagogiku na vedecký základ sa usiloval aj K. Král, ktorý vo svojej práci analyzuje sociologické základy pedagogiky a možnosť založiť pedagogiku na sociológii (K. Král, 1926).

Do skupiny reformných pedagógov možno zaradiť aj V. Stuchlíka, autora radikálnej školskej reformy. Pedagogiku považuje za špeciálnu vedu sociologickú, ktorej je nadradená biológia a sociológia, ktorá predpokladá psychológiu. Jeho chápanie vývinu duševného života kultúrneho človeka (stupeň animálny, kultúrny a ideový) je však úplne nmoderné a poznačené iracionalizmom. Chcel, aby sa pedagogika zmenila z abstraktnej vedy na konkrétnu, kde bude rozhodovať len presné pozorovanie ex post a logické spracovanie a „pre špekulácie akéhokoľvek druhu tu nebude miesta“ (V. Stuchlík, s. 3). Hlásil sa k pozitivizmu, ale neuznáva žiadny filozofický smer. Vychádza z prirodzenej výchovy, žiada aktívnu účasť žiaka v procese výchovy, založenú na uvedomení si potreby vlastnej osobnosti, výchovné ciele zodpovedajúce duševnej vyspelosti žiaka a emocionálny vzťah učiteľa k učebnej látke, ktorý sa cez jeho prežívanie prenáša aj na žiaka a jeho osvojovanie hodnôt a stotožnenie sa s nimi.

V r. 1928 vznikol v Bratislave *Psychotechnický ústav*, ktorého pracovníci sa v rámci svojej výskumnej činnosti venovali aj problematike, ktorá súvisela so školstvom a pedagogikou, ako napr. zisťovanie duševných vláh pre správnu voľbu školy, ťažkosti v učení a vo výchove, školské poradenstvo, diagnostika, školské hodnotenie, meranie inteligencie a ďalšie. Prispievali tak



Obr. 3: Obálka publikácie Jur Hronec: *Vyučovanie a vyučovacia osobnosť* (1923).

Zdroj: Fond múzea školstva a pedagogiky

k rozvoju experimentálnej pedagogiky a pedológie. Ako konštatuje J. Uher, „pozornosť venovaná psychológii dieťaťa a mládeže a ich duševnému vývinu v 30-tych rokoch viedla k značnému pokroku v oblasti detskej, pedagogickej a vývinovej psychológie, keď sa aj na Slovensku udomáčajú mená ako Thorndike, Claparède, Binet, Stern, Bühler, Bühlerová, Piaget a iní“ (J. Uher, 1935, s. 186 – 187).

Z pracovníkov Psychotechnického ústavu môžeme uviesť A. Jurovského ako jedného z prvých slovenských psychológov, ktorý sa venoval aj problematike výchovy a vzdelávania, osobnosti dieťaťa a jeho vývinu. Predovšetkým v prácach *Psychologické základy výchovy* (1933) a *Utváranie osobnosti dieťaťa* (1939) a v štúdiách v *Pedagogickom zborníku*, žiada postaviť výchovu na pevnejšie základy prostredníctvom modernej psychológie. V chápaní dieťaťa zastával celostný prístup, proti elementovej psychológii a presadzoval chápanie jednotlivých stránok osobnosti v celku a vo vývine.

V polovici 30. rokov inklinoval k problematike výchovy a vzdelávania aj ďalší pracovník Psychotechnického ústavu, J. Čečetka. Publikoval psychologické aj pedagogické práce, štúdie a recenzie najnovších prác z pedagogiky a psychológie, písal o poradenstve, diagnostike a testovaní na školách, psychopatológii, sociálnych a psychologických otázkach výchovy a nových smeroch v pedagogike. Jednou z jeho prvých prác zameraných na problémy pedagogiky a výchovy je spis *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia* (1936). J. Čečetka v tejto práci rozoznáva prírodovedne orientovanú, objektivizujúcu a jej protipól – duchovedne orientovanú psychológiu. Hoci oceňuje význam individuálnej psychológie, považuje ju za subjektivizujúcu, duchovedne orientovaný smer v psychológii, ktorý zdôrazňuje „stránku citovú, vôľovú a finálnu zákonitosť“. Kriticky hodnotí jej filozofické východiská, ale oceňuje jej význam pre chápanie dieťaťa. Poukazuje však, že problémy človeka pre adlerovcov ostávajú viac otázkou psychologicky liečebnou, než pedagogickou, majú malý ponor do problémov výchovy a života školy. „Pedagogike nedostáva sa tu konkrétneho vodítka, ktoré stránky duševného života, aké duševné prejavy, zložky, má pestovať, aby vychovávala k spoločenskosti“ (Čečetka, 1936a, s. 35). Nemajú tiež jasno v otázke vzťahu medzi terapiou, psychológiou a pedagogikou a majú slabý filozoficko-pedagogický základ. „Výchova stáva sa im len otázkou liečby, nápravy ťaživých problémov jedinca, rozvíjanie schopností, vedomostí jedinca posudzujú len z hľadiska utilitárneho a mocenského. Ich doktríny nemôžeme prijať za základ pre filozofiu výchovy, vyučovania, vzdelania. Môžeme využiť len isté jednotlivosti z ich výuky, len špeciálne techniky výchovy“ (J. Čečetka, 1936b, s. 218). Podľa Čečetku individuálna psychológia A. Adlera neprispieva k riešeniu problémov, lebo zabudla vytvoriť „spoločli-

vú filozofiu hodnôt“. „Pri nedostatku filozofie hodnôt, adlerovské učenie nám nemôže dať spoľahlivé výchovné smernice, ideály, ale ani v životných procesoch ľudských nám nedáva metódy, na ktoré by sme sa mohli spoľahnúť pri výchove, nepodáva nám spoľahlivú techniku výchovy, veď pocity menej-cennosti a kompenzácie sa zväčša vymykajú možnosti nášho účinného zásahu a ovládania“ (J. Čečetka, 1936b, s. 215). Neuvedomujú si filozofické základy výchovy a neriešia správne ani otázku ľudského spolunažívania a sociálneho citu. Hoci ide o prvú prácu tohto druhu na Slovensku a treba oceniť jej význam v dobovom kontexte, možno povedať, že J. Čečetka v nej nie vždy dostatočne hlboko chápe adlerovskú psychológiu a miestami je neobjektívny.

Na učiteľskej konferencii v r. 1937 sa J. Čečetka kriticky vyslovil k recepcii zahraničnej pedagogiky na Slovensku. Podľa neho svetová pedagogika prichádza na Slovensko najmä sprostredkovane, cez české krajiny. Slovensko pristupuje k novým pedagogickým smerom rezervovane v dôsledku nedostatku potrebného počtu odborných pracovníkov. Nedokáže k nim zaujať vlastný postoj a uskutočniť, čo by z nich bolo pre Slovensko primerané. Záujem učiteľov sa vzťahuje hlavne na metodiku a techniku vyučovania a výchovy, menej si všímajú ideové prúdy v zahraničnej pedagogike a práve tie sú dôležité, pretože pedagogika je vo veľkej miere aplikovanou filozofiou. Autor charakterizuje dva systémy – ruský, ktorý je zameraný na hospodársky rozvoj, a nemecký, ktorý je spiritualistický, ale orientovaný na vonkajšiu expanziu. Obe tieto ideológie považuje za extrémne. V hlavných tendenciách v pedagogickom myslení rozoznáva sociologizujúce a psychologizujúce teórie. Pedagogika však nie je aplikovaná sociológia, ale má aj nadspoločenské ciele (J. Čečetka, 1937, s. 69 – 70).

V diskusii o vzťahu tzv. objektivizujúceho smeru v psychológii a duchovnej orientácie zastáva J. Čečetka kritický postoj k „experimentovaniu po spôsobe prírodovednom“ (J. Čečetka, 1934 s. 5). Podobne ako ostatní kritici tvrdí, že táto psychológia pomáhala pedagogike, ktorá sa opierala o psychológiu ako pomocnú vedu, zdokonaľovať spôsob vyučovania, nové metódy, bystrenie schopností a rast vedomostí. Spoločnosť však vyžaduje osobnosť a individualitu. Proti intelektualizmu zdôrazňuje morálne a kultúrne hodnoty, význam infantilných zážitkov a citového a vôľového života. Cieľom výchovy má byť harmonická, tvorivá bytosť. Žiada revíziu cieľov výchovy a priblíženie školy životu, uskutočnenie Komenského ideálu školy ako dielne ľudskosti.

J. Čečetka bol aj hlavným redaktorom časopisu *Dieťa* (1935/36) v ktorom spolu s A. Jurovským publikovali viacero článkov pre rodičov a učiteľov z oblasti výchovy vrátane najmodernejších psychologických poznatkov o dieťati a jeho vývine.

Ďalším pozitívnym faktom, ktorý prispieval k rozvoju pedagogického myslenia na Slovensku, bol vznik *Školy vysokých štúdií pedagogických* v r. 1937 v Bratislave, kde sa konali prednášky z dejín pedagogiky, na ktorých odzneli poznatky o najdôležitejších smeroch pedagogického myslenia a ich súvislostiach s vtedajšou pedagogickou teóriou a praxou, o sociálnej psychológii, didaktike, experimentálnej psychológii, o Freudovi, Adlerovi, štruktúrnej a detskej psychológii, školskom meraní a diagnostike a iných oblastiach pedagogiky. Úroveň pedagogického myslenia zvyšovali aj české preklady prác významných svetových pedagógov, ktoré mali k dispozícii aj slovenskí čitatelia.

V rámci skúmania vplyvu a recepcie zahraničných koncepcií na pedagogiku na Slovensku musíme spomenúť aj postoje k psychoanalýze a jej aplikáciám vo výchove a terapii a v chápaní človeka a kultúry vôbec. Treba konštatovať, že psychoanalýza sa ani v pedagogike, ani v humanitných vedách na Slovensku neetablovala a bola predmetom ostrej a neobjektívnej kritiky, predovšetkým v katolíckych kruhoch. Z autorov, ktorí sa k nej vyjadrili v pedagogických časopisoch, môžeme uviesť A. Spesza, ktorý vo svojom článku *Katolicizmus a freudizmus* označil freudizmus za „súhrn bludov“ a kritizuje psychoanalýzu najmä z hľadiska katolíckej vierouky a mravouky. Cituje pritom W. Sterna, že „Freudova psychoanalýza je v aplikácii na dieťa nielen vedeckým omylom, ale aj pedagogickým hriechom“ (A. Spesz, 1936/37a, s. 16). Varuje pred snahou vidieť v psychoanalýze cennú metódu pre výchovu, pretože je to „zrada na mladých dušiach“. V práci *Psychoanalýza a kresťanstvo* označuje psychoanalýzu za nemravnú, lebo „chce mládež vychovávať len na naturalistickom základe“ (A. Spesz, 1934, s. 124). Oceňuje, že psychoanalýza „uznáva význam detských zážitkov a ich vplyv na vývin charakteru a učí hlbšie poznávať psychické potreby“ (tamže, s. 127), ale jej teoretické východiská sú podľa neho úplne chybné. Podobným spôsobom hodnotí aj individuálnu psychológiu, ktorá „poukázala na cenné poznatky, ale je jednostranná, neodôvodnene zovšeobecňuje, preto nie je možné na nej stavať“ (A. Spesz, 1936/37b, s. 145).

Pri analýze pedagogického myslenia na Slovensku a jeho vzťahu k zahraničným koncepciám, nemôžeme obísť myšlienky a názory V. Příhodu, ktorý síce pôsobil v Prahe, ale v rámci celej republiky riadil a organizoval reformné pokusy a reformné školy, prednášal v kurzoch pre prípravu učiteľov, na konferenciách a seminároch na Slovensku a publikoval v slovenských časopisoch. Jeho názory mali na Slovensku zásadný vplyv a priniesli nové myšlienky najmä z anglosaskej pedagogickej tradície. Podľa M. Cipra jeho prácu *Racionalizácia školstva* „možno bez preháňania nazvať kľúčom k predvojnovému

reformnému hnutiu racionálneho smeru“ (M. Cipro, 1994, s. 16). Historici pedagogiky zaraďujú V. Příhodu do najradikálnejšieho krídla reformných pokusov a v jeho diele podľa niektorých vrcholí pozitivistická tradícia československej pedagogiky. J. Cach sa domnieva, že V. Příhoda „narušil rovnováhu medzi orientáciou filozoficko-historickou a experimentálne psychologickou“ (J. Cach, 2001, s. 23), rozhodným presadzovaním pragmaticko-behaviorálnej pedagogiky a kvantitatívnych prístupov.

V. Příhoda sa od začiatku svojej vedeckej kariéry zaujímal o psychologické problémy výchovy, didaktické otázky a reformy školského systému. Vyšiel z pozitivistickej tradície a prikláňal sa ku hnutiu Nových škôl. Dve študijné cesty do Ameriky však sformovali jeho názory v duchu pragmatickej pedagogiky J. Deweya a behaviorálnej psychológie E. L. Thorndika, ako aj iných predstaviteľov amerického a európskeho reformizmu. Posilnili jeho pozitivistické zameranie a odpor k filozofii v pedagogike a zdôrazňovanie empirickej a exaktnej experimentálnej psychológie, založenej na skúmaní žiaka a odmietaní introspekcie. Od nich prebral zásadné myšlienky svojej kvantitatívnej pedagogiky založenej na empirii, skúsenosti, meraní výsledkov, diferenciacii žiakov, skúmaní výkonov žiakov a ich individuálnych rozdielov. Bol zástancom experimentálnej pedagogiky a činnej, pracovnej školy. Pedagogika je podľa V. Příhodu veda a má používať vedecké metódy merania a kvantifikácie v snahe o čo najvyššiu mieru exaktnosti. Je potrebné racionalizovať, „zvedčiť“ prácu školy a učiteľa. Podľa neho „učiteľ nášho veku sa nespolieha vo svojej výchovnej činnosti len na intuitívne pochopenie žiaka a na empirické metódy, ale považuje svoje povolanie za vedeckú prácu“ (V. Příhoda, 1932, s. 161). Kvantitatívne metódy dodávajú učiteľskej činnosti objektivnosť a presnosť. Nová, pracovná škola má byť jednotná a diferencovaná podľa nadania a záujmov žiakov. „Nová škola sa vyznačuje zmenou v názore na dieťa a jeho individualitu. Nevychádza z učebnej látky a z objektívnych cieľov, ale z pochopenia detskej individuality, ktorej prispôsobuje svoju organizáciu a všetok spôsob svojej práce“ (V. Příhoda, 1934a, s. 41). Moderná didaktika sa má zakladať na idei práce, pokroku a detskej prirodzenosti, má sa opierať o poznanie správania dieťaťa a vedecké skúmanie jeho individuality založené na individuálnej a genetickej psychológii. „Pedagogika nie je nič iné, než úsilie o zmenu ľudského správania a zmýšľania. Nová pedagogická veda je opretá o experimentálne poznanie, akým spôsobom sa dieťa správa v danej výchovnej alebo učebnej situácii, ktorého individualitu učiteľ tiež vedecky skúma“ (V. Příhoda, 1934a, s. 61).

Demokracia potrebuje racionálne usporiadaný školský systém na vedeckom základe. Cieľom výchovy nie je výchova individualít bez ohľadu na spo-

ločenské ciele a potreby, ale naopak „učiteľ preto individualizuje, aby mohol s úspechom socializovať, chápe svojho chovanca preto, aby našiel cestu, ktorou by ho zaradil do školskej a ľudskej spoločnosti“ (V. Příhoda, 1930, s. 14). Nová škola má vychovávať „sociálneho gentlemana“, schopného obetavosti, pomoci a spolupráce. „Touto všeobecnou svojou službou kultúrnou, spoločenskou, sociálnou a zdravotnou sa stáva škola najdôležitejším nástrojom dokonalejšieho ľudstva a dokonalejšej všeľudskej jednoty“ (tamže, s. 441). Vzdelanie sa stáva nástrojom lepšej budúcnosti. „Nastupuje inštrumentalizmus, ktorý vidí veci dynamicky v ich zmene a v závislosti a zameriava sa na kontrolu tohto fenomenálneho sveta, aby pomohol zlepšiť stav ľudskej spoločnosti“ (V. Příhoda, 1935/36, s. 32). Ide teda o typ školy a vzdelávania založenej na ideí pokroku, prirodzenej situácie, dynamizmu, vnútornej motivácie a metód ktoré podporujú samočinnosť žiakov (projekty). „Proti statickosti zdôrazňuje dynamickosť, proti logickosti psychologickosť, proti výrobku výrobný proces, proti vedomostiam učenie, proti duchu hmotu, proti meditácii prácu. Škola spojená so životom, činná, pracovná, produktívna, to sú len rôzne slová pre ten istý typ školy, vyjadrujúci nové spoločenské pojmy a nové uplatnenie ľudí v nej“ (V. Příhoda, 1930, s. 15).

Příhodovo chápanie pedagogiky a reformy škôl a vzdelávania narážalo na odpor v akademických kruhoch, ktoré v zavádzaní nových spôsobov videli módnny výstrelok, v ktorom sa „často zužujú detské a mladícke duše na púhy predmet vedeckého, často nezodpovedného pokusníctva“ (J. V. Novák, A. Novák, 1995, s. 1572). Kritike sú vystavení všetci, ktorí spolu s ním k nám „prenášajú často úplne mechanicky metódy, smery a zjavy cudzie, najmä americké“ (tamže, s. 1572). Jeho názory inšpirované americkým behaviorizmom a pragmatizmom sa zdali v našich podmienkach príliš jednostranné a radikálne.

Kriticky vystupuje proti pozitivizmu v pedagogike, empirickej psychológii a behaviorizmu, empirickej a experimentálnej pedagogike J. Hendrich. Podľa neho „prírodovedná orientácia v psychológii mala za následok rozšírenie pozitivizmu v pedagogike“ (J. Hendrich, 1926, s. 16). Vo svojej práci *Úvod do obecnej pedagogiky* vyčleňuje pedagogiku pragmatizmu (W. James), novokantovstvo (P. Natorp), voluntaristický intuitivizmus (H. Bergson), noologic-kú pedagogiku (R. Eucken), absolútny spiritualizmus (G. Gentile), mystiku a náboženstvo (R. Steiner, R. Thákur). J. Hendrich sa hlási k Masarykovmu a Drtinovmu realizmu a vidí v ňom správnu orientáciu pre pedagogiku „realistickú, idealisticky orientovanú a v realnosti zakotvenú“ (J. Hendrich, 1926, s. 94). Domnieva sa, že idealizmus nevylučuje realistický zreteľ k skutočnosti. Staví sa proti odmietaniu filozofie prívržencami exaktnej pedagogiky a táto afilozofičnosť je pre neho znakom príklonu k pozitivizmu, ktorého ústup pred-

pokladá. Vyzdvihoval najmä pedagogiku R. Euckena a jeho vieru vo vyšší duchovný svet. Pedagogiku chápe ako hodnotiacu a špekulatívnu vedu, ktorá vedie k výchovným normám, ale na empirickom základe. Empirickú pedagogiku treba podľa neho doplniť filozofickou, lebo určenie cieľa je filozofický problém, ale určenie prostriedkov – empirický. Je teda proti jednostranným postojom a pokúša sa o spojenie realizmu so spiritualizmom, lebo cieľ výchovy možno riešiť len filozoficky alebo nábožensky. „Ponúka sa nám veľký počet definícií výchovy, ale sú buď príliš úzke (nevystihujú výchovu v plnom rozsahu), alebo príliš široké (zohľadňujú aj iné javy, než je výchova)“ (J. Hendrich, 1935, s. 8). Namiesto presnej definície sa musíme uspokojiť s výkladom pojmu, že: „výchova je pôsobenie osôb vyspelejších na menej vyspelé, ktoré má za cieľ priviesť ich k vyššiemu stupňu kultúry“ (tamže, s. 9). V štúdiu *Vedeckosť v pedagogike* skúma, či môže empirická pozitivistická psychológia dať spoľahlivé základy pedagogike, keďže z nej vyrastá experimentálna pedagogika. Opäť pochybuje o hodnote pedagogického pozitivismu, ktorý nevystačí bez filozofických ideí, hoci zdokonalil vyučovanie, a zdôrazňuje rozdiel medzi duchovnými vedami, ktoré sa pýtajú na normy a prírodnými vedami. Žiada skutočnú exaktnosť a nie narábanie so vzorcami a terminológiou prírodných vied. Pochybuje o experimentálnej pedagogike a odmieta jej prírodovedeckú orientáciu. V otázke zmyslu výchovy podľa neho s empiriou nevystačíme. V diskusii o vedeckej alebo filozofickej pedagogike, teda otázke, či je pedagogika ako veda možná, zastáva názor, že rozlišovanie pedagogiky vedeckej a filozofickej je nesprávne, lebo nemožno podľa neho položiť presnú hranicu medzi vedu a filozofiu. „Považujem túto otázku za dosť ľahostajnú, lebo všetko záleží od toho, ako chceme vedu definovať“ (J. Hendrich, 1927, s. 56). Zaujímavé je jeho odmietnutie fenomenologickej pedagogiky, zameranej na skúmanie podstaty výchovných javov, lebo podľa neho „v pedagogike takýmito úvahami veľa nezískame, len hrst' nových zbytočných termínov“ (J. Hendrich, 1934, s. 45).

Význam filozofie pre pedagogiku zdôrazňuje aj J. Uher. Absolvoval študijné pobyty v Nemecku, Švajčiarsku a USA, kde sa zoznámil s názormi P. Boveta, J. Piageta, E. Claparéda, A. Ferrièra, E. L. Thorndika, P. Monroa, a J. Deweya. Celkovo sa jeho postoj zhoduje s požiadavkami hnutia Nových škôl. Propaguje činnú školu a kontakt so životom. Rozličné druhy činností, psychické, fyzické, intelektuálne a morálne musia „vzbudiť detský záujem a uviesť do činnosti všetky jeho sily“ (J. Uher, 1930, s. 33 – 34). Pedagogiku radí medzi duchovné vedy a odmieta pozitivismus: „Tí, čo usilovali o pozitivistickú pedagogiku, videli svoju hlavnú úlohu v tom, aby pedagogiku priblížili čo najviac prírodným vedám“ (tamže, s. 24). Podľa Uhra je však v peda-

gogike nutné individuálne porozumenie a vcítenie. Pozitivistická psychológia odstránila pojem zmyslu a účelu, preto žiada doplniť psychológiu chápacou psychológiou. „Zmysel výchovy je v tom, že chce meniť podstatu života, reformovať ho. Jedine vtedy je výchova skutočnou výchovou, ak nestráca zo zreteľa túto svoju hlavnú úlohu. Lebo v tom je jej najvyšší zmysel. A práve v tomto ohľade trpí dnešná pozitivistická pedagogika najväčšími nedostatkami. Nedostáva sa jej pevnej koncepcie“ (tamže, s. 33).

V celostnej psychológii vidí prekonanie elementovej psychológie a pedagogiku považuje za duchovnú, normatívnu vedu, v ktorej ide o otázku cieľa a ideálu človeka, teda otázku teleológie. Žiada filozofické základy pre kresťanskú pedagogickú orientáciu a filozofický základ pre určenie cieľa a pevné teleologické normy, kresťanskú pacifistickú výchovu na základe kresťanskej morálky, spojenie hodnôt minulosti, českej kultúrnej tradície s modernými teóriami osobnosti. „Proti pozitivistickému základu pedagogiky, ktorému vyčíta bezprogramovosť, a proti prevládajúcemu reformnému smeru, najmä príhodovskému, ktorému vyčíta mechanický a kvantitatívny základ, žiada filozofickú, t. j. idealistickú a osobitne kresťanskú orientáciu pedagogiky“ (J. Král, 1937, s. 170). Kritický postoj zastáva ku globálnej metóde, ktorá „k nám bola privezená z Ameriky ako výraz hrubého biologizmu a psychologizmu ovládajúceho určitú dobu americkú pedagogiku“ (J. Uher, 1935, s. 186 – 7).

K filozofickým problémom pedagogiky, ale aj aktuálnym otázkam výchovy a vzdelávania sa vyjadroval S. Hessen, ktorý tiež pôsobil v Prahe, ale publikoval a prednášal aj na Slovensku. V štúdiu *Mravná výchova a vzdelávanie človeka vôbec* (1935) rozoberá M. Schelera a jeho teóriu materiálnej etiky a mravných hodnôt a teóriu vrstiev podľa W. Flitnera a N. Hartmanna (biologická, sociálna, kultúrne hodnoty a vrstva objektívneho ducha). Jeho orientácia je kultúrno-filozofická a je predstaviteľom personalistickej pedagogiky. Vzdelávanie chápe ako „organizáciu kultúrnych hodnôt v subjektívnom duchu“, teda v tradíciách nemeckej pedagogiky kultúry a duchovnej pedagogiky. Funkcia vzdelávania spočíva v tom, že organizuje všetky kultúrne hodnoty alebo oblasti objektívneho ducha (aj „mravnú ríšu duchov“) a ich zákony vnútornej štruktúry v subjektívnom duchu, a tak umožňuje ďalší život objektívneho ducha v nových generáciách“ (S. Hessen, 1935, s. 88). Odmietla naturalistické chápanie výchovy a chápe ju ako rast individuálnej duchovnosti a organické zaraďovanie tejto duchovnosti do vyššej objektívnej duchovnosti. Subjektívny duch, ktorý sa realizuje v procese výchovy a vzdelávania takto zabezpečuje stálu regeneráciu foriem objektívneho ducha, teda kultúry a jej nepretržité trvanie. V chápaní miesta pedagogiky a systému vied „má byť pedagogika predovšetkým aplikovanou filozofiou, má svoje posledné zdôvodne-

nie v názore na svet, najmä na svet duchovného bytia, nie v jednotlivostiach psychologických alebo dokonca fyziologických výskumov“ (S. Hessen, 1935, s. 4).

Vzťahu filozofie, pedagogiky a psychológie sa venoval aj J. Tvrdý. Zapojil sa do diskusie o vedeckosti pedagogiky a problematike celostnosti a globálnej metódy v pedagogike. Podľa neho „čo sa v minulosti uvádzalo v prospech závislosti pedagogickej vedy na filozofii, že totiž filozofia určuje pedagogike cieľ, nemá dnes už platnosť“ (J. Tvrdý, 1937a, s. 121). Podľa neho je síce pravda, že moderná pedagogika nie je len aplikovanou psychológiou alebo sociológiou, ale je to samostatná veda a treba v nej prísne rozlišovať medzi cieľom a prostriedkom. Ak však má byť cieľ výchovy presne určený, musí byť určený vedecky a nesmieme ho nechávať miznúť vo filozofickej neurčitosti. Tieto ciele nám podávajú v presnej formulácii pomocné vedy: etika, logika, estetika, ktoré už nie sú vlastne filozofiou“ (J. Tvrdý, 1937a, s. 121 – 122). Aj činná škola potrebuje filozofiu, otázka je však akú. Východiskom je podľa J. Tvrdeho demokraticko-humanistický svetonázor, humanitný ideál ako najvyšší cieľ výchovy.

V našom skúmaní prenikania a recepcie pedagogických ideí zo zahraničia nemôžeme obísť prístupy kresťanských pedagógov k prenikaniu myšlienok modernej pedagogiky na Slovensko. Možno konštatovať, že kresťanskí teológovia a pedagógovia mali záujem o dianie v tejto oblasti a potrebu vyjadrovať sa k modernému pedagogickému mysleniu, hoci ich postoj nebol vždy ústretový a objektívny a bol podmienený ich náboženským svetonázorom, kresťanskou filozofiou a učením cirkvi.

Najmä katolícki pedagógovia mali značné výhrady proti výchove na prirodzenom základe, ktorú žiadali doplniť o transcendentný rozmer. „Pedagogický nativizmus a empirizmus sú smery extrémne, a preto chybné, lebo jeden smer kladie priveľký dôraz na dedičnosť a pripisuje jej celú a hotovú povahu človeka, druhý nadmerne zdôrazňuje vplyvy okolia“ (M. Višňovský, 1936, s. 23). Pretože väčšina pedagogických sústav je budovaná na filozofickom základe, pre stúpencov náboženskej pedagogiky je východiskom kresťanská filozofia.

V diskusii o vedeckom charaktere pedagogiky M. Višňovský uvádza niekoľko chápaní pedagogiky: 1) pedagogika ako filozofia (Kriek, Hönigswald, Göttler), 2) pedagogika ako samostatná veda (Herbart), 3) pedagogika ako prírodná veda (Kretchmer), 4) vôbec nie je veda. Pri členení smerov v pedagogike rozlišuje dve základné orientácie svetonázoru – idealistický a realistický. K realistickému zaraďuje empirizmus, materializmus, naturalizmus, mechanicizmus, pozitivizmus, evolucionizmus, energetizmus, k idealistické-

mu kresťanskú filozofiu. Z hľadiska jednoty sveta rozoznáva monizmus alebo dualizmus, z hľadiska vzťahu k svetu pesimizmus alebo optimizmus. Kresťanský svetonázor vo výchove je podľa neho idealistický, dualistický a optimistický (M. Višňovský, 1936). V štúdiu *Moderné pedagogické smery* sa snaží priblížiť čitateľom situáciu v modernej pedagogike ale bez snahy o objektívne a zásadné hodnotenie. Rozhodné výhrady má proti psychoanalýze a jej pedagogickým aplikáciám, pretože je to „jednostranná, nebezpečne materialisticky zafarbená náuka“ (M. Višňovský, 1937/38 – 1938/39, s. 93).

Na stránkach katolíckych pedagogických časopisov je od 30. rokov venovaná pozornosť aj saleziánskej pedagogike Dona Bosca.

5.3 Recepcia globálnej metódy a celostného vyučovania

Pri sledovaní diskusie okolo globálnej metódy musíme vziať do úvahy vývoj psychológie vo svete a u nás po prvej svetovej vojne, keď tzv. elementová psychológia, hlavne nemeckej proveniencie, stráca pozície a je nahrádzaná behaviorizmom, celostnou, tvarovou a diferenciálnou psychológiou. Proti mechanistickej, atomistickej psychológii sa stále viac presadzuje celostne orientovaná, genetická psychológia, s princípom vývoja a teleológie (psychická štruktúra je živá účelová jednota). Tento prístup je vidieť už aj v prácach prvých slovenských psychológov a pedagógov (napr. A. Jurovský, J. Čičetka). Princíp celostnosti sa postupne stáva hlavným heslom novej výchovy a reformného hnutia v Čechách aj na Slovensku, ktoré na jeho základe chcú prebudovať vzťah žiaka k vyučovacej látke a celú vnútornú štruktúru školy.

Vo filozofickej rovine zdôvodňuje význam kategórie celostnosti a totality J. Tvrďý. Podľa neho sa tento pojem objavil v dobe, keď sa analytická metóda vo vede ukázala ako nedostatočná, rovnako ako príčinný determinizmus, proti ktorému kladie determinizmus štruktúrally. Nové chápanie štruktúrnej vedeckej metódy (celky, štruktúry, útvary duševného života vo vývine ako jednota objektívnej psychickej štruktúry) má podľa neho najdôležitejšie konzekvencie v globálnej metóde vyučovania (J. Tvrďý, 1937, s. 281 – 284).

Odklon od elementovej psychológie k celostnej a tvarovej psychológii ukázal, že tzv. elementy duševného života, vnímanie, pozornosť, pamäť sú súčasťou živej osoby ako celku. Poznávanie teda nezačína pocitmi alebo vnemenami, ale psychika je zmysluplná, celostná jednota. Autorom európskej podoby celostnej metódy bol O. Decroly. V našich podmienkach bol jej propagátorom koncom 20. rokov V. Příhoda, ktorý sa zoznámil s jej americkým variantom v USA, kde sa uplatňovala od polovice 19. storočia a začiatkom 20. storočia

a neskôr ju doplnil princípmi európskej celostnej psychológie. Na Slovensku ju realizovali v praxi F. Musil a jeho manželka V. Musilová.

V. Příhoda sa odvoláva na nové poznatky psychológie, najmä behaviorálnej a funkcionálnej psychológie Decrolyho a Claparéda, že „detskou vlastnosťou je chápať situácie ako komplexy“ (V. Příhoda, 1934b, s. 29). „Nazeranie vecí a situácií ako komplexu nazval Decroly globalizáciou, čiže celkovým chápaním... Detské chápanie má teda komplexnú povahu, „lebo iba celok niečo znamená pre dieťa a pre jeho život“ (tamže, s. 32).

V rámci reformných snáh a postupov sa celostná alebo globálna metóda realizovala hlavne v počiatočnom, elementárnom vyučovaní, pri výučbe čítania, písania a počítania. Je základom Příhodovho chápania novej didaktiky, v ktorej sa zdôrazňuje celistvosť a jednota, východisko z celku. Podľa neho v didaktike rozumieme pod globálnym prístupom vyučovanie v životnej celistvosti, ktoré nezdôrazňuje jednotlivé časti alebo prvky, ale zmysel celku. Pri tomto postupe sa vyučovanie začína konkrétnym, celým javom, ktorý sa postupne diferencuje, čiže štrukturalizuje. „Globalizácia, ako naznačuje meno (glóbus je guľa, uzavretý celok) nezdôrazňuje nijaké prvky alebo jednotlivé časti, ale vychádza z celku a zachováva ho tak dlho, dokiaľ žiak sám nenastúpi k jeho rozboru“ (V. Příhoda, 1932, s. 161 – 162). Teoretickým základom tohto chápania je tvarová, celostná psychológia, podľa ktorej napr. čítajúci vníma celky, ktorým sú podriadené časti. Celostná metóda je opakom analyticko-syntetickej metódy. Cieľom nie je syntéza, skladanie hlások, ale celky (vety alebo slová) a myšlienkový pochod, keď dieťa od začiatku rozumie obsahu čítaného, kde vedúcu úlohu má zmysel čítaného. Podľa F. Musila „rozdiel metódy globálnej vyplýva z celostnej a tvarovej psychológie a metódy analytickej tkvie priamo v samom psychologickom základe“ (F. Musil, 1937, s. 291).

V didaktike sa pod globálnym prístupom chápe vyučovanie v životnej celistvosti. Pri tomto postupe sa vyučovanie začína konkrétnym, celým javom, ktorý sa postupne diferencuje a štruktúruje, takže sa postupne pripravuje tvorenie schém, v ktorých sa na obrazoch celku utvárajú dominantné znaky. Tento postup je podľa V. Příhodu úplne v zhode s vývinom dieťaťa, ktorý prebieha nie od časti k celku ale od celku k častiam a z nich k novému celku. Takto sa globalizácia stáva „smerodajnou zásadou reformnej didaktiky“ (V. Příhoda, 1934, s. 111). Niektorí autori konštatujú, že Příhoda podkladá diferenciáciu v škole teóriou H. Spencera o počiatočnej integrácii a postupnej diferenciácii, ktorá vedie k rovnováhe, a opäť končí diferenciáciou.

V. Příhoda pozorne sleduje proces realizácie a aplikácie globálnej metódy a celostného vyučovania v zahraničí, najmä a v USA, Európe a Sovietskom zväze, a snaží sa poukázať na jeho špecifiká v našich podmienkach. Pritom

sa snaží dištancovať od nemeckej filozofujúcej psychológie, ktorá prichádza so štúdiom celkovej životnej situácie (W. Dilthey, H. Driesch, W. Spranger) a pojem jednoty a celistvosti je v nej predpokladom nového chápania osobnosti. U Nemcov podľa neho pojem celku nadobúda mysticko-zjednocujúci charakter, ktorý vedie k požiadavke jedného výchovného cieľa a zjednocujúceho vyučovania v smere nacionalizácie školstva. Proti týmto idealistickým názorom nemeckých reformátorov chce postaviť americký pozitívizmus a konkretizmus celku životnej situácie a správania a aktivity žiaka v celku behaviorálnych štruktúr, kde psychická odpoveď je odpoveďou celého organizmu na danú situáciu, celistvý prístup, ktorý vedie k stále väčšej diferenciacii a individualizácii. Zachováva teda princíp vývinovej dialektiky. Podľa neho je chápanie dieťaťa do 8. roku života celistvé a v tom období je vhodná globálna metóda. Potom však už deti prechádzajú k analytickému chápaniu sveta a myslia v kategóriách a globalita nie je potrebná. „Vyučovanie má byť celistvé, ale postupne diferencované“ (V. Příhoda, 1936/37, s. 3). V Nemecku a ZSSR urobili podľa neho pedagógovia chybu práve neúnosným predlžovaním celostne organizovanej školskej práce.

Diskusia o globálnej metóde rozdelila odborníkov na dva tábory: prívržencov a odporcov globálnej metódy. V časopisoch sa začali objavovať aj mnohé polemické a odmietavé stanoviská, ktoré ju kritizovali najmä z hľadiska psychológie, fyziológie, ale aj didaktiky. Hoci viacerí uznávali celostnú metódu, kritizovali globálnu metódu v Příhodovom chápaní.

5.4 Problematika výchovy v demokracii a totalite

Oblasťou, ktorá v 30. rokoch nadobúdala významnejšiu a diskutovanejšiu pozíciu bola problematika vzťahu demokracie a výchovy. Na pozadí politických zmien a vzniku diktatúr a totalitných režimov v európskych krajinách začína byť aktuálnou otázkou, akú výchovu treba pre modernú spoločnosť. V polovici 30. rokov totiž Československá republika predstavovala jediný ostrov demokracie v strednej Európe. Vo všetkých okolitých štátoch vládli autoritatívne režimy. Politický ideál demokracie, ako ho vymedzil T. G. Masaryk, určoval hranice, v ktorých sa malo pohybovať československé školstvo a vymedzil prístup ku chápaniu výchovy a vzdelávania. Jeho cieľom bola moderná demokratická škola, spojená so životom a spoločensky užitočná, vychovávajúca slobodného, aktívneho občana. Učebné osnovy pre obecné a meštianske školy z r. 1932 uviedli v preambule požiadavku uskutočniť výchovu a vzdelávanie mládeže na demokratickom, humanitnom a všeludskom princípe.

Na stránkach pedagogických časopisov sa k problému demokracie a totality vyjadrovali poprední filozofi a pedagógovia, ktorí vystupovali na obranu demokracie, najmä po nástupe národných socialistov k moci v Nemecku a zhoršujúcej sa medzinárodnej situácii. J. Uher uverejnil štúdiu *Boj o demokraciu výchovy*, v ktorej sa zameril na demokratické ideály v meniacej sa dobe (J. Uher, 1934, s. 116 – 125). E. Hammrová hodnotí nemeckú pedagogiku za vlády národných socialistov, rozoberá ducha hitlerizmu a teoretikov národno-socialistickej výchovy, iracionalitu vo výchove a totalitu ako základ diania a odmietanie rozumu (E. Hammrová, 1936, s. 58 – 71, 121 – 142). K problému demokracie sa vyjadruje aj J. Čečetka v štúdiu *Naša výchova a vôľa k demokracii* (J. Čečetka, 1937, s. 65 – 71).

Tón štúdií v *Pedagogickom zborníku* a iných pedagogických časopisoch je takmer jednohlasný na obranu demokracie a demokratickej školy. V diskusiách o sociálnom rozmere kategórie totality a celostnosti sa pedagógovia hlásia k demokratickému ideálu. Napr. J. Hendrich konštatuje že „chápanie totality v zmysle nemecko-národnom nemôže byť pre nás vzorom ako jednota výchovy“ (J. Hendrich, 1937, s. 3). Poukazuje na nebezpečenstvo prenášania pojmu celostnosti v psychológii do sociálnej roviny totality ako národa. Jednota výchovy má byť v tomto chápaní daná jej národným charakterom a v tomto zmysle má byť totálna. Pre J. Hendricha neexistuje totalita národa, ale jednota celého ľudstva. Rovnako J. Tvrдый považuje demokraciu za „druh totality, ktorá zjednocuje ľudí na princípe slobody a nie silou a jej cieľom je autonómne mravné individuum“ (J. Tvrдый, 1937b, s. 282).

5.5 Recepčia svetovej pedagogiky v pedagogickom myslení na Slovensku po r. 1938

Situácia v školstve a kultúre sa mení už od r. 1938 v súvislosti s vyhlásením autonómie Slovenska a núteným odchodom českých profesorov a učiteľov zo Slovenska, s odmietaním medzivojnovnej demokracie ako politického systému. Na zmenené pomery poukazuje napr. článok S. Mečiara v *Pedagogickom zborníku*, v ktorom odmieta celý predchádzajúci kultúrny a politický vývoj, presadzuje ducha nacionalizmu a totalitarizmu a naznačuje tak budúci vývoj nielen školstva a pedagogiky, ale aj celej spoločnosti (S. Mečiar, 1938, s. 193 – 220). J. Čečetka už v r. 1938 navrhoval reformu celého slovenského školstva v duchu ideológie nového Slovenska. Vzdelanie má mať podľa neho pevné morálne národné jadro: „Vzdelanie našej mládeže budeme musieť sústrediť predovšetkým okolo idey národnej, vychovávať národ, a to tak pre

jeho život kultúrny, ako aj spoločenský a hospodársky“ (J. Čečetka, 1938, s. 146).

Presadzuje sa požiadavka nových ideových základov pedagogiky, orientácie a budúceho smerovania školy a školskej politiky. Táto orientácia má byť úplne odlišná od chápania a smerovania školy a školskej politiky v podmienkach prvej ČSR. Podľa vyjadrenia J. Tisa v Slovenskom sneme 21. februára 1938, „pretože v novej štruktúre štátu bude základom idea kresťanská a národná, musia sa tieto mravné prvky v plnej miere uplatňovať aj vo výchove a vyučovaní. To bude prvou úlohou a hlavným poslaním slovenskej školy“ (cit. podľa J. Sivák, 1940, s. 244). O určitých aspektoch výchovy a školskej politiky sa na stránkach pedagogických časopisov prestalo diskutovať (napr. výchova občana, výchova pre demokratickú spoločnosť, liberalizmus vo výchove, pluralita myslenia v pedagogike).

Podriadenie celého kultúrneho a spoločenského života jednej ideológii a moci jednej strany – HSĽS, prinieslo zásadné zmeny v štruktúre školského systému, ako aj v oblasti foriem, cieľov a metód vzdelávania a výchovy. Mení sa aj uvažovanie o zahraničných pedagogických koncepciách a názoroch, v ktorom sa objavujú nové dominantné oblasti záujmu, diktované zmenenými politickými pomermi doma a tiež novou zahranično-politickou orientáciou.

Orientácia pedagogických časopisov, a tým aj vzťah autorov, ako aj učiteľskej obce k európskej pedagogike bola prinajmenšom trojaká. Okrem *Pedagogického zborníka*, ktorý sa snažil byť nadkonfesionálny, tu boli ešte stavovské učiteľské časopisy katolíckeho a evanjelického učiteľstva, v ktorých vidieť určité odlišnosti v prístupoch nielen ku chápaniu podstaty a cieľov výchovy, ale aj k európskej a svetovej pedagogike.

Po roku 1938 sa viacerí učitelia a pedagógovia domnievali, že pri neexistencii vlastnej koncepcie treba siahnuť po tom, čo sa osvedčilo v minulosti doma aj v zahraničí, že „budúca výchovná práca musí rešpektovať skúsenosti minulých dvadsať rokov“ (M. Giac, 1939, s. 88). Dokonca sám minister školstva J. Sivák, zrejme ovplyvnený svojou školskou aktivitou za prvej ČSR, si myslel, že „duch našej školy sa musí spravovať vždy aj najlepšimi metódami vedeckej výchovy. Nesmieme nechať bokom najnovšie výdobytky svetového úsilia vedeckého aj na poli pedagogickom, psychologickom a hlavne filozofickom“ (J. Sivák, 1940, s. 8). O pokrok v školstve by sa podľa neho mali postarať pokusné školy. Že išlo len o želania, východisko z núdze a prehnaný optimizmus, ktorý musel ustúpiť pod tlakom národno-socialistickej ideológie, svedčí napr. vyjadrenie J. Celdera z r. 1942, že „na poli experimentálnej pedagogiky sme neurobili ani prvý krok, doteraz nemáme ani jedinej školy, ktorú by sme mohli nazvať reformnou, pokusnou“ (J. Celder, 1942, s. 161). Iní sa

už v duchu nacionalistickej ideológie začali vyjadrovať proti preberaniu myšlienok zo zahraničia a hovoriť o „osobitnej“ slovenskej národnej pedagogike. „Z modernej pedagogiky si prevezmeme len to, čo sa do slovenskej školy hodí. Žiadne extrémny“ (J. Kľačanský, 1939, s. 68).

V rokoch 1938 – 39 sa napríklad ešte v pedagogickej tlači objavili informácie o francúzskej pedagogike a škole, recenzie francúzskych kníh z pedagogiky a psychológie, ako pozostatok orientácie z minulosti, postupne ich je však stále menej. Drobné informácie, bez hlbšieho teoretického významu o školstve a pedagogike v zahraničí, sa vyskytujú v pedagogických časopisoch od r. 1938 až do r. 1944. Ako zaujímavosť, ktorá svedčí o tom, že nová moc ešte nedokázala úplne kontrolovať spoločenské vedy možno uviesť fakt, že po smrti S. Freuda v r. 1939 vyšiel v *Pedagogickom zborníku* text, v ktorom jeho autor pomerne objektívne hodnotí význam psychoanalýzy a miesto S. Freuda v dejinách psychológie. V časopise *Evanjelický učiteľ* sa k významu Freudovho učenia v psychiatrii, ale aj v pedagogike v podstate pozitívne vyjadruje M. Pleško. Poukazuje na skutočnosť, že jeho objavy majú význam aj pre pedagogické vedy, „pretože vysvetľujú vznik niektorých úchyliet, ich príčiny a dôsledky, a preto môže psychoanalýza mať veľký význam najmä profylaktický... Učiteľstvo by mohlo byť oboznámené s objavmi psychoanalýzy, keďže táto pomáha vytvoriť si vyššie hľadisko a správnu predstavu o zložitosti duševného života a zákutiach a úskaliach sexu“ (M. Pleško, 1939, s. 85). Zároveň však varuje pred nezodpovednou aplikáciou psychoanalytického liečenia vo výchove.

Na úkor informácií z iných krajín však postupne rastie počet článkov a informácií o nemeckej národno-socialistickej škole a výchove, školských reformách v Nemecku a Taliansku a množstvo recenzií nemeckých kníh, najmä z oblasti pedagogiky a psychológie. Nemecká pedagogika sa často prezentuje ako najvhodnejší zdroj a model vedeckej a modernej pedagogiky. „Nemáme dostatok svojich vlastných prameňov. Iná už je otázka, z ktorých prameňov bude slobodno a pre národ zdravé napájať sa. Jedným z nich bude podľa všetkého vospelá a naozaj vedecká i pôvodná pedagogika nemecká“ (J. Štefánik, 1939, s. 57). Podobné formulácie, ktoré sa dokonca snažia prezentovať nemeckú školu a pedagogiku a nacistickú výchovu ako vzor pre slovenskú školu, vôbec neberú do úvahy pomery v nacistickom Nemecku. R. Janoušek v prvom čísle časopisu *Nová škola* sľubuje, že „nové poznatky, smery a náhľady vo výchove a výučbe prispôsobíme našej školskej a pedagogickej tradícii a vzdelanostným potrebám Slovákov. *Nová škola* sa stane významným kultúrnym spojivom s cudzinou, najmä so spriatelenejším národom nemeckým. Nemecká pedagogická spisba bude pre nás najbohatším prameňom nových

poznatkov pedagogických a metodických, ktoré chceme nielen usilovne študovať a komentovať, ale aj prekladať, ale aj ostatných národov európskych a mimoeurópskych. Takto sa čiastočne zapojíme do svetových prúdov súčasnej pedagogiky, dohoníme ju a udržíme s ňou krok“ (R. Janoušek, 1940, s. 1 – 2). V *Pedagogickom zborníku* sú publikované a prekladané články o výchove vo veľkonemeckej ríši, cieľoch a princípoch národno-socialistickej výchovy, osnovách ľudovej nemeckej školy, vzdelávaní nemeckých učiteľov, výchove dievčat a niektorých špecifických typoch nemeckých škôl a to najmä od nemeckých autorov. Recenzie nemeckých kníh z pedagogiky, psychológie a filozofie a drobnejšie informácie sa snažia čitateľom priblížiť dianie v tejto oblasti, vrátane názorov najvýznamnejších nemeckých národno-socialistických pedagógov a ideológov (E. Krieck, B. von Schirach a i.).

J. Čečetka v článku *Slovenská národná výchova na slovenských školách* kritizuje túžbu po svetoobčianstve a skúma úlohy národnej výchovy v Taliansku a Nemecku. Zoznamuje s novými učebnými osnovami nemeckej ľudovej školy, kde vyzdvihuje moment národno-výchovný, vodcovstvo, praktickosť, životnosť, výchovno-politické smerovanie osnov a účasť žiakov na národno-politickej výchove. V národnej výchove Slovensko podľa neho zaostáva a vzorom mu musí byť Nemecko a Taliansko. „Iste je nemecká ľudová škola teraz osobitným výtvorom nemeckej prítomnosti a nemožno jej smernice a osnovy bez zmeny presádzať do pomerov iných štátov, iných národov, ale podáva sa nám tu veľa problémov, ktoré si musíme aj my všímať, ak chceme mať zo školy účinného národného činiteľa“ (J. Čečetka, 1938, s. 107).

V rozsiahlom materiáli publikovanom v *Pedagogickom zborníku* pod názvom *Dnešné nemecké školstvo*, J. Čečetka podrobne popisuje stav a situáciu v nemeckom školstve, vyzdvihuje význam a zásluhy, „ktoré majú v prítomnosti o nemecké školstvo aj mnohí terajší nemeckí pedagógovia, predovšetkým A. Rosenberg a E. Krieck“ (J. Čečetka, 1941, s. 203). Pritom bez akéhokoľvek náznaku kritiky alebo vlastného postoja, pretože vraj „nechce hodnotiť alebo kritizovať ideu národno-socialistickú, ale iba informovať“ (J. Čečetka, 1942, s. 131). Nie je však sám, podobný postoj zastávajú aj iní autori. Nikto z nich sa neodváži vysloviť kritické pripomienky, hoci vedia a poznajú články, publikované na túto tému len pred niekoľkými rokmi v českej a slovenskej pedagogickej tlači, dokonca aj v *Pedagogickom zborníku*.

Po konferencii v Salzburgu v júli 1940 sa Slovensko dostáva do úplného područia hitlerovského Nemecka a dochádza k upevňovaniu totalitného autoritatívneho štátu založeného na vodcovskom princípe. Oficiálnou ideológiou sa stáva rozličným spôsobom chápaný slovenský národný socializmus. V prístupe k výchove a vzdelávaniu sa, podobne ako v politike, tiež prejavil vplyv

dvoch orientácií – pronemeckej, so snahou presadiť v organizácii Hlinkovej mládeže prvky výchovy a organizáciu nemeckej Hitler Jugend, a orientácie na slovenský národný socializmus, snahu o vytvorenie pedagogiky a systému národno-socialistickej výchovy „na slovenský spôsob“. Aplikovať myšlienky národného socializmu na výchovu sa vo svojich prácach pokúsil predovšetkým Š. Polakovič.

Výsledkom propagandistického úsilia na podporu slovenského národného socializmu bolo zhromaždenie kultúrnych pracovníkov v Tatranskej Lomnici v auguste 1940, z ktorého vzišiel tzv. *Lomnický manifest*, v ktorom sa žiada „uplatnenie tohto systému dôkladne vykonať aj na poli kultúrnom a školskom“. Na druhej strane treba však prijať názor, že na Slovensku sa nepodarilo presadiť program národného socializmu v masovej miere. Ako hovorí R. Michelko, „istý čas sa ako vlna prevalil cez úzku časť slovenských intelektuálov a Hlinkovu gardu, nikdy sa však trvalo neujal“ (R. Michelko, 2014, s. 52). Na podporu tohto tvrdenia môžeme uviesť postoje učiteľov evanjelických škôl, ktorí síce prijali existenciu nového štátu, ale nie všetci sa stotožnili s jeho politickou orientáciou a školskou politikou. Tí často vyslovujú výhrady voči neúmernému zasahovaniu katolíckej cirkvi do školských záležitostí a odmietajú fanatický nacionalizmus a netoleranciu vo výchove. V hodnotovej oblasti sa prikláňajú k myšlienkam kresťanského a občianskeho humanizmu, všeludských hodnôt, spravodlivosti, svedomia a dedičstvu Komenského. Ich kritika pomerov v školstve občas prekračuje hranice odborných diskusií a týka sa zásadných otázok politického systému: napr. z článku v časopise *Evanjelický učiteľ*, kde sa autori vyjadrujú odmietavo k realizovaným školským reformám a konštatujú že „duch našich školských reforiem sa zdá byť diktovaný ani nie tak potrebami pedagogicky zdôvodnenými, ale skôr určitými svetonázorovým doktrínami“ (Naše školské reformy, *Evanjelický učiteľ*, 1942, s. 235). Žiadajú koncepciu školstva založenú na premyslených pedagogických zdôvodneniach a nie na ideologických predpokladoch. „Dobrá reforma nášho školstva nemôže byť diktovaná len hľadiskami politickými a náboženskými, ale ideovo podloženými hľadiskami pedagogickými“ (tamže, s. 236).

Vo výchove a vzdelávaní v novom štáte sa z najvyšších politických kruhov presadzuje vstepovanie extrémneho nacionalizmu, tradičných kresťansko-konzervatívnych náboženských hodnôt a kresťanského svetonázoru. Za ideový základ výchovy sa úplne prirodzene považuje tomistická filozofia, uznávaná v katolíckych intelektuálnych kruhoch v Európe aj na Slovensku a sociálne učenie katolíckej cirkvi obsiahnuté v pápežských encyklikách.

Podľa slov ministra školstva J. Siváka, „pri svojej vychovávateľskej činnosti, pravda, hľadali sme smer, cestu najistejšiu, pravý zdravý, rozumný ná-

hľad na život a svet, hľadali sme správny filozofický predpoklad a nenašli sme ho v myšlienkových prúdoch a smeroch pochybnej, efemernej hodnoty, ani v materialistickom a pozitivistickom učení, ale vo filozofii, ktorú priliehavo nazvali filozofiu vekov (*philosophia perennis*), čiže vo filozofii kresťanskej, večnej, nepominuteľnej... Na kresťanskej filozofii sme vybodovali celý náš systém pedagogickej metodológie, všetko naše konanie v škole i mimo nej. Naším úsilím bolo obnoviť vznešený obraz boží v slovenskom dieťati“ (J. Sivák, 1944, s. 5 – 6). Z uvedeného vyplýva, že predovšetkým katolícki pedagógovia sa nesnažili obzerať po „moderných“ pedagogických názoroch, ale vzhľadom na svoj tradičný postoj odmietali skúmať liberálne a nenáboženské pedagogické koncepcie, rovnako ako za bývalej republiky.

5.6 Idea činnnej školy

Môžeme povedať, že nacionalistická ideológia a kresťanský svetonázor tvorili jadro slovenskej národno-socialistickej pedagogiky. K nemu sa pripojil fenomén činnnej školy ako špecifikum, o ktorom sa v dovtedajších prácach a štúdiách o škole a výchove za prvej Slovenskej republiky z rozličných dôvodov takmer vôbec nehovorilo.

V diskusii o recepcii moderných pedagogických teórií a smerov sa pred nami vynára zásadná otázka, čo vlastne rozumeli pedagógovia a učitelia na Slovensku v r. 1938 – 1945 pod pojmom moderné pedagogické myslenie. V prvom období obdivu k nemeckej pedagogike sa niektorí autori vyslovovali aj za uplatňovanie prvkov nemeckej reformnej pedagogiky v podobe pracovnej školy. Ako požaduje R. Janoušek: „Chceme pomôcť utvoriť na slobodnej slovenskej škole pracovnú školu, na ktorej by sa využili s plným úspechom metódy najlepších pracovných škôl nemeckých a iných“ (R. Janoušek, 1940, s. 3). Ukazuje sa však, že po prvej eufórii z nemeckej pedagogiky to nie sú pedagogické názory nemeckej reformnej pedagogiky, ktorá vstúpila do služieb národného socializmu, ale myšlienky predvojnového pedagogického reformizmu, ktoré najviac ovplyvnili chápanie činnnej školy v nových podmienkach. Mohlo by sa zdať paradoxné, že v štátnom útvere, ktorý sa výrazne vymedzoval voči bývalej republike, jej politickému systému, myšlienkovému svetu a pedagogickým názorom, ktoré v nej dominovali, sa znova objavili, lepšie povedané pretrvávali, názory a koncepcie pedagogického reformizmu z obdobia prvej ČSR. Pretože v období slovenského národného socializmu je však dedičstvo medzivojnového pedagogického reformizmu špecifickým spôsobom upravené a prispôbené do rámca totalitného systému (napr. veľmi

zriedka sa uvádzajú mená predstaviteľov reformnej pedagogiky a činnej školy a často sa len všeobecne hovorí o akýchsi „nových“ smeroch v pedagogike). Reformno-pedagogické myšlienky sa snažila vládnuca ideológia a školská politika zahrnúť do rámca národno-socialistickej výchovy „nového človeka“, aktívneho nositeľa národnej a kresťanskej myšlienky.

Tam, kde sa táto snaha zdôrazňovala menej, však koncepcia činnej školy umožňovala prekračovať obmedzenosť a tlak pomerov smerom k slobodnejšiemu pedagogickému mysleniu a diskusii. Model činnej školy sa rozoberal na stránkach pedagogickej tlače a v učiteľských kruhoch, kde občas odzneli nielen názory a mená, ktoré oficiálni predstavitelia prijímali s odstupom a výhradami, ale aj kritika výchovy, školského systému, ideológie a politiky štátu ako takého.

Z československých učebných osnov sa pojem činnej školy po r. 1939 zreteľne preniesol do slovenských osnov, ako o tom svedčia Hlavné zásady didaktické a metodické z *Dočasných normálnych učebných osnov pre školy ľudové a meštianske*, v ktorých sa píše: „Činná (pracovná) škola nepodáva obyčajne žiakom hotové učivo, ale vedie ich k tomu, aby si ho podľa možnosti osvojili vlastnou prácou pod vedením učiteľovým a pod jeho kontrolou. Nemá zamestnávať len rozum žiactva alebo dokonca len jeho pamäť, ale má účinkovať na jeho city a cvičiť jeho vôľu. Nemá len mechanicky hromadiť poznatky, ale má oboznamovať žiakov s pracovnými metódami a naučiť ich účelne a isto upotrebovať, aby sa mohli v živote ďalej sami učiť a vzdelávať. Poznatky nadobudnuté v činnej (pracovnej) škole nie sú pre žiaka mŕtvymi vedomosťami, ale sú v priamej súvislosti s jeho životom a potrebami a umožňujú reálne zmýšľanie o svete, aby zabránili myšlienkovým zmätkom mládeže“ (1939, s. 6). Autori osnov sa teda zhodujú s ústrednou myšlienkou predvojnovnej reformnej pedagogiky, že žiak má v škole nadobúdať vedomosti vlastnou a samostatnou prácou a vlastnou skúsenosťou, ktoré majú rozvíjať jeho osobnosť prostredníctvom riešenia problémov, priblížením látky záujmom dieťaťa, praktickým využitím poznatkov a pod. „Prameň poznania má byť priama skúsenosť, planúca zo samostatnej práce žiaka, ktorej predchádza uvažovanie o problémoch, zoznámenie s materiálom a technikou a po nich nasledujúce zhrnutie, poučenie a využitie“ (M. Pleško, 1941, s. 6). Ten istý autor uvádza priam príhodovskú definíciu aktivity: „Pod aktivitou rozumieme tu schopnosť a potrebu spontánnej a činnej reakcie na vnútorné a vonkajšie podnety, formálne aj vecne primerané a v aktuálnom čase, aby tak individuum nastalú úlohu nielen zvládlo ale aj vedelo využiť“ (M. Pleško, 1943, s. 206).

K problematike podstaty a chápania činnej školy prebiehala po r. 1940 na stránkach pedagogickej tlače značná diskusia. Viacero štúdií a článkov sa sna-

žilo vysvetliť podstatu činnnej školy v jej odlišení od pracovnej školy, hlavne v ruskej verzii pracovnej školy ako prípravy robotníkov, „voľnej školy“ a jej iných variantov. Napr. J. Čečetka porovnáva pracovnú činnú školu v Rusku, Nemecku a Amerike. V *Úvode do pedagogiky* z r. 1944 stavia činnú školu medzi školu voľnú a pracovnú a odmieta sovietsku pracovnú školu. Podobne J. Dieška kritizuje „extrémne prúdy, ktoré pracovnú školu zbudovali na základoch filozofie materialistickej v sovietskom Rusku (Blonskij), kde pracovná škola rovná sa škole práce v najhrubšom technickom a robotníckom zmysle“ (J. Dieška, 1942/43, s. 341). Zároveň však konštatuje ochabnutie zavádzania pedagogicko-didaktickej metódy pracovnej školy na Slovensku a konštatuje, že hoci v didaktike má pracovná škola úspechy, v mravnej výchove vraj sklamala, lebo prenechala príliš veľa iniciatívy deťom a ich svojvôli. Podľa neho úlohou pracovnej školy je „vychovávať dieťa na širšom duševnom základe, rozvíjať jeho vlastnú vôľu, chuť záujem, záľuby a sklony, dať dieťaťu možnosť uplatniť svoju vlastnú aktivitu, uviesť ho do priameho styku so životom, či už v škole alebo v živote“. Filozofiu pracovnej školy podľa neho „ovplyvnila hlavne mentalita amerického pragmatizmu, ktorý si rovnako postavil za svetonázorový problém životnú prax a potreby praktického života. Najširší svetonázorový a filozofický základ pracovnej školy ako metódy výchovnej je, ako vidíme, veľmi prijateľný, lebo zdôrazňuje iba psychickú prirodzenosť človeka ako jednotnej nedeliteľnej osobnosti, ako to učí dnešná osobnostná psychológia, a chce pripraviť dieťa pre život tak dôkladne už v škole, akú pripravenosť bude skutočne od neho život požadovať“ (s. 340 – 341).

M. Pleško konštatuje, že „činná škola chce dieťa náležite pripraviť pre život, za tým účelom chce dať žiakovi najpotrebnejšie a pevné základy vzdelania (nie iba knižného!) a vstúpiť mu snahu po jeho zdokonaľovaní“ (M. Pleško, 1941/42, s. 206). J. Boďa porovnáva Komenského s modernými definíciami školy V. Příhodu a J. Deweya a konštatuje, že „Komenského pojmá školu osciluje medzi večnosťou a pozemskosťou, škola je prípravou pre večnosť, ako aj celý pozemský život, proti tomu pojmá školu Příhodovo a Deweya zdôrazňuje právom sociálnu funkciu výchovy a školy a voľný vývin osobnosti prácou a prostredníctvom práce“ (J. Boďa, 1942/43, s. 6). Práca v škole je podľa neho metodickým princípom, ktorým sa formuje všetko vyučovanie i samotná výchova. Autor dokonca cituje z Příhodovho spisu *Racionalizácia školstva*. Môžeme teda povedať, že v pozadí úvah o činnnej škole na Slovensku v období Slovenskej republiky štátu pretrvávala myšlienka príhodovskej reformnej pedagogiky, najmä na stránkach evanjelickej pedagogickej tlače.

S pojmom činnnej školy sa spájajú aj ďalšie kategórie reformnej pedagogiky, individualizácia vyučovania a diferenciacia žiakov prostredníctvom ich

poznávania a testovania, význam hry, kritika intelektualizmu, projektová metóda, globálna metóda, sloboda žiaka, súvis so životom a diskusie na stránkach pedagogických časopisov o teoretických aspektoch aj praktickou realizáciou jej princípov. Zdôrazňuje sa význam individuálneho prístupu k dieťaťu a jeho potrebám a rešpektovanie jeho osobnosti. J. Celder žiada „úpravu výchovného pôsobenia podľa osobných vlastností detí, keďže oni sú rozhodujúcim činiteľom, čo sa týka postupu a výsledkov vo výchove. Preto aj v školskej výchovnej práci nie učebná látka, ale dieťa je východiskom a stredobodom“ (J. Celder, 1943/44, s. 4). Ide teda o poznanie dieťaťa a jeho osobnosti, vlôh, záujmov, výkonnosti, sklonov a citového založenia, vrátane výziev k usilovnému štúdiu modernej pedagogickej literatúry pretože „správne pozorovať a správne poznať dieťa môže len pedagóg, ktorý nezaháľa, ale kráča s tempom doby nových prúdov na poli pedagogickom“ (J. Márton, 1944 s. 93).

Samozrejme, možno si položiť otázku, akú šancu na úspech a možnosti realizácie mali výzvy a požiadavky na formovanie samostatného myslenia, tvorivej, činnej, aktívnej a slobodnej bytosti v podmienkach totalitného štátu vodcovského typu plného vnútorných protirečení, ktoré sa odrážali aj v pedagogike a problematike výchovy a vzdelávania. Viacerí autori hovoria o svojich skúsenostiach s testovaním žiakov, nadväzujúc pritom na tradíciu z prvej ČSR a odvolávajú sa na svetovú literatúru v tejto oblasti: „Binet, Galton, Thorndike, Decroly, Kilpatrick, Stern, Příhoda – ich poznatky sú podkladom našej práce a budú základom experimentálnej čiže diferencovanej psychológie všetkých budúcich experimentov“ (B. Lichardus, 1942, s. 10). Tradícia predvojnového myslenia sa udržiava aj v mnohých ďalších článkoch zo psychológie (psychologické aspekty výchovy, detská hra, výtvarný prejav, testovanie), v ktorých sa objavujú mená významných psychológov 20. storočia.

V diskusii o globálnej metóde určili smer *Dočasné učebné osnovy* z r. 1939, v ktorých je globálna metóda považovaná za príležitostnú vyučovaciu formu s názvom „zjednotené“ alebo „konsolidované vyučovanie“, v ktorom „jednotlivé zložky učebnej látky tvoria prirodzený celok a nerozdeľujú sa presne v určitých hodinách na jednotlivé učebné predmety“. Globalizmus sa uplatňoval na nižšom stupni v prvouke, na strednom vo vlastivede a na vyššom vo vecných náukách (zemepis, dejepis, prírodopis).

V súvislosti so skúmaním recepcie svetovej pedagogiky na Slovensku v tomto období musíme spomenúť ešte dve práce J. Čečetku: *Príručný pedagogický lexikón I, II* (1943) a *Úvod do všeobecnej pedagogiky* (1944). V prvom diele hovorí aj o svetovej pedagogike 19. a 20. storočia. Heslá majú za daných pomerov významnú informačnú hodnotu a autor sa snaží o objektívne hodnotenie. V druhom diele hovorí aj o smeroch vo svetovej pedagogike

v 20. storočí, pričom vychádza z členenia v diele J. Hendricha *Úvod do obecnej pedagogiky*. Môžeme konštatovať, že ide o jediné knižné práce, ktoré sa snažili o popis a hodnotenie svetovej pedagogiky počas celého obdobia existencie Slovenskej republiky.

Celkovú situáciu v realizácii reformných snáh na konci existencie Slovenskej republiky vyjadril A. Žiak slovami: „V reformnom hnutí je určitá stagnácia, akosi prirodzená vo vojnových časoch. O individuálnom pokusníctve, kde sa pokračuje v metódach českých pokusných praktikov, o práci na hľadaní nových ciest, o uplatňovaní novších smerov sú zmienky v pedagogických časopisoch sporé...Všeobecná mienka ohľadom reformného úsilia nemôže byť iná, ako založiť školu na vedeckom podklade a spravovať ju vedecky“ (A. Žiak, 1944, s. 136). Je to však už len všeobecné konštatovanie, lebo politická a vojenská situácia rýchlo smerovala k svojmu rozuzleniu.

5.7 Zánik národno-socialistickej pedagogiky a nová orientácia

V r. 1944 a najmä po vypuknutí SNP prestávajú diskusie o orientácii a budúcnosti slovenskej pedagogiky a možnej recepcii pedagogických ideí zo zahraničia. Viacero pedagogických časopisov prestalo vychádzať a v novom časopise *Slovenský pedagóg* boli len úradné informácie a propagandistické prejavy nového ministra školstva. Naďalej vychádzali časopisy určené pre Hlinkovu mládež, ktoré boli ladené ideologicky.

Na jar v r. 1945 už bolo jasné, že program prevýchovy celej mladej generácie v duchu národného socializmu v jeho slovenskej variante speje ku koncu. Už prvé uznesenia a dokumenty vlády sídliacej v Košiciach v marci 1945, ukázali zásadnú zmenu v politickej a kultúrnej orientácii vrátane školskej politiky, počnúc učebnými plánmi, učebnicami a inými spôsobmi práce v škole.

Ako náznak novej orientácie pedagogického myslenia v duchu tentoraz už sovietskej pedagogiky, môžeme uviesť prácu O. Pavlíka *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú*. Spis autor údajne napísal v r. 1942, ale vydaný bol až na jeseň r. 1945. Predstavuje prvý pokus o výklad vývoja sovietskej pedagogiky po revolúcii 1917 z pozície komunistického svetonázoru a dogmatického stalinizmu. Autor popisuje prenikanie západnej pedagogiky do Sovietskeho zväzu v 20. rokoch a rozhodným spôsobom odmieta jej uplatňovanie v sovietskej škole. V práci poukazuje na škody, ktoré z kontaktu s ňou sovietskej škole vznikli, vrátane pojmov ako rozvrat, spiatočnosť, reakcionárstvo, záškodníctvo. „Bezhlavé používanie najradikálnejších novôt buržoáznej pedagogiky spôsobilo takmer úplný rozvrat výchovnej

praxe a školy samej“ (O. Pavlík, 1945, s. 113). Veľké škody podľa neho narobila najmä spiatočnícka a protiškolská projektová metóda, propagovaná ľavičiariskými záškodníkmi. V duchu komunistickej frazeológie konštatuje, že: „V súčasnej kapitalistickej, či buržoáznej pedagogike je takýchto teórií ako maku a ich mená sú napr.: empirická pedagogika, experimentálna pedagogika, individuálna pedagogika, „slobodná výchova“, pracovná škola atď. atď.; to všetko sú teórie, ktoré vyhovujú vládnucej triede kapitalistickej spoločnosti – buržoázii“ (tamže, s. 159). Tento postoj sa o niekoľko rokov zmenil na oficiálnu školskú politiku v našej krajine.

Záver

Z nášho pohľadu na slovenskú pedagogiku z aspektu recepcie moderných pedagogických ideí v medzivojnovom období a v období prvej Slovenskej republiky môžeme urobiť nasledujúci záver. Začiatky po r. 1918 boli značne zložité a pedagogika ako vedecká disciplína vlastne na Slovensku neexistovala. Najmä vďaka českým profesorom a učiteľom pôsobiacim na Slovensku a ich aktivitám sa učiteľská verejnosť mohla v stále väčšej miere zoznamovať so svetovou pedagogikou, najmä prostredníctvom reformného hnutia. Odmietavé postoje voči moderným pedagogickým názorom a koncepciám prejavovali najmä tradicionalistické, konzervatívne, nacionalistické a kresťanské kruhy, ktoré v nich často videli hrozbu liberalizmu, materializmu, ateizmu, naturalizmu, racionalizmu a „psychológie bez duše“.

V rokoch 1918 –1938 došlo na Slovensku k významnému pokroku v rozvoji pedagogického myslenia a prehlbeniu orientácie na svetové pedagogické myslenie. Za pozitívny fakt tak v českej, ako aj slovenskej pedagogike možno považovať príklon k empirizmu a praxi. Reformný ruch bol pozoruhodným javom v dejinách slovenského školstva a priniesol mnohé podnety pre rozvoj osobnosti žiaka, jeho individuality a prípravy pre praktický život. Myšlienky modernej pedagogiky boli prijímané väčšinou pozitívne a o ich podnetoch pre výchovno-vzdelávaciu prácu a reformu školy sa široko diskutovalo.

Pod vplyvom spoločensko-politických zmien, ktoré viedli k zániku ČSR v r. 1939, bol koncom 30. rokov tento proces prerušený a nadobudol iné smerovanie. V nasledujúcich rokoch sa pedagogika na Slovensku rozvíjala v jeho národno-socialistickom variante, v ktorom dominoval dôraz na národnú, kresťanskú výchovu a vlasteneckú výchovu. Vo vojnových pomeroch, pri neexistujúcich vedeckých kontaktoch a nedostatku informácií vlastne ani nebolo možné získať informácie o pedagogickom myslení v zahraničí, ktoré v dô-

sledku vojny aj tak stagnovalo a nerozvíjalo sa. Centrom záujmu a pozornosti, najmä v prvých rokoch existencie Slovenskej republiky, bola predovšetkým nemecká pedagogika, ale okrajovo sa hovorilo aj o škole a pedagogike v iných krajinách. Istým spojivom s teóriami a praxou predvojnového pedagogického reformizmu zostala koncepcia činnnej školy, o ktorej sa značne diskutovalo na stránkach pedagogických časopisov. V r. 1945 sa už začínajú prejavovať prvé náznaky novej orientácie na sovietsku školu a pedagogiku a rozchod s tradíciami obdobia 1918 – 1945.

LITERATÚRA

- BOĎA, J. (1942/43) Komenského pedagogický odkaz. In *Evanjelický učiteľ*, roč. VII, č. 1, s. 6 – 9.
- CACH, J. (2001) O. Chlup a S. Velínský. Dva sloupy pedagogiky v českých zemích v období meziválečném a po roce 1945. In *Václav Příhoda a Stanislav Velínský a empirické myšlení v pedagogice*, Praha.
- CELDER, J. (1923) Novodobé pokusy v pedagogike. In *Slovenský učiteľ*, roč. IV, č. 19, s. 501 – 506.
- CELDER, J. (1942) Svojpomoc pri testovaní. In *Evanjelický učiteľ*, roč. 6, č. 6, s. 161 – 163.
- CELDER, J. (1943/44) Na začiatku učiteľského pôsobenia. In *Evanjelický učiteľ*, roč. VIII, č. 1, s. 3 – 6.
- CIPRO, M. (1994) *Václav Příhoda a výchova*. Praha.
- ČARNOGURSKÝ, P. (1925) Reformné školy. In *Slovenský učiteľ*, roč. V, č. 9, s. 408 – 411.
- ČÁLEK, F. – KÁDNER, B. (eds.) (1921) *První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti*. Praha.
- ČEČETKA, J. (1955) Význam práce Otokara Chlupa pre slovenskú pedagogiku. In *Otokar Chlup. Sborník prací věnovaný 80. narozeninám*. Praha: SPN, s. 147 – 156.
- ČEČETKA, J. (1936a) *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia*, Bratislava.
- ČEČETKA, J. (1936b) Adlerovská pedagogika. In *Pedagogický sborník*, roč. 3, č. 5 – 6, s. 204 – 218.
- ČEČETKA, J. (1937) Slovensko a svetové prúdy v pedagogike. In *Národná škola slovenská*, roč. XVI, č. 6, s. 69 – 70.
- ČEČETKA, J. (1934) O sociálnych a psychologických otázkach dnešnej výchovy. In *Pedagogický sborník*, roč. 1, č. 1, s. 18 – 25.
- ČEČETKA, J. (1937) Naša výchova a vôľa k demokracii. In *Pedagogický sborník*, roč. 4, č. 2, s. 65 – 71.
- ČEČETKA, J. (1938) Reforma slovenského školstva. In *Pedagogický sborník*, roč. 5, č. 4, s. 145 – 162.
- ČEČETKA, J. (1938) Slovenská národná výchova na slovenských školách. In *Pedagogický sborník*, roč. 5, č. 3, s. 97 – 107.
- ČEČETKA, J. (1941) Dnešné nemecké školstvo. In *Pedagogický sborník*, roč. VIII, č. 4 – 5, s. 202 – 234 a č. 6, s. 275 – 283.
- ČEČETKA, J. (1942) Dnešné nemecké školstvo. In *Pedagogický sborník*, roč. IX, č. 1 – 2, s. 52 – 81, č. 3, s. 106 – 131.

- ČEČETKA, J. (1939) Praktické zameranie ľudovej školy v slovenskej pedagogike. In *Pedagogický sborník*, roč. VI, č. 6, s. 238 – 244.
- ČEČETKA, J. (1943) *Průručný pedagogický lexikón I, II*. Martin: Kompas.
- ČEČETKA, J. (1944) *Úvod do všeobecnej pedagogiky*. Bratislava: Združenie vysokoškolského študentstva.
- DIEŠKA, J. (1942/43) Výchova v pracovnej škole. In *Nová škola*, roč. 3, č. 8, s. 340 – 343.
- Dočasné normálne učebné osnovy pre školy ľudové a meštianske*(1939), Bratislava.
- HENDRICH, J. (1926) *Filosofické proudy v současné pedagogice*. Praha.
- CHLUP, O. (1926) *O novú pedagogiku*. Praha, Bratislava.
- CHLUP, O. (1933) *Pedagogika*. Praha.
- CHLUP, O., UHER, J., VELEMÍNSKÝ, K. (1933) *O novou školu*. Praha.
- GIAC, M. (1939) Školská kríza a reformy učebnic. In *Evanjelický učiteľ*, roč. 3, č. 6, s. 88 – 92.
- HAMMROVÁ, E. (1936) Nemecká pedagogika za vlády národných socialistov. In *Pedagogický sborník*, roč. 3, č. 2 – 3, s. 58 – 71, 121 – 142.
- HENDRICH, J. (1935) *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha. 1935.
- HENDRICH, J. (1934) Vedecnosť v pedagogike. In *Pedagogický sborník*, roč. 1, č. 2, s. 41 – 54.
- HENDRICH, J. (1927) Filosofie a pedagogika. In *Ruch filosofický*, roč. 7, č. 1, s. 55 – 56.
- HENDRICH, J. (1937) Problém totality a střední škola. In *Věstník pedagogický*, roč. XV, č. 1, s. 1 – 5.
- HENDRICH, J. (1938) Ideový ráz našej výchovy a pedagogiky v prvom dvadsaťročí republiky. In *Věstník pedagogický*, roč. XVI, č. 7 – 8, s. 244 – 245.
- HENEK, T. (1929) Reforma ľudovej školy v Rusku. In *Naša škola*, roč. IV, č. 1, s. 73 – 76.
- HRONEC, J. (1926) *Učitelova osobnost*. Bratislava.
- HESSEN, S. (1935a) Mravná výchova a vzdelávanie človeka vôbec. In *Pedagogický sborník*, roč. 2, č. 3, s. 81 – 93.
- HESSEN, S. (1935b) *Globální metoda či globální vyučování?* Praha.
- JANOŮŠEK, R. (1940) Poslanie nášho časopisu. In *Nová škola*, roč. 1, č. 1, s. 1 – 4.
- KLAČANSKÝ, R. (1939) Pohľad na slovenské školstvo. In *Evanjelický učiteľ*, roč. 3, č. 5, s. 66 – 69.
- KLIMKO, J. (1926) Psychológia vo výučbe. In *Slovenský učiteľ*, roč. VII, č. 4, s. 141 – 146.
- KRÁL, J. (1937) *Československá filosofie. Nástin vývoje podle disciplin*. Praha.
- KRÁL, K. (1926) *Sociologické základy výchovy*. Praha, Bratislava.
- KVAČALA, J. (1921) Program najnovější ruské pedagogiky. In *Časopis čsl. obce učitelské*, roč. 1, č. 19, s. 314 – 336, č. 22, s. 380 – 381, č. 23, s. 405 – 406.
- LICHARDUS, B. (1942) Testovanie na meštianskej škole na Starej Turej a diferencovanie žiactva. In *Evanjelický učiteľ*, roč. VII, č. 1, s. 9 – 14.
- MÁRTON, J. (1944) Kto by mal vyučovať v prvom ročníku. In *Evanjelický učiteľ*, Roč. VIII, č. 4, s. 93 – 94.
- MEČIAR, S. (1938) Predpoklady organizácie slovenskej kultúry. In *Pedagogický sborník*, roč. 5, č. 5 – 6, s. 193 – 220.
- MICHELKO, R. (2014) Slovenská republika v rokoch 1939 – 1945. Bratislava: Politologický ústav MS.
- MUSIL, F. (1929) Úlohy našej školy. In *Naša škola*, roč. IV, č. 1, s. 1 – 2.
- MUSIL, F. (1937) Je globálna metóda metódou analytickou? In *Věstník pedagogický*, roč. XV, č. 8 – 9, s. 291 – 295.
- Naše školské reformy (1942) In *Evanjelický učiteľ*, roč. VI, č. 8, s. 234 – 236.
- NOVÁK, J. V. – NOVÁK, A. (1995) *Přehledné dějiny literatury české od nejstarších dob až po naše dni*. Brno, IV. vyd.

- PAVLÍK, O. (1945) *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú*. Bratislava: SAVU.
- PLEŠKO, M. (1939) O Zigmundovi Freudovi. In *Evanjelický učiteľ*, roč. IV, č. 4, s. 83 – 85.
- PLEŠKO, M. (1941–42) Ideová náplň činnej školy. In *Evanjelický učiteľ*, roč. VI, č. 1, s. 5 – 7.
- PLEŠKO, M. (1943) Výchova v činnej škole. In *Evanjelický učiteľ*, roč. VII, č. 8, s. 204 – 207.
- POLAKOVIČ, Š. (1941) *Úvod do filozofie pre VIII. triedu gymnázií slovenských*, Bratislava.
- PŘÍHODA, V. (1929) Hnutie za jednotnú školu. In *Naša škola*, roč. IV, č. 1, s. 3 – 6.
- PŘÍHODA, V. (1930) *Racionalizace školství. Funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: ORBIS.
- PŘÍHODA, V. (1932) Globalizácia. In *Naša škola*, roč. VII, č. 7, s. 161 – 164.
- PŘÍHODA, V. (1934a) *Reformné hľadiská v didaktike*. Bratislava.
- PŘÍHODA, V. (1934b) *Globální metoda. Nové pojetí výchovy*. Praha.
- PŘÍHODA, V. (1935/36) Vyučovací dynamizmus. In *Tvořivá škola*, roč. IX, č. 2 – 3, s. 32 – 35.
- PŘÍHODA, V. (1936/37) Problém celistvosti ve vyučování a výchově. In *Tvořivá škola*, roč. XII, č. 1, s. 2 – 3.
- PŘÍHODA, V. (1938) Vývojové tendence československé pedagogiky. In *Věstník pedagogický*, roč. XVI, č. 7 – 8, s. 245 – 246.
- SIVÁK, J. (1940) *Nové slovenské školstvo*. Bratislava.
- SIVÁK, J. (1944) *Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943*. Bratislava.
- SPESZ, A. (1936/37a) Katolicizmus a freudizmus. In *Slovenský učiteľ*, roč. XVIII, č. 1, s. 12 – 16.
- SPESZ, A. (1936/37b) Ľudský charakter dľa individuálnej psychológie. In *Slovenský učiteľ*, roč. XVIII, č. 3, s. 145 – 149.
- SPESZ, A. (1934) *Psychoanalýza a kresťanstvo*. Rožňava.
- STUČHLÍK, V. (1935) *Za novú pedagogiku a výchovu. List obce racionálnej výchovy*, č. 1, s. 3. Prešov.
- TVRDÝ, J. (1937a) Filosofie a pedagogika. In *Věstník pedagogický*, roč. XV, č. 4, s. 121 – 122.
- TVRDÝ, J. (1937b) Problém totality ve výchově československé. In *Věstník pedagogický*, roč. XV, č. 8 – 9, s. 281 – 284.
- TVRDÝ, J. (1936/37) Filosofický problém celistvosti. In *Tvořivá škola*, roč. XIII, č. 1, s. 3 – 6.
- UHER, J. (1930) Praktická výchova a činná škola. In *Nové školy*, roč. IV, s. 30 – 36.
- UHER, J. (1935) Globální metoda či globální vyučování. In *Slovo a slovesnost*, roč. 1, č. 3, s. 186 – 187.
- UHER, J. (1934) Boj o demokraciu výchovy. In *Pedagogický sborník*, roč. 1, č. 3 – 4, s. 116 – 125.
- VIŠŇOVSKÝ, M. (1936) *Ideové základy katolíckej výchovy*, Trnava: Spolok sv. Vojtecha.
- VIŠŇOVSKÝ, M. (1937/38, 1938/39) Moderné pedagogické smery. *Ročenka Slovenskej katolíckej bohosloveckej fakulty, študijný rok 1937/38, 1938/39*. Bratislava.
- VLČEK, L. (1923) Podstata a dôsledky modernej psychológie a pedopsychológie. In *Národná škola slovenská*, roč. I, č. 4, s. 97 a č. 7, s. 177 – 185.
- WESSELÝ, L. (1941) Princípy národno-socialistickej výchovy v Nemecku. In *Nová škola*, roč. II, č. 1, s. 3 – 9.
- ŽIAK, A. (1944) Pohľad na slovenskú školu. In *Evanjelický učiteľ*, roč. VIII, č. 6 – 7, s. 135 – 140.

6. FILOZOFICKO-PEDAGOGICKÉ VÝCHODISKÁ V TVORBE JURAJA ČEČETKU DO R. 1945

Marek Wiesenganger

V tejto kapitole sa venujeme významnej osobnosti slovenských dejín pedagogického myslenia, prvému profesorovi pedagogiky slovenského pôvodu, Jurajovi Čečetkovi (1907 – 1983). Základným východiskom tejto kapitoly budú doterajšie skúmania publikované v štúdiách B. Kudláčovej (2014a, 2014b, 2015), L. Valkovičovej (2015a, 2015 b), M. Wiesengangera (2014, 2015), ako aj knižné práce M. Miháľchovej (2007) a J. Pšenáka (1992, 2011). Naším cieľom je formulovať filozoficko-ideové východiská pedagogických názorov J. Čečetku. Kapitola má nasledujúcu obsahovú štruktúru: (1) náčrt vybraných historických faktov zo života J. Čečetku v rokoch 1918 – 1945, najmä si budeme všímať inštitúcie, v ktorých pôsobil, jeho profesijný vývoj a pedagogickú spisbu, (2) zmapovanie vybraných osobností, ktoré ovplyvňovali jeho pedagogické myslenie, (3) identifikácia základných okruhov tém prítomných v slovenskej pedagogike v období 1918 – 1945, čím vytvoríme širší kontext pre porozumenie Čečetkových pedagogických názorov, (4) vymedzenie kľúčových pedagogických názorov J. Čečetku. Na základe týchto čiastkových krokov sa následne (5) pokúsime objasniť filozofické pozadie Čečetkových pedagogických názorov.

6.1 Vybrané aspekty života Juraja Čečetku

Obdobie, v ktorom skúmame život a dielo J. Čečetku, nás privádza do časov jeho gymnaziálnych štúdií v Lučenci, ktoré začali v roku 1917 a skončili maturitou 26. júna 1925. Počas tohto štúdia sa prvýkrát stretol s českými učiteľmi, ktorí patrili do prvej generácie učiteľov na slovenských školách po vzniku Československej republiky. Maturitnú skúšku zložil z troch predmetov: slovenčiny, matematiky a francúzštiny (M. Miháľchová, 2007). Okrem vynikajúceho prospechu si možno všimnúť aj jeho mimoškolské aktivity v rôznych združeniach, napr. v skautingu. Juraj Čečetka mal túžbu stať sa stredoškolským učiteľom, a preto odišiel študovať do Prahy na Filozofickú fakultu Karlovej univerzity. Možno si však položiť otázku, čo ho viedlo k takémuto

rozhodnutiu, keď od školského roku 1923/1924 bol aj v Bratislave zriadený Pedagogický seminár v rámci Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, pričom tento seminár bol od svojho začiatku až do roku 1928 garantovaný významnou pedagogickou autoritou, Otakarom Chlupom.

Od jesene 1925 do 22. 10. 1929, J. Čečetka študoval francúzštinu a filozofiu na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe. Prostredníctvom štúdia filozofie, z ktorej sa v českom prostredí práve v tomto období emancipovala tak psychológia (M. Miháľechová, 2007), ako aj pedagogika (T. Kasper, 2014), sa tu stretol s kľúčovými osobnosťami v uvedených oblastiach. Išlo najmä o Františka Krejčího, Viléma Forstera, Václava Příhodu, Otakara Kádnera, Josefa Hendricha. Práve tieto osobnosti mu sprostredkovali najnovšie európske a svetové poznatky tak z oblasti psychológie, ako aj z oblasti pedagogiky. Čečetku zaujali najmä psychologické disciplíny a preto počas štúdia dobrovoľne praxoval v Pedagogickom ústave a Psychotechnickom¹ ústave pri Masarykovej akadémii práce. Počas jeho štúdií v Prahe bol v roku 1928 založený Psychotechnický ústav aj v Bratislave. Jeho zriadením bol poverený psychológ Josef Stavěl. J. Čečetka v ňom začal pracovať od apríla 1929 na pozícii I. asistenta psychológa, teda ešte pred dokončením štúdia v Prahe. Popri práci v Psychotechnickom ústave Čečetka dokončil štúdiá v Prahe a pokračoval v štúdiách na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde od roku 1928 pôsobil v pozícii profesora Pedagogického seminára Josef Hendrich. Tu 15. decembra 1931 získal doktorát (PhDr.) prácou z oblasti psychológie s názvom *Presnosť odhadu na základe počítok pohybových*. V Psychotechnickom ústave, konkrétne v Ústrednej poradni pre voľbu povolania, začalo pôsobenie J. Čečetku nielen v oblasti poradenskej, výskumnej, ale vo veľkej miere aj v oblasti organizačnej, keďže jednou z jeho významných činností bolo zakladanie poradenských pobočiek. Získal tu aj bezprostrednú skúsenosť z oblasti skúmania a formovania života mládeže, ako aj systematickej organizačnej práce a utvárania inštitúcie. Okrem toho sa aktívne zapájal aj do akademického života, a to prvými článkami, v ktorých sa venoval psychodiagnostike, systému klasifikácie na školách, problematike voľby stredoškolského štúdia. V roku 1933 spolu so svojim kolegom J. Schulzom, vydali knihu *Poradca pri voľbe školy a povolania*. V roku 1934 napísal svoju prvú knihu *Testovanie na školách a jeho štatistické praktikum*. V tom istom roku sa stal externým spolupracovníkom Pedagogického odboru Matice slovenskej. V apríli 1934 založil spolu s J. Martákom jeden z najvýznamnej-

¹ Psychotechnika je obsahovo veľmi blízka tomu, čo v súčasnosti označujeme ako pracovná psychológia.

ších pedagogických časopisov v medzivojnovom období *Pedagogický sborník* (L. Valkovičová, 2015). V prvom ročníku v ňom publikoval dva články *O sociálnych a psychologických otázkach dnešnej výchovy* a *Škola a ľudové vzdelání v ZSSR*. V roku 1935 sa stal hlavným redaktorom nového časopisu *Dieťa*, ktorý bol pokračovaním časopisu *Škola domáca*. Tento časopis vychádzal od septembra 1935 do júna 1937. V roku 1935 v ňom J. Čečetka publikoval nasledujúce články: *Rodič a dieťa*, *Učenie dieťa*, *Výchova dieťaťa ku kritičnosti*, *Dobročinnosť detí*, *Zdedené vlastnosti a vplyv prostredia*. Súčasne napísal aj dva články do časopisu *Pedagogický sborník: Prípady hypochondrickej a asociálnej rodiny* a *Anketa o dedine*. Ako možno vidieť aj z názvov článkov, oblasť Čečetkovho záujmu sa postupne rozširuje za hranice pracovnej psychológie smerom k pedagogike. Najmä pod vplyvom Josefa Hendricha sa 4. júna 1937 habilitoval v pedagogike s prácou *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia* (J. Čečetka, 1936) a získal titul docent pedagogiky. Postupné rozširovanie záujmu J. Čečetku smerom od psychológie k pedagogike sa prejavilo aj v pracovnej oblasti, keď od školského roku 1936/1937 prijal ponuku externého učiteľa na Bratislavskej Pedagogickej akadémii, založenej J. Hendrichom. V tom istom roku vydal niekoľko článkov: *Adlerovská pedagogika*, *Ako si volí naša mládež povolanie*, *Dieťa sa vychováva a vzdeláva*, *Deti a rodičia*, *Povaha rodiča vo výchove*, *Drobnosti, na ktoré vo výchove zabúdame*, *Zámernosť vo výchove*, *Nesmelé deti*, *Výchovné použitie prázdnin*. Od jesene roku 1937, už ako docent pedagogiky, začal svoju prednáškovú činnosť v Pedagogickom seminári na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, ktorého vedenie prevzal po J. Hendrichovi prof. J. Uher. Uher bol však v Bratislave iba jeden rok, resp. do vzniku Slovenského štátu, keď musel ako občan českej národnosti opustiť akademickú pozíciu. V roku 1937 vydal J. Čečetka nasledujúce články: *Aktuálne problémy našej školy*, *Naša výchova a vôľa k demokracii*, *Má byť politika predmetom školského vyučovania*, *Masarykov odkaz*, *Vysokoškolské vzdelávanie nášho učiteľského a profesorského dorastu*. V roku 1938 Čečetka odišiel z pozície prvého asistenta v Psychotechnickom ústave a nastúpil na pozíciu interného referenta pedagogického odboru Matice slovenskej. Z tohto dôvodu sa presťahovali aj s manželkou do Martina. Juraj Čečetka prácu pedagogického odboru dobre poznal z obdobia, keď v ňom pracoval ako externý spolupracovník, preto hneď po nástupe sformuloval jasné ciele svojej pracovnej náplne: „1. Skúmanie mládeže, jej života, práce a prostredia v škole, v rodine a v spoločnosti, 2. Zlepšenie organizácie školstva, zdokonaľovanie výchovy a vyučovania v škole i mimo nej, zdokonaľovanie prípravy budúcich vychovávateľov“ (M. Miháľechová, 2007, s. 18).

V roku 1938 začal redigovať časopis *Slovenská cesta* a vydal nasledujúce články: *Školstvo stredoslovenských okresov*, *Slovenská národná výchova na slovenských školách*, *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov a profesorov*, *Reforma slovenského školstva*, *Jednotná stredná škola slovenská*. Po odvolaní J. Uhra z vedenia Pedagogického seminára bol vedením seminára poverený práve J. Čečetka. Po ročnom pôsobení v pedagogickom odbore Matice slovenskej sa tak sťahoval naspäť do Bratislavy, kde mu bol 30. júna 1939 udelený titul mimoriadny profesor pedagogiky. Uprostred týchto zásadných pracovných zmien J. Čečetka napísal svoju prvú knihu venovanú dejinám slovenskej pedagogiky, s názvom *Slovenské patronátne gymnázium v Turčianskom Svätom Martine*. Touto knihou začal významnú časť svojej publikačnej činnosti v oblasti dejín slovenskej pedagogiky. Pokračoval aj v písaní článkov: *Slovo k prvému ročníku Slovenskej cesty*, *Praktické zameranie ľudovej školy v slovenskej pedagogike*. Z pracovného hľadiska popri práci v Pedagogickom seminári zastával aj funkciu prednostu Telovýchovného ústavu a pričínal sa o reformu štvorročných učiteľských ústavov na päťročné učiteľské akadémie.

Obdobie rokov 1940 – 1945 boli pre J. Čečetku časom tak akademicko-vedeckej činnosti v oblasti pedagogiky, ako aj činnosti organizačno-reformnej v oblasti školstva. 1. septembra 1940 bol vymenovaný za riadneho profesora pedagogiky. Napísal významnú publikáciu z dejín slovenskej pedagogiky s názvom *Zo slovenskej pedagogiky*. Súčasne začal pracovať na Pedagogickom lexikóne. V *Pedagogickom sborníku* mu vyšli nasledujúce články: *Nová stredná škola slovenská*, *Nové učebné osnovy nemeckej ľudovej školy*, *Učiteľské akadémie*, *Vývin slovenského školstva ľudového*. V roku 1941 sa stal členom Filozofického odboru Matice slovenskej a súčasne aj predsedom Výboru slovenskej národnej knižnice. Napísal článok s názvom *Proporcionálnosť slovenského školstva* a postupne publikoval články o nemeckom školstve. V roku 1942 napísal dva články: *Z problematiky školského vývinu* a v časopise *Nová škola* článok *Tešedíkova pedagogická reforma*. V roku 1943 urobil Čečetka významný čin, a to vydaním jedinečného diela v slovenskom kontexte. Išlo o dvojzväzkový *Príručný pedagogický lexikón* (J. Čečetka, 1943a, b), v ktorom autorsky spracoval 1 250 hesiel. Išlo o dielo, v ktorom sumarizoval a dopracoval jednotlivé heslá nadväzujúc na svoju habilitačnú prácu, časopiseckú tvorbu a knihy z dejín pedagogiky. *Príručný pedagogický lexikón* tvoril spolu s jeho habilitačnou prácou (1936), prvým slovenským vysokoškolským skriptom zo všeobecnej pedagogiky s názvom *Úvod do všeobecnej pedagogiky* (1944) a dvojzväzkovým dielom *Pedagogika I* (1947) a *Pedagogika II* (1948) harmonický celok. Vo všetkých týchto dielach nachádzame jednotnú pedagogickú víziu, identické formulácie, postupné dopĺňanie a rozširovanie textu.

Ako sme poukázali vyššie, J. Čečetka v rokoch 1918 – 1945 prechádzal viacerými inštitúciami, ktoré ho formovali: klasické gymnázium v Lučenci, Filozofická fakulta Karlovej univerzity v Prahe, Pedologický ústav v Prahe, Psychotechnický ústav v Prahe, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. Pracovne začínal v Psychotechnickom ústave v Bratislave, spolupracoval s Pedagogickým odborom Matice slovenskej a jeden rok bol jeho zamestnancom, externe vyučoval na bratislavskej Pedagogickej akadémii, viedol Pedagogický seminár Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Jeho pracovnú náplň spočiatku tvorili poradenstvo a výskumy v oblasti pracovnej psychológie, postupne sa však zaoberal aj problematikou pedagogiky, školstva, prípravy učiteľov, dejinami pedagogiky. Treba zdôrazniť, že v pracovnej oblasti bol vždy v centre zakladania a stabilizovania inštitúcií tak na úrovni organizačnej, ako aj na úrovni vedeckej. Znamená to, že mnohé jeho publikácie boli slovenskými prvotinami v danej oblasti alebo tvorili významné dielo zakladajúceho významu. Čečetkovo dielo je nevyhnutné vnímať v kontexte politických zmien, ktoré spôsobovali neprirodzené zlomy vo vytváraní tradície pedagogického myslenia, a to radikálnym umlčaním vedeckých komunit a ich možnosti slobodne publikovať. Ide o trhliny spojené najmä so zmenami politického režimu: vznikom Československej republiky (1918), Slovenského štátu (1939), povojnového a neskôr komunistického Československa (1945). Z tohto hľadiska je dôležité si všimnúť úlohu J. Čečetku v udržiavaní odbornej a osobnej kontinuity vzťahov s osobnosťami českej pedagogiky.

6.2 Vplyv vybraných osobností na utváranie Čečetkovho pedagogického myslenia

Aby sme porozumeli pedagogickému mysleniu J. Čečetku, pokladáme za dôležité aspoň stručne uviesť filozoficko-ideové východiská a významné diela kľúčových osobností pedagogickej a psychologickéj diskusie v prvej tretine dvadsiateho storočia v českom a slovenskom prostredí.

Prvou osobnosťou, ktorú je potrebné spomenúť, je František Krejčí (1858 – 1934), ktorý bol Čečetkovým profesorom filozofie, etiky a psychológie počas pražských štúdií (M. Miháľechová, 2007). Hoci učiteľia F. Krejčího boli prívržencami herbartizmu, samotný Krejčí sa profiloval ako stúpenec pozitivizmu (*O filozofii přítomnosti*, 1904; *Světový názor náboženský a moderní*, 1914; *Filosofie posledních let před válkou*, 1918). Na základe pozitivistickej filozofie budoval aj vlastnú koncepciu psychológie, pedagogiky, filozofie

a etiky. Podľa Krejčího všetky vedy vychádzajú z niekoľkých princípov: stávanie na skúsenosti, uplatňovanie vývojového hľadiska, opieranie sa o biológiu a odmietanie pojmu duša. Duševné javy pokladal za uvedomé reakcie organizmu, ktoré dostatočne vysvetľuje teória psychofyzického paralelizmu. V oblasti filozofie sa to prejavilo v hlásaní nepoznateľnosti transcendentna a odmietnutí indeterminizmu, teleológie, podstaty a možnosti skutočnej ľudskej aktivity. V oblasti etiky (*Svobodná vůle a mravnost*, 1907; *Filosofické základy mravní výchovy*, 1920; *Moderní člověk a mravnost*, 1921; *Positivní etika*, 1922) mravnosť dedukoval z biologického evolucionizmu, konkrétne z pudu sebazáchovy a na predpoklade vývoja od egoizmu k humanite. Spomenuté princípy v oblasti pedagogiky uplatnil napr. v oblasti určenia výchovných cieľov (*Positivism a výchova*, 1906). Podľa F. Krejčího cieľ výchovy nemal byť stanovený na základe náboženstva alebo filozofie, ale čisto vedecky. Zákony výchovy sú podľa neho rovnaké pre každého. Pedagogika nemá byť zbavená cieľov výchovy, ale má byť určená pozitivisticky, s uplatnením pozitívnej etiky, ktorá má vedecky odhaliť mravný vývoj ľudstva a na týchto skúmaníach sa majú postaviť výchovné ciele (por. T. Kasper, 2014).

Ďalšou významnou osobnosťou, ktorá mala vplyv na J. Čečetku, bol Vilém Forster (1882 – 1932), žiak F. Krejčího. Ideovo ovplyvňoval J. Čečetku v smere pozitivistickej filozofie a súčasne ho uviedol do sveta modernej psychológie (M. Miháľechová, 2007). Základným rozdielom oproti Krejčího pozitivistickej ústrednej téze psychologického paralelizmu bola téza biologického dynamizmu (*Energetické vlastnosti nervového dění a dynamika reflexů hybných a logických*, 1921). Dôležitou oblasťou Forsterovho vplyvu na J. Čečetku bola aj oblasť psychotechniky. Forster bol v rokoch 1923 – 1925 riaditeľom Psychotechnického ústavu v Prahe a bol v tejto oblasti významnou akademickou autoritou (*Dnešní metody psychotechnické*, 1924; *Psychotechnika. Volba povolání*, 1925; *Optimální doba pracovní*, 1926; *Hospodaření lidskou prací*, 1928). Práve on ukázal Čečetkovi možnosti využitia psychológie v poradenskej a klinickej praxi.

Tretou postavou s pozitivistickými východiskami, ktorá ovplyvnila J. Čečetku počas pražských štúdií, bola kľúčová osobnosť českej pedagogiky, Ota Kar Kádner (1870 – 1936), žiak Františka Drtinu (1861 – 1925). Už habilitačná práca O. Kádnera, *Príspevky k pedagogice experimentální*, naznačuje jeho ideové smerovanie. Od roku 1907 začal viesť Pedagogický seminár na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe. Kádner je zakladateľskou osobnosťou významných pedagogických inštitúcií (riaditeľ experimentálneho Československého ústavu J. A. Komenského, Ústavu pre pokusnú pedagogiku a psychológiu, Školy vysokých štúdií pedagogických, Štátnej

pedagogickej akadémie). Akademicky písal na témy aktuálnych problémov pedagogiky, dejín pedagogiky, všeobecnej pedagogiky (*Dějiny pedagogiky*, 1909 – 1923; *Rodina a škola*, 1917; *Náboženství a škola*, 1918; *Obecná pedagogika*, 1920; *Základy obecné pedagogiky*, 1925 – 1926; *Vývoj a dnešní soustava školství*, 1929 – 1933).

Medzi osobnosti, ktorých poznanie je dôležité pre porozumenie širšieho kontextu pedagogického myslenia J. Čečetku, treba zaradiť aj Otokara Chlupa (1875 – 1965), s ktorým sa síce nestretol priamo počas štúdií alebo v zamestnaní, ale jeho dielo dobre poznal (J. Čečetka, 1955). K tomu treba uviesť, že Chlup bol prvým profesorom Pedagogického seminára Univerzity Komenského v Bratislave, ktorý zakladal a rozvíjal popri vedení obdobnej inštitúcie v Brne. O. Chlup bol žiakom T. G. Masaryka, F. Drtinu, F. Čádu, O. Kádnera, F. Krejčího. Úzko spolupracoval s J. Uhrom a J. Kubálkom. V jeho diele a práci možno sledovať niekoľko inšpiračných zdrojov: ukotvenie v domácej tradícii (napr. J. A. Komenský), vynikajúca znalosť zahraničných osobností a prúdov pedagogiky. Obsahovo sa jeho činnosť zameriavala na oblasť reformnej pedagogiky a reformy školstva, najmä mravnej výchovy a intelektualisticko-formálneho charakteru vzdelávania. Významne sa podieľal aj na zakladaní a rozvoji inštitúcií, v ktorých sa rozvíjala pedagogická veda a formovali učitelia. Spolu s Uhrom a Kubálkom tvorili druhú líniu reformnej pedagogiky a školstva, ktorá kriticky vystupovala proti reformno-experimentálnym ideám V. Příhodu. Hoci pedagogiku úzko spájal s psychológiou, jeho chápanie výchovy nie je úzko psychologické, ale výrazne ho určuje aj filozofia (M. Krankus, 2014). Práve z hľadiska vedeckosti pedagogiky je jeho dielo významné tým, že napriek silným pozitivistickým vplyvom a kontextom, zaisťáva pozíciu filozoficko-etickú. Znamená to, že prekonáva čistú prírodno-vedeckú kauzalitu a jej neschopnosť stanoviť výchovné ciele normatívne, napr. z etiky (T. Kasper, 2014). Týmto svojím stanoviskom sa zásadne odlišuje napr. od O. Kádnera. Medzi jeho významné diela môžeme zaradiť: *O dětské duši*, 1921; *Rukověť přirozené mravouky ve škole*, 1922; *O novú pedagogiku*, 1926; *O novú školu*, 1933 – spolu s J. Uhrom a S. Velemínským; *Pedagogika. Úvod do studia*, 1933; *Středoškolská didaktika*, 1935; *Pedagogická encyklopedie*, 1938, 1939, 1940 – spolu s J. Uhrom a J. Kubálkom.

Poslednou osobnosťou, na ktorú treba poukázať, je Josef Hendrich (1888 – 1950). Bol to práve Hendrich, ktorý nasmeroval akademickú kariéru J. Čečetku do oblasti pedagogiky, bol jeho významným podporovateľom a vytváral mu priestor pre akademický rast a pracovné pôsobenie v oblasti pedagogiky. Význam jeho vplyvu na Čečetkovo pedagogické myslenie môžeme vidieť v predslove *Úvodu do všeobecnej pedagogiky* (J. Čečetka, 1944), teda osem

rokov po odchode J. Hendricha zo Slovenska. Je to o to vzácnejšie, že išlo o výrazne nacionalistické obdobie, ktoré neprialo vzťahom s Čechmi. Čečetka spomína Hendrichovo dielo *Úvod do obecné pedagogiky*² ako významný text, z ktorého pri písaní svojich skrípt vychádzal. J. Hendrich sa už v r. 1918 venoval téme reformy gymnázií. Na základe publikovania kritických štúdií na túto tému bol zamestnaný v Pedagogickom ústave J. A. Komenského. Hoci v Pedagogickom ústave spolupracoval na testovaní inteligencie študentov prijímaných do gymnázií, jeho východiská neboli psychologické, ale najmä filozoficko-pedagogické. Možno to vidieť z jeho diel venovaných J. A. Komenskému, ako aj z nasledujúcich diel: *Občanská nauka a mravoveda*, 1924; *J. A. Komenského snahy vševedné, všeosvětové a všenápravné*, 1926 (habilitačná práca); *Filosofické proudy v současné pedagogice*, 1926, *Revize pokrokových ideálů v národní škole*, 1929; *Úvod do obecné pedagogiky*, 1935. Hendrich bol významnou osobnosťou pre slovenskú pedagogiku a učiteľstvo, pretože od r. 1928 viedol Pedagogický seminár v Bratislave, v r. 1930 založil a riadil štátnu pedagogickú akadémiu (Bratislavská pedagogická akadémia) a v rokoch 1935/1936 bol dekanom Filozofickej fakulty UK v Bratislave. Venoval sa aj dejinám slovenskej pedagogiky, výsledkom je významná publikácia *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo* (1937). Podľa B. Kudláčovej, výrazne „prispeľ k etablovaniu slovenskej pedagogiky, a to najmä tým, že pre pedagogiku získal Juraja Čečetku.“ (B. Kudláčová, 2014, s. 42).

6.3 Ideový kontext pedagogiky na Slovensku v rokoch 1918 až 1945

Ako uvádzame v predošlej časti kapitoly, slovenská pedagogika v rokoch 1918 – 1945 bola výrazne ovplyvnená českou pedagogikou. Avšak, a to aj vďaka osobe J. Čečetku, nachádzame v nej aj vlastné skúmania a hodnotenia európskej pedagogiky (M. Krankus, 2014) a tiež formulovanie a riešenie špecifických problémov, súvisiacich s vytváraním samostatnej štátnosti, ktorá podmienila kreovanie vlastného školského systému, školských a pedagogických inštitúcií, ako aj pedagogickej vedy. Vzhľadom na nový typ štátneho zriadenia bolo treba nielen zásadným spôsobom zreorganizovať školstvo, ale aj vytvoriť mnohé štátne školské inštitúcie.

² V r. 1935 evidujeme 1. vyd., v r. 1939 – 2. vyd., toto vydanie bolo z politických dôvodov zakázané a povolené až v roku 1945, 1946 – 3. vyd., ktoré bolo podľa slov samotného Hendricha identické s 2. vyd., v podstate išlo o „dotlač“ 2. vydania.

V kontexte týchto súvislostí môžeme poukázať na niekoľko základných tematických rámcov, ktoré tvoria širší ideový kontext slovenskej pedagogiky v rokoch 1918 – 1945.

Prvým z nich je problematika vedeckosti pedagogiky. Ako píše T. Kasper (2014, s. 46), „pokiaľ na počiatku 20. storočia pozitivistické prístupy napomohli k ‚ospravedlneniu‘ pedagogiky ako vedy (...), potom v medzivojnovom období už väčšina autorov nepochybuje o vedeckosti pedagogiky a nesnaží sa hľadať dôkazy podporujúce tvrdenie, že pedagogika nie je umením, ani nie je iba ‚návodom‘ k praktizujúcemu pedagogickému konaniu, ale je autonómnu vedou s jasne vymedzeným predmetom a metodologickou ukotvenosťou. Spor sa teda nevedol o vedeckosť pedagogiky, ale o metodologické prístupy zaisťujúce pedagogické poznanie“. V dielach významných pedagógov sa tento spor týkal diskusie o princípoch garantujúcich pedagogike jej vedeckosť (por. M. Krankus, 2014). V podstate išlo o dve základné pozície. Prvá, reprezentovaná napr. V. Příhodom, vychádzala z pozitivistických princípov a chápala pedagogiku ako vedu analogickú prírodným vedám. Druhá skupina, reprezentovaná napr. O. Chlupom, J. Hendrichom, J. Čečetkom, považovala pozitivistické východiská a vedeckú metodológiu za nedostatočné. Pedagogika podľa týchto autorov patrila do skupiny tzv. duchovných vied alebo tiež vied o kultúre. Jednou z typických oblastí, v ktorej sa výrazne ukazovala odlišnosť týchto dvoch koncepcií, bola psychológia a význam, ktorý sa kladol na konkrétne poznatky, ktoré psychologické výskumy prinášali o psychike dieťaťa, psychológii výchovného procesu a pod. Kým ani jedna z týchto koncepcií v zásade dané poznatky nepopierala, v čom sa zásadne odlišovali, bola ich interpretácia a aplikácia z hľadiska ich významu pre pedagogiku. Možno teda sledovať dve pozície: prvou je praktické redukovanie pedagogiky na psychológiu, druhou začleňovanie psychologických poznatkov do výchovy určenej filozoficko-kultúrne. Možno povedať, že vedeckosť prvého konceptu určuje pedagogiku na základe pozitivistických téz a redukuje obraz človeka na opis faktov a hľadanie súvislostí a zákonitostí, ktoré je možné získať na základe opakujúcich sa faktov. Druhý koncept vychádza z presvedčenia, že obraz človeka nie je možné určiť iba na základe faktov, ale aj na základe teoretického skúmania, na základe kultúry, prípadne ideálu. Špecifické miesto v diskusii medzi týmito dvoma pozíciami zohrávala téma cieľov výchovy. Preto chápanie výchovného cieľa, teda či je možné určiť výchovný cieľ a spôsob, akým je to možné urobiť, môžeme považovať za jeden z indikátorov, ktoré poukazujú na to, ktorú pozíciu zastáva daná osobnosť pedagogiky.

Druhým okruhom tém, ktoré charakterizujú slovenské pedagogické myslenie, je formulovanie princípov utvárania štátnej a národnej pedagogiky

a školstva. Práve táto problematika úzko súvisela s konštituovaním pedagogiky a školstva v sledovanom období, a to kvôli širšej spoločenskej a kultúrnej emancipácii spod vplyvu maďarizácie a neskôr spod vplyvu čechoslovakizmu. Národný princíp, aj keď nie vždy explicitne, môžeme vidieť vo všetkých oblastiach spojených s výchovou a vzdelávaním, od pedagogického teoretizovania až po praktické otázky spojené s vytváraním školských inštitúcií. Išlo o tému, ktorá úzko súvisela s jedinečnosťou doby, a tým, že rozvoj pedagogickej vedy a školstva závisel od samotných slovenských učiteľov a politikov. Uvedomovanie si národnej identity ako identity spoločenskej, kultúrnej, ekonomickej, politickej atď. a fakt, že závisí prednostne od samotných členov národa, ako sa bude jeho život vyvíjať, vnášalo do všetkých oblastí, a teda aj do pedagogiky a školstva silný entuziazmus a očakávania.

Ďalšou silnou témou v slovenskom pedagogickom myslení je problematika didaktiky a reformnej pedagogiky, ktorá úzko súvisí s už spomenutou otázkou vedeckosti pedagogiky. Z doterajších historicko-pedagogických výskumov je zrejmé, že bezprostredne po vytvorení Československej republiky (1918) sa ako jedna z významných tém školstva a pedagogiky vyprofilovala potreba zmeniť dovtedajší spôsob výchovy a vzdelávania vystavený na princípoch herbartizmu. Môžeme povedať, že väčšina učiteľských a akademických osobností pedagogiky mala ambíciu založiť slovenskú didaktiku na reformných princípoch, teda že išlo o fenomén prekračujúci okruh jednej pedagogickej školy. Tieto reformné aktivity mali niekoľko podôb, ktoré rôznym spôsobom zohľadňovali na jednej strane psychologické a sociologické výskumy, ale súčasne aj filozofické idey týkajúce sa detstva a dieťaťa. Priamo v reformnom hnutí môžeme sledovať dve základné línie: jednu reprezentovanú O. Chlupom, J. Uhrom (umiernená) a druhú reprezentovanú V. Příhodom (radikálna). Avšak treba zdôrazniť, že popri výslovne reformných hnutiach, môžeme v pedagogickom myslení sledovať všeobecnú orientáciu na psychologické a sociologické vedy. Toto prenikanie psychológie a sociológie do pedagogiky sa prejavovalo najmä v hľadaní takých pedagogických prístupov, ktoré by zohľadňovali dispozície a vývinové špecifiká vychovávaných.

Poslednou témou, ktorá tvorila širší rámec slovenského pedagogického myslenia v skúmanom období, bola problematika tzv. sekularizácie školstva a pedagogiky. Išlo o postupný proces nenáboženského zdôvodnenia výchovy, najmä mravnej výchovy, ktorá bola zreteľná najmä v medzivojnovom období. Hoci konfesijné školstvo malo v období vzniku Československej republiky najväčšie zastúpenie medzi slovenskými školami (B. Kudláčová, 2014), proces vytvárania štátnych škôl, prítomnosť českých učiteľov a profesorov pedagogiky, vplyv myšlienok tzv. laickej – prirodzenej morál-

ky v škole (F. Krejčí, O. Kádner, O. Chlup, J. Hendrich) postupne spôsobili odklon od zásadného praktického vplyvu cirkvi a náboženstva v školstve a pedagogickom myslení. Náboženský rozmer teda zväčša nebol odmietaný priamo, ale postupne prestal byť kľúčovým princípom mravnej výchovy, keďže za dostatočne zdôvodňujúci sa považoval princíp prirodzenej morálky humanizmu.

6.4 Vymedzenie výchovy u Juraja Čečetku

Ako sme ukázali v predchádzajúcej časti kapitoly, v rokoch 1918 – 1945 museli predstavitelia slovenskej pedagogiky nájsť odpovede na množstvo otázok tak teoretického charakteru (napr. podstata výchovy, epistemológia pedagogiky, postavenie pedagogiky v spoločnosti, štáte, vo vzťahu k iným vedám, oblasti pedagogiky atď.), ako aj praktického charakteru (napr. nastavenie a vytvorenie školského systému, vedecko-pedagogických inštitúcií, vzdelávania učiteľov, didaktík predmetov, vytvárania učebníc atď.). Ako sme už ukázali, J. Čečetka mal v tomto procese dominantné postavenie tak v oblasti vytvárania slovenskej pedagogiky, ako aj v oblasti nastavenia a vytvárania školského systému.

V nasledujúcej časti kapitoly sa budeme zaoberať osobnosťou J. Čečetku z hľadiska jeho teoretického prínosu pre pedagogiku, pričom predstavíme jeho chápanie výchovy a súčasne aj základné princípy, ktoré charakterizovali jeho pedagogické myslenie do roku 1945. Pri ich mapovaní vychádzame z Čečetkových kľúčových diel, ktoré publikoval do r. 1945: *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia* (1936), *Príručný pedagogický lexikón I., II.* (1943a,b) a *Úvod do všeobecnej pedagogiky* (1944). Východiskom nášho skúmania je Čečetkova definícia výchovy, pretože práve v nej nachádzame skutočnú syntézu jeho principiálnych pedagogických názorov. V spomínaných dielach opakovane definuje výchovu ako „zámerné usposobovanie so stránky telesnej i duševnej k dokonalejšej forme života, ako zámerné vyvinovanie a usposobovanie ľudskej osobnosti, i ľudskej pospolitosti, na uskutočňovanie ideálov ľudstva, a to alebo usposobovanie inými, vzhľadom na tieto úlohy vyspelejšími činiteľmi (napr. rodičmi, učiteľmi, alebo zas kultúrnejšími spoločnosťami ap.), alebo aj usposobovanie seba samého (samovýchova, samovzdelávanie)“ (J. Čečetka, 1943b, s. 51; J. Čečetka, 1944, s. 10).

Za principiálne spojenia, ktoré objasňujú chápanie výchovy u Čečetku, považujeme nasledujúce: „usposobovanie sa dokonalejšej forme života“ a „ideály ľudstva“. K nim sa totiž neustále vracia vo vysvetľovaní jednotlivých tém

spojených s výchovou. Najprv objasníme Čečetkovo chápanie „uspôsobovania sa dokonalejšej forme života“.

Vo svojich dielach rozlišuje tri úrovne „uspôsobovania sa“. Základnou úrovňou je *starostlivosť* o novú generáciu ako prirodzený, všeobecne rozšírený jav u všetkých živých tvorov. Táto starostlivosť však ešte nie je dostatočnou ľudskou výchovou, pretože sa netýka života v jeho skutočne ľudskej podobe. Ľudský druh totiž skrze výchovu neprejavuje iba starostlivosť o bezprostredné potreby života. Druhou úrovňou je uspôsobovanie pre prítomné formy života ľudskej spoločnosti. Podľa Čečetku ani táto úroveň ešte nevyšvetľuje jedinečnosť výchovy u ľudí, pretože výchova je podľa neho najmä uspôsobovaním pre „nové formy životné, po ktorých alebo jednotlivcov, alebo kolektívum, prípadne celé ľudstvo túži. Neodovzdávame teda len hotový vzor, ale odovzdávame aj príkaz, úlohu pracovať na novom vzore života“ (1944, s. 10). Skutočne ľudská výchova je daná tým, že sa „pred nami vznáša vzor nového človeka, ku ktorému chceme dorásť, k tomuto budúcemu človeku, človečenstvu, resp. ľudstvu a k jeho svetu sa ťaháme, uspôsobujeme a súčasne usilujeme sa uspôsobiť všetkých okolo seba“ (1944, s. 10). Z týchto dôvodov výchova nemôže byť iba skutočnosť „rodičovského inštinktu“ alebo medzigeneračného pôsobenia, pretože tie sú zamerané iba na prítomnosť.

Z týchto základných princípov vyplývajú ďalšie súvisiace charakteristiky: *výchova má integrujúcu funkciu vo vyvinovaní sa človečenstva a má nadindividuálny – kolektívny charakter*. Porozumieť integrálnosť u Čečetku je možné iba v kontexte smerovania k dokonalej ľudskosti. Keďže výchova má funkciu zdokonaľovať život, jej cieľom je harmonizovať život, zdokonaľovať ho v jeho všetkých oblastiach do maximálnej miery. Z tohto hľadiska sa nemôže týkať len jednotlivca, pretože je v prvom rade „integrálnou funkciou v živote ľudstva, či už ide o vývin vonkajšieho životného priestoru, či o vývin vnútorný u jednotlivcov alebo o vývin pospolitosti“ (1944, s. 11). Výchova teda podstatne súvisí s celistvosťou, integritou života jednotlivca, ľudstva, ako aj sveta. Takto má funkciu spájania, synergie rôznych oblastí a rovín ľudského života. Preto je ťažko „predstaviteľný príklad výslovne len a len individualistického vychovávaní, kde by človek, osamotene žijúc, len sám seba a iba pre seba samého vychovával zo svojich vlastných duchovných zdrojov. Šlo by tu vlastne o prípad anomálny“ (1944, s. 11). V konfrontácii s tradíciou siahajúcou k rousseuovskej samote sa Čečetka systematicky usiluje predložiť argumenty v prospech sociálneho, kolektívneho definovania výchovy. Idea ľudstva je podľa neho ideou sociálnou, týka sa spoločnosti a v nej sa aj uskutočňuje. Je to totiž spoločnosť, v ktorej sa ľudskosť „zjavuje“ a ktorej úlohou je dosahovať ju a objavovať jej nové formy. Tento sociologický princíp analyzuje na

rovine biologickej, ako aj na rovine kultúrnej. Obidve tieto oblasti sú podľa J. Čečetku oblasťami, ktorých možná dokonalosť presahuje jednotlivého človeka a pre jednotlivca môže tvoriť nevyhnutné výchovné napätie. Spoločnosť ako taká je podľa Čečetku živým organizmom, kolektívnou bytosťou, ktorá má svoje autonómne princípy života a rastu a ľudstvo je kolektívny aktér. Kolektív nie je však odstránením jednotlivého, ale nevyhnutným prostredím, v ktorom sa jednotlivec rozvíja. Súčasne je spoločnosť v jej rôznych formách (napr. rodina, škola, národ atď.) aj nevyhnutným aktérom výchovy. V pedagogickom myslení J. Čečetku môžeme jasne vidieť hľadanie modelu, v ktorom je obsiahnutá tak rovina spoločenská, ako aj rovina individuálna, keďže obidve sú podľa neho nevyhnutné. No súčasne treba zdôrazniť, že hoci je osoba centrom každej výchovnej akcie, predsa len spoločnosť je primárny a nosný subjekt výchovy ako takej. K tomu treba dodať, že Čečetka nikde vo svojich dielach nedáva odpoveď na otázku, ako chápe ideu človečenstva. Avšak z myšlienky hierarchicky usporiadaných foriem života vyvodzuje princíp, že východiskom výchovnej akcie musia byť nevyhnutne subjekty na kvalitatívne vyššej úrovni uskutočňovania ľudského života. Znamená to, že výchovný vzťah nie je založený na generačno-vekovom princípe, napr. dospelý – dieťa. Výchovný vzťah je určený kvalitatívne, podľa úrovne foriem života a je takto podstatne previazaný na úsilie dosahovať ideál ľudskosti. Každý jeden človek, spoločensvá, ako aj celé spoločnosti sú postavené do presahujúcej a súčasne spoločnej úlohe: *zdokonaľovať ľudský život v jeho ľudskosti*. Z tohto hľadiska nie je výchova vymedzená iba vybraným a určeným osobám a inštitúciami, výchova nie je diktát dospelých na deťoch, ale platí pravidlo: každý môže vychovávať každého. Mohli by sme povedať, že vzhľadom na úlohu nadobúdania dokonalosti ľudskosti, má každá generácia svoj špecifický prínos.

Aby sme dostatočne porozumeli tomu, ako J. Čečetka chápal výchovu, je potrebné okrem už spomenutých princípov predstaviť aj niektoré ďalšie charakteristiky, ku ktorým sa neustále a v rôznych súvislostiach vracia vo svojich dielach. Môžeme medzi ne zaradiť: *všestrannosť výchovy*, *sociálny princíp*, *prvenstvo morálnej výchovy* a *zameranosť na dosahovanie dokonalosti ľudstva*.

Prvým z nich je *všestrannosť výchovy*, ktorá je reprezentovaná v definícii výchovy slovami telesná a duševná stránka. *Všestrannosť* chápe ako celistvé rozvíjanie oblastí ľudského života: telesnej, rozumovej, citovej, vôľovej, mravnej a estetickej. „Žiadame zachytenie všetkých stránok človeka a aj využitie všetkých faktorov zo všetkých sfér, žiadame teda pôsobenie rozumom i pôsobenie na rozum a podobne, čo sa týka oblasti citu, vôle i umenie, lebo toto všetko patrí k plnosti pojmu ušľachtilého života ľudského a všetky sféry

sú zúčastnené, čo sa týka utvárania ideálov rodu ľudského. Podobne žiadame tu aj rozšírenie vychovávaní na všetky vekové stupne a všetky vrstvy a stavy, složky pospolitosti ľudskej“ (1944, s. 11). Ako môžeme vidieť, *princíp všestrannosti* hovorí o univerzálnosti a súčasne aj integrálnosti výchovy v živote ľudského rodu a zároveň zdôrazňuje princíp vzájomnej prepojenosti jednotlivých oblastí. Čiže rozvoj telesných daností vplýva na všetky ostatné oblasti a naopak.³ V mravnej výchove naopak je významná aj rozumová a estetická zložka, keď vychovávame k schopnosti rozlíšiť dobré a krásne (nie všetko pekné je súčasnej aj dobré a naopak). Druhým kľúčovým princípom chápania výchovy je *princíp sociálny*. Tento princíp úzko súvisí s nadindividuálnym charakterom výchovy a konkretizuje ho na jednotlivé sféry. Napr. zdravie nie je iba dobrom individuálnym, ale aj sociálnym. Podobne pri vzdelaní ako ceste rozumovej výchovy nejde iba o nadobúdanie poznatkov v perspektíve osobných výhod, ale prednostne v službe kolektívu. Z tohto hľadiska nemá zmysel „hovoriť v dnešných okolnostiach o nejakom všesvetove platnom všeobecnom vzdelávaní“ (1944, s. 125), pretože takéto vzdelanie je odtrhnuté od rozvoja spoločnosti. Základným kritériom vzdelávania má byť tradícia viazaná na kolektív žijúci v konkrétnom životnom priestore, a teda v konečnom dôsledku rozvoj úrovne života kolektívu. Kľúčovým dôvodom, prečo je nevyhnutné venovať sa všetkým oblastiam a súčasne jednotlivé oblasti sú faktory, ktoré ovplyvňujú ostatné oblasti, je ich previazanosť na utváranie ideálov a dokonalých foriem ľudského života. Ďalším princípom, z ktorého vychádza pri charakteristike jednotlivých oblastí, je ich *zameranosť na dosahovanie dokonalého človečenstva*. Preto napríklad nie je rozumová výchova iba prostým vyučovaním, samoučelnou drezúrou, ale získavaním potrebných vlastností vzhľadom na ideál ľudstva. Rovnako ani telesná výchova nevyčerpáva svoj zmysel v prítomnosti, ale medzi jej dôležité úlohy zaraďuje: perspektívu životného boja, práce; dobro budúcej generácie – zdravie; vytváranie kolektívu; dôležitosť vyrovnanosti – rovnováhy. Posledným princípom, ktorý zdôrazňuje, je *hierarchickosť jednotlivých oblastí výchovy*. Všestrannosť a vzájomná prepojenosť totiž neznamená rovnocennosť jednotlivých oblastí. Spomedzi všetkých oblastí výchovy mravnú výchovu „právo pokladáme za najdôležitejšiu časť výchovy v teórii a v praxi. Vo výsledku má práve jej slúžiť zpravidla i v praxi výchova rozumová aj estetická i výchova telesná“ (1944, s. 147). K princípu *hierarchickosti* oblasti výchovy je potrebné dodať, že v skúmaných dielach J. Čečetka tento princíp systematicky a dôsledne nerozvíja

³ Napr. telesná a mravná výchova spoluúčinkujú, spolupôsobia pri vlastnostiach ako: vytrvalosť, súčinnosť, obetavosť, odvaha atď.

a neanalyzuje. Kým v iných oblastiach výchovy (napr. rozumovej, telesnej) nachádzame ich objasnenie v kontexte celkového vymedzenia výchovy ako procesu zameraného k dokonalejším formám ľudského života, pri mravnej výchove takéto objasnenie chýba. Nie je teda jasné, ako J. Čečetka chápal súvis medzi ľudskosťou a samotnou mravnou výchovou.

Popísané princípy syntetizované v citovanej definícii výchovy nám ukazujú jednu stranu Čečetkovho pedagogického myslenia, ktoré tu smeruje k akejsi ontológii výchovy, k vymedzovaniu podstaty a zmyslu výchovy a jej kľúčovej funkcie v zdokonaľovaní života jednotlivca, spoločnosti, civilizácie. K tomu je potrebné uviesť ešte jednu poznámku. V Čečetkovom pedagogickom myslení okrem skúmania a vymedzenia „ontológie výchovy“ nachádzame aj veľkú vnímavosť a silný dôraz na otázky a problémy postavenia a praxe výchovy v rodine a školskom systéme spoločnosti a štátu. Znamená to, že výchovu skúma nielen z hľadiska jej podstaty, ale aj optikou jej potrebnosti, funkčnosti, užitočnosti, nenahraditeľného prínosu pre dobré a správne fungovanie života jednotlivca, ako aj všetkých úrovni zoskupení, ktoré človek vytvára. Istotne, aj táto konkrétne-praktická stránka pedagogických názorov J. Čečetku by si zaslúžila celkovú analýzu, avšak pre naplnenie hlavného zámeru tejto kapitoly, identifikovať Čečetkove filozoficko-ideové východiská, to nie je potrebné. Pre náš cieľ bude dostatočné, ak v nasledujúcej časti poukážeme na niektoré charakteristiky, ktorými by sa mali riešenia praktických otázok a problémov podľa Čečetku riadiť.

6.5 Filozofické východiská pedagogických názorov Juraja Čečetku

Ako sme ukázali, Čečetkovo pedagogické myslenie sa utváralo pod vplyvom predstaviteľov viacerých pedagogických a filozofických škôl a súčasne v kontexte významných politických a spoločenských zmien. Ak chceme objasniť filozofické pozadie Čečetkových pedagogických názorov, treba najskôr uviesť, že J. Čečetka nebol priamym stúpencom žiadnej filozofickej tradície ani na explicitnej, ani na implicitnej úrovni. Znamená to, že v žiadnom zo svojich diel sa výslovne neprikláňa k jednému filozofickému smeru, z ktorého by vyvodzoval alebo ktorým by zdôvodňoval svoju pedagogickú koncepciu. Rovnako nemožno jeho pedagogickú koncepciu zjednotiť okolo niekoľkých princípov, ktoré by bolo možné nájsť v jednom filozofickom smere. Základné interpretačné idey, v medziach ktorých rozvíja svoje pedagogické myslenie, netvorí jednotnú filozofickú koncepciu. Súčasne môžeme konštatovať, že v pedagogických dielach J. Čečetku nachádzame pomerne širokú recepciu

súdobej európskej a čiastočne americkej filozofie, ako aj sociológie a psychológie, avšak bez systémového vymedzenia vlastného stanoviska voči týmto teóriám. Z uvedených dôvodov sme pri objasňovaní filozofických východísk J. Čečetku odkázali na náročnú cestu hľadania súvislostí, ktorej výsledok môže mať len všeobecnejší charakter.

Vychádzajúc z Čečetkovho chápania výchovy a súčasne vychádzajúc zo širšieho kontextu českej a slovenskej pedagogiky, konštatujeme, že v pedagogickom myslení J. Čečetku sú prítomné odkazy na viaceré filozofické smery, a to najmä na: pozitívizmus, princípy tzv. duchovných vied a na pragmatizmus.

Vychádzanie z ideí a princípov filozofie pozitívizmu môžeme vidieť v dvoch podobách: psychologickéj a sociologickej. Už v habilitačnej práci (J. Čečetka, 1936a) Čečetka zdôrazňuje, že v pedagogike je empirický výskum postavený na pozitivistických základoch prínosný a nevyhnutný. V diele *Úvod do všeobecnej pedagogiky* (J. Čečetka, 1944, s. 26) konštatuje: „Uplatnenie empirickej orientácie (...) rozhodne znamená pre pedagogiku značné obohatenie predovšetkým zo stránky vecných poznatkov, ale aj zo stránky ideovej. (...) Empirická pedagogika (...) odstránila veľa nedostatkov a napravila mnoho chýb, ale prispela aj k reálnejšiemu chápaniu otázky osobnosti človeka a k reálnejšej interpretácii ľudských ideálov.“ Hoci Čečetka pripúšťa a uznáva pozitivistické východiská v oblasti metodológie výskumu výchovných javov, nestotožňuje sa s pozitívizmom na úrovni ontologickej, ako to napr. urobil F. Krejčí a jeho nasledovníci. Nezastáva pozitívizmus ako filozofiu, ktorá by mala vysvetliť existenciu človeka a sveta v ich celistvosti a komplexnosti. V habilitačnej práci (J. Čečetka, 1936a, s. 6) vymedzil hranice pozitivisticko-empirickej psychológie, ale aj pedagogiky: „napriek niektorým svojim skvelým výsledkom bádania nevedela uspokojiť túhu ľudí po spoľahlivej odpovedi na isté duchovné otázky.“ V prírodne orientovaných prúdoch považoval za problém neprítomnosť princípov, ktoré by organicky spájali jednotlivé oblasti. Podľa Čečetku v nich človek nenájde výraz osobnostnej jednoty, aktivity a zámernosti.

Vymedzením hraníc empiricko-pozitivistickej pedagogiky Čečetka súčasne určuje iné princípy, ktoré pedagogika nevyhnutne potrebuje. Sú to princípy duchovnovednej alebo tiež aj kultúrnej pedagogiky. V tejto pozícii zastáva podobný názor ako J. Hendrich, ktorý sa v *Úvode do obecné pedagogiky* (1946) venuje otázke vzťahu medzi pozitivistickým a duchovnovedným prístupom v pedagogike. Podľa Hendricha empirická pedagogika nie je schopná určiť výchovné ciele, pretože skúma iba to, čo je aktuálne, skúma iba kauzalitu. Naproti tomu duchovné vedy sa neuspokojujú s výkladom toho, čo je, ale pýtajú

sa na to, čo by malo byť, je v nich prítomný hodnotiaci princíp a prekonávajú kauzalitu hľadaním zmyslu. Rovnako aj Čečetka (1944) odmieta takú pozíciu pozitivismu, ktorý skúma empiriu len pre samotnú empiriu a požaduje širší rámec, do ktorého je možné vsadiť empiricky nadobudnuté poznatky a zákonitosti. Práve tento širší rámec nachádzajú tak Hendrich, ako aj Čečetka v duchovnovednej pedagogike, avšak nestotožňujú sa v odpovedi na otázku, čo by malo byť základným princípom duchovných vied. Čečetka svoje stanovisko formuluje na pozadí kritiky a odmietnutia adlerovského chápania duchovnovednej psychológie a pedagogiky. Adler podľa Čečetku akceptuje iba duchovný princíp, ktorý dáva zmysel celej realite a súčasne nezohľadňuje predpoklady a dispozície jednotlivca a spoločnosti. Znamená to, že to, čo má byť, cieľ, ideál, ku ktorému človek smeruje, je viac ako prítomnosť. To, čo je v prítomnosti, nemá takmer žiadnu hodnotu (J. Čečetka, 1936a). Takéto nedocenenie reality a preceňovanie cieľa a zmyslu Čečetka odmieta. Rovnako sa však nestotožňuje s pozíciou J. Hendricha, ktorý vidí základ duchovných vied v kultúre (M. Wiesenganger, 2015). Kým u Hendricha bola zakladajúcim princípom výchovy kultúra a jej kvalitatívne vrstvy, u Čečetku sú to pojmy formy ľudského života a dokonalosť ľudskosti. Podľa Čečetku má samotná kultúra slúžiť životu a zdokonaľovaniu ľudstva. Pojem životná forma človeka je pojem nadradený pojmu kultúra. Z tohto hľadiska Čečetka konštatuje (1944), že nie všetko kultúrne je skutočne ľudské. Preto je inkulturácia, vovedenie do kultúry, čo ako kvalitatívne najvyššej, nedostatočným určením výchovy. Život sám sa totiž potrebuje neustále rozvíjať a nadobúdať neustále dokonalejšie formy. Výchova je, ako sme už vyššie uviedli, odovzdaním príkazu neustále zdokonaľovať ľudstvo. Zdá sa, že Čečetka chápe pojem kultúra skôr funkčne, v zmysle služby vyvinovaniu sa ľudstva a súčasne aj ako veľmi významný prejav ľudskosti (ako dôsledok ľudskosti, nie ako príčinu). V tejto otázke Čečetka opakovane konštatuje (1943, 1944), že základným subjektom výchovy je ľudstvo ako kolektívny organizmus. Výchova je proces, ktorý vyvíja zvnútra ľudstva, teda jeho príčinou je samotný život ľudstva – organizmu, ktorý sám zo seba smeruje k svojej dokonalosti. V týchto myšlienkach nachádzame istú odozvu na sociologický pozitivismus, napr. na zakladateľa pozitivismu A. Comta, ale tiež aj na Lévyho-Bruhla. V súvislosti so sociologickým princípom treba však zdôrazniť, že Čečetka ním nepopiera hodnotu jednotlivca a význam individuality.

Posledným filozofickým prúdom, ktorého myšlienky a aplikácie nachádzame v pedagogickom myslení J. Čečetku, je filozofia pragmatizmu. Zdá sa, že je to práve filozofia pragmatizmu, jej vedecká metodológia, teória poznania, jej praktickosť a sociálnosť, v ktorých Čečetka nachádza čiastočné syn-

tézy teoretických sporov medzi pozitivisticko-empirickou a duchovnovednou, špekulatívnou pedagogikou. Pragmatickú pedagogiku považuje za vhodný medzistupeň medzi pozitivistickou, empirickou pedagogikou a pedagogikou idealistickou, špekulatívnou (J. Čečetka, 1944). Je to preto, lebo „najvyšším kritériom pravdy je pre pragmatizmus dobro“ (J. Čečetka, 1944, s. 34). Tento princíp má v Čečetkovom chápaní pedagogiky veľa dôsledkov. Jedným z nich je pripustenie určitej miery relatívnosti teoretického riešenia nejakého pedagogického problému v prospech takého riešenia, ktoré povedie k skutočnému vyriešeniu daného problému vo výchovnej praxi. Pojem dobro je Čečetkovi bližší ako pojem pravda, pretože pojem dobro, tak ako ho chápala aj pragmatická filozofia, je úzko spojený so samotným životom a s jeho napredovaním, kým pojem pravda je pojmom spojeným s poznaním a špecifiky s vedeckým poznaním. Čečetka sa výslovne prikláňa k pozícii W. Jamesa v otázke postavenia vedeckej pravdy a spoločne s ním odmieta pozitivistické východisko prísnej vedy, ktorej poznatky boli pre život determinujúce. Svet totiž ešte „nie je hotový, lež sa ustavične tvorí a aj jeho zákonitosti sa môžu meniť a menia sa. (...) Pozitivistická veda nemá vekovitú platnosť. (...) Tým, že tvoríme nový život, nové životné formy, tvoríme aj novú vedu a vedecké zákony.“ (J. Čečetka, 1944, s. 34) Pre Čečetku je samotný život a jeho dobro viac ako teoretická, vedecká pravda. Pragmatizmus je pre Čečetku smer, ktorý je schopný neuzatvoriť sa vo vlastných striktných predpokladoch a princípoch, ale je otvorený voči všetkému, čo môže prispieť k vývoju sveta a ľudstva. Uvedieme to na príklade rozdielneho postoja pozitivizmu a pragmatizmu k náboženstvu: „Kým pozitivizmus stavia sa proti každej metafyzike a proti náboženstvu, pragmatizmus pripúšťa i to. Náboženstvo urobilo veľa dobra pre ľudstvo (...). Ale z toho ešte pre pragmatizmus nevyplýva držať sa výlučne metafyziky alebo náboženstva, stávajú sa mu len jedným východiskom; tam, kde sa ukáže praktickejšou náuka pozitivistická, bude sa držať jej“ (J. Čečetka, 1944, s. 34). Príklon k pragmatickým východiskám v oblasti náuky o poznaní môžeme vidieť aj v Čečetkovom uzavretí problematiky ideovej plurality v oblasti mravnej výchovy. Kým na jednej strane v oblasti mravnej výchovy opisuje zásadné „rozpory základných ideových hľadísk a na druhej strane zas zhody v mnohých praktických požiadavkách – fakticky tých istých, len niekedy inakšie nazvaných“ (J. Čečetka, 1944, s. 144 – 145), súčasne konštatuje, že existuje niečo ako ľudová, „prostonárodná“ etika, mravnosť, ktorá sa vytvára životnou praxou a má veľkú silu zotrvačnosti. Ako vidno, riešenie v oblasti cieľov mravnej výchovy nie je podľa Čečetku potrebné hľadať v oblasti teoretizovania, ale v oblasti praktických riešení. Súčasne sa tu ukazuje iná črta pragmatizmu, s ktorou Čečetka súhlasí a to, že pragmatizmus „nemá

vlastne ani nijakého pevného a jednotného kritéria pre dobro, osvedčenosť“ (J. Čečetka, 1944, s. 35). V pedagogickom myslení J. Čečetku sa táto čiastková relativizácia prejavuje napr. v oblasti stanovovania výchovných ideálov a cieľov. Ďalšou významnou oblasťou, kde nachádzame Čečetkovu blízkosť k ideám pedagogického pragmatizmu, je určenie funkcií školy pre spoločnosť. V jeho diele nachádzame silný dôraz na prípravu do života, na výchovu a vzdelávanie zamerané na hospodárske, ekonomické, poľnohospodárske potreby národa a spoločnosti. Čečetka sympatizuje napr. s pracovnou školou J. Deweya a najmä s jej teoretickým zdôvodnením, podľa ktorého škola má značne závislé postavenie od sociálneho útvaru, ktorému slúži a jej úlohou je „zvýšenie dovtedajšej životnej úrovne a osobitne aj pre zvýšenie úrovne tzv. kultúry duchovnej.“ (J. Čečetka, 1944, s. 84). Dôraz na prax a potreby spoločnosti môžeme vidieť v Čečetkovej diskusii s Hessenovým chápaním idey univerzity. Kým S. Hessen vidí význam univerzity v čistej vede, Čečetka hovorí o dôležitosti prípravy do praxe, ktorá vyžaduje viac schopnosti technické ako bádateľské, ktoré majú byť zamerané na prax vysokoškolských povolání.

Záver

V predošlej analýze sme poukázali na tri filozoficko-ideové východiská, ktoré sú prítomné v pedagogickom myslení J. Čečetku: pozitivistické, duchovnovvedné a pragmatické. V posudzovaní konkrétnych filozofických prúdov sa Čečetka pridržal princípu, ktorý sformuloval už vo svojej habilitačnej práci, keď hodnotil prínos adlerovskej psychológie pre pedagogiku. Podľa neho, ak by nejaká pedagogická či filozofická teória nebrala do úvahy komplexnosť fenoménu výchovy, ak by teda jednostranne alebo nekonzistentne vyzdvihovala jeden alebo niekoľko princípov, potom by bolo potrebné „jej heslá a poznatky presadiť a dať do iného rámca.“ (J. Čečetka, 1943a, s. 97) Tento princíp ho viedol k tomu, aby sa nestotožnil s chápaním vedeckej pedagogiky na spôsob pozitivisticko-empiricky orientovanej pedagogiky a súčasne ani v podobe, ako ju chápala kultúrna, duchovnovvedná pedagogika. Čečetka sa v riešení viacerých významných otázok súdobej pedagogickej teórie pridržal najmä východiská pragmatickej filozofie. Tie mu umožnili čerpať z výsledkov a prínosu tak empirických, ako aj špekulatívnych vied. V tomto zmysle je dôležité vyzdvihnúť fakt, že J. Čečetka skúmajúc hlbkovo a veľmi fundovane vtedajšie pedagogické, ale aj sociologické a psychologické teórie sa vždy snažil o to, aby poukázal na ich možný prínos pre pedagogiku. Čečetkovu prakticko-pragmatickú pedagogickú pozíciu môžeme preto vyjadriť nasledujúco: nie je

dôležité, aká idea, aká filozofia zdôvodní nejakú výchovnú aktivitu, dôležité je to, či bude táto výchovná činnosť podporovať pokrok, rast, dosahovanie dokonalejších foriem ľudského života, ľudstva či spoločnosti.

LITERATÚRA

- ČEČETKA, J. (1936) *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia*. Bratislava.
- ČEČETKA, J. (1943a) *Príručný pedagogický lexikón I*, Turčiansky svätý Martin: Kompas.
- ČEČETKA, J. (1943b) *Príručný pedagogický lexikón II*, Turčiansky svätý Martin: Kompas.
- ČEČETKA, J. (1944) *Úvod do všeobecnej pedagogiky*. Bratislava: Sdruženie vysokoškolského študentstva.
- ČEČETKA, J. (1947) *Pedagogika. Vývin systémov*, Liptovský Mikuláš: Tranoscius.
- ČEČETKA, J. (1948) *Pedagogika II. Výchovávanie telesné, rozumové, mravné a umelecké*. Liptovský Mikuláš: Tranoscius.
- ČEČETKA, J. (1955) Význam práce O. Chlupa pre slovenskú pedagogiku. In *Otokar Chlup. Sborník prací věnovaným 80. narozeninám*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 145 – 150.
- HENDRICH, J. (1946) *Úvod do obecné pedagogiky*. 3. vyd. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze.
- KASPER, T. (2014) Vymezení obecné pedagogiky v meziválečné pedagogické diskusi v ČR. In *e-Pedagogium*, r. 2014, č. 3, s. 43 – 52.
- KRANKUS, M. (2014) Recepčia moderného pedagogického myslenia v pedagogike na Slovensku v r. 1918 – 1939 In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 47 – 59.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2014a) Juraj Čečetka – prvý slovenský profesor pedagogiky. In KASPER, T. – PELCOVÁ, N. – SZTOBRYN, S. (eds.): *Úloha osobností a inštitúcií v rozvoji vzdelanosti v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, s. 423 – 432.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2014b) Slovenská medzivojnová pedagogika a jej špecifiká. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 34 – 46.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2015) Charakteristika vybraných reprezentatívnych diel slovenskej pedagogiky v rokoch 1939 – 1945 z hľadiska politicko-spoločenského kontextu. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1938 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 42 – 59.
- MARKS, I. (2014) Pohľad Antona Štefánka ako čelného predstaviteľa školského referátu na prvé roky pôsobenia českých učiteľov v slovenských školách. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 112 – 119.
- MIHÁLECHOVÁ, M. (2007) *Život a dielo Juraja Čečetku*. Bratislava: Infopress.
- PŠENÁK, J. (1992) Pedagogické dielo Juraja Čečetku. In *Pedagogická revue*. 1992, roč. 44, č. 5, s. 365 – 380.
- PŠENÁK, J. (2011) *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok: Verbum.
- VALKOVIČOVÁ, L. (2015a) Vznik časopisu Pedagogický sborník a jeho obsahové zameranie v prvých dvoch rokoch jeho existencie. In RAJSKÝ, A. (ed.): *Juvenilia Paedagogica 2015*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, s. 155 – 164.

- VALKOVIČOVÁ, L. (2015b) Štúdie Juraja Čečetku v časopise *Pedagogický sborník* v období druhej svetovej vojny. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 60 – 72.
- WIESENGANGER, M. (2014) Filozoficko-výchovné východiská J. Čečetku v diele *Úvod do všeobecnej pedagogiky*. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 60 – 69.
- WIESENGANGER, M. (2015) Vplyv pedagogických myšlienok Josefa Hendricha v diele *Úvod do obecné pedagogiky* na dielo Juraja Čečetku *Úvod do všeobecnej pedagogiky*. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1938 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 73 – 82.

7. REFORMNÁ PEDAGOGIKA A HNUTIE REFORMNÝCH ŠKÔL

Eduard Lukáč

Vznik Československej republiky znamenal jedinečnú historickú udalosť, ktorá otvorila dvere pre dovtedy nevídané možnosti dvoch štátotvorných národov. Jej súčasťou boli i nevyhnutné zmeny v oblasti školstva a edukácie, ktoré našli vyjadrenie v legislatívnych podobách, ako i v inštitucionálnom zabezpečení. Súčasťou týchto snáh sa stalo i prenikanie a následne uplatňovanie nielen zahraničných, ale i domácich reformných myšlienok v oblasti pedagogiky a školstva. Pod pojmom reformná pedagogika chápeme súhrnné označenie pre rôzne teoretické koncepcie a praktické snahy vytvárajúce modely – alternatívne školy, ktoré rozvíjali hlavne v prvej polovici 20. storočia pedagogickí reformátori, napr. J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen a i., u nás V. Příhoda a i. (por. J. Průcha, E. Walterová, E., J. Mareš, 1995).

7.1 Reformné pedagogické hnutie v Čechách

Prvým prejavom tohto úsilia boli individuálne pokusné školy, resp. triedy z obdobia prvého desaťročia existencie ČSR, ktoré sú výrazom reformného snaženia individualít, ako napr. F. Mužík, F. Bakule, J. Bartoň, A. Bartoš a i. „V porovnaní s herbartizmom akcentovali predstavitelia reformnej pedagogiky individuálne výchovné ciele a sociálne chápanie výchovy a vzdelávania, pričom zdôrazňovali pedocentrický prístup“ (B. Kudláčová, 2010, s. 223).

Do reformne orientovaného hnutia sa učitelia zapojili v oveľa širšom meradle, než tomu bolo v období individuálnych pokusov pod vedením Václava Příhodu. Svoj návrh na zriadenie jednotnej vnútorne diferencovanej školy publikoval prvýkrát v ucelenej podobe v r. 1928 v časopise *Školské reformy*, pod názvom „*Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra*“. Komplexným vyjadrením Příhodových predstáv o zmene školy a charakteru činnosti v nej bola publikácia „*Racionalisace školství. Funkcionální organizace školské soustavy*“ (1930). Ním navrhovaná jednotná vnútorne diferencovaná škola sa mala stať inštitúciou, v ktorej uniformitu a stereotyp mali nahradiť flexibilita a individuálny prístup. „Základným kameňom výstavby jednotnej školy musí byť možnosť dať každému žiakovi v množstve i v prepracovanosti také vzde-

lanie, aké môže žiak dosiahnuť podľa svojho nadania, podľa svojich záujmov a podľa svojich potrieb a snáh“ (V. Příhoda, 1928, s. 2).

Vyučovanie na I. stupni malo byť zamerané na výchovu žiakov k samostatnosti v práci a zodpovednosti za výsledky, k sebakontrolu. Na tento cieľ mala slúžiť individualizácia vo vyučovaní a využívanie diferenciacie v podobe oddelení v triede alebo zriadením podporných tried, resp. pomocných kurzov a hodín pre slabších žiakov. V metodike čítania a písania sa mala využívať globálna metóda.

Škola II. stupňa mala byť vnútorne diferencovaná na tri vetvy: technickú (deskriptívna geometria, rysovanie, kreslenie, ručné práce, stenografia), humanitnú klasickú (s výučbou latinčiny) a humanitnú modernú (s výučbou francúzskeho jazyka). Plán umožňoval prestup žiaka na inú vetvu, dával prioritu problémovému spôsobu výučby a učebný plán v poslednom ročníku, t. j. v siedmom a ôsmom semestri, obsahoval štvorhodinovú týždennú dotáciu pre voliteľný predmet podľa záujmu žiakov.

Charakteristickou črtou novej školy mal byť i jej pracovný charakter, ktorý mal viesť na rozdiel od tendencie všeobecného vzdelávania k výchove budúceho človeka – špecialistu v príslušnom odbore. I preto V. Příhoda nazval školu „pracovným družstvom. Trieda mizne, aby urobila miesto pracovnej skupine“ (V. Příhoda, 1930, s. 16). Cieľom výchovy mal byť „sociálny gentleman“, ktorého zo spoločenského hľadiska charakterizovali vlastnosti ako obetavosť, pomoc a spolupráca. Na túto výchovu mala škola využívať formy kolektívnej práce, ako napr.: žiacka samospráva; žiacke organizácie a kluby; vydávanie školského časopisu; školské zhromaždenia (aspoň raz týždenne); kampane (dodržiavanie hygieny, estetického prostredia); spoločné stravovanie; symboly spoločenskej jednoty školy (meno školy, vlajka, hymna); športové družstvá; spolok absolventov školy. Centrom, ktoré v sebe spájalo požiadavku učiteľov národných škôl na vysokoškolské vzdelanie i aktuálnu potrebu reformy školy, sa stala Škola vysokých štúdií pedagogických v Prahe. Išlo o dobrovoľné dvojročné vzdelávanie učiteľov počas sobôt a nedeľ, ktoré bolo slávnostne otvorené už 16. októbra 1921. Příhodovým vplyvom bola začiatkom r. 1928 pri nej zriadená *Reformná komisia*, ktorá sa stala ohniskom popularizácie a organizácie reformných aktivít.

Voči reformnej koncepcii V. Příhodu ostro vystupovali predstavitelia tzv. brnianskeho centra, ktoré prezentovali osobnosti ako Ján Uher a Otokar Chlup. Ich uceleným vyjadrením sa stalo hnutie *Nových škôl*, podľa názvu ktorého vydávali aj rovnomenný časopis. Hnutie bolo založené v r. 1923 v Brne pod vedením O. Chlupa a od r. 1927 pracovalo ako československá odbočka v medzinárodnej Lige pre novú výchovu. Modernú orientáciu Chlupa vidieť z tém

jeho prednášok v Bratislave, ktoré tvorili „školské reformy, pedopatológia, psychológia citov a vôle, stredoškolská didaktika, pokusná pedagogika, experimentálna pedagogika, najnovšie pedagogické teórie a analýzy diel E. Claparéda a E. I. Thorndika v Pedagogickom seminári“ (M. Krankus, 2014, s. 50). Okrem brnianskeho ústredia mala spoločnosť aj dve pobočky: v Boskoviciach a v Prahe. Reformovať školu podľa J. Uhra nestačilo len premenou školy podľa vzoru zo zahraničia, ale snažil sa vytvoriť filozofiu výchovy na podklade národných pedagogických a filozofických tradícií: „Reforma sa nedosiahne mechanickým zlučovaním alebo premiestňovaním látky ani pripútaním sa na nejakú samospasiteľnú metódu, ale zmenou ducha, stálym zrením ku konečnému cieľom a uvedomovaním si úloh, ktoré odtiaľ vyplývajú“ (J. Uher, 1939, s. 36).

7.2 Reflexia reformného pedagogického hnutia na Slovensku

Učitelia na Slovensku, rovnako ako ich českí kolegovia, si uvedomovali aktuálnu potrebu zmien v práci učiteľa i činnosti školy ako celku a snažili sa o transfer reformných myšlienok do svojich škôl. *Pedagogická spoločnosť slovenská*, založená 20. februára 1927, si už v úvode svojho pôsobenia stanovila za jednu z úloh zriaďovať pokusné triedy. Cieľ spoločnosti, a to podpora rozvoja pedagogiky ako vedy a využívanie výsledkov vedeckého výskumu v praxi všetkých škôl, sa mal dosiahnuť „sledovaním a hodnotením dnešnej ústavy, ako aj reformy školskej u nás i v cudzine; skúšaním vedeckých metód a overovaním nových smerov na školách a prostriedkov výchovných a vyučovacích“ (Stanovy Slovenskej pedagogickej spoločnosti, 1927, s. 178 – 179).

Na valnom zhromaždení Spoločnosti 3. februára 1930 sa pri prerokúvaní správy o dovtedajšej činnosti konštatovalo, že: „Spoločnosť konala tiež niekoľko schôdzí, ktorých predmetom bola školská reforma. Po živých debatách vyslovila sa pre jednotnú diferencovanú školu. Toto stanovisko tlmočil na školskej ankete v Prahe vládny radca Ferdinand Písecký“ (*Pedagogická spoločnosť slovenská*, 1930, s. 61). Konkrétnym prejavom tejto podpory bola napr. i finančná dotácia Spoločnosti na zakúpenie pomôcok pre pokusnú reformnú meštiansku školu v Malackách a spoluúčasť Spoločnosti pri zakladaní sekcie pre vyučovanie počtov, ktorá mala za úlohu vypracovať osnovy z počtov pre reformné meštianske školy na Slovensku.

Osobitnú pozornosť zasluhuje skutočnosť, že Václav Příhoda, stúpenec filozofického a pedagogického pozitívizmu, vydal v r. 1934 na Slovensku a po slovensky svoj významný spis *Reformné hľadiská v didaktike*, ktorý je

pendantom k jeho *Racionalizácii školstva* (J. Mátej a kol., 1976). Dielo je koncipované do štyroch kapitol: vedecký základ novej didaktiky, prispôsobovanie školskej práce individuálnemu žiakovi, individuálna pracovná výučba a globalizácia. Príhoda uznáva nutnosť rozhliadať sa po zahraničných príkladoch, ktoré vedú k vyššej efektívnosti edukačných aktivít. „Ľudia malého štátu a malých očí musia sa hodne rozhliadať. Jedným z dôvodov, prečo som písal túto knihu po slovensky, je poznanie, že práve na Slovensku, kde otázka tradície v pedagogických otázkach nie je významná, tvoria sa tie veľké oči pre veľké problémy a pre veľkosť na malej rozlohe“ (V. Příhoda, 1934, s. 227). Myšlienky reformného pedagogického hnutia a koncepcie V. Příhodu sa na Slovensko šírili viacerými spôsobmi, napr.: individuálnym štúdiom odbornej pedagogickej literatúry; pedagogickým pôsobením českých učiteľov na slovenských školách; prednáškami významných osobností o pedagogických reformách v českých krajinách; návštevami slovenských učiteľov na českých pokusných školách, najmä v Zlíne; účasťou slovenských učiteľov na celonárodných zjazdoch reformných učiteľov; aktívnou spoluprácou českých a slovenských učiteľov pri konkrétnom realizovaní pokusných škôl a tried na Slovensku.

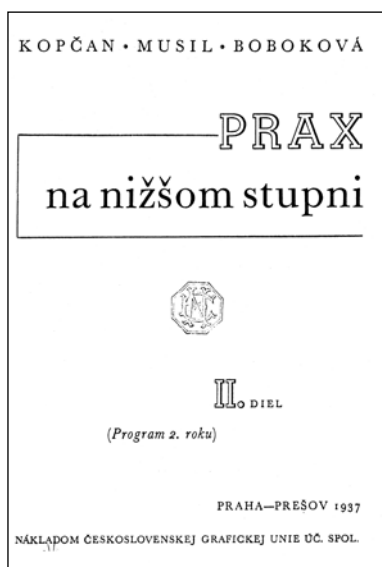
„Osobitným, ale významným problémom vo vývine slovenského školstva v 30. rokoch boli pokusné školy, ktoré sa stali centrom pedagogického ruchu a predmetom veľkého záujmu“ (J. Mátej, 1972, s. 82). Podľa súčasníka reformného hnutia H. Janusa bola *Pokusná diferencovaná meštianska škola Dr. I. Dére* v Malackách „jedinou oficiálnou slovenskou školou tohto druhu“ (H. Janus, 1998, s. 43). Pokusné vyučovanie v nej bolo v prvej triede zavedené v školskom roku 1932/33 a v roku 1935 boli pokusnými už všetky triedy tejto školy. Na základe diferenciacie, ktorá sa uskutočňovala prostredníctvom rôznych diagnostických metód – testov, diktátov, ústnych skúšok a pod., sa žiaci členili do pracovných skupín, ktoré mali prispôsobené učebné osnovy podľa rôzneho stupňa náročnosti úloh a podielu individuálnej práce, skupinovej práce a práce pod vedením učiteľa. Učivo bolo spracované vo forme programov, v ktorých dominantnú úlohu mali problémové metódy, ktoré mali za cieľ rozvíjať samostatné myslenie, hľadať individuálne cesty pri riešení úloh, pestovať schopnosť práce s literatúrou. Pozorovateľnými výsledkami takto realizovanej výučby boli „zväčšená samostatnosť a sebaistota v styku s úradmi, a aj viac porozumenia pre verejne prospešné ustanovizne“ (J. Špánik, 1935a, s. 172 – 173). Škola vydávala žiacky časopis *Naše hlasy*, ku ktorému žiaci zabezpečovali všetky nevyhnutné činnosti vlastnými silami – finančné zabezpečenie, tlač, viazanie, distribúcia, predaj a pod. Žiacky kolektív mal významnú úlohu aj pri sankcionovaní niektorých priestupkov formou pokarhania, straty

funkcie, zbavenia volebného práva či až zákazom účasti na spoločných hrách. Tieto sankcie boli vyhlasované na spoločných žiackych zhromaždeniach.

Na neoficiálnych pokusných školách, resp. v bežných školách v rámci činnosti pokusných tried alebo prostredníctvom výučby jednotlivých predmetov, sa samotní učitelia snažili aktívne prispieť k overovaniu efektívnosti nových metód a prístupov. Najvýznamnejšie výsledky dosahovali tri regióny: trnavský, prešovský a košický.

Trnavský región

V trnavskom regióne bol prvý kontakt s novými myšlienkami spojený s činnosťou Ludmily Žofkovej, ktorá sa inšpirovala ideami daltonského plánu a presadzovala tieto myšlienky počas vyučovania na škole v Modre, v školských rokoch 1921/22 až 1922/23 (K. Žáková, 2007, s. 13). Intenzívnejšie sa začali reformné myšlienky uplatňovať pod vedením českého učiteľa Františka Musila, žiaka V. Příhodu a jeho neskoršieho spolupracovníka. Od jesene roku 1931 sa stal školským inšpektorom v Trnave a túto funkciu vykonával až do roku 1938, keď bol nútený vrátiť sa späť do Čiech. „Ak bol dr. V. Příhoda ideovým vodcom a organizátorom školskej reformy v celoštátnom meradle, na Slovensku jeho najdôslednejším a najuvedomejším pomocníkom bol Fraňo Musil“ (E. Miklovič, 1969, s. 101).



Obr. 4: Obálka publikácie Kopčan, M. – Musil, F. – Boboková, K.: *Prax na nižšom stupni. II. diel.* (1937)

Zdroj: Súkromný archív autora kapitoly

Medzi jeho najvýznamnejšie publikácie patria: *Prejavy. Pokus o celistvé vyučovanie a výchovu prejavovú prvého školského roku* (1927), *Čítanie globálnou metódou* (1930), *Prax na nižšom stupni I. a II.* (1937, obrázok č. 4). Patril k najvýznamnejším osobnostiam redakcie časopisu *Naša škola*, v ktorom pôsobil ako šéfredaktor od 4. ročníka jeho vydávania. Časopis vychádzal v rokoch 1926 – 1939

a stal sa bohatým informačným zdrojom o reformnom pedagogickom hnutí v ČSR i v zahraničí. Zhromaždil okolo seba mnohých priaznivcov ideí reformného pedagogického hnutia na Slovensku, z ktorých prevažná väčšina

boli učitelia národných škôl z okolia Trnavy. Uvedomoval si, že realizácia Príhodovej koncepcie si vyžaduje nielen pochopenie, ale aj nevyhnutné podmienky, „bez ktorých je ťažko prevediteľná. Preto sa konajú školské pokusy, aby sa tento plán, ktorého uskutočnenie by značilo zdravý prevrat v našom školstve, vyskúšal a prakticky overil. Príhodovým plánom nepreberáme teda niečo z cudziny, ale chceme vývojom dospieť k našej originálnej sústave školskej. A takú Príhoda svojim plánom podal. Záleží teda teraz na tom, aby slovo telom učinené bolo“ (F. Musil, 1930, s. 122).

Pod vedením F. Musila sa už od roku 1932 začali stretávať učitelia trnavského regiónu a blízkeho okolia na tzv. pracovných stretnutiach učiteľov, ktoré prerástli v septembri 1934 do založenia dobrovoľného neformálneho združenia – *Trnavského pedagogického seminára*. „Uskutočňovali sa od r. 1932 obyčajne raz za dva mesiace, a to podľa ich obsahu osobitne pre školy ľudové a školy meštianske, alebo spoločne pre učiteľov oboch typov škôl, ak si to tematika schôdzok vyžadovala, napr. problematika výtvarnej alebo telesnej výchovy“ (E. Miklovič, 1969, s. 102). Na týchto schôdzkach učiteľov boli vytvorené základy neskoršej práce učiteľov v jednotlivých sekciách seminára: globálna metóda, vlastiveda, prírodoveda, zborová recitácia, slovenský jazyk, branná výchova, počty, kreslenie.

K významným propagátorom globálnej metódy patrila i Vilma Musilová, manželka F. Musila. Svojou činnosťou vo vyššie uvedenej sekcii, i ako autorka a spoluautorka publikácií a učebníc, napr. *Čarovná záhrada* (1931), *Prejav. I. a II. diel* (1927) sa výrazne pričínala o jej šírenie v trnavskom okrese. „Podľa zachovaných štatistík, ktoré mi láskavo zapožičala pani Vilma Musilová, sa v trnavskom okrese pracovalo globálnou metódou v roku 1932 iba v jednej triede, ale v roku 1935 už v 22 školách, čo bola asi tretina všetkých škôl v okrese“ (K. Rýdl, 1991, s. 255).

Tabuľka č. 1:

Sumárny prehľad aktivít Pedagogického seminára v Trnave

aktivita/školský rok	1934/1935	1935/1936	1936/1937	1937/1938	spolu
prednášky	24	16	15	18	73
schôdzky	15	9	8	14	46
praktické cvičenia	3	2	1	3	9
exkurzie	1	1	1	–	3
výstavy	1	1	1	1	4
kurzy	1	–	1	–	2
recitačné preteky	–	1	1	1	3

(spracované podľa E. Miklovič, 1969, s. 109)

Šírenie a získavanie poznatkov sa v Pedagogickom seminári realizovalo najmä prednáškovou činnosťou, ktorá sa vhodne dopĺňala organizovaním exkurzií na pokusné školy, praktickými kurzami, výstavami, informáciami o najnovšej pedagogickej literatúre, zapájaním učiteľov do výskumnej činnosti a pod.

Sídlom praktického úsilia o reformu školy v Trnave sa stala Štátna meštianska chlapčenská škola, v ktorej sa od roku 1933 „začali zriaďovať namiesto tradičných tried odborné učebne, zaviedli metódy individualizácie a samoučenia“ (H. Janus, 1997, s. 11). V prvých rokoch pokusná škola pracovala na základe diferenciacie žiakov podľa prospechu. Avšak princíp diferenciacie sa neosvedčil, a tak od školského roku 1935/36 sa ustúpilo od takéhoto triedenia žiakov a začala sa presadzovať diferenciacia podľa záujmu žiakov. Vyučovanie, ktoré prebiehalo v učebniach špecializovaných podľa jednotlivých predmetov, sa riadilo princípmi individualizácie a samoučenia, na základe postupu žiaka v učení prostredníctvom návodných textov. To umožňovalo žiakovi uplatniť individuálne tempo, učiteľovi korigovať návodné texty podľa stupňa zvládnutia učiva a schopností žiaka, ale aj prácu v kolektíve, napr. skupinové riešenie stanovených problémov, spoločné vyhodnocovanie spracovaných úloh a pod.

Rímskokatolícku ľudovú trojtriednu školu v Majcichove viedol Michal Kopčan, osobnosť známa z činnosti „poštovej sekcie“ Trnavského pedagogického seminára. M. Kopčan „majstrovsky uskutočňoval myšlienky najmä v globalizačnom chápaní vyučovania na elementárnom stupni, pričom uplatňoval individualizáciu a viedol žiakov k aktívnej tvorivej práci. Zameril sa na globálne čítanie a písanie, tvorivé vyučovanie počtov, na živú a dynamickú prvouku s grafickými a hudobnými prejavmi žiakov“ (H. Janus, 1998, s. 45). Jeho spolupracovníčka Katarína Boboková realizovala skupinové čítanie nie pomocou klasických čítaniek, ale prostredníctvom vybraných kníh pre deti a mládež. Sledovala tým nielen rozvoj schopnosti čítania, ale aj emocionálneho precítania textu a estetického zážitku. Žiaci boli rozdelení do štyroch skupín podľa úrovne schopnosti čítania a K. Boboková sa striedavo venovala každej skupine, zatiaľ čo ostatné skupiny pracovali samostatne.

F. Musil zorganizoval aj 1. zjazd priateľov školskej reformy na Slovensku, ktorý sa konal 8. júna 1935 v Trnave. Predsedom zjazdu a hlavným referujúcim bol Václav Příhoda. F. Musil vystúpil s referátom s názvom „Reformy na normálnych školách“, v ktorom sa zaoberal návrhmi na zlepšenie vyučovacích výsledkov. Na zjazde „sa zúčastnilo 250 učiteľov a učiteľiek“ (J. Špánik, 1935b, s. 140) z celého Slovenska, ale prevahu mali pedagógovia zo západnej časti. Po prednáškach, referátoch a diskusiách sa účastníci na záver uzniesli na nasledujúcej rezolúcii (A. Jusko, 1934/35, s. 319):

1. Reformy didaktické sa na slovenských školách osvedčujú. Je treba, aby boli plánovito organizované a podporované. Nutné je vybudovať ucelenú sieť reformných škôl na Slovensku.
2. Žiadame, aby diskusie o reformách diali sa vecne a kritiky neboli osobné.
3. Žiadame, aby boli podniknuté kroky k zjednodušeniu pravopisu.

Ku koncu existencie medzivojnovvej ČSR sa v dňoch 26. – 30. mája 1937 konal v Trenčianskych Tepliciach 8. celoštátny zjazd reformného učiteľstva spolu s kurzom o školskej reforme. „Kurz bol zrkadlom ťažkej, obetavej a neúnavnej práce všetkých reformistov na školách pokusných a normálnych. Zistení reformisti rokovali tu o novom obsahu vyučovania na všetkých školách, ale najmä na školách národných, stanovili si idey, novú náplň vo všetkých učebných predmetoch, aby tak prehĺbili, prehodnotili svoju prácu i reformné snaženie“ (Aj, 1937, s. 189). Takmer 400 učiteľov si mohlo vypočuť prednášky známych osobností: napr. V. Příhoda (Nový obsah vyučovania), S. Vrána (Vplyv obsahu vyučovania na školskú organizáciu), F. Musil (Nový obsah vyučovania na škole prvého stupňa). Ďalšie prednášky odzneli v rámci rokovania v sekciách škôl I. stupňa, II. stupňa a pomocného školstva. Na záver konferencie boli prijaté uvedené požiadavky a závery (M. Brťková, 1996, s. 76):

1. V Československu zriadiť jednotnú, pracovnú, spoločenskú školu. Účastníci žiadali nový školský zákon a v ňom predĺženie školskej dochádzky na deväť rokov a zníženie počtu žiakov v triede.
2. Vysokoškolské vzdelanie učiteľov.
3. Obsah učiva sa má prispôbiť štruktúre spoločenského života a kultúre národa a demokracii.
4. Školskú prácu treba zabezpečiť na vedeckom základe.
5. Konštatovala sa dobrá spolupráca učiteľov v celej ČSR.

Prešovský región

V prešovskom regióne sa zásluhou školských inšpektorov Ľudovíta Hrnčiara a Rudolfa Mereša učителиa zúčastňovali na exkurziách v pokusných školách, akou bola napr. exkurzia do Zlína a Brna 26. apríla až 2. mája 1936. „Cieľom výpravy bolo oboznámiť sa s pracovnými metódami reformných škôl, skúmať tam organizáciu školského života a oboznámiť sa s celkovou pedagogickou a didaktickou tendenciou na spomenutých školách“ (Š. Gmitro, 1936, s. 2). Inšpektori sa podieľali i na založení reformnej sekcie učiteľov. Pri jej ustanovení 23. septembra 1937 mala členov 40, no pri rokovaní v októbri 1937 to už bolo 100 členov (J. Schwartz, 1937, s. 4). S menom školského

inšpektora L. Hrnčiara sa stretávame pri šírení myšlienok reformného pedagogického hnutia i v giraltovskom okrese. Tunajší učitelia sa 11. júna 1938 zišli na hodnotenie plnenia úloh a na stanovenie programu pre budúci školský rok. „Nasledovali pedagogické a administratívne pokyny p. inšpektora Hrnčiara, ktorý povzbudivými slovami vyzýval k rozšíreniu radu reformistov“ (Nový program, 1938, s. 4). Súčasťou programu bolo i určenie úloh v oblasti reformnej práce na jednotlivých ľudových a meštianskych školách. Na tejto schôdzi vystúpil i Štefan Gmitro, učiteľ meštianskej školy v Prešove, ktorý oboznámil prítomných učiteľov s výsledkami práce v reformných triedach tejto školy.

Špecifickou aktivitou v reformnom úsilí bolo pôsobenie českého učiteľa Václava Stuchlíka, ktorý bol učiteľom v Štátnom ženskom učiteľskom ústave v Prešove (neskôr Štátny čs. koedukačný učiteľský ústav) od 1. februára 1925 do septembra 1937. Vypracoval svoju reformnú koncepciu s názvom *Za novú pedagogiku a výchovu* a v rámci jej myšlienok vydal tituly: *Pedagogické vedy* (1934), *Obecná pedagogika* (1935), *Obecná didaktika* (1936). V pláne ostalo vydanie publikácií zameraných na logiku, organizáciu výchovy a didaktiky jednotlivých predmetov. Niektoré z jeho publikovaných názorov a kritických pripomienok majú svoje opodstatnenie aj dnes: „Prečo pokladá sa školstvo a vôbec kultúra za rozpočtovú príťaž, prečo nevenuje sa školstvu aspoň toľko starostlivosti, koľko iným výrobným odborom, keď školstvo je veru najdôležitejším odborom ‚výrobným‘, kde sa spracuje najcennejší materiál? Prečo považuje dnešná spoločnosť školu za nutné zlo, a preto jej postačí, keď učiteľ vie o málo viac, ako má naučiť, a na iné vlastnosti a schopnosti sa vôbec nehládí?“ (V. Stuchlík, 1935b, s. 10 – 11)

V júni 1935 bola pod jeho vedením založená *Obec racionálnej výchovy*, ako voľné združenie pedagogických pracovníkov. Obec pôsobila smerom do vnútra – zameraná na vlastnú výchovnú prácu, ale i navonok – zameraná na pedagogickú i laickú verejnosť. Členmi Obce sa mohli stať všetci záujemcovia, ktorí sa snažili akýmkoľvek spôsobom prispieť k vnútornej racionalizácii výchovy. Za cieľ Obce stanovil „odstrániť z výchovnej praxe všetok mechanizmus a materializmus a pozitívne výchovné zákroky oduševniť, znútorniť, aby mali nielen formu, ale aj podstatu výchovných javov, kde sa skutočne podstatne zvyšuje duševná úroveň chovancov“ (V. Stuchlík, 1934, s. 168 – 169).

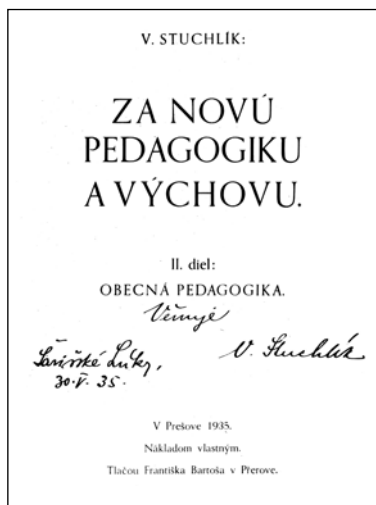
Na svoje účely si Obec zriadila v regionálnom týždenníku Šariš špecifickú rubriku s názvom *Pedagogický obzor*. Pre praktické riešenie výchovných problémov založila aj stálu pedagogickú poradňu, ktorá mala v duchu sledovaných výchovných princípov bezplatne pomáhať riešiť každodenné problémy z oblasti výchovy, s ktorými sa stretávali vo svojej pedagogickej praxi učitelia a rodičia. V. Stuchlík so svojimi priaznivcami vydával odborný časopis *Za*

novú pedagogiku a výchovu, s podtitulom *List Obce racionálnej výchovy*. Časopis vychádzal štyrikrát do roka, od apríla 1935 do septembra 1938 vyšlo spolu 15 čísel.

V diele *Obecná pedagogika* (obrázok č. 5) vychádza V. Stuchlík z prirodzenej výchovy, ktorej základom je: a) prirodzená aktívna účasť žiaka na výchovnom procese, založená na jeho uvedomení si potreby výchovy vlastnej osobnosti; b) výchovné ciele zodpovedajúce duševnej vyspelosti žiaka; c) „intímny“ pomer učiteľa k učebnej látke, prejavujúci sa silným citovým prízvukom učiteľa pri vyučovaní, čo umožní žiakovi vidieť priame „prežívanie výchovných príkladov“ učiteľom a pozitívne ovplyvní žiakove osvojovanie si predkladaných hodnôt a stotožňovanie sa s nimi. „To je môj cieľ, aby si prirodzená výchova nadobudla domovské právo aj v škole, aby sa škola stala v kultúrnom živote činiteľom, akým môže byť a tým byť musí“ (V. Stuchlík, 1935b, s. 23). Druhým dôležitým princípom jeho novej pedagogiky bolo jej obsahové chápanie, ktoré V. Stuchlík dáva do protikladu s vtedajším zameraním na vonkajšiu formu výchovných javov.

Pri realizácii koncepcie prirodzenej výchovy sa priorita mala klásť hlavne na školskú výchovu, predovšetkým na jej vnútornú racionalizáciu, pretože ako vysvetľuje sám V. Stuchlík, „tú je možno uskutočňovať aj na ostatnej dedine s najjednoduchšími pomôckami. Prepychové pomôcky a najmodernejšie zariadenie školské nemôže mať dnes každá škola, ale len na učiteľovi záleží, či vládze uskutočniť racionalizáciu vnútornej práce pri nezmenenej vonkajšej organizácii“ (V. Stuchlík, 1935a, s. 2).

Klasické školské dokumenty ako učebné osnovy „považoval za rekvizity starej mechanickej školskej práce, ktoré narobia viac škody ako úžitku. Považoval za potrebné, aby systém práce školy bol ‚bezpredmetový a bezosnovný‘, čo je už extrémny pohľad, a to i v rámci reformného hnutia. Maximálne sústredenie pozornosti na osobnosť žiaka a stupeň jeho duševnej vyspelosti viedli Stuchlíka k záveru, že najhodnotnejšia výchovná práca učiteľa (vychovávateľa) je tá, keď si žiaci sami určujú materiál a to, čomu sa chcú naučiť na základe vlastných vnútorných potrieb“ (M. Bačová, 1994, s. 40).



Obr. 5: Obálka publikácie V. Stuchlík: *Za novú pedagogiku a výchovu*. II. diel: *Obecná pedagogika* (1935)

Zdroj: Súkromný archív autora kapitoly

Starej škole Stuchlík vyčítal, že dáva žiakom veľa domácich úloh, čo svedčí o jej nízkej didaktickej úrovni a encyklopedickom zameraní. Nová škola podľa jeho predstáv nebude vôbec dávať domáce úlohy. „Normálny žiak sa naučí všetkému v škole... a keď nie, je to vina nie jeho – mimo školy má mať úplne voľný čas k vlastnému sebvzdelávaniu, učiť sa čomu a ako sám chce“ (V. Stuchlík, 1936, s. 160). Bol hlavne proti mechanickému opakovaniu a formálnym úlohám, tiež odmietal klasické opakovanie a skúšanie.

Najvýznamnejšou organizáciou vo vzťahu k reformným úsiliam v tom období bola *Celoštátna reformná školská komisia*, ktorú viedol V. Příhoda. Jej pôsobenie spočiatku Stuchlík mapoval len podľa publikovaných prejavov a celú akciu Za novú pedagogiku a výchovu viedol izolovane od celoštátneho reformného hnutia. Táto jeho taktika však nebola správna, čo si uvedomil v r. 1936, keď sa zapojil do celoštátneho hnutia. „Příhodovci nielen sa nestavali proti mne, ale po dvoch rokoch dali mi najavo, že by uvítali, keby som sa zapojil do ich reformného smeru. Ochotne som to urobil, vstúpil som tam bez podmienok ako radový vojak s tým, že zaujmem v reformnom hnutí také postavenie, aké si časom vybojujem“ (V. Stuchlík, 1938, s. 65 – 66).

Aj keď V. Stuchlík nepatril k vedúcim osobnostiam pedagogického myslenia svojej doby, podujal sa vypracovať novú koncepciu pedagogiky. Ignoroval však predchádzajúce pedagogické názory, ktorým vyčítal ich umelé pôsobenie a nedočkal sa podpory vtedajších osobností – J. Čečetka, J. Hendrich, V. Růžička, ktorí ho kritizovali. „Kritika, ktorú vyniesol Stuchlík na vtedajšiu školu, bola ojedinelou v tom čase a nemohla nepobúriť pedagógov – teoretikov“ (A. Čuma, 1994, s. 29).

Košický región

V košickom okrese bol najagilnejším propagátorom reformných myšlienok a organizátorom návštev českých reformných škôl školský inšpektor pre obvod Košice II., Martin Oríšek. Prvá hromadná návšteva zlínskych škôl pod jeho vedením sa uskutočnila v novembri 1933 a zúčastnilo sa na nej 105 záujemcov.

Na Židovskej ľudovej škole v Košiciach uskutočňoval pokusnú pedagogickú činnosť v 5. ročníku učiteľ Rudolf Spira. V počtoch kombinoval individuálne učenie žiakov a kolektívnu výučbu, v ktorej sa zamerával na opakovanie minimálnej látky, precvičovanie počtárskych úkonov, docvičovanie nezvládnutej učebnej látky a spoločné riešenie niektorých zložitejších úloh. Napr. na poslednej hodine počtov v týždni organizoval súťaž žiakov v počítaní. „Úlohou týchto pretekov je stupňovať počtársku pohotovosť a istotu,

úplne zmechanizovať základné počtárske úkony a doplniť neúplné vedomosti zo 4. ročníka“ (R. Spira, 1935/1936, s. 93). Snažil sa o diferenciaciu výučby aj pri vyučovaní slovenského jazyka. Tí žiaci, ktorí zvládli učivo a správne vypracovali kontrolný test, pokračovali podľa návodu samostatným štúdiom. Pre žiakov, ktorí v teste neuspeli, boli určené hodiny na spoločné opakovanie. Pre slabších žiakov, ktorí ani po tomto opakovaní nezvládli predpísanú učebnú látku, zriadila žiacka samospráva podporné vyučovanie. Jeho podstatou bola pomoc najlepších žiakov slabším žiakom.

Od začiatku školského roka 1934/1935 začal pomocou metódy individuálneho samoučenia vyučovať Anton Siegfried, učiteľ na Štátnej dievčenskej meštianskej škole v Košiciach. Žiačky rozdelil na základe testov do dvoch skupín a každej z nich prispôbil učebnú látku. Pre nedostatok učebníc boli návod a úlohy rozdelené osobitne do dvoch skupín, zadávané na tabuľu a individuálne spracovávané žiačkami. Po zvládnutí učiva nasledoval kontrolný test a v každom štvrtroku skúšobné testy. „Stratila sa ostýchavosť a ľahostajnosť v práci. Nie je zriedkavý prípad, keď sa žiačky hlásia o dôkladnejšie vysvetlenie počtových problémov“ (A. Siegfried, 1935/1936, s. 95).

Pre výučbu predmetov zemepis, dejepis, materinský jazyk zvolil na tejto škole učiteľ František Cveček viaceré aktivizačné metódy. „Jednej ustálenej metódy niet, lebo podľa môjho názoru nie je možné aplikovať na všetky prípady tú istú vyučovaciu metódu, ale túto treba prispôbovať povahe látky, jej rozsahu, okolnostiam a pod.“ (F. Cveček, 1935/1936, s. 95). V materinskom jazyku sa pomocou kolektívnej výučby pestovala slovná zásoba a vyjadrovacie schopnosti, pomocou diktátov a testov sa cvičil pravopis. Individuálne samoučenie sa používalo pri zvládaní nových textových častí učiva, ktoré žiačky konspektovali do zošitov a pri vypracovávaní slohových úloh s námetmi predovšetkým zo skutočného života. F. Cveček na začiatku a konci každého semestra meral rýchlosť a správnosť prečítaných slov, v zemepise postupoval pomocou skupinového vyučovania a pri preberaní zaujímavých oblastí si žiačky pripravovali dobrovoľné referátové vystúpenia.

Ľudová škola v Buzite (od r. 1948 názov obce Buzica) v Košickom okrese bola menšinovou málotriednou školou, v ktorej sa učiteľ a správca školy Martin Mikuš venoval v 1. ročníku výučbe čítania globálnou metódou a výučbe písania metódou samoučenia. „Pomocou klasickej metódy vyučovania čítania, postupom od slabík, cez hlásky až k slovám, bolo dieťa podľa neho v nevýhode v tom, že sa spočiatku učilo útvary nefonetické, obsahovo bez významu. Potom sa prišlo k čítaniu slov. Týchto bolo však pomerne mnoho, takže sa dieťa nemohlo v danej časovej jednotke naučiť ich významu. Dieťa získalo len po stránke technickej“ (M. Mikuš, 1935/1936, s. 93). Písaniu sa

žiaci v tejto škole učili individuálne, na základe zrakovej predlohy. Učiteľ upozorňoval len na ťažšie spojenia pri písaní. Tempo zvládania písania bolo preto individuálne. Ako pri globálnej metóde, tak i pri výučbe písania nasledovala najskôr analýza slov na písmená a nácvik ich používania v iných slovách. I tu však bola výhoda udržania si slov v predstave v podobe celkov.

Otto Horák zriadil na Štátnej ľudovej škole v Žakarovciach v 1. ročníku pokusnú triedu, v ktorej sa vyučovanie nedelilo na klasické predmety. V tejto triede vyučoval čítanie a písanie prvú polovicu žiakov prostredníctvom globálnej metódy a druhú polovicu syntetickou metódou. Výsledky výskumu v triede viedli O. Horáka k záveru, že „nadobudnutý zvyk u globalistov útočiť na celé slová ako na tvary, čo znemožňuje slabikovanie obľúbené syntetikmi, hrá dôležitú funkciu po celú dobu výučby čítania“ (O. Horák, 1936/1937, s. 17). V počtoch, rovnako ako i pri čítaní, pociťoval O. Horák slabé finančné zabezpečenie v rodinách svojich žiakov, čo im neumožňovalo zakúpiť nové učebnice. Preto pre počty sám vypracovával pracovné listy, ktoré zabezpečovali samostatnú aktívnu prácu žiakov. Rovnako sám spracoval i testy na skúšanie žiakov, ktoré rozposielal i na iné školy. Pokusná práca O. Horáka v Žakarovciach prilákala na hospitácie miestnych učiteľov i učiteľov z vedľajších škôl. O. Horák prednášal na pedagogických seminároch o nových vyučovacích metódach.

Dňa 7. októbra 1935 bolo výnosom č. 80714/35 Referátu MŠaNO v Bratislave povolené vyučovanie pokusnými metódami v 2. slovenskej triede v Moldave nad Bodvou. Učiteľ Vojtech Florko Marek rozdelil žiakov tejto triedy „na podklade Koschových testov inteligencie do približne homogénnych skupín“ (V. F. Marek, 1935/36, s. 96), ktoré pracovali podľa odlišných plánov. Vo výučbe materinského jazyka postupovali žiaci v skupinách pomocou pracovných listov, v ktorých preberali novú látku a cvičili sa v jej používaní. „Testy k meraniu čítania som si zhotovil sám a to na podklade merania slovnej zásoby žiakov. Z toho zostavujem vety s rôznou interpunkciou“ (V. F. Marek, 1935/36, s. 96). Spoločné hodiny patrili slovnému a morfológickému rozboru, ako i na precvičovanie pravopisu.

Pracovné listy používali žiaci i na hodinách počtov a pomocou vlastnoručne urobených pomôcok sa spoločne učili počítat', napr. hrou na obchod a platením fiktívnymi peniazmi. V prvouke a vlastivede V. F. Marek kombinoval projektovú a návodnú metódu s metódou výkladu a pomocou obrázkov k preberaným témam viedol rozhovory so žiakmi. Vhodnými doplnkami vyučovania boli i kreslené a ručné práce žiakov.

Jednou z hlavných myšlienok Františka Fetterika, ktorý vyučoval na Meštianskej škole v Michalovciach, bolo premeniť klasickú školu na školu tvo-

rivú a činnú a zároveň zmeniť triedy na pracovne. Skúsenosti získaval aj na návštevách škôl v Zlíne a v Trnave. „Vlastne až tam som videl, čo je možné dokázať na normálnej škole, v nepriaznivých pomeroch, ak je u učiteľa chuť k práci, nadšenie a pochopenie zo strany škôldozorca a vôbec nadriadených, ktorí sami sú triezvo unášaní prúdom súčasnosti, prúdom dnešnej doby a jej požiadaviek“ (F. Fetterik, 1936/1937, s. 61 – 62). Spojením lavíc na hodinách zemepisu vytváral v triede skupinové pracovné stoly, žiaci spracúvali zemepisné údaje do podoby nástenných máp a grafov, prinášali pohľadnice a obrázky jednotlivých krajín. Na rozšírenie možnosti štúdia slúžila svojpomocne zostavená príručná knižnica. Život v triede zachytávala nástenná mapa denných udalostí. Výsledkom samostatnej práce žiakov bola i kartotéka základných zemepisných pojmov, za jeden polrok ich bolo takmer 300. Žiaci tieto pojmy vypracovali na základe samoštúdia literatúry z príručnej knižnice, kníh v domácnosti a časopiseckej literatúry.

7.3 Snahy o reformné pedagogické aktivity v rokoch 1939 až 1945

Po vyhlásení Slovenského štátu sa aj oblasť školstva a vzdelávania ocitla v zmenených spoločensko-politických dimenziách a podľa J. Čečetku „treba celé školstvo od základu zreformovať v duchu ideológie nového Slovenska“ (J. Čečetka, 1938, s. 145). V oblasti ľudových škôl sa presadzovala myšlienka činnej (pracovnej) školy. „Slovenská ľudová škola sa usilovala prekonať mechanizmus a verbalizmus starej školy, ktoré zamestnávali najmä žiakcu pamäť a snažila sa vytvárať ovzdušie a situácie, v ktorých sa žiaci mali samostatne prejavovať, riešiť úlohy, samostatne hovoriť, uvažovať a rozhodovať a súčasne pôsobiť i na žiakove city a vôľu“ (J. Pšenák, 2011, s. 138). Predchádzajúce reformne pedagogické aktivity orientované najmä do oblasti didaktiky I. a II. stupňa školy v nových pomeroch postupne ustúpili do úzadia, resp. splynuli so snahou o celkovú reformu v oblasti školstva. V týchto zásadne zmenených podmienkach a prioritách však nachádzame náznaky záujmu pedagógov o pokračovanie reformných úsilí, a to v podobe praktickej výučby, odborných stretnutí pedagógov či príspevkov v pedagogických časopisoch.

Jedným z nich bol časopis *Nová škola*, ktorý vychádzal od školského roka 1940/1941 a vydávalo ho Štátne nakladateľstvo v Bratislave. Podľa Z. Lopatkovej išlo o najvýznamnejší pedagogický časopis, ktorý vznikol po rozpade prvej ČSR (Z. Lopatková, 2015, s. 88). Iniciátorom jeho vydávania bolo MŠANO. Časopis, vychádzajúc z vtedajšej ideológie a školskej politiky slovenského štátu, snažil sa informovať o domácich aj zahraničných reformných akti-

vitách. „Na stránkach časopisu pousilujeme sa pomôcť utvoriť zo slobodnej slovenskej školy pracovnú školu, na ktorej by sa využili s plným úspechom vedecké metódy najlepších pracovných (pokusných) škôl nemeckých a iných. Ak chceme, aby slovenská škola bola skutočnou školou národnou a kresťanskou, tak isto je našou povinnosťou utvoriť u nás modernú školu v najkrajšom význame slova“ (R. Jarušek, 1940 – 1941, s. 3).

Presah ideí reformného pedagogického hnutia možno, samozrejme, badať aj v ďalších pedagogicky orientovaných časopisoch. Napr. časopis *Slovenský učiteľ*, orgán Katolíckeho krajinského učiteľského spolku (KKUS) na Slovensku, uverejnil článok Valeriána Čunderlíka o rokovaní na okresnej schôdzi KKUS v Bratislave, ktoré sa konalo koncom školského roka 1939/40 za prítomnosti prezidenta republiky J. Tisa a ministra školstva a národnej osvety J. Siváka. V. Čunderlík na nej podal návrh na zriadenie pracovnej sekcie mladých učiteľov pri okresnej organizácii KKUS, ktorá „by si vzala za úlohu podľa najnovších našich a cudzozemských vyučovateľských a vychovateľských skúseností vytvoriť z niektorých bratislavských škôl novú pokusnú a reformnú školu, aby ani Slovensko neostalo za ostatnými štátmi, kde reformná pedagogika moderných smerov a zásad je vo veľkej miere forsírovaná a donáša bohaté ovocie“ (V. Čunderlík, 1940, s. 93).

Pri svojom návrhu sa odvolával na príklad pokusných škôl v Zlíne, ktoré sledovali jednotlivé reformné pedagogické prúdy, spolupracovali s univerzitnými pedagógmi a boli priekopníkmi v aplikácii jednotlivých reformných myšlienok v prvej ČSR. Okrem toho podal aj návrh na zavedenie diferencovaných učebných osnov, ktoré by umožnili nadaným žiakom rozvíjať ich záujmy a na druhej strane slabo prosperujúcim žiakom zvládnuť učivo. Učiteľ by mal mať možnosť „pre tých lepších zostaviť osnovy, ktoré v niektorých detailoch dovoľuje zväčšiť predstavu doterajších maximálnych osnov, u tých horších vytvoriť zase osnovy, ktoré v určitých nuansoch dovoľujú aj zmenšiť predstavu doterajších minimálnych osnov“ (V. Čunderlík, 1940, s. 95). Zamýšľal sa aj nad možnosťou zavedenia osobitnej klasifikácie pre slabších žiakov, no pre uvedené dve kategórie žiakov sa mu zdala vhodnejšia alternatíva používania diferencovaných osnov.

Otázkou existencie pokusnej školy sa zaoberali i jej ďalší priaznivci. Patril k nim trnavský pedagóg a autor učebníc Ernest Miklovič, ktorý poznal pôsobenie pokusných škôl v ČSR a predovšetkým ich didaktické zameranie. Vo svojom príspevku *Potrebujeme na Slovensku pokusnú školu?* v časopise *Slovenská škola* sa k tejto téme vyjadril takto: „Slovenská pokusná škola by sa musela venovať obidvom zložkám školskej práce rovnako, ba, ako som už povedal, musela by sa venovať viacej problému výchovy ako výuky“

(E. Miklovič, 1940, s. 291). Išlo mu, samozrejme, o výchovu v duchu občana vtedajšieho nového štátneho útvaru. Úlohou pokusnej školy malo byť i predhodnotenie rozsahu jednotlivých predmetov, ich obsahov a didaktík. „Ďalšou, veľmi dôležitou úlohou slovenskej pokusnej školy bolo by hľadanie dobrých, úspešnejších metód a techník školskej práce v jednotlivých náukových predmetoch“ (E. Miklovič, 1940, s. 294). K ďalším skúmaným problémom mali patriť napr. klasifikácia, disciplína v škole, pevný vs. voľný rozvrh, vzťah školy a rodiny a pod. a výsledky pokusných aktivít sa mali zverejňovať a poslúžiť pedagógom i laickej verejnosti.

Vojtech Florko, zástanca reformy školy, sa v časopise *Slovenská škola* v článku *Slovenská pokusná škola* rovnako prihovára za jej zriadenie: „Nech naša pokusná škola sa nesie smerom reálne-vedeckým; nie stavať k nemu cieľ i cesty aprioristicky. Práca teda bude v prvom rade na analýze doterajšej učebnej osnovy a po skorigovaní tejto z hľadiska ducha národného, v jasnej a zreteľnej syntéze učebnej látky“ (V. Florko, 1939, s. 258). K jej efektívnej činnosti mal slúžiť tím zaniietených pedagógov, ktorí by analyzovali skúsenosti zahraničných reformných pedagógov, skúšali by nové metódy v praxi, podrobili ich kritickej analýze a o všetkom by prebiehali odborné diskusie.

V časopise *Nová škola* sa F. Probst prihovára za používanie skupinového vyučovania v počtoch, pretože „veru nemožno predkladať v triede rovnaké učivo a rovnaké kvantum v jednakom čase v predpoklade, že by mu všetky rovnako porozumeli a v jednakej miere si ho aj osvojili“ (F. Probst, 1943/1944, s. 22). J. Pecháň, v tom istom časopise, odporúča zaviesť projektovú metódu pri vyučovaní občianskej náuky, pretože je „odklonom od suchých faktov a didaktického materializmu“ (J. Pecháň, 1943/1944, s. 495) a prirodzené situácie výrazne motivujú žiakov k aktivite. Aj M. Sekey v časopise *Evanjelický učiteľ* podnecuje učiteľov využívať túto metódu v súvislosti s rozvíjaním samostatnosti žiakov, pretože „takto vychovávame nových podnikavých samostatných ľudí“ (M. Sekey, 1941, s. 174).

Výnos MŠaNO z 31. 8. 1940 č. 87.900/40-I/1 stanovil, aby sa učitelia pravidelne schádzali na pedagogických poradách, v máji a septembri sa mali v každom okrese konať okresné učiteľské konferencie. V tomto zmysle sa známy Trnavský pedagogický seminár, ktorý v období prvej ČSR predstavoval dobrovoľné združenie reformných pedagógov, na slávnostnom zhromaždení dňa 18. januára 1940 transformoval na oficiálny útvar – *Pedagogický seminár učiteľstva trnavského okresu*. Podľa vyjadrenia školského inšpektora M. Kopčana, cieľom jeho pôsobenia mala byť „prevýchova tunajšieho učiteľstva v duchu kresťanskom a národnom“ (Nový pedagogický seminár, 1940, s. 341). Tak ako v predchádzajúcom období, aj v období prvej Slovenskej re-

publiky nachádzame v záznamoch zo zriaďovania pedagogických seminárov, záznamy o snahách učiteľov zachovávať reformné aktivity. Príkladom môže byť i Pedagogický seminár v Sabinove, ktorý si pri svojom založení 14. septembra 1940 ako jednu zo svojich sekcií zriadil aj reformnú sekciu, ktorej úlohou bolo okrem prípravy vzorového vyučovania aj „sledovať a oboznamovať učiteľstvo obvodu s reformnými pedagogickými smermi u nás a v cudzine“ (VC, 1940, s. 253). Ďalšieho propagátora reformiem, Františka Fetterika, evidujeme napr. pri ustanovení Pedagogického seminára v Michalovciach (F. F., 1940, s. 252).

Na meštianskej škole v Starej Turej sa tamojší učitelia po teoretickej príprave, ako i po prehodnotení skúseností z pokusných škôl v Zlíne, rozhodli pri skúšaní počtov a gramatiky systematicky používať vlastné testovacie metódy, ako i diferencovať žiakov podľa ich vedomostí a schopností. „Za podklad nám slúžili naše skromné vedomosti, príručka Čečetkova (*Testovanie na školách a jeho štatistické praktikum*, 1934 – pozn. autora), články českých psychológov i praktikov zo Zlínskych ročeniek a konečne po mnohých hľadaníach nám pred mesiacom požičala univerzitná knižnica 2 knihy, ktoré budú podkladom nášho štúdia k ďalšej práci“ (B. Lichardus, 1942, s. 10). Výsledky testovania boli vyhodnocované prostredníctvom farebných grafov na nástenkách, ktoré umožňovali žiakom informovať sa o ich o postavení medzi spolužiakmi a zároveň slúžili aj rodičom ako informácia o úspešnosti štúdia ich detí.



Obr. 6: Obálka publikácie M. Sekey: *Rady a pokyny metodické, didaktické, pedagogické a administratívne* (1943)

Zdroj: Súkromný archív autora kapitoly

Potvrdením kontinuálneho pokračovania myšlienok reformného pedagogického hnutia bola napr. aj publikácia *Rady a pokyny metodické, didaktické, pedagogické a administratívne* (obrázok č. 6), ktorá vyšla v Prešove v roku 1943. Jej autorom je Michal Sekey, ktorý študoval na evanjelickej škole v Prešove a pôsobil ako učiteľ a neskôr ako školský inšpektor v Levoči, Michalovciach, Lučenci, Zvolene, Lovinobani. Publikácia je členená na tri časti: metodika, didaktika a pedagogika. M. Sekey v nej vyjadril požiadavku racionálnej reformy školy, ktorá mala za cieľ rozvíjať samostatnosť a aktivitu žiakov prostredníctvom kvantitatívnej a kvalitatívnej diferenciacie. Moderná škola by mala podľa neho praco-

vať aj na základe diferencovaných učebných osnov. „Treba naše školské siene premeniť na pracovné výchovné ciele, a to metódou činnejšej školy“ (M. Sekey, 1943, s. 35). Kniha prináša bohatý prehľad jednotlivých klasických i moderných prístupov vo vzťahu k práci školy, k činnosti učiteľa, k didaktikám predmetov, k jednotlivým vyučovacím metódam a pod.

V povojnovom období sa riešila aj otázka ďalšieho smerovania nášho školstva. V duchu svojho predvojnového snaženia vydal V. Příhoda ešte v r. 1945 publikáciu *Idea školy druhého stupňa*. Táto jednotná škola II. stupňa sa mala v praxi uskutočňovať tak, „že rešpektuje každý stupeň i každý typ nadania. Ak má vyhovieť tejto myšlienke, musí umožniť zoskupovanie žiakov v jednotlivých predmetoch podľa ich schopností, avšak zvlášť sa musí postarať o sústavu orientačných predmetov, v ktorých by sa mohol nájsť každý žiak“ (V. Příhoda, 1945, s. 89).

Záver

Reformné pedagogické hnutie našlo svoju odozvu na území Slovenska, a to hlavne pod vplyvom reformnej koncepcie V. Příhodu v druhej dekáde prvej ČSR. K prvým priekopníkom reformného hnutia patrili jeho žiaci a stúpenci pôsobiaci na slovenských školách. Ich práca nebola výsledkom príkazov nadriadených školských orgánov, naopak, bola prejavom ich vlastného záujmu o skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu, ich snahy o vlastný odborný rast, ich úsilia o priblíženie školy každodennému životu. Na tento účel okrem teoretickej prípravy významne poslúžili i získané skúsenosti z návštev pokusných škôl v českých reformných centrách, výmena skúseností na zjazdoch reformných učiteľov a práca v reformných pedagogických seminároch a sekciách v trnavskom, prešovskom a košickom regióne. Svoje bohaté skúsenosti z používania netradičných metód, didaktických prostriedkov a organizácie výučby prezentovali prostredníctvom monografických prác, učebníc, metodických príručiek, štúdií a odborných článkov v pedagogických časopisoch. Sľubný rozvoj reformných pedagogických snáh a nadšenie z prekonania rutinnej edukačnej činnosti boli prerušené vojnovými udalosťami a spoločensko-politickou orientáciou prvej Slovenskej republiky. Pod tlakom novej ideológie a školskej politiky predchádzajúcej reformné aktivity ustúpili do úzadia, predsa však aj v tom období sa prejavilo doznievajúce úsilie niektorých ich propagátorov, volajúcich po zriadení pokusných škôl či využívaní predchádzajúceho reformného pedagogického dedičstva.

LITERATÚRA

- Aj. (1937) Kurz o školskej reforme a VIII. celoštátny zjazd reformného učiteľstva. In *Slovenská škola*, roč. I, č. 6, s. 189 – 190.
- BAČOVÁ, M. (1994) Didaktické názory Václava Stuchlíka. In LUKÁČ, E. (ed.) *Václav Stuchlík a jeho snahy o reformu školy*. Prešov: Metodické centrum, s. 34 – 44.
- BERKA, M. (1946/1947) Potreba pokusnej školy. In *Jednotná škola*, roč. II, č. 3, s. 122 – 123.
- BRŤKA, J. (1945/1946) O pedagogickom seminári bratislavských učiteľov. In *Jednotná škola*, roč. I, č. 8 – 10, s. 371 – 376.
- BRŤKOVÁ, M. (1994) *Reformná pedagogika v XX. storočí*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- CVEČEK, F. (1935/1936) Štátna meštianska dievčenská škola, Košice (inšp. II., Košice). Správa o činnosti v pokusných triedach. In *Tvořivá škola*, roč. 11, č. 9, s. 95 – 96.
- ČEČETKA, J. (1938) Reforma slovenského školstva. In *Pedagogický sborník*, roč. 5, č. 4, s. 145 – 162.
- ČUMA, A. (1994) Názory Václava Stuchlíka na reformu školy. In LUKÁČ, E. (ed.) *Václav Stuchlík a jeho snahy o reformu školy*. Prešov: Metodické centrum, s. 25 – 33.
- ČUMA, A. – BAČOVÁ, M. – LUKÁČ, E. (1995) Názory Václava Stuchlíka na reformu školy a pedagogiky. In *Pedagogická revue*, roč. 47, č. 5 – 6, s. 53 – 63.
- ČUNDERLÍK, V. (1940) Diferencované osnovy alebo dvojité klasifikačné meradlo. In *Slovenský učiteľ*, roč. XXII, č. 2, s. 93 – 96.
- F. F. (1940) Učiteľstvo okresu michalovského snemovalo. Pedagogický seminár v Michalovciach. In *Slovenská škola*, roč. IV, č. 8, s. 252 – 253.
- FETTERIK, F. (1936/1937) Slová hovoria – príklady tiahnu. In *Tvořivá škola*, roč. 12, č. 3, s. 61 – 63.
- FLORKO, V. (1939) Slovenská pokusná škola. In *Slovenská škola*, október 1939, roč. III, č. 8, s. 258 – 259.
- GMITRO, Š. (1936) Exkurzia učiteľov na reformné školy v Zlíne a v Brne. In *Šariš*, roč. 7, č. 19, s. 2 – 3.
- HORÁK, O. (1936/1937) Výsledky vyučovania čítaniu globálnou metódou na dedinskej slovenskej ľudovej škole (Porovnanie s metódou syntetickou). In *Tvořivá škola*, roč. 12, č. 1, s. 17 – 18.
- CHLUP, O. (1930) Naše školské reformy. In *Nové školy*, roč. IV, s. 13 – 20.
- JANUS, H. (1997) Z histórie nášho školstva. Reformné hnutie. In *Učiteľské noviny*, roč. 47, č. 24, s. 11.
- JANUS, H. (1998) Priekopníci experimentálnej činnosti v oblasti pedagogiky na Slovensku. In *Slovenská pedagogika*, roč. 1, č. 1, s. 41 – 45.
- JARUŠEK, R. (1940/1941) Poslanie nášho časopisu. In *Nová škola*, roč. 1, č. 1, s. 1 – 5.
- JUSKO, A. (1934/1935) Prvý zjazd slovenských reformistov. In *Naša škola*, roč. X, s. 318 – 319.
- KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. (2008) *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing.
- KRANKUS, M. (2014) Recepčia moderného pedagogického myslenia v pedagogike na Slovensku. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 47 – 59.
- KRANKUS, M. (2014) Školská a mimoškolská výchova na Slovensku v rokoch 1938 - 1945. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 91 – 103.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2010) Vývoj formálnej výchovy a vzdelávania. In KUDLÁČOVÁ, B.

- (ed.) *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 192 – 226.
- LICHARDUS, B. (1942) Testovanie na mešt. škole na Starej Turej a diferencovanie žiactva. In *Evanjelický učiteľ*, roč. VII, č. 1, s. 9 – 14; október 1942, roč. VII, č. 2, s. 41 – 43.
- LOPATKOVÁ, Z. (2015) Pedagogické časopisy v období prvej Slovenskej republiky (1939 – 1945). In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) (2015) *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 83 – 90.
- LUKÁČ, E. (2002) *Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku*. Prešov: FF PU.
- MAREK, V. F. (1935/1936) Štátna ľudová škola, Moldava n. B., inšp. Košice II. Pokusná trieda. In *Tvořivá škola*, roč. 11, č. 9, s. 95 – 96.
- MÁTEJ, J. (1972) *Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky*. Bratislava: UK.
- MÁTEJ, J. a kol. (1976) *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- MIKLOVIČ, E. (1940) Potrebujeme na Slovensku pokusnú školu? In *Slovenská škola*, roč. IV, č. 10, s. 291 – 294.
- MIKLOVIČ, E. (1969) Reformné pedagogické hnutie v Trnavskom okrese. In *Zborník Pedagogickej fakulty v Bratislave so sídlom v Trnave. Pedagogika V*. Bratislava: SPN, s. 91 – 113.
- MIKUŠ, M. (1935/1936) Buzita, štátna ľudová škola. In *Tvořivá škola*, roč. 11, č. 9, s. 92 – 93.
- MUSIL, F. (1930) Potreba školskej reformy na Slovensku. In *Naša škola*, roč. 5, s. 120 – 126.
- Nový pedagogický seminár učiteľstva trnavského okresu. (1940) In *Slovenský učiteľ*, roč. XXI, č. 6, s. 341 – 342.
- Nový program učiteľstva giraltovského okresu. (1938) In *Šariš*, roč. 9, č. 25, s. 4.
- Pedagogická encyklopédia Slovenska. I, II*. (1984) Bratislava: Veda: Vydavateľstvo SAV.
- Pedagogická spoločnosť slovenská. (1930) In *Naša škola*, roč. 5, s. 61.
- PECHÁŇ, J. (1943/1944) Projektová metóda v občianskej náuke a výchove. In *Nová škola*, roč. IV, č. 10, s. 494 – 497.
- PROBST, F. (1943/1944) Zaveďme skupinové vyučovanie v počtoch! In *Nová škola*, roč. IV, č. 1, s. 20 – 26.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (1995) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PŘÍHODA, V. (1928) Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra. In *Školské reformy*, roč. 10, č. 1, s. 1 – 8.
- PŘÍHODA, V. (1929) Hnutie za jednotnú školu. In *Naša škola*, roč. 4, č. 1, s. 3 – 9.
- PŘÍHODA, V. (1930) *Racionalisace školství. Funkcionální organisace školské soustavy*. Praha: ORBIS.
- PŘÍHODA, V. (1934) *Reformné hľadiská v didaktike*. Bratislava: Ján Pocišk a spol.
- PŘÍHODA, V. (1945) *Idea školy druhého stupně*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a kníhkupectví.
- PŠENÁK, J. (2011) *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok: VERBUM.
- RÝDL, K. (1990) Reformní pedagogika a český učitel. Reformní školy za okupace a jejich osudy po osvobození. In *Učitelské noviny*, roč. 93, č. 22, s. 8.
- RÝDL, K. (1991) K činnosti českých učitelů v reformním pedagogickém hnutí na Slovensku ve 30. letech. In HLEBA, E. (ed.) *Česko-slovenské vztahy v letech 1918 – 1938 (literatura, jazyk, historie, pedagogika)*. Prešov: Levoča: FF UPJŠ, s. 253 – 257.
- RÝDL, K. (1992) *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSR a ve světě*. Prešov: Metodické centrum.
- SEKEY, M. (1941) Výchova a výuka k samostatnosti. In *Evanjelický učiteľ*, roč. V, č. 7, s. 173 – 174.

- SEKEY, M. (1943) *Rady a pokyny metodické, didaktické, pedagogické a administratívne*. Prešov.
- SCHWARTZ, J. (1937) Reformná sekcia učiteľov. In *Šariš*, roč. 8, č. 39, s. 4.
- SIEGFRIED, A. (1935/1936) Ako vyučujem predmetom III. odboru na št. mešt. škole dievč. v Košiciach (šk. inšp. II. Košice). In *Tvořivá škola*, roč. 11, č. 9, s. 95.
- SPIRA, R. (1935/1936) Košice, židovská ľudová škola. In *Tvořivá škola*, roč. 11, č. 9, s. 93.
- Stanovy Slovenskej Spoločnosti Pedagogickej. In *Naša škola*, roč. 2, 1927, č. 6, s. 178 – 182.
- STRNAD, E. (1967) Pokusné reformní školy v ČSR v letech 1918 – 1938. In *Pedagogika*, roč. XVII, č. 3, s. 378 – 379.
- STUHLÍK, V. (1934) *Za novú pedagogiku a výchovu. I. diel: Pedagogické vedy*. Přešov: tlačou F. Bartoša v Přešove.
- STUHLÍK, V. (1935a) Priatel'ia. In *Za novú pedagogiku a výchovu*, rad I, č.1, s. 1 – 3.
- STUHLÍK, V. (1935b) *Za novú pedagogiku a výchovu. II. diel: Obecná pedagogika*. Přešov: tlačou F. Bartoša v Přešove.
- STUHLÍK, V. (1936) *Za novú pedagogiku a výchovu. III. diel: Obecná didaktika*. Přešov: tlačou F. Bartoša v Přešove.
- STUHLÍK, V. (1938) Pomer ORV k Celoštátnej reformnej komisii školskej. In *Za novú pedagogiku a výchovu*, rad II, č. 5, s. 65 – 71.
- ŠPÁNIK, J. (1935a) Prvá pokusná škola slovenská. In *Pedagogický sborník*, roč. 2, č. 5 – 6, s. 167 – 173.
- ŠPÁNIK, J. (1935b) Zjazd priateľov školskej reformy v Trnave. In *Pedagogický sborník*, roč. 2, č. 4, s. 140 – 141.
- UHER, J. (1939) Význam učebné látky v soudobé škole. In *Komenský*, roč. LXVII, č. 2 – 3, s. 36 – 37.
- VC. (1940) Pedagogický seminár v Sabinove. In *Slovenská škola*, roč. IV, č. 8, s. 253.
- ŽÁKOVÁ, K. (2007) *Ludmila Žofková. Život a dílo*. (Diplomová práca, FF UK Praha) [cit. 2015-10-20] Dostupné na internete: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/27760/>

8. KONŠTITUOVANIE ŠPECIÁLNO-PEDAGOGICKEJ TEÓRIE A PRAXE

Viktor Lechta

Problematiku historiografie špeciálnej pedagogiky, resp. špeciálneho školstva na Slovensku možno rozčleniť na tri relatívne samostatné problémové okruhy:

- vývoj špeciálnopedagogickej (inštitucionálnej) starostlivosti,
- vývoj vzdelávania špeciálnych pedagógov,
- vývoj špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru (Š.Vašek, 2003).

Pri hodnotení obdobia 1918 – 1945 treba konštatovať, že na jeho začiatku, v období vznikajúcej prvej ČSR, bola slovenská špeciálna pedagogika v prvo-počiatočnom vývojovom štádiu vo všetkých týchto oblastiach. Ak teda máme bližšie charakterizovať uvedené obdobie z pohľadu špeciálnej pedagogiky na Slovensku, najvhodnejším pomenovaním je termín „konštituovanie“, ktorý vystihuje vtedajší stav všetkých troch spomínaných problémových okruhov historiografie špeciálnej pedagogiky. V našej reflexii budeme vychádzať z tejto konštatácie.

8.1 Konštituovanie špeciálnopedagogickej (inštitucionálnej) starostlivosti

Konkrétnu faktografiu, potvrdzujúcu naše hodnotenie východiskovej situácie uvádza Viliam Gaňo (1961, s.127): pokiaľ ide o *stav špeciálnych škôl na Slovensku v roku 1918*, existovali iba tri ústavy pre nepočujúcich (v Jelšave, v Kremnici, Bratislave), jeden ústav pre nevidiacich (v Prešove) a jedna „polepšovňa“ pre deti s poruchami správania (v Košiciach). Aj tieto inštitúcie však pôsobili iba veľmi krátko. Boli založené v rokoch 1901 (Jelšava), 1903 (Kremnica, Košice), 1905 (Bratislava), 1913 (Prešov), čo v porovnaní s rozvinutými štátmi Európy, kde prvé ústavy pre deti s postihnutím začali vznikať už v 18. storočí, znamená priepastné zaostávanie.¹ Navyše treba zdô-

¹ V Bratislave bol síce založený v roku 1825 ústav pre nevidiacich, ale už o rok neskôr ho preložili do Budapešti, a ústavy pre nepočujúcich, ktoré vznikli v Bratislave v r.1833 a Lipovskom Mikuláši v r.1835 (aj tieto údaje však tiež vlastne potvrdzujú naše zaostávanie za

razniť, že vo všetkých týchto ústavoch bola vyučovacím jazykom maďarčina. Aj v oblasti špeciálneho školstva bolo treba riešiť dočasný nedostatok slovenských pedagógov suplovaním českých pedagógov, ktorí pomáhali budovať nové slovenské špeciálne školstvo.² Naše zaostávanie sa neprejavovalo iba v porovnaní s vyspelými krajinami Európy, ale aj v porovnaní so situáciou v Česku. Ako je známe, v predchádzajúcom štátoprávnom usporiadaní Rakúsko-Uhorska platili v Čechách a na Slovensku odlišné školské zákony. V edukácii detí s postihnutím platili tieto odlišnosti naďalej i v období vznikajúceho Československa a ako ešte uvidíme, v určitých oblastiach aj neskôr. V. Predmerský (1978) v tejto súvislosti vysvetľuje, že kým v Česku bol v 19. storočí najvýznamnejším opatrením v starostlivosti o chybných jedincov „zákon o vychovávacích a vyučovacích ústavoch pre hluchonemé a slepé deti“ (*Zemský zákon moravský*) z roku 1890, ktorý na vtedajšie obdobie riešil problém špeciálnej výchovy a vyučovania veľmi progresívne, v Uhorsku pred rokom 1918 nebolo cirkevnej ani obecnej ustanovizne pre starostlivosť o deti s postihnutím. Ani uhorský školský zákon z roku 1868 neobsahoval žiadne ustanovenie, ktoré by zavazovalo udržiavateľov škôl zriaďovať aj špeciálne školy. Tento zákon v mnohých oblastiach (napr. oslobodenie neprosievajúcich žiakov od školskej dochádzky) dokonca platil až do roku 1948. Preto neprekvapuje, že v špeciálnopedagogickej (inštitucionálnej) starostlivosti bolo možné v Česku evidovať oveľa rýchlejší vývoj než na Slovensku (napríklad Ústav pre nepočujúcich v Prahe vznikol už v roku 1786, Ústav pre nevidiacich v Prahe v roku 1807 atď.) a v novovzniknutom štáte boli podmienky oveľa priaznivejšie v porovnaní so Slovenskom. Jeden zo spoluzakladateľov starostlivosti o postihnuté deti na Slovensku, V. Predmerský, oprávnené konštatoval: „z hľadiska dejín špeciálnej pedagogiky sa prejavoval markantný rozdiel medzi českými krajinami a Slovenskom na úseku starostlivosti o chybných jedincov“ a so značným sklamaním tvrdil, že „tento rakúsko-uhorský dualizmus sa prejavoval vo všetkých zákonných opatreniach ešte dlho po utvorení prvej ČSR“ (V. Predmerský 1978, s. 37). Nový štát mal pochopiteľne iné priority, než riešenie tohto markantného zaostávania. Neoceniteľnú prácu preto v tejto oblasti vykonali ľudia, angažovaní ako dobrovoľníci, konkrétne v spolковой činnosti (ktorá by v dnešnej terminológii spĺňala všetky atribúty „tretieho sektora“, úspešných mimovládnych inštitúcií a pod.). Prvý takýto spolok vznik-

rozvinutými európskymi krajinami), postupne zanikli a nové (spomínané ústavy v Jelšave, Kremnici a Bratislave) vznikli až začiatkom 20. storočia.

² Takto napríklad prof. František Kábele, jeden z priekopníkov česko-slovenskej špeciálnej pedagogiky spomína, ako pôsobil na Podkarpatskej Rusi (F. Kábele, 1993).

kol už v roku 1919 s názvom *Spolok pre pečlivosť o hluchonemých*. Vzápätí, v roku 1920, vznikol *Spolok pre stavbu nemocníc na Slovensku*, v roku 1926 *Spolok pre pečlivosť o nevidomých na Slovensku*, v roku 1932 *Zemský spolok pre pečlivosť o slabomyseľných na Slovensku* atď. Ich názvy, ktoré dnes znejú archaicky,³ sa časom rôznym spôsobom menili, ale ich úlohy a ciele ostali identické. Aj vďaka nim pôsobil o dve desaťročia neskôr, v predvojnovom roku 1938, na Slovensku už 23 špeciálnych škôl a vo vojnovom období takmer rovnaký počet 20 špeciálnych škôl (V. Gaňo, 1961). Išlo o výsledok mimoriadne zásluhnej práce množstva obetavých jednotlivcov – filantropov, ktorí tieto inštitúcie vybudovali od prvopočiatkov. Je pochopiteľné, že kvôli prehľadnosti textu nie je možné všetky uviesť. Spomedzi najdôležitejších novozaložených zariadení treba spomenúť *Ústav pre hluchonemých* v Dubnici nad Váhom, ktorý vznikol v r. 1921 (v r. 1942 bol v súvislosti s vojnovými udalosťami preložený do Prešova), *Domov slovenských mrzáčikov* založený v roku 1922, *Ústav pre nevidiace deti školského veku* (1922), *Súkromnú pomocnú školu* v Petrovianoch (1923) a *Pomocnú školu* v Trenčíne, založenú v roku 1930 (V. Predmerský, 1978), takže pokrývali oblasť škôl pre všetky „základné“ postihnutia (zmyslové, telesné, mentálne),⁴ okrem školy pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou. *Škola pre chybné hovoriacich* vznikla na Slovensku až po druhej svetovej vojne. Ako píše V. Gaňo (1961), v rokoch 1918 – 1945 sa logopedická starostlivosť o deti s narušenou komunikačnou schopnosťou riešila iba formou niekoľkomesačných logopedických kurzov, ktoré zvyčajne viedli učitelia z ústavov pre nepočujúce deti (F. Tomiška, J. Teplický, Š. Sobolovský, V. Gaňo, J. Valentovič, O. Mikeska, J. Kanozsay, Z. Závišková, G. Šterba, atď.)⁵ alebo aj v rámci súkromnej logopedic-

³ Viaceré označenia, ktoré aj neskôr z historiografických dôvodov uvedieme v pôvodnej forme, sa dnes pokladajú nie iba za archaické, ale dokonca za pejoratívne a z etického hľadiska za nekorektné (napr. slabomyseľné, zmrzačené, úchylné deti, polepšovňa atď.), boli vo vtedajšej dobe štandardnými odbornými pomenovaniami, ktoré boli všeobecne akceptované. Pejoratívnu konotáciu nadobudli až neskôr.

⁴ Pre úplnosť treba spomenúť, že aj v rámci inštitucionálnej výchovnej starostlivosti o choré a zdravotne oslabené deti vznikali po roku 1918 viaceré školy. Prvá z nich, ako vôbec prvá škola pri zdravotníckom zariadení na Slovensku, vznikla v roku 1919 v Dolnom Smokovci pri Štátnom liečebnom ústave pre škrofulózne – tuberkulózne deti, ktorý bol všeobecne známy ako Šrobárov ústav, keďže vznikol aj zásluhou Vavra Šrobára, známeho lekára a organizátora slovenského zdravotníctva (E. Kollárová, 2002c).

⁵ Prvý kurz zorganizovali J. Teplický a F. Tomiška v roku 1927 v Kremnici v Ústave pre hluchonemých ako prázdninový kurz, neskôr sa kurzy organizovali aj počas školského roka (A. Edelsbergerová-Zelienková, 1956). Do kurzov prijímali chybné hovoriacich žiakov základných a stredných škôl, dokonca aj študentov vysokých škôl (O. Pavlík a kol., 1984).

kej praxe (M. Veröová, R. Kratochvíl, M. Kratochvílová). Podľa sumarizácie V. Predmerského (1978) mala v tomto období starostlivosť o postihnutú mládež na Slovensku štyri hlavné centrá: o nepočujúcich v Kremnici, o telesne postihnutých v Bratislave, o nevidiacich v Levoči a o mentálne postihnutých („pomocná škola pre slabomyseľných“) v Trenčíne. Spolky, ktoré sme charakterizovali vyššie, značnou mierou participovali nielen na odbornej úrovni viacerých zariadení, ale prispievali aj finančnými prostriedkami na ich činnosť a významnou mierou participovali aj na vzdelávaní špeciálnych pedagógov formou organizovania rôznych vzdelávacích kurzov. Začiatky práce v týchto zariadeniach však boli neraz veľmi ťažké a často neporovnateľné s dnešnou situáciou (ale zrejme aj so situáciou vo vtedajších bežných školách). Priestory boli často nevyhovujúce a dotácie nedostatočné. Na krátku ilustráciu možno uviesť aspoň dva konkrétne údaje: Viliam Gaňo (1961) spomína, že v roku 1930 bolo na Slovensku štyritisíc telesne postihnutých detí, z nich však iba 52 (!) bolo zaškolených v slávnickom ústave;⁶ v roku 1933, keď bol riaditeľom ústavu pre nepočujúce deti, spali na jednej posteli dve deti, niekde na dvoch posteliach päť detí (!). Jedinou špeciálnou učebnicou pre žiakov s postihnutím bol „Šľabikár pre slovenských slepcov“ od A. Fryca a učebné texty v jednotlivých školách pre žiakov s postihnutím si vypracúvali svojpomocne učitelia (O. Pavlík, 1985).

Pokiaľ ide o legislatívu, zákon č. 226/1922 (tzv. malý školský zákon), riešil prevažne problematiku ľudových a meštianskych škôl (J. Danek, 2015). Pre špeciálne školy však nemal z hľadiska ich konštituovania mimoriadny význam. Ako zdôrazňuje V. Gaňo, jeho veľkým nedostatkom bolo, že neprikazoval zriaďovať špeciálne školy; v prevádzkových predpisoch sa iba uvádzalo, že školskej povinnosti „sa môže“ vyhovieť v školách pre duševne, zmyslovo a telesne postihnutú mládež. Platnosť tohto zákona však bola iba iluzórna, pretože tieto školy neboli zriaďované a zákony ani neukladali povinnosť zriaďovať takéto školy (V. Gaňo, 1963). Podľa V. Predmerského

⁶ Do riešenia situácie sa zapojili aj lekári. Prof. MUDr. K. Čársky písal 19. júna 1942 ministrovi školstva a národnej osvety: „Telesne chybné dieťa je úplne vychovávateľné, vzdelania schopné, ak mu je zverená odborná výučba a výchova v špeciálnych školách pre telesne chybné deti, ako aj náležitá liečba po stránke telesnej v ústavoch mrzáčkov. Vzdelaný a vychovaný telesne chybný človek je užitočným členom ľudskej spoločnosti a není odkázaný na milosrdenstvo blížnych a tiež není odkázaný na ťarchu obce, krajiny a štátu po celý svoj život. Na valnom zhromaždení Spolku pre starostlivosť o mrzákov 18. júna 1942 bolo preto rozhodnuté, aby boly do ústavu mrzáčkov prijaté školopovinné telesne chybné deti vo väčšom počte a síce deti najnižšieho školského veku, aby s nimi mohla byť prevedená liečba, výchova a poskytnuté im vzdelanie od základov (Spolok... 1942)“.

(1978) významnou zákonodarnou úpravou v oblasti starostlivosti o žiakov s postihnutím bol zákon č. 86 Zb. z r. 1929 o pomocných školách (triedach), ktorý legalizoval edukáciu duševne chybnej („debilnej“) mládeže; výchova a vzdelávanie žiakov s telesným, zrakovým a sluchovým postihnutím však za prvej ČSR nebola legislatívne upravená. V. Gaňo však na rozdiel od V. Predmerského aj túto legislatívnu úpravu hodnotí negatívne, keď uvádza, že na žalostnom stave špeciálnych škôl nič nezmenil, keď právo (ale nie povinnosť) zriaďovať tieto školy zveril obciam, ktorých rozpočty na túto úlohu nestačili (V. Gaňo, 1963). Určitým usmernením boli učebné osnovy a výchovné smernice škôl pre deti úchylné,⁷ podľa ktorých sa pre žiakov s postihnutím zriaďovali školy pre deti „debilné, hluchonemé, nevidomé, telesne chybné, mravne ohrozené a chybné“, pričom v nich nemalo ísť o redukciu učiva, ale o použitie iných metód ako v bežnej škole (V. Predmerský, 1978). Kollárová vyzdvihuje skutočnosť, že tieto smernice obsahovali aj ustanovenia o školách pre mravne ohrozených alebo chybných. Z aspektu súčasnej pedagogiky je zaujímavé, aké základné výchovné prostriedky sa v nich uvádzali: „osobnosť pedagóga, výchovná fyzická práca, telesná výchova, čistota, čítanie dobrých kníh, hudba, ušľachtilé zábavy, samospráva, odmeny a tresty“ (E. Kollárová 2002b, s. 66). Z dnešného hľadiska bolo tiež raritou, že v škole pre nevidiace deti bolo (ako nepovinný predmet) zaradené esperanto (V. Predmerský, 1978). Pri celkovom hodnotení legislatívy orientovanej na edukáciu detí s postihnutím v tejto dobe sa treba stotožniť s E. Kollárovou (2002a), ktorá uvádza, že aj keď ešte v roku 1937 – ako posledný predpis v medzivojnovom období, ktorý sa týkal aj špeciálnych škôl – bol vydaný školský a učebný poriadok pre obecné a meštianske školy a pre pomocné školy, jednotné právne normy, postupne vydávané v medzivojnovom období nepostačovali pre špeciálnu pedagogickú činnosť v širšom meradle.

Špeciálnopedagogickú (inštitucionálnu) starostlivosť vo vojnovom období výstižne charakterizuje V. Gaňo (1961). Pred druhou svetovou vojnou a počas nej viaceré ústavy prešli do správy maďarského štátu a ich radiaci pracovníci sa odsťahovali (napr. *Blumov ústav pre slabomyseľných* v Plešivci), alebo zanikli (napr. *Pomocná škola* v Košiciach, *Pomocná škola* v Komárne, *Ústav pre hluchonemých* v Košiciach). Iné zariadenia boli rozdelené: napr. *Pomocná škola* v Bratislave bola rozdelená na slovenskú pomocnú školu s maďarskou pobočkou a na samostatnú nemeckú pomocnú školu. Ďalšie zariadenia sa museli presťahovať. Ako píše E. Kollárová (2002b), napr. košický ústav pre deti s poruchami správania, medzitým premenovaný na „Komenského ústav“, sa

⁷ V dnešnej terminológii detí s postihnutím.

prestáhoval do Ilavy. Spomedzi pozitívnych zmien vo významných inštitúciách, ktoré rozhodujúcou mierou vplývali na rozvoj vtedajšej slovenskej špeciálnej pedagogiky, treba spomenúť sprevádzkovanie novej budovy pre duševne chybné deti v Trenčíne v roku 1940. Na druhej strane viaceré školy museli v súvislosti s vojnovými udalosťami prerušiť svoju činnosť, resp. boli zabrané na vojenské účely. Vojnové udalosti mali mnohé neblahé dôsledky: napr. ustupujúca nemecká armáda podpálila dve ústavné budovy Ústavu pre telesne chybných v Bratislave, ktorý potom v roku 1945 obnovil svoje pôsobenie. Problémy vznikli na niektorých školách aj v súvislosti s núteným odchodom českých odborníkov. Napr. V. Gaňo uvádza, že v roku 1939 v kremnickom ústave „nová školská správa prepustila 12 odborných učiteľov českej národnosti a ich miesta boli obsadené slovenskými učiteľmi, ktorí nemali odbornú kvalifikáciu a vo vzdelávaní hluchonemých boli úplní začiatovníci“ (V. Gaňo 1961, s. 54). Tento odborný deficit sa riešil ich dodatočným priebežným kurzovým vzdelávaním (ktoré budeme charakterizovať v druhej časti tohto príspevku).

Celkovo situáciu v rokoch 1918 až 1945 v špeciálnopedagogickej starostlivosti hodnotí V. Predmerský konštatovaním, že v tomto období ústavy pre deti a mládež s postihnutím zostávali aj naďalej organizované ako súkromné zariadenia, boli spravované prevažne charitatívnymi rehoľnými rádmi,⁸ boli vydržované alebo aspoň podporované krajinami⁹ a iba výnimočne boli štátnymi zariadeniami. Celá starostlivosť bola založená na dobročinnom základe: i keď niektoré predpisy štátnej správy upravovali čiastkové otázky, tieto opatrenia nijako neovplyvnili stav v oblasti starostlivosti o mládež s postihnutím (V. Predmerský, 1978). V záujme komplexnosti treba uviesť, že v rokoch 1928 – 1947 participoval v oblasti diagnostiky ľudí s postihnutím Štátny psychotechnický ústav a Ústredná poradňa povolání na Slovensku.

8.2 Konštituovanie vzdelávania špeciálnych pedagógov

Z informácií uvedených v úvode tejto kapitoly logicky vyplýva, že aj pre vzdelávanie špeciálnych pedagógov na Slovensku bol východiskom uhorský

⁸ Š. Vašek (2003) vo svojom hodnotení slovenskej špeciálnopedagogickej historiografie zdôrazňuje, že neuspokojivý stav v spracovaní inštitucionálnej starostlivosti pretrváva okrem neštátnych organizácií aj v oblasti cirkevných inštitúcií.

⁹ Označovanie „zemský“ či „krajinský“ v týchto súvzťažnostiach súviselo s územným členením prvej Československej republiky. Český názov „zemský“ spočiatku prenikol aj na Slovensko, potom sa v slovenskom znení uvádzal ako „krajinský“ (E. Kollárová, 2002a).

vzdelávací systém. Na obdobie *živelného vzdelávania* (napr. M. Mauksch, zakladateľ ústavu pre nepočujúcich v Liptovskom Mikuláši, bol samouk) a potom *individuálneho vzdelávania prostredníctvom riaditeľov jednotlivých ústavov*,¹⁰ nadviazala od roku 1898 *riadená odborná príprava* centrálnych školských úradov formou rôznych *kurzov a odborných skúšok spôsobilosti*. Okrem toho sa neskôr v učiteľských prípravkách poskytovalo aj tzv. *defektologické minimum*. Kým, ako sme uviedli vyššie, v oblasti špeciálnopedagogickej (inštitucionálnej) starostlivosti bola východisková situácia na Slovensku (Uhorsku) horšia než v Čechách (Rakúsku), pri vyššom stupni vzdelávania existovala v Uhorsku možnosť získať vysokoškolské vzdelanie, ktorú vzdelávací systém Rakúska (Česka) neposkytoval. Vysoká škola pre prípravu liečebnopedagogických profesorov (*Gyógypedagógiai tanárképző főiskola*) v Budapešti vznikla v r. 1906 ako prvá samostatná vysoká škola tohto druhu v našom regióne.¹¹ Hoci tu pre mnohých Slovákov existovala jazyková (alebo iná) bariéra, vyštudovali na tejto vysokej škole viacerí významní mienkotvorní slovenskí špeciálni pedagógovia (na čele so zakladateľom slovenskej špeciálnej pedagogiky V. Gaňom), ktorí potom v skúmanom období a aj neskôr určovali trend vývoja slovenskej špeciálnej pedagogiky vrátane vzdelávacích koncepcií.¹² Vysokoškolské vzdelávanie špeciálnych pedagógov na Slovensku sa začalo realizovať až po druhej svetovej vojne, spočiatku iba formou dvojsemestrového nadstavbového štúdia na Vysokej škole pedagogickej v Bratislave (V. Lechta, 1994). V skúmanom období teda pretrvávala spomínaná kurzová forma vzdelávania špeciálnych pedagógov. Situácia po vzniku Československa komplikovala snahu o zabezpečenie skutočne kvalitnej odbornej prípravy pre pracovníkov v oblasti špeciálnych zariadení. Riešením, ktoré však bolo z hľadiska komplexnosti neuspokojivé, bol Výnos Ministerstva školstva a národnej osvety z roku 1919, ktorý spomína V. Predmerský (1978). Bol to výnos o kvalifikácii riaditeľov výchovných a liečebno-výchovných ústavov, podľa ktorého nový ústav nesmel byť otvorený, ak nemal zabezpečeného kva-

¹⁰ A. Pajdlhauser (1970) uvádza, že riaditelia v svojich ústavoch organizovali odborné kurzy, pričom pre záujemcov spomedzi kvalifikovaných učiteľov základných škôl organizovali v týchto ústavoch aj tzv. riadenú prax.

¹¹ Juraj Čečetka (1943) vysoko hodnotil tamojší systém vzdelávania špeciálnych pedagógov: „čo sa týka vzdelávania učiteľstva pomocných škôl, má dnešné Maďarsko najdokonalejšie riešenie v Európe, ba vôbec“ (Čečetka, 1943, s. 99).

¹² A. Pajdlhauser (1970) uvádza, že išlo o dvojročné štúdium: prvý ročník sa zameriaval na teoretickú, druhý na praktickú prípravu. Prijímali sa iba kvalifikovaní učitelia ľudových alebo meštianskych škôl, stredoškolskí profesori, skončení teológovia alebo farári, ktorí nemali viac ako 30 rokov.

lifikovaného riaditeľa. O kvalifikácii ostatných pracovníkov sa tu nehovorí. V snahe zabezpečiť aspoň odborný dozor v školách pre žiakov s postihnutím, pristúpilo preto MŠaNO k ďalšiemu opatreniu. V roku 1931 menovalo za inšpektora týchto škôl Štefana Sobolovského a v roku 1932 menovalo pre jednotlivé druhy špeciálnych škôl inštruktorov a okresných školských inšpektorov (R. Mereaša pre ústavy pre nepočujúcich, V. Predmerského pre pomocné školy a J. Slatinského pre slepecké ústavy). Významným prelomom bol až učebný poriadok pre odborné skúšky spôsobilosti učiteľstva v školách/ústavoch pre úchylnú mládež v roku 1937.¹³ Pred vydaním tohto skúšobného poriadku skladali učitelia takmer vo všetkých učiteľských ústavoch špeciálne skúšky pred skúšobnou komisiou pre obecné školy. Nový poriadok konštituoval sídla komisií v sídlach univerzít, z ktorých bolo možné zabezpečiť (na tú dobu) primerané zloženie príslušných komisií spomedzi vysokoškolských profesorov. Takéto skúšobné komisie boli zriadené nielen v Prahe a Brne, ale aj v Bratislave a v Užhorode. Skúšobné poriadky boli potom modifikované v roku 1941 a platili až do roku 1958 (V. Predmerský, 1978). Ani táto modifikácia (výnos MŠaNO z 18.7.1941 – nové predpisy o odborných skúškach) nezmenila základný spôsob vzdelávania špeciálnych pedagógov. J. Čečetka (1943) konštatoval, že učitelia síce musia preukázať zvláštnu kvalifikáciu – po skúške spôsobilosti pre školy ľudové a po 30-mesačnej hospitácii na pomocnej škole bolo treba zložiť pred odbornou skúšobnou komisiou osobitnú skúšku spôsobilosti – štúdium týchto pedagógov však naďalej pretrvávalo iba na úrovni súkromnej formy prípravy.¹⁴

Z obsahového hľadiska bolo koncipovanie systému vzdelávania špeciálnych pedagógov – v porovnaní so systémom vzdelávania vo väčšine iných disciplín – mimoriadne komplikované rozporom medzi odborným a didakticko-metodickým ťažiskom vzdelávania. Pri prevahe odbornej prípravy (t. j. ťažisko zamerané na príčiny, prejavy, dôsledky jednotlivých postihnutí) boli riaditelia škôl často nespokojní aj s úrovňou metodickej pripravenosti absolventov čo sa týka priamej výučby jednotlivých predmetov. Pri prevahe didakticko-metodicky orientovaného vzdelávania, boli často nespokojní napríklad pracovníci z rezortov zdravotníctva a sociálnych vecí, ktorým vyhovoval akcent na odborný charakter prípravy.

¹³ Dovtedy prebiehala príprava špeciálnych pedagógov formou odborných skúšok spôsobilosti, podľa skúšobného poriadku z roku 1886. Podľa nového skúšobného poriadku učitelia už museli vykonať písomné, ústne a praktické skúšky na základe kurzovej prípravy (E. Kollárová, 2002a).

¹⁴ Do roku 1950 sa za všetky skúšky učiteľskej spôsobilosti platili skúšobné poplatky (O. Pavlík a kol., 1985).

8.3 Konštituovanie špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru

Špeciálna pedagogika patrí medzi relatívne mladšie vedné odbory, a to nie iba v našich podmienkach, ale aj v celosvetovom meradle. Analýza vývoja špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru je sťažená nielen tým, že v hodnotenom období sa u nás iba formovali jej základy, ale aj skutočnosťou, na ktorú upozorňovala už L. Merkensová (1988). Jednotlivé odbory špeciálnej pedagogiky majú totiž výrazné špecifiká (stačí ak napr. porovnáme logopédiu s pedagogikou ľudí so zrakovým postihnutím, resp. zajakavosť so slepotou), ktoré komplikujú komparáciu, resp. proces zovšeobecnenia, ktorý má na komparáciu nadväzovať. Na počiatky relatívne krátkej histórie špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru v hodnotenom období vplývala najskôr maďarská liečebná pedagogika. Ako sme už uviedli, jediná vysoká škola pre tento odbor v našom regióne pôsobila v Budapešti (viď poznámka po čiarou č.11) a všetci významní slovenskí špeciálni pedagógovia, tvorcovia slovenskej špeciálnej pedagogiky, na čele s Viliamom Gaňom, študovali práve tu (okrem neho v Budapešti študovali ďalší priekopníci slovenskej špeciálnej pedagogiky, napr. Š. Sobolovský, J. Slatinský, J. Valentovič). To, že jej vplyv bol značný, vidno aj z toho, že V. Gaňo nazval svoju monografiu *Úvod do liečebnej pedagogiky* (1940) podľa jej názvu (budapeštianska fakulta sa totiž doslova nazývala Vysoká škola pre vzdelávanie liečebno-pedagogických profesorov).

Po vzniku ČSR sa v slovenskej špeciálnej pedagogike čoraz viac presadzoval vplyv českých odborníkov (aj keď vplyv niektorých významných maďarských špeciálnych pedagógov, napr. G. Bárcziho, pretrvával i naďalej). Spomedzi nich najmä J. Mauer (jeho dielo *Duševne úchylné deti* preložil v roku 1936 do slovenčiny J. Čečetka), K. Herfort a J. Zeman, významnou mierou determinovali ďalší rozvoj slovenskej špeciálnej pedagogiky vrátane vedeckej terminológie a celkového konštituovania špeciálnej pedagogiky ako vedy. Predovšetkým Josef Zeman mal blízky vzťah k Slovensku a výrazne pomohol budovať našu špeciálnu pedagogiku.¹⁵ J. Mauer a J. Zeman presadzovali aj na Slovensku ako názov tohto vedného odboru termín „pedo-

¹⁵ Josef Zeman (1867 – 1961), inšpektor MŠaNO, zakladateľ časopisu *Úchylná mládež*, autor „Pedopatologického slovníčka“ mal veľkú zásluhu pri konštituovaní špeciálnej pedagogiky na Slovensku. Mal pravidelné kontakty so Slovenskom, navštevoval slovenské školy a zariadenia pre deti s postihnutím, prednášal na kurzoch pre špeciálnych pedagógov, spolupracoval s Viliamom Gaňom a Vladimírom Predmerským. Daroval „Zemskému spolku pre pečlivosť o slabomyseľných“ svoju mnohozväzkovú knižnicu. Zaslúžene bola jeho angažovanosť v záujme slovenskej špeciálnej pedagogiky ocenená aj o niekoľko desaťročí neskôr v Pedagogickej encyklopédii Slovenska v rámci samostatného hesla (1985).

patológia – nápravná pedagogika“ a ako sme už uviedli, používal sa aj termín „úchylná mládež“.

V publikačnej oblasti dôležitú úlohu zohrali viaceré celoštátne časopisy. Kollárová uvádza, že celoštátne distribuovaný časopis s názvom *Úchylná mládež*, ktorý vychádzal v rokoch 1925 až 1944, plnil v tomto období dôležité poslanie: reprezentoval spoločné periodikum pre všetky odvetvia špeciálnej pedagogiky. Za prvé slovenské periodikum z odboru špeciálnej pedagogiky sa pokladá *Abnormálna mládež*. Bola to príloha sociálno-zdravotníckeho časopisu *Sociálne rozhľady*. Vychádzala však len v rokoch 1942 až 1943 (E. Kollárová, 2002a). V. Predmerský ešte medzi špeciálnopedagogickými časopismi v tom období uvádza *Revue pro vzdělání a výchovu hluchoněmých*, *Pomocné školství* a slovenské hektografované časopisy *Naša škola* a *Pomocná škola* (V. Predmerský, 1978). Spolky, ktoré sme charakterizovali v prvej časti tejto práce, sa exponovali aj v tejto oblasti. Vydávali alebo podporovali vydávanie viacerých časopisov, ale aj ďalších publikácií. E. Kollárová (2002a) spomína, že na ich náklady sa vydávali nielen výročné správy, jubilejné publikácie, ale aj významné diela zo špeciálnej pedagogiky, napr. aj prvé práce V. Gaňu a V. Predmerského.

Ak chceme hodnotiť najvýznamnejších slovenských predstaviteľov špeciálnej pedagogiky vo vedeckej oblasti, treba opäť zdôrazniť, že v hodnotenom období išlo iba o fázu konštituovania špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru. Preto sme z množstva jedincov, ktorí v hodnotenom období budovali základy slovenskej špeciálnej pedagogiky vybrali takých, ktorí nielen významne ovplyvnili prax, nielen participovali na vzdelávaní, ale súčasne položili aj základy špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru. Na základe tohto kritéria treba podrobnejšie charakterizovať aspoň tri osobnosti: Viliama Gaňu, Vladimíra Predmerského a Rudolfa Kratochvíla. Všetkých troch spája nielen vyššie spomenutá charakteristika, ale aj skutočnosť, že počas svojho života – z historického hľadiska v relatívne krátkom období – zažili monarchiu (Rakúsko-Uhorsko s jeho posledným vzopätím i rozpadom v roku 1918), parlamentnú demokraciu (masarykovské Československo) i oba nadväzujúce totalitné systémy. Prežili dve vojny, ktoré sa hodnotia ako najstrašnejšie v dejinách ľudstva. V týchto búrlivých, nestabilných a nebezpečných dobách dokázali (ako napokon všetky skutočne veľké osobnosti v dejinách) vytvoriť dielo, ktoré prekonáva mnohé obmedzenia a limity doby i nestabilného regiónu, v ktorom žili.

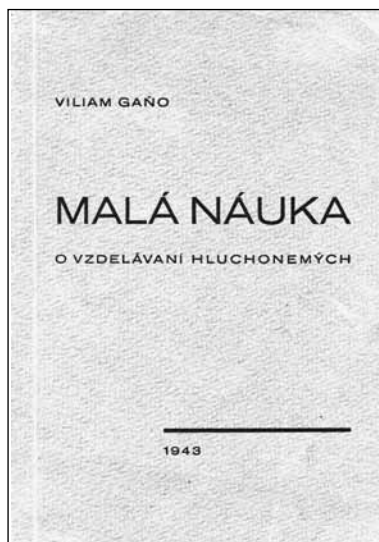
Viliam Gaňo (1893 – 1966) je všeobecne akceptovaný ako zakladateľ slovenskej špeciálnej pedagogiky. Preto mu treba venovať aj najviac priestoru. Bol akýmsi živým spojovníkom slovenskej, maďarskej a českej špeciálnej

pedagogiky a v jazykoch týchto troch národov aj publikoval (ale popritom aj v ruštine a srbochorvátine); jeho odborné, vedecké i ľudské kvality uznávali (nielen počas jeho života, ale ešte i dnes) rovnako slovenskí, ako maďarskí i českí špeciálni pedagógovia. Narodil sa v Trnave pri Laborci. V rokoch 1908 až 1912 študoval na učiteľskom ústave v Blatnom potoku, kde panoval silný kult J. A. Komenského (pôsobil tu v rokoch 1650 až 1654). Mladý V. Gaňo bol členom *Komenského čitateľského krúžku* (I. Kramár, 1993). Po získaní učiteľského diplomu a jednoročnej praxi (bola podmienkou pre zápis na vysokú školu) sa v roku 1913 zapísal na dvojročnú Vysokú školu pre prípravu liečebno-pedagogických profesorov v Budapešti. Absolvoval ju s vyznamenaním a získal spôsobilosť vyučovať nepočujúcich, nevidiacich, mentálne retardovaných žiakov a odstraňovať chyby reči. Po absolutórii v roku 1915 začal pracovať v *Ústave pre nervózne deti* v Budapešti, kde sa zoznámil s vtedy nastupujúcim pedocentrizmom. O dva roky neskôr pracoval v *Pestalozziho ústave kriminálnej pedagogiky* v Budapešti, potom v *Osobitnej škole* v Budapešti a napokon v *Ústave pre nevidiacich* v Budapešti (A. Gordosné-Szabó, 1974). Na Slovensko sa vrátil v roku 1921 a až do smrti aktívne pôsobil v rôznych oblastiach špeciálnej pedagogiky, v rôznych funkciách a tiež rôznych mestách. Po krátkej chorobe zomrel v roku 1966. Príznačné pre jeho spôsob života bolo, že pracoval až do konca: do nemocnice za ním chodili študenti, korigoval odborné práce a pod. Rozhodnutie stať sa pedagógom ovplyvnili jeho matka, starý otec i starší brat, ktorí boli učiteľmi; argumentom bola tiež relatívna blízkosť Učiteľského ústavu v Blatnom potoku. Rozhodnutie stať sa *špeciálnym pedagógom* ovplyvnila aj osobná skúsenosť: Gaňov otec bol totiž záhradníkom, vyučil nevzdelaného nepočujúceho chlapca za záhradníka a štyridsať rokov ho zamestnával. Na vysokej škole na Gaňa značne vplýval P. Ranschburg, uznávaný psychológ a špeciálny pedagóg, a po absolutórii J. Vértes, zakladateľ ústavu pre nervózne deti, ktorý sa aj v európskom meradle pokladal za priekopnícky (A. Gordosné-Szabó, 1993). Po návrate na Slovensko Gaňo spolupracoval okrem slovenských kolegov aj s českými odborníkmi, napr. K. Herfortom a J. Zemanom, ku ktorým sa hlásil aj v čase, keď to nebolo príliš populárne, vo vojnovom období po rozpade Československa. Okrem týchto personálnych vplyvov a vzťahov treba spomenúť aj inštitucionálne vplyvy. Ako sme už uviedli, po absolutórii pôsobil postupne vo viacerých zariadeniach: v ústave pre nervózne deti, v Pestalozziho ústave, osobitnej škole, ústave pre nevidiacich. Táto jeho aktivita na začiatku kariéry pripomína tzv. cirkulovanie absolventa medicíny v rôznych oddeleniach nemocnice (a ako ešte uvidíme, na podobne rôznorodých pracoviskách pôsobil aj neskôr). Takýto široký rozsah špeciálnopedagogických aktivít mu umož-

nil získať jeho povestný prehľad prakticky vo všetkých oblastiach špeciálnej pedagogiky (V. Lechta, 1993). V. Gaňo imponuje aj schopnosťou syntézy. Či sa už zaoberal základmi špeciálnej pedagogiky, jej dejinami, pedagogickou sluchovo postihnutých ľudí alebo inými otázkami, snaha o syntézu bola markantným znakom všetkých jeho prác. Pri pokuse o zovšeobecňujúce hodnotenie jeho diela narážame na paradoxnú prekážku: rôznorodosť jeho činností. Pracoval ako *učiteľ – praktik* (okrem vyššie spomínaných zariadení aj v *Ústave pre hluchonemých* v Komárne), *riaditeľ* (ústavov pre hluchonemých v Dubnici nad Váhom a Kremnici), *organizátor* špeciálnych škôl a *tvorca legislatívy* (ako pracovník MŠaNO), *výskumný a poradenský pracovník* (vo Výskumnom ústave pedagogickom v Bratislave – ako vedúci Pedagogickej kliniky, neskôr Defektologickej poradne), ako *vysokoškolský pedagóg*. Okrem toho bol *zakladateľom*, resp. spoluzakladateľom špeciálnych škôl (napr. *Pomocnej školy* v Trenčíne, 1930), *Zemského spolku pre starostlivosť o slabomyseľných na Slovensku* (1932), bol tiež zakladateľom, šéfredaktorom a redaktorom odborných časopisov, prvých v našom regióne (pozri prvá časť tohto príspevku). Bol aj spoluzakladateľom vysokoškolského štúdia špeciálnej pedagogiky na Slovensku. Keď začínal svoje pôsobenie, budúci špeciálni pedagógovia sa mohli vzdelávať iba vo vzdelávacích kurzoch. V. Gaňo sa s týmto stavom pochopiteľne nemohol zmieriť a po celý život presadzoval univerzitné vzdelávanie pre špeciálnych pedagógov na Slovensku. Postupne sa mu darilo organizovať čoraz komplexnejšie externé formy vysokoškolského štúdia, na ktorých bol sám dominantným prednášateľom. Jeho cieľom však zostávalo regulárne denné štúdium špeciálnej pedagogiky. To sa udialo až rok po jeho smrti, keď spoločne s ďalšími spolupracovníkmi (V. Predmerský, A. Pajdlhauser, M. T. Bažány a iní) dosiahli vytýčený cieľ a na Filozofickej fakulte UK v Bratislave bolo etablované prvé denné štúdium špeciálnej pedagogiky na Slovensku. Ako autor zanechal rozsiahle dedičstvo v podobe monografií, článkov, prekladov, štúdií, recenzií atď., ktoré bolo komplexne zhodnotené až pri príležitosti jeho storočnice: jeho personálna bibliografia (E. Jaurová a kol., 1993) uvádza 21 prác monografického charakteru, 21 štúdií v rozličných zborníkoch, 3 učebnice pre vysoké školy, 158 článkov, vedeckých štúdií, recenzií, 4 preklady, pričom viaceré jeho články (uverejnené napr. pod skratkou) v tomto zozname chýbajú. Pokiaľ ide o práce tvoriace základy špeciálnej pedagogiky, v súčasnosti sú najviac cenené monografie: *Úvod do liečebnej pedagogiky* (1940), *Malá náuka o vzdelávaní hluchonemých* (1943) a po druhej svetovej vydané dielo *Defektné deti* (vyšlo aj v českej a maďarskej mutácii). V prácach z oblasti *pedagogiky sluchovo postihnutých*, ktorá bola Gaňovou doménou, dokázal sklbiť svoje poznatky

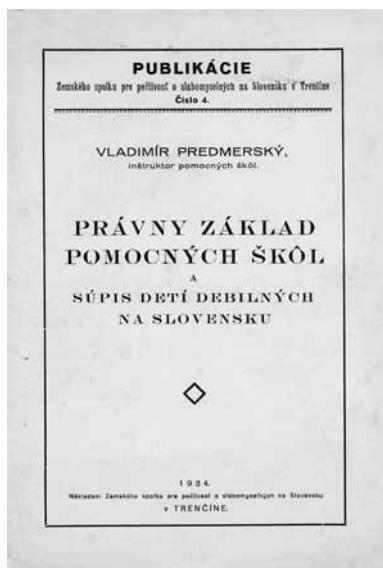
z učiteľskej a riaditeľskej praxe so svojimi výskumnými poznatkami, takže napriek náročnosti spracovanej tematiky sú mimoriadne inštruktívne. K najznámejším spomedzi tých, ktoré vyšli v hodnotenom období dodnes patrí spomínaná *Malá náuka o vzdelávaní hluchonemých*. V oblasti dejín špeciálnej pedagogiky začínal kronikami jednotlivých škôl a ústavov, časopiseckými informáciami, správami o jednotlivých zariadeniach a pod. Túto problematiku potom neskôr syntetizoval v diele, nazvanom zbytočne skromne *Materiál k dejinám špeciálnych škôl na Slovensku* (1961), kde kriticky komparoval vývoj všetkých oblastí starostlivosti o ľudí s postihnutím na Slovensku. Viliam Gaňo je jediný spomedzi slovenských špeciálnych pedagógov uvedený pod samostatným heslom vo veľkej trojdielnej nemeckej špeciálnopedagogickej encyklopédii (V. Predmerský, 1969) a v monografii *Životopisy význačných špeciálnych pedagógov 20. storočia* je mu medzi dvadsiatimi šiestimi svetovými špeciálnymi pedagógmi venovaná samostatná kapitola (V. Lechta, 2002).

Vladimír Predmerský (1902 – 1991) bol prvým docentom špeciálnej pedagogiky na Slovensku, priekopníkom vo výchove a výskume detí s mentálnou retardáciou a v oblasti dejín špeciálnej pedagogiky, spoluzakladateľom *Zemského spolku pre starostlivosť o slabomyselných* na Slovensku, zakladateľom a prvým predsedom *Spoločnosti pre špeciálnu a liečebnú výchovu* v SR. Významne prispel k rozvoju modernej špeciálnej pedagogiky na Slovensku (O. Pavlík a kol., 1985). Pochádzal z Lubiny, z mnohodetnej učiteľskej rodiny. Po absolvovaní Štátneho učiteľského ústavu v Modre (1921) učil na viacerých kopaničiarskych ľudových školách. V r. 1930 založil *Pomocnú školu* v Trenčíne, na ktorej pôsobil 24 rokov; v roku 1954 nastúpil ako ústredný školský inšpektor pre špeciálne školy na Povereníctvo školstva, v tejto pozícii významne participoval na budovaní špeciálneho školstva. V roku 1961 začal pracovať na *Výskumnom ústave pedagogickom* (VÚP), na oddelení defektológie, kde spolupracoval s V. Gaňom – okrem iného aj na príprave koncepcie denného vysokoškolského štúdia špeciálnej pedagogiky. V roku 1967 sa stal vedúcim *Inštitútu*



Obr. 7: Obálka publikácie V. Gaňo: *Malá náuka o vzdelávaní hluchonemých* (1943)

Zdroj: Súkromný archív autora kapitoly



Obr. 8: Obálka publikácie V. Predmerského z oblasti pedagogiky detí s mentálnym postihnutím z r. 1934

Zdroj: Múzeum špeciálneho školstva Levoča

pre vzdelávanie špeciálnych pedagógov pri Filozofickej fakulte UK v Bratislave, kde bol aj vedúcim Katedry špeciálnej pedagogiky. V roku 1968 získal hodnosť kandidáta vied (CSc.) a v roku 1971 sa habilitoval na docenta (A. Borešová – J. Hučík, 2006). Ako člen predsedníctva hlavnej redakcie a predseda komisie pre špeciálnu pedagogiku sa zaslúžil o spracovanie jedinečného diela v oblasti pedagogiky na Slovensku, *Pedagogickej encyklopédie Slovenska* (O. Pavlík a kol., 1984 a 1985). Z obdobia, na ktoré sa v tomto príspevku zacielfujeme, treba vyzdvihnúť jeho pôsobenie v pozícii riaditeľa Pomocnej školy v Trenčíne. Trenčín sa jeho zásluhou stal aj sídlom *Zemského spolku pre starostlivosť o slabomyseľných* na Slovensku (založený v roku 1932, predseda V. Gaňo, tajomník V. Predmerský) a postupne sa stal aj centrom aktivít slovenských špeciálnych pedagógov. Pomocná

škola v Trenčíne bola pod jeho vedením odborným a metodickým centrom špeciálnej pedagogiky až do 60. rokov 20. storočia. V sledovanom období prispieval prakticky do všetkých vtedajších časopisov z oblasti špeciálnej pedagogiky (*Úchylná mládež, Pedologické rozhledy, Nápravná pedagogika, Abnormálna mládež*) a bol priekopníkom organizovanej starostlivosti o deti s postihnutím a rozvoja špeciálneho školstva vôbec. V tomto období vydal aj práce *Právny základ pomocných škôl a súpis detí debilných na Slovensku* (1934) a *Náprava chybnéj výslovnosti* (1944). Možno konštatovať, že V. Predmerský sa pokladá za jedného zo zakladateľov a priekopníkov slovenskej špeciálnej pedagogiky. Spolu s V. Gaňom vykonal neoceniteľnú prácu pri koncipovaní špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru. Napísal vyše 260 odborných prác, vedeckých štúdií, učebníc pre špeciálne školy, skrípt a učebníc pre študentov vysokých škôl, na jeho podnet bolo zriadené *Múzeum špeciálneho školstva a pedagogiky* v Levoči (J. Baláž, 2013). Na jeho počesť udeľuje Pedagogická fakulta UK v Bratislave zaslúžilým odborníkom v oblasti špeciálnej pedagogiky „Cenu Vladimíra Predmerského“.

Rudolf Kratochvíl (1886 – 1950) bol v rámci miesta svojho pôsobenia zosobnením hodnoteného obdobia – zanikajúceho Rakúska-Uhorska a postupne

sa rozvíjajúceho Slovenska: narodil sa vo Viedni, učiteľský ústav absolvoval v roku 1905 v Brne, v roku 1919 prišiel na Slovensko, kde zostal do konca života a pomáhal budovať slovenské školstvo. Publikoval v slovenčine, dokonca mal aj pseudonym (Janko Oravský). Pokladá sa za popredného priekopníka slovenskej logopédie (O. Pavlík a kol., 1984). Najskôr pôsobil v školských službách v Spišskom Podhradí (1920), v tom istom roku sa stal školským inšpektorom v Dolnom Kubíne a od roku 1924 do roku 1945 pracoval na referáte MŠaNO v Bratislave. Keďže mal absolvované špeciálne skúšky, ktoré mu umožňovali vyučovať „slabomyseľných, mravne narušených, slepých a nevýrečných“, mohol vy-

konávať v rokoch 1926 až 1930 ústredný dozor nad školami pre deti s postihnutím (O. Matuška 2002). Pedagogická encyklopédia Slovenska uvádza, že bol prvým inšpektorom pre tzv. školy úchylnej mládeže a členom skúšobnej komisie pre učiteľov týchto škôl. Jeho publikačnú činnosť bola mimoriadne rôznorodá. Siahla od divadelnej hry „*J. N. Hummel*“ (Bratislava, 1937), detskej literatúry a rozhlasových relácií až po redigovanie časopisu *Orava* (spolu s L. Nádašim-Jégém), založenie a redigovanie časopisu *Naša škola* (spolu s M. Ježom, 1926 – 1939), až po monografie z oblasti špeciálnej a liečebnej pedagogiky: *Nervózne deti* (1928) a *Vady reči – Logopaedia* (1924), ktoré je považované za jeho najvýznamnejšie dielo (O. Pavlík a kol., 1984). Rudolf Kratochvíl v porovnaní s vyššie spomínanými osobnosťami špeciálnej pedagogiky nebol natoľko v popredí v spolkovéj činnosti, ale touto svojou monografiou ďaleko predbehol svoju dobu. Znalosť nemčiny mu pomohla čerpať z vtedajších najlepších nemecky písaných diel (a nemecká/rakúska logopédia v tej dobe v Európe dominovala). I keď je táto monografia napísaná dnes už archaickou slovenčinou, obsahovo je aj na dnešnú dobu na výbornej úrovni. Bola základnou literatúrou pre prácu odborníkov v „kurzoch pre nápravu chybnej reči“, pričom niektoré aj sám organizoval (O. Matuška, 2002). Jej vydanie v roku 1924 patrí k slovenským paradoxom: Slovensko v oblasti zakla-

ÚVOD.

LOGOPAEDIA je nie novou vedou. Počiatky jej možno stopovať už v staroveku. V dnešnej dobe počína sa o ňu javiť značný záujem nielen so strany lekárov, ale aj učiteľov. V literatúrach cudzojazyčných utešene pribýva spisov z tohto oboru, v ktorom je naša literatúra chudobná. Nemáme koľko-toľko obsiahlejšieho diela, z ktorého by sa dalo čerpať poučenie.

Do niekoľkých kapitol shrnul som všetko, čo je treba učiteľstvu, aby poznalo vady a nedostatky mluvy pri školskej mládeži. Ďalej chcem týmto dielkom ukázať cesty, ktorými treba sa učiteľstvu ubíerať, aby pri školskej mládeži odstránilo odchýlky od normálnej mluvy.

Ďakujem čo najúprimnejšie p. L. pánu Dr. L. Nádašimu, okresnému lekárovi, spisovateľovi atď. v Dol. Kubíne, ktorý moje dielo s nevšednou ochotou prezrel a na mnohé veci mňa upozornil.

Odovzdvám dielko slovenskému učiteľstvu a prajem mu, aby donieslo hojného užitku slovenským žiakom.

V DOL. KUBÍNE, dňa 28. októbra 1923.

RUDOLF KRATOCHVÍL.

Obr. 9: Úvodné slovo R. Kratochvíla k prvej monografii s názvom *Logopédia v našom regióne* (1924)

Zdroj: Súkromný archív autora kapitoly

dania škôl pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou v danom období v logopédii výrazne zaostávalo (pozri prvá časť tohto príspevku), no súčasne malo primát vo vydaní monografie pod názvom označujúcim tento odbor.¹⁶

Na konštituovaní slovenskej špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru v tom období participovali, samozrejme, aj ďalšie osobnosti. Okrem už vyššie spomenutých treba spomenúť aspoň niekoľko mien: v pedagogike ľudí so sluchovým postihnutím sa angažovali najmä G. Anderle, I. Schmidtberger, Š. Sobolovský, G. Slaninka, J. Kendresy, v logopédii J. Borán, O. Mikeska, v pedagogike ľudí so zrakovým postihnutím A. Fryc, v pedagogike ľudí s mentálnym postihnutím L. Lengyel, F. Masár, v pedagogike chorých, zdravotne oslabených ľudí K. Pocci, v pedagogike ľudí s telesným postihnutím A. Šimončíč. Priekopníkom bol aj G. Rehuš (najmä pracovná a profesijná výchova ľudí mentálnou retardáciou a sluchovým postihnutím), G. Šterba (problematika ľudí s postihnutím a možnosti jej riešenia), J. Šoltés (pedagogika zrakovo postihnutých) a mnohí ďalší (A. Borešová – J. Hučík, 2006). Aj ich príspevkom sa slovenská špeciálna pedagogika postupne konštituovala ako vedný odbor.

Záver

Na záver možno na základe pertraktovanej analýzy konštatovať, že proces konštituovania špeciálnopedagogickej (inštitucionálnej) starostlivosti, konštituovania vzdelávacieho systému a konštituovania špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru v rokoch 1918 až 1945 vytvoril dobrú bázu pre nadväzujúcu fázu etablovania odboru špeciálna pedagogika vo všetkých troch spomínaných oblastiach.

LITERATÚRA

- BALÁŽ, J. (2013) Učiteľský profil doc. PhDr. Vladimíra Predmerského, CSc. In *Efeta*, roč. 23, č. 2, s. 18 – 19.
- BOREŠOVÁ, A. – HUČÍK, J. (2006) Osobnosti slovenskej špeciálnej pedagogiky. In *Efeta – Ročenka vedecko-odborného časopisu o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Martin: Osveta.

¹⁶ Tesne pred smrťou dokončil Kratochvíl rukopis veľkého diela nazvaného „Logopédia“, ktoré bolo takmer kompletne pripravené do tlače, nepodarilo sa ho však vydať (A. Edelsbergerová-Zelienková, 1956) a rukopis sa údajne stratil.

- DANEK, J. (2015) *Dejiny výchovy a vzdelávania na území Slovenska*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
- ČEČETKA, J. (1943) *Príručný pedagogický lexikon*. Turčiansky svätý Martin: Kompas.
- EDELSBERGEROVÁ-ZELIENKOVÁ, A. (1956) Logopédia na Slovensku. In Edelsberger, L. a kol.: *Československá logopedie. Sborník statí*. Praha: SPN, s. 70 – 73.
- GAŇO, V. (1964) *Defektní děti*. Praha: SPN.
- GAŇO, V. (1943) *Malá náuka o vzdelávaní hluchonemých*. Bratislava: Spolok pre starostlivosť o hluchonemých.
- GAŇO, V. (1961) *Materiály k dejinám špeciálnych škôl na Slovensku do r. 1945*. Bratislava: VÚP.
- GAŇO, V. (1940) *Úvod do liečebnej pedagogiky*. Trenčín: Krajinský spolok starostlivosti o slabomyseľných.
- GAŇO, V. (1965) *Z teórie a praxe vyučovania nepočujúcich*. Bratislava: SPN.
- GORDOSNÉ-SZABÓ A. (1993) Historické hodnoty, tendencie a dilemy vzdelávania postihnutých v Maďarsku. *Paedagogica specialis*, Bratislava UK, s. 41 – 57.
- GORDOSNÉ-SZABÓ A. (1974) Význam Viliama Gaňa v dejinách špeciálnej pedagogiky. In *Špeciálna pedagogika*, 1974, I, s. 15 – 25.
- JAUROVÁ, E. a kol. (1993) *Viliam Gaňo, Personálna bibliografia*. Bratislava: PdFUK.
- KÁBELE, F. (1993) *Pestrý život pedagoga, ktorý rýchle ubíhal*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- KOLLÁROVÁ, E. (2002a) Vývoj starostlivosti o postihnutých a narušených a vývoj špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru – predmet dejín špeciálnej pedagogiky. In HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O. (eds.): *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov: PU, s. 7 – 23.
- KOLLÁROVÁ, E. (2002b) Vývoj špeciálnopedagogickej praxe a teórie v odbore pedagogika psychosociálne narušených (etopédia). In HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O. (eds.): *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov: PU, s. 51 – 72.
- KOLLÁROVÁ, E. (2002c) Vývoj špeciálnopedagogickej praxe a teórie v odbore pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených (somatopédia). In HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O. (eds.): *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov: PU, s. 25 – 50.
- KRAMÁR, I. (1993) Zo životopisu Viliama Gaňa. In *Paedagogica specialis*. Bratislava: PdF UK, s. 9 – 15.
- LECHTA, V. (1994a) Dejiny starostlivosti o postihnutých. In VAŠEK, Š. a kol.: *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, s. 31 – 38.
- LECHTA, V. (1994b) Dejiny špeciálnej pedagogiky. In VAŠEK, Š. a kol.: *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN 1994, s. 38 – 39.
- LECHTA, V. (1963) Prínos Viliama Gaňa k budovaniu logopédie na Slovensku. In *Paedagogica specialis*. Bratislava: UK, s. 80 – 83.
- LECHTA, V. (2002) Viliam Gaňo. In: BUCHKA, M. – GRIMM, R. – KLEIN, F. (eds.): *Lebensbilder bedeutender Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im 20. Jahrhundert*. München: Reinhardt Verlag, s. 73 – 82.
- LECHTA, V. – MEDLEN, M. (1972) Náčrt starostlivosti o defektné deti v Bratislave. In *Paedagogica specialis III*. Bratislava: SPN 1972, s. 101 – 134.
- MATUŠKA, O. (2002) Vývoj špeciálnopedagogickej praxe a teórie v odpore pedagogika jedincov s narušenou komunikačnou schopnosťou (logopédia). In HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O. (eds.): *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov: PU, s. 175 – 186.
- MERKENS, L. (1988) Einführung in die historische Entwicklung der Behindertenpädagogik. In *Deutschland unter integrativen Aspekten*. München– Basel: Reinhardt Verlag.

- PAJDLHAUSER, A. (1970) Systém vzdelávania špeciálnych a liečebných pedagógov. In *Paedagogica specialis I*, Bratislava: SPN.
- PAVLÍK, O. a kol. (1984) *Pedagogická encyklopédia Slovenska I*. Bratislava: Veda.
- PAVLÍK, O. a kol. (1985) *Pedagogická encyklopédia Slovenska II*. Bratislava: Veda.
- POČIATKY organizovanej starostlivosti u nás koncom 19. storočia a začiatkom 20. storočia. [cit. 2015-11-02]. Dostupné na internete: <http://sslv.sk/ossiv-historia.php>.
- PREDMERSKÝ, V. (1978) *Kapitoly z dejín špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: UK.
- PREDMERSKÝ, V. (1969) Gaňo, Viliam. In HEESE, G. – WEGENER, H. (eds.): *Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete*. Band 3. Berlin: Marhold.
- VAŠEK, Š. (2003) *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia, 2003.

Archívne pramene:

Slovenský národný archív. Fond *Referát ministerstva školstva a národnej osvety v Bratislave*, Spolok pre starostlivosť o mrzáčkov (1942), Hlásenie telesných chybných školopovinných detí z dňa 19. júna 1942.

9. PEDAGOGICKÉ ČASOPISY

Zuzana Lopatková

Slovensko v roku 1918 vstupovalo do novovzniknutého štátneho útvaru – Československej republiky ako krajina, ktorá sa v mnohých oblastiach politického, hospodárskeho, správneho a kultúrneho života podstatne líšila od západnej časti štátu. Diferencie medzi českými krajinami a Slovenskom vyplývali predovšetkým z ich odlišného politického, hospodárskeho, a spoločenského vývoja v rakúsko-uhorskej monarchii. Významnú úlohu pri budovaní nového školského systému na Slovensku nepochybne zohrávali postupne vznikajúce stavovské učiteľské organizácie (A. Petryl, 1972). Pomery na Slovensku do roku 1918 nedovoľovali v širšej miere uplatniť túžbu Slovákov po spoločnom živote, lebo uhorské vládnuce vrstvy vyvíjali silný hospodársky, sociálny a národnostný útlak a tak znemožňovali rozmach spolkovej činnosti. Po vzniku prvej Československej republiky si Slováci začali zakladať rozličné spolky, hospodárske, kultúrne, literárne a iné, pričom táto tendencia začala nadobúdať široké rozmery. Novovznikajúce učiteľské spolky a organizácie upozorňovali na neuspokojivé sociálne postavenie učiteľov, na nedostatky paritného zákona, kriticky sa vyjadrovali na adresu postupu školskej administratívy, napr. pri spôsobe obsadzovania uvoľnených učiteľských miest, prisudzovanie definitívy učiteľom, čakaťom, resp. výpomocným učiteľom. Upozorňovali tiež na diskrimináciu učiteľov, organizovaných v opozičných politických subjektoch, najmä členov komunistickej a slovenskej ľudovej strany. Na jednotlivých zasadnutiach sa členovia učiteľských spolkov zaoberali zlepšovaním výchovnej a vyučovacej práce na školách, úvahami o návrhoch na zlepšenie pedagogického vzdelávania učiteľov, a ďalšími učiteľskými problémami. Členovia učiteľských spolkov využívali tiež publikačné možnosti, ktoré im poskytovali novo vznikajúce slovenské pedagogické časopisy ako dôležitá a nezastupiteľná platforma na slobodné prezentovanie ich názorov a postojov.

Začiatkom roka 1919 vznikol na Slovensku *Ústredný spolk učiteľov na Slovensku* (ÚSUS), združujúci spočiatku prevažne českých tzv. exponovaných učiteľov. Jeho prvým predsedom bol český pedagóg František Šidlo. Snahy o vytvorenie jednotného stavovského spolku všetkých učiteľov pôsobiacich na Slovensku viedli k usporiadaniu organizačnej schôdze v máji 1919 vo Vrútkach. Vypracovaním stanov boli poverení župní delegáti pod predsedníctvom Ferdinanda Píseckého. Navrhli vytvoriť stavovskú, nepolitickú organizáciu,

so sekciami pre učiteľov ľudových, meštianskych a stredných škôl, ktorá by bola prepojená s organizáciami českých učiteľov so sídlami v Brne a v Prahe. Delegáti z celého Slovenska sa zišli v auguste 1919 v Žiline, kde založili ďalší učiteľský spolok, *Zemskú organizáciu učiteľskej jednoty na Slovensku*. Za predsedu zvolili Antona Hancka. Názov organizácie bol neskôr upravený na *Zemský učiteľský spolok (ZUS)*. Na Slovensku tak v tomto období pôsobili dve učiteľské organizácie. Spočiatku sa zdalo, že postupnou spoluprácou príde k zjednoteniu oboch spolkov a vytvoreniu jedného ústredného spolku, ale základný a neprekonateľný rozpor v názoroch na funkciu a poslanie školy a učiteľstva spôsobil medzi nimi definitívny rozkol. *Zemský učiteľský spolok* začal ešte v apríli 1920 vydávať dvojtýždenník *Slovenský učiteľ*.

Je len pochopiteľné, že množstvo rozličných spolkov malo svoj odraz aj v rozmanitosti spolkového časopisectva na Slovensku. Veľké percento spolkových časopisov má odborný charakter. Množstvo a špecifickosť spolkov determinovali aj množstvo a váhu časopiseckej produkcie. Práve pedagogická tlač je jedným z najvýznamnejších a súčasne najautentickejších zdrojov poznania k dejinám školstva. V užšom zmysle slova pod pojmom pedagogické časopisy rozumieme časopisy, ktoré sa venujú otázkam výchovy, vzdelávania, školského vyučovania a sú určené na pomoc učiteľom, žiakom a rodičom. Každé pedagogické periodikum má tri hlavné funkcie: informatívnu, vzdelávaciu a kultúrno-osvetovú (Ľ. Pajtinka, 1995).

9.1 Prehľad pedagogických časopisov v rokoch 1918 až 1938

Podľa *Bibliografie slovenských a inorečových novín a časopisov z rokov 1919 – 1938*, počas obdobia existencie prvej Československej republiky existovali na Slovensku tieto pedagogické odborné noviny a časopisy: *Cvičná škola v sošitoch*, *Dieťa*, *Evangelikus lap*, *Evanjelický učiteľ*, *Kronika*, *Národná škola slovenská*, *Naša škola*, *Naše slovo*, *Pedagogický sborník*, *Príloha našej školy*, *Sborník Spolku profesorov Slovákov*, *Slovenská škola a Slovenský učiteľ*, *Snahy*, *Učiteľ a ľud*, *Učiteľský pedagogický časopis*, *Vestník pokrokového učiteľstva na Slovensku*, *Vestník slovenských škôl robotníckej župy XVIII*, *Vestník učiteľstva na Slovensku*, *Világosság*, *Za novú pedagogiku a výchovu*, *Zprávy katolíckej školskej rady na Slovensku*, *Zvesti Ministerstva školstva a národnej osvety Slovenskej krajiny*. Mnohé z nich pretrvali aj do obdobia prvej Slovenskej republiky, napríklad *Slovenská škola*, *Učiteľský pedagogický časopis*, *Evanjelický učiteľ*, *Slovenský učiteľ*, *Sborník Spolku profesorov Slovákov* a *Pedagogický sborník* (Bibliografia, 1968). Najväčšiu pozornosť

budeme venovať z nášho hľadiska najvýznamnejším slovenským pedagogickým časopisom, ktoré boli určené slovenskému učiteľovi a zamýšľali sa nad úlohami ľudových, meštianskych a stredných škôl, a zvlášť nad metodickými otázkami výchovno-vzdelávacieho procesu v slovenských školách v mladej ČSR, a to *Slovenskému učiteľovi*, *Sborníku Spolku profesorov Slovákov*, *Národnej škole slovenskej*, *Učiteľskému pedagogickému časopisu* a *Našej škole*.

Tabuľka č. 2:

Prehľad najvýznamnejších pedagogických časopisov v medzivojnovom období

Pedagogické časopisy na Slovensku v medzivojnovom období	Obdobie, v ktorom časopis vychádzal
Evanjelický učiteľ	1937 – 1938
Evangélikus lap	1922 – 1938
Národná škola slovenská	1923 – 1938
Naša škola	1926 – 1938
Pedagogický sborník	1934 – 1949
Sborník Spolku profesorov Slovákov	od 1922
Slovenská škola	1919 – 1921
Slovenský učiteľ	1920 – 1938
Učiteľ a ľud	1921
Učiteľský pedagogický časopis	od 1933
Vestník pokrokového učiteľstva na Slovensku	1920 – 1921
Vestník učiteľstva na Slovensku	1919 – 1920
Za novú pedagogiku a výchovu	1935 – 1938

Už sme spomenuli, že *Zemský učiteľský spolok* začal ešte v apríli 1920 vydávať dvojtýždenník *Slovenský učiteľ*, ktorého prvé tri ročníky redigoval redaktor Martin Ježo. Časopis vychádzal v rokoch 1920 až 1934 mesačne na 20 až 70 stranách v tlačiarňi K. Klimeša v Liptovskom Mikuláši. Od roku 1923 bol redaktorom časopisu Fraňo Mojto. Od roku 1934 bol vydávaný v Slovenskej kníhtlačiarňi v Žiline. Častými prispievateľmi boli A. Hancko, P. Florek, K. Bielek, S. Zoch, J. Sivák, P. Čarnogurský, A. Šteller, J. Malinský, J. Fischer, R. Janoušek, Š. Hudák a iní. Spočiatku mal časopis dobrú úroveň, obsahoval veľa hodnotných článkov, v ktorých boli napríklad požiadavky na vstup do celoštátnej učiteľskej organizácie, poštátnenie školstva alebo návrhy na ďalšie vzdelávanie učiteľov. *Slovenský učiteľ* oboznamoval svojich čitateľov s jednotlivými poradami učiteľov na Slovensku a aj so závermi, prijatými na týchto poradách. Články sa týkali najrôznejších oblastí školstva: ideových

otázok, vychovávateľstva, brannej výchovy, ľudovej výchovy, psychológie, metód vyučovania, školskej praxe, učebníc, žiackych knižníc a učebných pomôcok, školských reforiem, organizácie a správy školstva, učiteľského vzdelávania, právnych otázok, spolkových správ. Podľa Pedagogickej encyklopédie Slovenska (1984) bol *Slovenský učiteľ* „jediným časopisom na Slovensku, ktorý uverejňoval pedagogicko-metodické pokyny a informácie popredných činiteľov školskej správy, školských inšpektorov, riaditeľov“. Časopis na rozdiel od ostatnej pedagogickej tlače nemal redakčnú radu, celá tára, spojená s redigovaním časopisu, ležala na pleciah jedného redaktora. Časopis sa pokúšal vzbudiť a udržiavať aktivitu a záujem učiteľov, rodičov a najširšej verejnosti o ľudové, meštianske a ďalšie cirkevné školy, osobitne o ich odborný rast. Základné piliere jeho vydávania spočívali v prezentovaní vyučovania v národnom duchu, v materinskom jazyku, vyučovaní a výchove, založenej na mravno-náboženskom svetonázore, a pestovaní „všeučiteľskej vzájomnosti“. Keďže časopis *Slovenský učiteľ* priamo prezentoval činnosť Zemského učiteľského spolku, uvedené idey sa neustále opakovali v úvodníkoch a odborných príspevkoch, správach o činnosti jednotlivých pobočiek na prednáškach i zjazdoch, a samozrejme, v článkoch, polemikách, úvahách i glosách, recenziách, právnych rubrikách či rezolúciách za poštátnenie a vyrovnanie plátov. Členmi a prispievateľmi *Slovenského učiteľa* boli rímskokatolícki učitelia, členovia spolku, ktorí boli organizovaní v okresných jednotách a ústrednej správe. Príspevky a najmä správy oboznamovali členov so študijnými cestami, prednáškami, kurzami, anketami a výstavami. Veľmi zaujímavé boli i správy o zriaďovaní učiteľských domovov, útulkov, liečebných ústavov, internátov, fondov a podobne. Redaktor František Mojto musel na stránkach časopisu často odrážať útoky, namierené proti cirkevným školám a cirkevným učiteľom. Tento tlak intenzívne zosilnel po nitrianskych oslavách v roku 1933, keď časopis uverejnil zoznam učiteľov, prítomných na valnom zhromaždení Krajinského katolíckeho učiteľského spolku počas Pribinových osláv. Možno konštatovať, že časopis *Slovenský učiteľ* sa usiloval vtláčiť škole slovenský charakter, jej obsah videl v tesnom spojení národného a kresťanského ducha. Do popredia dával výchovu v zmysle náboženskej, národnej a vlasteneckej a rodinnú výchovu.

Po tom, ako sa vyše 300 delegátov zo všetkých žúp na Slovensku rozhodlo založiť novú učiteľskú organizáciu – *Slovenskú obec učiteľskú*, táto spočiatku svoje správy uverejňovala v nedeľnej prílohe Slovenskej politiky a Robotníckych novín. Od 15. januára 1923 začala Slovenská obec učiteľská vydávať nový časopis slovenských učiteľov, nazvaný *Národná škola slovenská*. Program časopisu bol vlastne programom uvedeného spolku (S. Kompoltová,

s. 66 – 67). Cieľom časopisu bolo „stať sa osou samovzdelávacej práce učiteľa a sústreďovať všetky články, ktorými sa mala dvíhať úroveň slovenského učiteľa a slovenskej školy (Národná škola slovenská, 1923, č. 1, s. 1).

Keď si v auguste 1921 slovenskí profesori vytvorili samostatný *Spolok profesorov Slovákov* (SPS), hneď pri svojom vzniku si za jeden zo svojich hlavných cieľov spolok kládol založenie odborného časopisu (§ 8 Stanov spolku) (E. Kratochvílová, 1995, s. 85). Ihneď po vytyčení programu profesori začali cieľ realizovať a založili spolkový časopis *Sborník Spolku profesorov Slovákov* (ďalej *Sborník SPS*). *Sborník SPS* vychádzal po celý čas existencie spolku, aj keď často zápasil s finančnými problémami. Časopis začal vychádzať v zošitovom prevedení v roku 1922 nákladom spolku, tlačou Slovenskej kníhtlačiarne v Košiciach. V prvom roku vyšli štyri zošity po dvoch hárkoch, v ďalších rokoch vychádzal časopis väčšinou v dvojmesačnej periodicite a od rokov 1936/37 raz mesačne (okrem letných prázdnin). Hneď v prvom čísle oboznámil spolok svojich členov s úlohami časopisu aj spolku: „Popularizovať aktuálne vedecké otázky, rozoberať a riadiť všetko, čo je naše, splodené našou drahou zemou, alebo slovenskou dušou. Šliapať stesky mladých generácií a zozbierať z rozmanitého poľa spisby a vied všetko, čo je vskutku krásne a užitočné... Ďalším úkolom tohto časopisu je, aby bol sponou profesorov Slovákov v stavovskom boji. Bohužiaľ – v boji“ (Úvodom. In *Sborník spolku profesorov Slovákov*, I., 1922, č. 1, s. 2 – 3). *Sborník SPS* mal tieto pravidelné rubriky: úvodný článok, články o živote významných osobností a odborné články, rubriku Spod kopy (aktuality z učiteľského života, kritiky, recenzie nových kníh, správy), ďalej rubriku Veci stavovské (správy o činnosti SPS, menoslovy členov a otázky, týkajúce sa činnosti spolku). Neskôr mal zborník rubriky Úvahy (úvodníky a články), Študentstvo a školstvo (veci stavovské), Kritiky a správy. V každom čísle *Sborník SPS* informoval svojich čitateľov aj o situácii v školstve v zahraničí, najmä v Juhoslávii, Chorvátsku, Rusku, Škótsku, Nórsku, Francúzsku či Poľsku. Na stránkach časopisu sa viedli aj rozličné polemiky, napríklad na tému čistota spisovnej slovenčiny, ale možno konštatovať, že najväčšiu pozornosť časopis venoval aktuálnym školským otázkam. V živote spolku boli dôležitými udalosťami valné zhromaždenia, a preto sa všetky referáty a zápisnice z nich na stránkach časopisu publikovali v plnom znení. Takto nielen všetci členovia spolku, ale aj celá široká verejnosť mohli sledovať jeho činnosť.¹ Z hľadiska dejín pedagogiky je preto tento časopis

¹ Z historického hľadiska sú uvedené zápisnice o to cennejšie, že po zničení prevažnej časti archívnych fondov referátu Ministerstva školstva a národnej osvety v Prahe i Bratislave môžu doplniť obraz školského a kultúrneho života v rokoch 1921 až 1941.

autentickým zdrojom poznania histórie spolku aj života na slovenských stredných školách v medzivojnovom období. V prvých rokoch časopis venoval najviac priestoru stavovským problémom, čo verne odrážalo vtedajšie postavenie slovenského stredného školstva. Na valnom zhromaždení Spolku býval zvolený aj zodpovedný redaktor časopisu.² Stavovské a s tým súvisiace existenčné problémy oberali slovenských profesorov o veľa času a síl, takže sa nemohli naplno venovať vedeckej, publikačnej a vydavateľskej práci. Členovia *Spolku profesorov Slovákov*, ktorí boli zároveň prispievateľmi, boli roztrúsení po celom Slovensku, najpočetnejšia komunita bola v Bratislave a Košiciach. Práve *Sborník SPS* bol najúčinnjším prostriedkom, ktorý členov Spolku spájajal. Prvých päť ročníkov *Sborníka SPS* malo charakter odborného časopisu, ktorý prinášal články zo všetkých vedných odborov. Šiesty a siedmy ročník sa zamerával najmä na diskusie o slovenskom pravopise. Ôsmym ročníkom redakcia pod vedením P. Floreka položila základy pre slovenský pedagogický časopis s programom, ako bol uvedený v pamätnici SPS (E. Kratochvílová, 1995, s. 88). Odborné články z oblasti pedagogiky na stránkach zborníka publikovali hlavne profesori J. Kvačala, J. Hronec, M. Lisý, J. Beniač, J. Martinka, R. Klačko, A. Miškovič, R. Krušínský, A. Nagy, K. Peternell, A. Wallo, V. Čermák, A. Vrbacký, D. Ursíny a F. Kardoš. Možno konštatovať, že zborník bol na veľmi dobrej odbornej úrovni, sledovali ho nadriadené školské orgány aj slovenská verejnosť a vďaka nemu tiež vzrástla autorita samotného spolku. Bol však nielen spolkovým orgánom, ale aj odborným časopisom, ktorý poskytoval možnosti publikovania profesorom stredných škôl, a tým aj rozvoju ich vedeckej činnosti. Časopis je tak dôležitým dokumentom pre poznanie snažení slovenských profesorov v období prvej Československej republiky, keď sa začínalo budovať slovenské školstvo, k čomu tiež výrazne prispel.

Ďalším slovenským pedagogickým periodikom bola už vyššie spomenutá *Národná škola slovenská* (obrázok č. 10), ktorú podľa vydavateľských údajov, uvedených pod titulom, vydával *Orgán slovenskej obce učiteľskej*, od 1. novembra 1923 *Orgán Sväzu slovenského učiteľstva*. Periodikum vychádzalo v Bratislave raz mesačne, od 15. januára 1927 dvakrát mesačne – vždy 1. a 15. deň v mesiaci. Hlavným redaktorom bol A. Petryl, od roku 1932 F. Wolf, ďalej od roku 1923 Adolf Pítr-Bartoň a od roku 1934 Mikuláš Berka. Ďalšími zodpovednými redaktormi boli Z. Čižmár (od 20. septembra 1926) a J. Obert (od 15. januára 1932). Vydávanie časopisu zaniklo 20. decembra 1938.

² V rokoch 1922 – 1925 to bol Jozef Martinka, v rokoch 1926 – 1928 Nando Šteller, 1928 – 1934 Pavel Florek s pomocným redaktorom Jozefom Hudecom, 1934 – 1935 Štefan Bezák, 1936 – 1937 Ľudovít Földi a v rokoch 1937 – 1939 Jozef Hudec.

V roku 1933 začal na Slovensku vychádzať ďalší pedagogický časopis s názvom *Učiteľský pedagogický časopis*, ktorý sa definoval ako „mesačník pre aktuálne otázky národného školstva a národnej osvety“. Vychádzal v Štehtrovom kníhkupectve a nakladateľstve v Prešove raz mesačne, okrem školských prázdnin. Jeho zodpovedným redaktorom bol Štefan Gmitro. Vychádzal od apríla 1933 až do roku 1938 a pre učiteľov bol zdarma.

Na vysokej odbornej úrovni bol *Pedagogický sborník* (s podtitulom *Odborný časopis pedagogický*), ktorý vychádzal v rokoch 1934 až 1949 (obrázok č. 11). Jeho prvý ročník vyšiel v roku 1934 a redigovali ho Juraj Čečetka a Ján Marták. Zborník vydávala Matica slovenská a vychádzal šesťkrát ročne v Martine tlačou Kníhtlačiarkeho účastinného spolku. Okrem slovenského jazyka uverejňoval príspevky aj v cudzích jazykoch, najčastejšie

v nemeckom, maďarskom, franúzskom, českom. Časopis bol už od prvého ročníka svojho vychádzania rozdelený na niekoľko rubrik: Články, Referáty, Prehľad literatúry pre mládež, Diskusia a Rozhľady. V krátkosti predstavíme prvý ročník tohto periodika, v ktorom k najvýznamnejším prispievateľom patrili J. Cíger-Hronský, samotný redaktor J. Čečetka, J. Dominik, J. Hendrich, F. Heřmanský, L. Jaxa-Bykowski, J. Krumholc, J. Mauer, F. Pásek, Andrej T. Pavlov, V. Růžička, F. Svoboda, J. Štefánik, J. Uher, J. Vydra, H. Wagnorová-Hatriková, A. Weiss-Nägel, V. Gaňo, V. Černý, K. Čondl, Š. Jankolová, A. Keller, J. Marušin a ďalší. Tematické zameranie jednotlivých príspevkov bolo naozaj pestré: pozornosť venovali literatúre pre mládež, sociálnym a psychologickým otázkam vtedajšej výchovy, nedostatkom v slovenskom školstve na dedinách, vedeckosti v pedagogike, významným osobnostiam (akými boli napr. F. Písecký, J. Kvačala, F. Krejčí), ďalej výchove „zaostalej“ mládeže, rozprávkam v pedagogickom procese, organizácii a používaniu žiackych knižníc, výchove k demokracii, reformám v školstve a v neposlednom rade školstvu v zahraničí (napr. v USA či v ZSSR). V rámci referátov boli tiež pertraktované najrôznejšie témy, ako testovanie na školách, historický vývoj vzdelávania a výchovy hluchonemých, mravné zásady vo výchove, zo



Obr. 10: Obálka časopisu *Národná škola slovenská*

Zdroj: Fond múzea školstva a pedagogiky



Obr. 11: Obálka časopisu *Pedagogický sborník*

Zdroj: Fond múzea školstva a pedagogiky

zápisok cirkevného učiteľa, detská inteligencia, učebné metódy, psychologické základy výchovy a podobne. V rámci referátov to boli zväčša články, prevzaté zo zahraničia. V rubrike *Rozhľady* v tomto ročníku nachádzame medailóniky významných osobností, úvahy na rôzne témy, prehľad pedagogických časopisov, výsledky ankiet, či správy z rôznych zhromaždení a stretnutí učiteľov po celom Slovensku. Zborník bol počas celého obdobia vydávania zameraný na teoretické pedagogické otázky, informácie o pedagogickej literatúre a dianí v školstve a v zahraničnej pedagogike. Na stránkach *Pedagogického sborníka* boli uverejňované aj mnohé práce z dejín školstva a pedagogiky. Publikáčna činnosť jednotlivých prispievateľov sa rozvíjala postupne. Boli to prevažne drobné články, vychádzajúce zo školskej praxe, príspevky

známych osobností slovenského národného života, články z rozličných odborov, ako je jazykoveda, pedagogika, filozofia, antropológia, prírodoveda, geológia, ďalej kritiky a recenzie. Z oblasti pedagogiky sú zaujímavé najmä články z pedagogickej teórie, ktorými prispievatelia reagovali na uskutočňované reformy v školstve, ďalej vysoko odborné štúdie popredných pedagógov, články na tému minulosti slovenských škôl a podobne.

Prvým číslom, vydaným v roku 1926, začal vychádzať časopis s názvom *Naša škola*. V podtitule sa časopis definuje ako „časopis venovaný otázkam národnej školy slovenskej“. Hlavnými redaktormi prvých ročníkov boli Martin Ježo a Rudolf Kratochvíl. V redakčnej rade boli J. Ballo, O. Haluzický, F. Jozka, R. Klačanský, V. Maule, F. Musil, V. Musilová, F. Písecký, M. Šimko a V. Vavro. Neskôr, od 15. januára 1929, časopis redigoval známy pedagogický pracovník, školský inšpektor Fraňo Musil a od 15. septembra 1931 redaktor M. Šimko. Časopis vydávalo Štátne nakladateľstvo, filiálka v Bratislave. V reklame na predplatenie časopisu, uverejnenej na stránkach *Slovenského učiteľa*, je časopis prezentovaný ako „jediný pedagogický časopis na Slovensku, ktorý sa teší nevšednému záujmu slovenského učiteľstva“. Ďalej pokračuje reklama na časopis nasledujúco: „Úroveň Našej školy zvyšuje sa každoročne vývojovým postupom. Slovenský pedagogický pracovník, kto-

rý je si vedomý dôležitosti sledovania ruchu, činnosti a pokroku vo výchove a výučbe, nemôže postrádať *Našu školu*, ktorá nielen informuje, ale i prináša nové námety a povzbudzuje k ďalšej úspešnejšej činnosti“ (*Slovenský učiteľ*, roč. XIV, č. 10, júl 1933). Časopis mal samostatnú prílohu „*Príloha našej školy*“. Vydávanie časopisu zaniklo pravdepodobne 15. júna 1938.

Po vzniku prvej Československej republiky sa začali v spolkovom živote aktivizovať aj jednotlivé národnosti, žijúce na Slovensku. Postupne si začali zakladať svoje vlastné pedagogické periodiká aj maďarskí, českí, ruskí či židovskí učitelia. Prvým z takýchto časopisov bol *Evangélikus lap*, s podtitulom *Egyházi, iskolai és társadalmi lap*, ktorý vychádzal v Leviciach, neskôr v Šamoríne a v Rožňave. Prvým hlavným redaktorom bol Ján Endreffy, od 1. januára 1937 Alexander Kowarik. Bol to evanjelický náboženský časopis, na stránkach ktorého sa riešili aj školské otázky. Časopis vychádzal od 15. mája 1922 do roku 1938. Vyslovene odborným pedagogickým časopisom bol maďarský časopis *Szlovenszköi Magyar tanügy*, od januára 1928 s pozmeneným názvom *Magyar tanügy*. Vychádzal v Bratislave vždy 25. v mesiaci. Zodpovedným redaktorom bol Július Farkas, od júla 1933 Zoltán Dezső. Časopis začal vychádzať 25. júla 1925, zanikol v decembri 1933 výmerom politickej komisie v Komárne (z 10. januára 1934). Českí učitelia krátko po vzniku Československej republiky začali vydávať svoj časopis *Vestník učitelstva na Slovensku*, od 15. júna 1920 nazvaný *Vestník pokrokového učitelstva na Slovensku*. Vychádzal nepravidelne v Banskej Bystrici a bol to spolkový časopis formujúceho sa českého učiteľstva na Slovensku. Vychádzal len necelé tri roky, od roku 1919 do 15. júna 1921. Mal prílohu, nazvanú *Za vzdelaním*. Spolu vyšlo 29 čísiel, zodpovedným redaktorom časopisu bol Anton Pelikán. Spolok židovských učiteľov v Československej republike vydával tiež svoje vlastné periodikum, nazvané *Kronika Spolku židovských učitel'ov v Československej republike*. Kronika vychádzala v Prešove štvrt'ročne, zodpovedným redaktorom bol Izidor Schwartz. Kronika však vychádzala len dva roky, prvý ročník vyšiel v roku 1936 (v rámci neho štyri čísla), druhý ročník vyšiel v nasledujúcom roku 1937 (v rámci neho tiež štyri čísla). Časopis zanikol pravdepodobne v decembri 1937. Svoje periodikum vydávali aj ruskí učitelia a volalo sa *Russkaja škola*. Oficiálnym vydavateľom bol Zväz ruských učiteľov na Slovensku (*Sojuz russkich učitelej na Slovakii*). Vychádzal v Prešove raz mesačne. Zodpovedným redaktorom bol Ivan Peščak. Vychádzal v období od 8. júna 1926 až do 15. októbra 1932.

Popri pedagogických periodikách s celoslovenskou pôsobnosťou možno ešte spomenúť aj pedagogickú tlač, zameranú na školstvo a pedagogiku v konkrétnych slovenských regiónoch.

K takýmto pedagogickým časopisom patril aj nezávislý časopis slovenského učiteľstva pod redakciou školského inšpektora Ľudovíta Bunčáka s názvom *Slovenská škola*, vydávaný v Skalici od 22. februára 1919 do decembra 1921. Vychádzal dvakrát do mesiaca a spolu za celé obdobie vyšlo 60 čísiel. Od 30. apríla 1920 bol jeho redaktorom František Wolf. Územia Trnavy a Trnavského kraja sa týkal časopis *Učiteľ a ľud*, mesačník slovenského učiteľstva Trnavského kraja, venovaný „povzneseniu slovenskej školy a slovenského ľudu.“ (*Učiteľ a ľud*, roč. I., 1919, č. 1, s. 1.) Vychádzal v Trnave, ale vyšli len dve čísla, a to v januári a vo februári roku 1921. Majiteľom a vydavateľom časopisu bola Učiteľská jednota trnavského inšpektorátu. Redaktorom bol Ján Štancl. Ďalším regionálne zameraným časopisom bol napríklad *Zpravodaj učiteľského nakladateľstva O. Trávníček v Žiline*. Vychádzal v Žiline štyrikrát do roka, zodpovedným redaktorom bol O. Trávníček. Vychádzal len v rokoch 1933 až 1935, spolu vyšlo sedem čísiel. Bol to informačný, literárny a spoločenský časopis pre učiteľov. Ďalej to boli *Snahy, časopis učiteľstva gemer-malohontského*. Vychádzal štyrikrát ročne v Rimavskej Sobote a zodpovedným redaktorom bol Július Celder. Časopis vychádzal len necelý rok, od septembra 1937 do júna 1938, spolu vyšli štyri čísla.

Začiatkom 30. rokov vznikol zásluhou Václava Stuchlíka, cvičného učiteľa na ľudovej škole pri učiteľskom ústave v Prešove, osobitný radikálny variant reformného pedagogického hnutia na Slovensku s názvom *Za novú pedagogiku a výchovu*, ktorý si dal za cieľ aj vydávanie pedagogicky zameraného časopisu s rovnomeným názvom. V apríli 1935 tak vyšlo prvé číslo časopisu *Za novú pedagogiku a výchovu*, s podtitulom *List obce racionálnej výchovy*, ktorého redaktorom a vydavateľom bol spomínaný Václav Stuchlík (E. Lukáč, 1995, s. 74 – 77). Časopis vychádzal štyrikrát do roka (v mesiacoch marec, jún, september a december) od roku 1935 do septembra 1938 (posledné číslo je datované 15. septembra 1938). Časopis bol určený odborným pedagogickým pracovníkom a učiteľom a spolu vyšlo 15 čísiel. Cieľom časopisu bolo vysvetľovať pedagogické reformné názory V. Stuchlíka a propagovať celú reformnú akciu. Jedným z ťažiskových článkov, v ktorom V. Stuchlík vyjadril hlavné idey svojho pedagogického systému, je článok s názvom *Hlavné princípy novej pedagogiky*. Okrem toho sa časopis chcel zamerať aj na informovanie o vydávaní najnovších publikácií z oblasti výchovy, a riešil aj otázky týkajúce sa rodinnej, školskej i mimoškolskej výchovy.

Z ďalších pedagogických periodík možno spomenúť ešte periodikum *Evanjelický učiteľ* – s podtitulom *Zprávy Spolku evanjelických učiteľov na Slovensku*, samozrejme, konfesiónálne zamerané na evanjelickú a. v. cirkev. Časopis vychádzal v Liptovskom Mikuláši štvrtročne, zodpovedným redaktorom bol Andrej

Žiak a spoluredaktorom Pavel Kocka. *Evanjelický učiteľ* vychádzal len dva roky: I. ročník v roku 1937 (štyri čísla) a II. ročník v roku 1938 (jedno číslo).

Koncom nami sledovaného obdobia vychádzal aj časopis *Penzionovaný učiteľ*, čo bol oficiálny časopis *Ústredného spolku pensionovaného učiteľstva škôl ľudových, meštianskych a detských opatrovní na Slovensku*. Vychádzal v Karlovej Vsi štvrt'ročne a zodpovedným redaktorom bol Štefan Kocian. Vychádzal v rokoch 1935 (jedno číslo), 1936 (štyri čísla), 1937 a 1938. Vydávanie časopisu pokračovalo aj v období existencie prvej Slovenskej republiky.

Paleta pedagogických časopisov, ktoré vychádzali po vzniku Československej republiky bola pomerne široká. Aj táto skutočnosť je dôkazom toho, že nová republika vytvorila pre slovenský národ v oblasti vzdelávania a kultúry také podmienky, že mohol naplno rozvinúť svoje sily najmä v kultúrnej oblasti na úseku školstva a umenia. Tieto periodiká väčšinou vydávali novovzniknuté slovenské učiteľské spolky. Veľká časť pedagogických periodík publikovala príspevky k dejinám školstva a pedagogiky na Slovensku, a mnohé z nich dosahovali vysokú odbornú úroveň. Aj keď témy príspevkov v jednotlivých periodikách sú veľmi podobné, žánrovo boli pestré, čo bolo determinované povahou čitateľa, pre ktorého boli určené.

9.2 Prehľad pedagogických časopisov v rokoch 1939 až 1945

Slovenské školstvo bolo v nových podmienkach prebudované už v priebehu septembra roku 1939. Základom vzdelávania sa v zmysle pokynov Ministerstva školstva a národnej osvety stal princíp kresťansko-národnej výchovy. Politické a spoločenské zmeny ovplyvnili aj skladbu a novú orientáciu učiteľstva, pedagogickej teórie i praxe, a v konečnom dôsledku aj skladbu a charakter pedagogických časopisov. Charakter obdobia si teda tak ako v každej dejinnej etape vyžiadal, aby aj slovenská žurnalistika a tlač odrážala politické a ideologické požiadavky tejto doby. Pre prvé obdobie existencie Slovenskej republiky je charakteristická likvidácia starej siete periodík a postupná organizácia a budovanie novej siete.

Nie všetky pedagogické časopisy po rozpade prvej Československej republiky zanikli; vydávanie siedmich z nich naďalej pretrvalo i po vzniku Slovenskej republiky: *Slovenská škola*, *Slovenský učiteľ*, *Evanjelický učiteľ*, *Učiteľský pedagogický časopis*, *Sborník Spolku profesorov Slovákov*, *Penzionovaný učiteľ* a časopis *Pedagogický sborník* (M. Fedor, 1969).

Počas trvania Slovenskej republiky v rokoch 1939 až 1945 vznikli na Slovensku tri nové pedagogické časopisy: *Nová škola* (1940 – 1944), *Abnormál-*

na mládež (1943 – 1944) a *Slovenský pedagóg*. Časopis *Abnormálna mládež* predstavoval prvé tlačené periodikum v odboroch liečebná a špeciálna pedagogika a vychádzal ako príloha k sociálno-zdravotníckemu časopisu *Sociálne rozhlady*.

Podľa *Bibliografie periodík na Slovensku v rokoch 1939 – 1944*, v uvedenom období na Slovensku vychádzali tieto odborné pedagogické periodiká: *Evanjelický učiteľ*, *Meštianska škola*, *Nová škola*, *Pedagogický sborník*, *Sborník Spolku profesorov Slovákov*, *Slovenská škola*, *Slovenský pedagóg*, *Slovenský učiteľ*, *Učiteľský pedagogický časopis*, *Penzionovaný učiteľ*, *Školské zprávy rím. a gr. kat. biskupských úradov na Slovensku a Podkarpatskej Rusi*, *Der Karpatendeutsche Erzieher* a *Zprávy obchodného školstva*.

Tabuľka č. 3:

Prehľad najvýznamnejších pedagogických časopisov v období prvej Slovenskej republiky

Pedagogické časopisy na Slovensku v období prvej Slovenskej republiky	Obdobie, v ktorom časopis vychádzal
Abnormálna mládež	1943 – 1945
Evanjelický učiteľ	do 1944
Nová škola	1940 – 1944
Pedagogický Sborník	do 1944
Sborník Spolku profesorov Slovákov	do 1944
Slovenská škola	do 1941
Slovenský pedagóg	1944 – 1945
Slovenský učiteľ	do 1944
Učiteľský pedagogický časopis	do 1945
Penzionovaný učiteľ	do 1945

V roku 1943 bola na Slovensku založená *Slovenská pedagogická spoločnosť*. Návrh na založenie takejto spoločnosti publikoval Rudolf Jarušek vo svojom článku „Potrebujeme Slovenskú pedagogickú spoločnosť“ na stránkach časopisu *Slovenský učiteľ* (roč. XXIII, č. 5, január 1942, s. 196 – 198). Spoločnosť mala byť súčasťou MŠaNO, prípadne mala fungovať samostatne pod jeho dozorom. Jej cieľom bolo organizovať slovenských pedagogických pracovníkov v jednotlivých odboroch (sekciami), vydávať pedagogický časopis (mesačník), metodické spisy a odborné diela a v neposlednom rade aj knihy pre mládež. Aj ona chcela mať svoj tlačový orgán, ale keďže pedagogických časopisov, aj vedeckých, vychádzalo viac, členovia Spoločnosti napokon prispievali do už existujúcich.

Časopisy, ktorých vydávanie pokračovalo aj po vzniku Slovenskej republiky

Ako prvé pedagogické periodikum spomenieme odborný časopis *Pedagogický zborník*, ktorý vychádzal kontinuálne už od roku 1934, a to v Martine, šesťkrát ročne. Hlavným a zároveň zodpovedným redaktorom bol Juraj Ččetka. Vydavateľom časopisu bola Matica slovenská, vychádzal v tlačiarňach Kníhtlačiarsky účasťinársky spolok, neskôr v tlačiarňach Nová kníhtlačiareň a Neografia. Počas sledovaného obdobia vyšlo šesť čísiel ročne v rokoch 1939, 1940, 1941, 1942 a 1943; v roku 1944 vyšli len tri čísla. Dvojmesačník bol skutočne na vysokej odbornej úrovni a ako už bolo spomenuté uverejňoval aj príspevky v cudzích jazykoch. Svoje štúdie v ňom publikovali poprední slovenskí pedagógovia. Časopis oboznamoval svojich čitateľov aj s pedagogikou v zahraničí a zároveň informoval o slovenskej pedagogickej realite. Uverejňoval tiež články a referáty o odborných knihách, školských učebniciach a literatúre pre mládež, mal aktuálnu rubriku Rozhľady. Venoval pozornosť nielen všeobecným pedagogickým otázkam, ale aj otázkam stredného a národného školstva, problémom mládeže s postihnutím a pod. *Pedagogický zborník* sa venoval viac teoretickým otázkam, kým mesačník *Slovenská škola* viac praktickým otázkam.

Ďalším časopisom, ktorého existencia pretrvala aj po vzniku prvej Slovenskej republiky, bola *Slovenská škola* – pedagogicko-didaktický časopis slovenského učiteľstva. Vychádzal v Trnave, každý mesiac okrem obdobia prázdnin. Hlavným a zodpovedným redaktorom *Slovenskej školy* bol Michal Kopčan. Časopis vydával a tlačil Spolok sv. Vojtecha. III. ročník tohto časopisu vyšiel v roku 1939 (10 čísiel) a IV. ročník v roku 1940 (rovnako 10 čísiel). Časopis bol popri *Pedagogickom zborníku* jediným čisto pedagogickým časopisom. Prinášal príspevky o organizácii meštianskej školy, ďalej z dejín pedagogiky, materiály k jednotlivým predmetom (vlastiveda, kreslenie, telesná výchova, branná výchova a pod.). Časopis venoval pozornosť aj školským knižniciam, školskému rozhlasu, ako aj rozličným záujmovým aktivitám (napr. bábkovému divadlu). Uverejňoval aj kritiku a informácie o rozličnej literatúre, rôzne správy. Od 1. januára 1940 *Slovenská škola* vychádzala v novej formálnej aj obsahovej úprave. Zánik časopisu bol oznámený výmerom Okresného úradu v Trnave zo 7. júna 1941. Slovenskí pedagógovia robili opatrenia, aby časopis bol nanovo povolený, prípadne aby Ministerstvo školstva a národnej osvety povolilo nový pedagogicko-didaktický časopis pre národné školy. Po obnovení *Slovenskej školy*, prípadne po novom pedagogickom časopise volalo aj periodikum *Slovák* v príspevku Potreba pedagogických časopisov pre národnú školu slovenskú (*Slovák*, XXIII, č. 78 z 3. 4. 1941, s. 8).

Aj časopis *Slovenský učiteľ* bol jedným z časopisov, ktoré vychádzali už v medzivojnovom období a neprestali vychádzať ani po vzniku samostatnej Slovenskej republiky. Vydával ho Orgán Krajinského katolíckeho učiteľského spolku na Slovensku, a to do januára 1942. Od dvojčísla február – marec 1942 časopis vydával Orgán oddelenia katolíckeho učiteľstva III. odboru Sdruženia štátnych a verejných zamestnancov. Časopis vychádzal v Žiline každý mesiac okrem prázdnin. Hlavným redaktorom v celom nami sledovanom období bol František Mojto. V každom roku vyšlo 10 čísiel, s výnimkou rokov 1942/43 (vyšlo len deväť čísiel) a 1944/45 (vyšlo len jedno dvojčíslo). Tento pedagogický mesačník mal prílohy *Meštianska škola* a *Hudobná príloha Slovenského učiteľa*. Okrem ideových príspevkov prinášal články z didaktiky a metodiky vyučovania, z dejín výchovy, vychovávateľstva, ďalej príspevky o zdravotníctve, divadle, školskom filme, žiackych knižniciach a učebných pomôckach, o otázkach ľudovýchovy a psychológie. Svoju pozornosť venoval aj jednotlivým predmetom ako náboženstvo, občianska výchova, prvouka, matematika, domáce náuky. Autori na stránkach *Slovenského učiteľa* publikovali aj rozličné spolkové správy, právne otázky, články o organizácii školy. *Slovenský učiteľ* vychádzal v roku 1940/41 v náklade 5 230 exemplárov (členov, ktorí časopis dostávali zadarmo, bolo 4 997, predplatiteľov 225). V rokoch 1941/42 už časopis vychádzal v náklade 8 000 až 9 500 exemplárov. V tlači sa objavili námietky voči jazyku *Slovenského učiteľa* (J. Frlička, 1942/43). Po zlúčení *Slovenského učiteľa* so *Sborníkom Spolku profesorov Slovákov a Evanjelickým učiteľom* pokračovalo vydávanie odborného pedagogického periodika pod názvom *Slovenský pedagóg*.

Nadálej pokračovalo aj vydávanie časopisu *Evanjelický učiteľ* s podtitulom *Časopis Spolku evanjelických učiteľov na Slovensku* – do decembra 1941; od začiatku januára 1942 mal podtitul *Časopis oddelenia evanjelických učiteľov v školskom odbore SŠVZ*. Časopis vychádzal do decembra 1939 v Liptovskom Mikuláši a od januára 1940 v Martine, a to každý mesiac s výnimkou prázdnin. Zodpovedným redaktorom časopisu bol Andrej Žiak, od marca 1943 P. G. Dobiš, ďalej E. Lednár, J. Boďa a K. Rapoš. Tento pedagogický mesačník bol určený pre učiteľov ľudových a meštianskych škôl, samozrejme, bol konfesiónálne zameraný na členov evanjelickej a. v. cirkvi. Autori jednotlivých príspevkov v ňom publikovali články o metodike vyučovania, otázkach učebných osnov, ďalej články z náboženskej a brannej výchovy. *Evanjelický učiteľ* tiež prinášal rozličné správy, poznámky a kroniku udalostí. Vychádzal v náklade 2 700 exemplárov a dostával ho každý člen Spolku evanjelických učiteľov ako členský podiel. Časopis mal prílohu, nazvanú *Hudobná príloha Evanjelického učiteľa*.

Vydávanie *Sborníka Spolku profesorov Slovákov*, ktoré začalo ešte v medzivojnovom období, pokračovalo aj po vzniku Slovenskej republiky. Spoločiatku *Sborník* vychádzal v Lučenci, od XIX. ročníka v Bratislave, každý mesiac okrem prázdnin. Najskôr bol hlavným redaktorom Jozef Hudec, neskôr Matej Lisý, Imro Eliáš a Melichar Václav. Časopis vydával Spolok profesorov Slovákov so sídlom v Bratislave. V každom ročníku časopisu, vychádzajúceho v rokoch 1939 – 1944, vyšlo po 10 čísiel. Časopis sa definoval ako „pedagogicko-stavovský mesačník“ a vychádzal v náklade 800 exemplárov. Uverejňoval rozličné štúdiá a články na pedagogické, didaktické a historické témy, správy a recenzie na vydané knihy a aj metodické príspevky. Prvé číslo *Sborníka*, presnejšie dvojčíslo v rámci sledovaného obdobia vyšlo v rokoch 1938-39 v Slovenskej kníhtlačiarňi v Žiline. Obsahovo bolo rozdelené na rubriky Úvahy a články, Stavovské záujmy, Spolkové veci, Zprávy a kritiky, Zprávy a posudky o knihách a Knihy a časopisy, poslané redakcii (neskôr rubrika Poznámky a zprávy). Najdôležitejšími rubrikami boli Stavovské záujmy a Spolkové veci. V skôr spomenutej rubrike nachádzame články ako Reč predsedu Antona Mišíka na XVIII. valnom zhromaždení, Spolupráca Osvetového zväzu pre Slovensko so slovenskými profesormi, Povýšenie kol. dr. L. Foldyho, Štátne skúšky v Brne a Výsledky štátnych skúšok v Brne. V rámci rubriky Spolkové veci boli pravidelne uverejňované zápisnice z valných zhromaždení a správy o výborových schôdzkach Spolku profesorov Slovákov, ktoré sa zvykli konať v Košiciach a iných slovenských mestách. V ďalších školských rokoch vychádzalo v ročníku po 10 čísiel. Z tém, ktoré boli pertraktované na stránka *Sborníka*, môžeme spomenúť publikované listy ministra školstva valnému zhromaždeniu Spolku profesorov Slovákov, úvahy o slovenskej strednej škole, o vyučovacích hodinách na slovenských gymnáziách, ďalej informácie z valných zhromaždení, postavenie profesora a učiteľa, výsledky klasifikácie, nový školský poriadok – skúšobný, klasifikačný a rokovací poriadok, slovenský profesorský dorast, vyučovanie reálnych predmetov na strednej škole, kontrola a usmerňovanie čítania mládeže, telovýchovné hry, filozofia na stredných školách v službách národnej a štátnej výchovy. Viaceré články pripomínali významné osobnosti slovenskej kultúry, vedy či politiky, ako napr. J. Tisa, A. Hlinku, K. Murgaša atď. V rubrike Poznámky a zprávy čitateľ môže nájsť informácie o menovaní profesorov, informácie o výročných skúškach, o schôdzkach inšpektorov, o aktuálnych podujatiach v rámci slovenského školstva, osobitne informácie pre triednych profesorov abiturientskych kurzov, pozvánky na valné zhromaždenia Spolku, odkazy administrácie (t. j. redakcie) a podobne. Osobitnú pozornosť časopis venoval odbornému školstvu – v rokoch 1940/41 mal *Sborník* aj prílohu *Zprá-*

vy *obchodného školstva*. Okrem toho sa venoval aj jednotlivým vyučovaným predmetom. Publikoval tiež pripomienky a poznámky k učebným osnovám, bránil stavovské záujmy, riešil organizačné spolkové otázky, prinášal recenzie a správy o knihách, učebniciach a podobne. Po vydaní dvojčísła (1.-2.) zo septembra a októbra 1942 nastala medzera vo vydávaní *Sborníka Spolku profesorov Slovákov*, pretože Spolok ukončil svoju činnosť už koncom roka 1941. Vydávanie *Sborníka* bolo znovu povolené dňom 24. februára 1943, ale v obmedzenom rozsahu. V novembri roku 1944 sa *Sborník Spolku profesorov Slovákov* zlúčil s časopisom *Slovenský pedagóg*.

Ďalším pedagogickým časopisom, ktorý po vzniku Slovenskej republiky nezanikol, bol *Učiteľský pedagogický časopis*, ktorý sa definoval ako „mesačník pre aktuálne otázky národného školstva a národnej osvety“. Vychádzal v Štehtrovom kníhkupectve a nakladateľstve v Prešove raz mesačne okrem školských prázdnin a jeho zodpovedným redaktorom bol Štefan Gmitro. Pre učiteľov bol tento mesačník zdarma. Časopis reagoval na všetky aktuálne otázky slovenského školstva, napríklad na návrhy na jeho reformu a podobne.

Posledným časopisom, ktorého vydávanie pokračovalo aj v celom období existencie Slovenskej republiky bol časopis *Penzionovaný učiteľ*, ktorý vychádzal od r. 1935.

Časopisy, ktoré boli založené počas vzniku Slovenskej republiky

Najvýznamnejším pedagogickým časopisom, ktorý vznikol v období samostatnej Slovenskej republiky bol časopis *Nová škola*. Spočiatku niesol podtitul *Pedagogický časopis teórie a praxe slovenskej ľudovej a meštianskej školy* (do konca II. ročníka), od III. ročníka vychádzal s podtitulom *Pedagogický časopis teórie a praxe pre národné školy*. Potreba nového teoretického a praktického časopisu sa v slovenskom pedagogickom prostredí pociťovala už dávnejšie. MŠaNO vyhláškou z 10. mája 1941 nariadilo povinný odber časopisu *Nová škola* pre všetky učiteľské akadémie, pre ľudové a meštianske školy a pre školy (ústavy) pre postihnutú mládež s vyučovacím jazykom slovenským. Bol to v podstate prvý pedagogický časopis, ktorý vznikol z iniciatívy MŠaNO. Podľa slov hlavného redaktora časopisu R. Jaruška, mal byť časopis „*tlmočníkom slovenských pedagogických snáh a obrazom našej školskej práce, okienkom do svetových pedagogických a didaktických prúdov najkultúrnejších národov ... a spojivom medzi domácimi a zahraničnými pedagogickými pracovníkmi...*“ (*Nová škola*, roč. 1, 1940, s. 1 – 2). Časopis vychádzal v Bratislave každý mesiac okrem prázdnin. Hlavnými redaktormi boli Rudolf Jarušek a Mikuláš Rumpel, zodpovedným redaktorom bol Štefan

Kohút. Majiteľom a vydavateľom časopisu bolo Štátne nakladateľstvo. Prvý ročník časopisu vyšiel s vročiením 1940/41 a vyšli v ňom dve čísla. V druhom ročníku (1941/42) už vyšlo 10 čísiel a rovnako to bolo aj v rokoch 1942, 1943 a 1944. Časopis sa definoval ako „pedagogický mesačník pre ľudové a meštianske školy“. Jeho vydávanie bolo povolené Prezidiom policajného riaditeľstva v Bratislave z 3. mája 1941. Časopis vychádzal v náklade 3 500 – 5 000 exemplárov. Štruktúra nového časopisu bola nasledujúca: štúdie, rubrika Pedagogický poradca, Komentáre k zákonom a nariadeniam, Pedagogický ruch doma i v cudzine, Literatúra, Literatúra pre mládež. V II. ročníku *Novej školy* pribudla rubrika Telesná a zdravotná výchova a v III. ročníku rubriky Vyučovací jazyk, Vecné náuky, Otázky technických predmetov a spevu. Keď sa v rokoch 1941 a 1942 uvažovalo o zriadení spomínanej Slovenskej pedagogickej spoločnosti, navrhovalo sa, aby *Nová škola* vo zväčšenom formáte aj rozsahu bola jej úradným orgánom, čo sa však napokon nezrealizovalo.

Napokon spomenieme pedagogický časopis *Slovenský pedagóg*, ktorý, ako sme už uviedli, vznikol zlúčením časopisov *Sborník Spolku profesorov Slovákov*, *Slovenský učiteľ* a *Evanjelický učiteľ*. Stalo sa tak na základe uznesenia poradného zboru predsedu SŠVU zo dňa 28. septembra 1944, ako uvádza uznesenie, „z úsporných dôvodov“. Novovzniknutý časopis vychádzal v Bratislave, mesačne okrem prázdnin. Jeho zodpovedným redaktorom bol František Mojto až do decembra roku 1944, od začiatku roku 1945 to bol P. G. Dobiš, odkedy ho vydávala Ústredná správa SŠVZ a vychádzal v Žiline. *Slovenský pedagóg* bol obsahovo podobný svojim predchodcom; prinášal články a štúdie z odboru pedagogickej teórie a z dejín pedagogiky; v každom čísle bola aj štúdia pedagogicko-psychologického zamerania z pera popredných psychológov.

Záver

Analýza školských a pedagogických časopisov v každom historickom období významne posúva dopredu výskum dejín školstva a pedagogiky. V historickom výskume obdobia moderných slovenských dejín dobovú tlač jednoducho nemožno obísť, lebo opis a analýza tohto obdobia by boli neúplné. Cieľom našej kapitoly nebolo opísať kompletnú bibliografiu všetkých pedagogických časopisov v sledovanom období, ale ponúknuť prehľad najdôležitejších z nich, ktoré najvýraznejšie ovplyvňovali slovenské pedagogické myslenie.

Pedagogická tlač na Slovensku má viac ako 150-ročnú tradíciu. Skladba časopisov a ich obsah sa menil podľa spoločenských, politických a ekono-

mických zmien, ku ktorým na našom území prichádzalo. Bez ohľadu na to však bola a je pedagogická tlač nositeľkou našej národnej kultúry a identity. Jej význam si uvedomovali tak národní buditeľia v 19. storočí, ako aj odborníci v školstve po vzniku prvej Československej republiky. Zápas o slovenskú školu a vzdelanosť tvorí základňu, na ktorej sa formovala slovenská národná kultúra (M. Hamada, 1995, s. 7).

LITERATÚRA

- Bibliografia slovenských a inorečových novín a časopisov z rokov 1919 – 1938.* Zostavili Mária Kipsová a kolektív. Prehľad napísala Elena Jakešová. Martin: Matica slovenská, 1968.
- GABZDILOVÁ, S. (2014) *Školský systém na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike (1918 – 1938)*. Košice. Dostupné na internete: <http://www.upjs.sk/public/media>
- FEDOR, M. (1969) *Bibliografia periodík na Slovensku v rokoch 1939 – 1944*. Martin: Matica slovenská, 1969.
- FRLIČKA, J. (1942/43) Viac starostlivosti o reč v časopisoch. In *Slovenská reč*, X., č. 5 – 6, s. 186 – 189.
- HAMADA, M. (1995) Úvaha o dejinách slovenského školstva a pedagogiky. In *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej časopiseckej tvorbe. Aktuálne otázky školského múzejníctva V*. Bratislava, s. 5 – 13.
- KÁZMEROVÁ, E. (2012) Riadiace orgány školstva na Slovensku a vzdelávací systém v rokoch 1918 – 1945. In KÁZMEROVÁ, E. a kol. *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945)*. Bratislava: Historický ústav SAV, s. 11 – 34.
- KOMPOLTOVÁ, S. (1995) Odzrkadlenie snáh o vysokoškolské vzdelávanie učiteľov národných škôl v slovenských pedagogických časopisoch v období rokov 1918 – 1946. In *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej časopiseckej tvorbe. Aktuálne otázky školského múzejníctva V*. Bratislava, s. 66 – 67.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. (1995) Sborník Spolku profesorov Slovákov (1922 – 1941) – obraz života slovenských stredných škôl a ich profesorov. In *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej časopiseckej tvorbe. Aktuálne otázky školského múzejníctva V*. Bratislava, s. 85 a nasl.
- LUKÁČ, E. (1995) Idey reformného pedagogického hnutia prešovského regiónu v časopise *Za novú pedagogiku a výchovu*. In *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej časopiseckej tvorbe. Aktuálne otázky školského múzejníctva V*. Bratislava, s. 74 – 87.
- MAGDOLENOVÁ, A. (1981) Slovenské školstvo v prvých poprevratových rokoch. In *Historický časopis* 29, 1981, 4, s. 483.
- MÁTEJ, J. a kol. (1973) *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava.
- PAJTINKA, E. (1995) Transformácia pedagogickej tlače na trhové podmienky. In *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej časopiseckej tvorbe. Aktuálne otázky školského múzejníctva V*. Bratislava, s. 14 – 19.
- Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943.* (1944) Bratislava: Štátne nakladateľstvo.
- PETRÝL, A. (1972) Príspevok k dejinám slovenských učiteľských organizácií v r. 1918 – 1938. In *Historická ročenka* V., s. 27.
- Úvodom. In *Sborník spolku profesorov Slovákov*, I., 1922, č. 1, s. 2 – 3.

Dobová tlač

(Slovenská národná knižnica v Martine; Múzeum školstva a pedagogiky v Bratislave):

- Abnormálna mládež* (všetky čísla z rokov 1943 – 1945)
- Evanjelický učiteľ* (všetky čísla z rokov 1937 – 1944)
- Evangélikus lap* (všetky čísla z rokov 1922 – 1938)
- Národná škola slovenská* (všetky čísla z rokov 1923 – 1938)
- Naša škola* (všetky čísla z rokov 1926 – 1938)
- Nová škola* (všetky čísla z rokov 1940 – 1944)
- Pedagogický zborník* (všetky čísla z rokov 1934 – 1949)
- Penzionovaný učiteľ* (všetky čísla z rokov 1935 – 1945)
- Sborník Spolku profesorov Slovákov* (všetky čísla z rokov 1922 – 1944)
- Slovenská škola* (všetky čísla z rokov 1919 – 1921)
- Slovenský pedagóg* (všetky čísla z rokov 1944 – 1945)
- Slovenský učiteľ* (všetky čísla z rokov 1920 – 1938)
- Učiteľ a ľud* (všetky čísla z roku 1921)
- Učiteľský pedagogický časopis* (všetky čísla z rokov 1933 – 1945)
- Vestník pokrokového učiteľstva na Slovensku* (všetky čísla z rokov 1920 – 1921)
- Vestník učiteľstva na Slovensku* (všetky čísla z rokov 1919 – 1920)
- Za novú pedagogiku a výchovu* (všetky čísla z rokov 1935 – 1938)

**III. ŠKOLSKÝ SYSTÉM,
VZDELÁVANIE, VÝCHOVA
A SOCIÁLNA OBLASŤ NA SLOVENSKU
V ROKOCH 1918 – 1945**

10. K OTÁZKAM VÝVOJA ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU A LEGISLATÍVY¹

Lubica Kázmerová

Československá republika pri svojom vzniku v roku 1918 dostala z rakúsko-uhorskej monarchie „do vienka“ relatívne dobudovaný trojstupňový systém vzdelávania, tak v prelitavskej časti niekdajšej monarchie, ako aj v zalitavskej časti. Avšak mnohé školy boli po skončení prvej svetovej vojny materiálne zničené, na viacerých školách vyučovanie ustalo. Žalostný stav školstva jednotlivých etníc v rakúsko-uhorskej monarchii bol pokračovaním stavu ešte pred vypuknutím prvej svetovej vojny. V roku 1900 bolo v Uhorsku 3 400 ľudových škôl, z nich bolo 10 % štátnych, 76 % cirkevných a menej ako 5 % obecných. Povinná školská dochádzka bola šesťročná, ale väčšia časť žiakov ju končila už po štyroch rokoch.

Situácia v školskom vzdelávaní na Slovensku (niekdajšom Hornom Uhorsku) v čase vzniku Československa, bola v porovnaní s českými krajinami podstatne zložitejšia. Sieť školského systému síce začínala predškolskými zariadeniami – „óvodami“, tie však hlavne po prijatí Apponyiho zákonov v roku 1907, slúžili na potieranie materinského slovenského jazyka u maloletých detí, čo sa nemenilo ani po dovŕšení školského veku dieťaťa. Vyučovanie v maďarskom jazyku prebiehalo na všetkých stupňoch školského vzdelávania, t. j. na ľudových školách, meštianskych školách, na odborných a stredných školách a tiež na vysokých školách. Školská uhorská správa disponovala aj v Hornom Uhorsku školskými inšpektorátmi, ktoré dozerali na dodržiavanie obsahu spomenutého zákona z roku 1907. Jedným z dôsledkov neexistujúcej možnosti vzdelávania v rodnom jazyku – v slovenčine, bol aj mimoriadne nízky počet slovenských poslucháčov na stredných a hlavne vysokých školách. Malý počet slovenských absolventov stredných a vysokých škôl spôsobil existenciu len nepočetnej slovenskej strednej vrstvy obyvateľstva na konci prvej svetovej vojny, takej dôležitej pre národný rozvoj.

¹ Kapitola je výstupom projektu VEGA č. 2/0122/13: *Stratégia a priority československého štátu v oblasti vzdelávania, národnej osvety na Slovensku v rokoch 1918 – 1939 (Aktivity centrálnych ministerstiev v kultúrnej a školskej politike čs. štátu a kompetencie referátu MŠaNO v Bratislave, osobnosti).*

10.1 Budovanie školského systému v rokoch 1918 až 1938

Nový štátny útvar na mape Európy – Československo, prevzalo tzv. recepčným zákonom, prvou právnou normou prijatou Národným výborom československým 28. októbra 1918, právny poriadok a systém zaniknutej rakúsko-uhorskej monarchie, aj s rozdelením kompetencií medzi rezorty (ministerstvá). Zákomom Národného výboru československého č. 2/1918 Zb. z. a n. zo dňa 2. novembra 1918 bol zriadený Úrad pre správu vyučovania a národnú osvetu. Pre najvyššie správne inštitúcie Československej republiky sa postupne ujal názov ministerstvo a pre rezort školstva Ministerstvo školstva a národnej osvetu. Uvedený názov pretrvával počas existencie prvej a druhej ČSR. Správu rezortu školstva upravil zákon č. 292/1920 Zb. z. a n. zo dňa 9. apríla 1920.

Na základe zákona č. 292/1920 Zb. z. a n. ministerstvo prevzalo v Čechách a Sliezsku kompetencie, ktoré za rakúsko-uhorskej monarchie prináležali zemskej školskej rade. Túto inštitúciu však uhorská školská správa nepoznala, preto na Slovensku nemala pôsobnosť.² Pod správu MŠaNO patrili všetky školské inštitúcie, okrem poľnohospodárskeho školstva a učňovských škôl. Zákomom č. 25/1925 Zb. z. a n. sa kompetencie ministerstva rozšírili aj o učňovské školy. Pôsobnosť ministerstva školstva bola počas prvej ČSR pomerne rozsiahla. Ministerstvo školstva sa podieľalo na príprave vyučovacích osnov, návrhov zákonov pre vládu, na oponentúre vládnych nariadení. V kompetencii malo posudzovanie právnych noriem podriadených ústavov, inštitúcií a pod. Povinnosťou ministerstva bolo oponovať aj rokovacie poriadky akademických senátov a profesorských zborov vysokých škôl. Koncom 20. rokov minulého storočia sa vyjadrovalo aj k systemizácii pracovných miest na školách. V neposlednom rade posudzovalo štátny rozpočet v súvislosti s činnosťou rezortu. MŠaNO vydávalo skúšobné poriadky, rozhodovalo o čestných názvoch škôl a menovalo ministerských inšpektorov.

Vnútornú štruktúru ministerstva tvorilo osem odborov: I. Odbor pre národné školy, II. Odbor pre stredné školy, III. Odbor pre odborné školy, IV. Odbor pre vysoké školy, V. Odbor pre národnú osvetu, VI. Odbor pre cirkevné záležitosti, VII. Odbor pre legislatívne záležitosti, sociálnu starostlivosť o študentov, VIII. Odbor pre kultúrne styky s cudzinou. Zvláštne postavenie mala prezidiálna kancelária – prezídium. Do kompetencie kancelárie patrili záležitosti spoločné celému ministerstvu.³

² O zriadení školskej rady sa viedli diskusie hlavne v druhom decénií minulého storočia.

³ Bližšie pozri: Kázmerová, E. a kol.: *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945)*, 2012.

V prvej vláde ČSR na čele s národným demokratom Karlom Kramárom, rezort ministerstva školstva viedol Gustav Habrman. Školský program ministra Habrmana, člena Československej sociálno-demokratickej strany dělnickéj, v preklade do slovenčiny robotníckej, obsahoval podľa zásad tejto strany existenciu laickej školy na všetky stupňoch, ktorá mala byť podľa sociálnych demokratov pokroková a slobodná.⁴

MŠaNO v Prahe, ešte pred vydaním zákona č. 64/1918 Zb. z. a n. o mimoriadnych prechodných ustanoveniach na Slovensku, poverilo Antona Štefánka⁵ funkciou školského komisára pre Slovensko. Jeho menovanie prijala Dočasná vláda pre Slovensko⁶ (V. Šrobár, 1928, s. 196). Štefánek sa ujal funkcie v Dočasnej vláde s entuziazmom jemu vlastným. Dôležitou úlohou v tomto období bolo prevzatie škôl na Slovensku do kompetencie vlády, najskôr vo vtedajšom sídle vlády v Skalici a v okolí mesta a postupne na celom území. Preberanie škôl sa len výnimočne stretlo s nevhôľou, resp. odporom učiteľov a verejnosti. Väčšinou sa proti prevzatíu stavali maďarskí vyučujúci, napr. na Vysokej škole baníckej a lesníckej v Banskej Štiavnici.

Preberanie škôl po vzniku republiky zodpovedalo jednému zo základných cieľov československej vlády v oblasti školskej politiky, vymaneniu sa Slovenska spod maďarizačného kultúrneho a uhorského politického vplyvu, čo bol však dlhodobjší proces, ako sa predpokladalo v prvých mesiacoch po vzniku Československa. Slovakizáciu bolo potrebné uplatňovať vo všetkých oblastiach života spoločnosti a v školstve, dôležitej súčasťi kultúry s mimoriadnou citlivosťou.

Vláda Vavra Šrobára vydala 6. novembra 1918 vyhlásenie, ktorým zrušila vyučovanie v maďarčine na všetkých školách v slovenských obciach. Slovenský jazyk sa stal, podľa zákona 64/1918 Zb. z. a n. z 10. decembra 1918 § 3, úradným jazykom na Slovensku (A. Magdolenová, 1981, s. 482). Učitelia, ktorí chceli pokračovať v pedagogickej činnosti, museli zložiť tzv. služobný sľub učiteľstva. Sľub, ktorý môžeme chápať ako prejav politickej vernosti novému štátu, skladali podľa vládneho nariadenia č. 495 Zb. z. a n. z 26. augusta 1919 písomne i ústne. Okrem vernosti Československej republike a jej vláde,

⁴ Bližšie pozri: Osyková, L.: Vzdelávanie a politika v programoch ľudovej, sociálnodemokratickej a agrárnej strany (Programy a realita). In Kázmerová, L. a kol.: Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945), 2012, s. 71 – 86.

⁵ Bližšie pozri: Kázmerová, L. (2011) Anton Štefánek a slovenské školstvo v prvých poprevratových rokoch (1918 – 1923). In *Historický časopis*, roč. 59, č. 4, s. 687 – 705.

⁶ Na čele Dočasnej vlády pre Slovensko bol Vavro Šrobár, povoláním lekár. Šrobára, ako aj ostatných členov Dočasnej vlády vymenoval pražský národný výbor. Vo vláde mal funkciu ministra len Vavro Šrobár.

učitelia sľubovali na svoju česť dodržiavanie zákonov, plnenie pracovných povinností v súlade s platnými zákonmi a nariadeniami.

Proces rekonštrukcie vzdelávacieho systému na Slovensku významne podporilo zriadenie pobočky pražského MŠaNO – Školského referátu podľa zákona č. 64/ 1918 Zb. z. a n. Ministerstvo školstva poverilo funkciou vládneho referenta A. Štefánka, ktorý bol na túto úlohu pripravený z predchádzajúceho pôsobenia v oblasti kultúry a školstva.⁷ Stabilizácia vnútropolitckej situácie umožnila umiestniť školský referát začiatkom februára 1919 do Bratislavy. Školský referát plnil v systéme riadenia školstva od svojho vzniku funkciu exozitúry ústredného orgánu, pražského ministerstva školstva. Jeho činnosť však podliehala priamo Ministerstvu s plnou mocou pre správu Slovenska⁸ a v ňom ministromi Vavrovi Šrobárovi, ktorý bol splnomocnený vyjadrovať sa zo svojho postu k všetkým zásadným otázkam v oblasti personálnej politiky a organizačnej činnosti novej inštitúcie. Vnútna štruktúra bratislavského školského referátu, vedúceho a riadiaceho školského orgánu na Slovensku, sa od svojho vzniku dynamicky menila. Bratislavský referát sa v roku 1919 zaoberal školstvom, výchovou, mal dozor nad knižnicami, zbierkovými fondmi a historicko-vedeckou činnosťou.

V začiatkoch činnosti školského referátu do jeho kompetencie patrili ľudové školy, meštianske školy, stredné a odborné školy a učiteľské ústavy. V prvých mesiacoch po vzniku ČSR sa referát zaoberal aj situáciou na bývalej uhorskej Alžbetínskej kráľovskej univerzite, ako znel názov v poradí štvrtej uhorskej univerzity. Priestory po nej zaujala Československá univerzita, od roku 1919 s názvom Univerzita Jana Amosa Komenského. Kompetencie referátu sa však už v roku 1920 zúžili o činnosť vysokých škôl, resp. vysokej školy. Od novembra 1919 referát prestal spravovať odborné školy.

Medzi zamestnancami školského referátu v jeho začiatkoch prevažovali českí úradníci a odborní pracovníci. Zo Slovákov na referáte pôsobil Karol A. Medvecký, referent Šrobárovej vlády pre veci rímsko-katolíckej cirkvi a Ján Šimkovič, cirkevný referent pre veci evanjelických cirkví.⁹ Vo funkcii komisára krátko pôsobil aj významný slovenský architekt Dušan Jurkovič.

⁷ Kázmerová, E.: Anton Štefánek – nedocenená osobnosť našej histórie. Náčrt profilu osobnosti. In *Studia politica slovacca*, č. 2, r. 2013, roč. VI., s. 82 – 85.

⁸ Československá vláda poverila MUDr. Vavra Šrobára vedením Ministerstva s plnou mocou pre správu Slovenska, najvyššieho centrálného administratívneho orgánu. Na čele ministerstva stál minister s plnou mocou pre riadenie Slovenska. Úlohou ministerstva, ktoré ďalej tvorilo 14 referentov, bolo vytvoriť slovenskú správu, súdy, poslovenčiť a prevziať územie Slovenska z vojnových do mierových podmienok samostatného československého štátu.

⁹ Primárne pramene uvádzajú rozdielne krstné meno Šimkoviča – Benjamín, Ján a M. Šimkovič, hoci ide o tú istú osobu.

Hlavnou líniou školskej politiky mladého štátu bolo upevňovanie československej štátnosti. Ideu novej československej štátnosti uplatňovali vo vzdelávaní a tak tiež v osvetovej práci. Prioritou školskej politiky po vzniku Československa na Slovensku bolo odstránenie analfabetizmu. Podľa údajov zo štatistiky z roku 1910, bolo napr. na Zemplíne 61,1 % analfabetov, v Šariši 58,6 %, v Trenčianskej župe 2,1 % a na Orave 67,9 %¹⁰ (A. Štefánek, 1926, s. 5).

Zmenu stavu školstva na Slovensku mohla zabezpečiť dobre vybudovaná sieť školskej administratívy, založenej na demokratických základoch. Školský systém zdedený z monarchie bolo potrebné zásadne zreformovať. Nová školská administratíva predstavovala základ reorganizácie riadenia školstva a prípravu reformy všetkých stupňov vzdelávania. Vzdelávací systém demokratického štátu sa spájal s povinnou školskou dochádzkou. Sieť školských zariadení všetkých stupňov mala prostredníctvom reforiem dosiahnuť rovnakú kvalitu v mestách a aj na vidieku, ktorý v čase po prevrate silne zaostával za mestami.¹¹

Kategorickým imperatívom školskej politiky československého štátu zostávalo preberanie školskej správy na Slovensku, čo zabezpečovalo začatie výučby na školách všetkých stupňov. Poverení pracovníci referátu navštevovali inšpekčné stanice a školy. V školskom roku 1918 – 1919 školský referát prevzal pod správu československého štátu 275 slovenských škôl, ktoré boli vlastne slovensko-maďarskými školami.¹² Od novembra 1918 do polovice roka 1919 navštívili osobne všetky ľudové, stredné a odborné školy na Slovensku. Okrem iného, zisťovali aj počet po slovensky hovoriacich vyučujúcich. Na stredných a odborných školách sa im v tomto období dovedna prihlásilo „... asi 20 profesorov, z ktorých asi polovica vedela dokonale, ostatní obtojne slovensky hovoriť“ (A. Štefánek, 1926, s. 8). Pre vyučovací proces bolo dôležité, v akých priestoroch sa nachádzali školské triedy. Najhoršie umiestenie mali ľudové školy. Mnohé obce nevlástnili školskú budovu a vyučovanie prebiehalo často vo väčších miestnostiach, napr. priestoroch súkromného oby-

¹⁰ A. Štefánek pracoval tiež s údajmi z bližšie nedefinovaného úradného školského spisu z r. 1914. Podľa spisu bolo školopovinných slovenských detí spolu 256 454, z nich do „slovenských alebo polo slovenských“ škôl chodilo 42 186, t.j. 214 268 detí bolo školených v maďarských školách. Podľa údajov, ktoré si Štefánek naštudoval, väčšina obyvateľstva v aktívnom veku neovládala základy slovenského jazyka.

¹¹ Bližšie pozri: Kázmerová, L.: Anton Štefánek a slovenské školstvo v prvých poprevratových rokoch (1918 – 1923). In *Historický časopis*, roč. 59, 2011, č. 4, s. 687 – 705.

¹² Archív literatúry umenia Národnej knižnice Martin (ďalej ALAUNK), fond (f) A. Štefánek, 42 XV 2.

ného domu. Boli aj prípady, keď sa vyučovalo v miestnej krčme, samozrejme, mimo jej pohostinskej prevádzky.

Výsledné hodnotenie, ktoré referát sprostredkoval ministerstvu, obsahovalo informácie o fyzickom stave priestorov, v ktorých sa uskutočňoval vyučovací proces, tiež o tom, či učiteľ disponuje pomôckami a či používa učebnice. A. Štefánek v spomienkach na rok 1917, píše k tvorbe učebníc o stretnutí v Prahe: „Obodrený dobrými správami prišiel Šrobár v apríli do Prahy incognito a po dlhších poradách na mojom byte a u Rotnáglu, na ktorých brali účasť i Votruba, Rotnágel, Pilát, rozhodli sme sa požiadať prof. Vlčka, aby sa urobili prípravy na vydávanie slovenských učebných kníh pre naše budúce školy. V slovenskom seminári prof. Vlčka zišli sa potom známi pedagógovia a členovia československej Jednoty. Nakoľko sa pamätám, boli prítomní: Vlček, Bílý, Táborský, Votruba, môj pozdejší Sedláček, Stanislav Klíma, Šrobár... Čítanky síce neboli hotové do konca r. 1917, ale jednotliví odborníci skutočne počali zbierať a zostavovať materiál rukopisný.“¹³ V neposlednom rade pracovníci bratislavského referátu zisťovali, aký je záujem žiakov o vyučovanie na slovenskej škole. Tam, kde prebiehal vyučovací proces, hodnotili praktizovanú metodiku výučby. Takto získané poznanie situácie na školách a inšpektorátoch umožňovalo pracovníkom referátu a ministerstvu zaujať stanovisko a zabezpečiť nápravu, samozrejme, ak na to mali v povojnovej krízovej situácii prostriedky.

Skúsenosti z každodenného života povojnového Slovenska hovorili v prospech obsadzovania nielen úradníckych, ale aj pedagogických miest v školstve proceskoslovensky orientovanými pracovníkmi. Štefánkovi išlo „o zaplnenie škôl československým živlom. Nielen slovenským, t. j. koľko-toľko slovenský jazyk znajúcim personálom, ale československý štát rešpektujúcim“ (A. Štefánek, 1926, s. 8). Bratislavský referát požadoval 37 inšpekčných miest pre Slovensko. Ministerstvo školstva vymenovalo inšpektorov, ktorí dostali na výpomoc jedného českého učiteľa a poradcu. Takto personálne pripravenú inštitúciu inšpektorátu považovalo MŠaNO za dobudovanú a schopnú ďalšej práce.

Náplň činnosti bratislavského referátu podporil zákon *O úprave školskej správy* zo dňa 9. apríla 1920, č. 292 Zb. z. a n. Znenie zákona definovalo organizáciu a kompetencie školských úradov od MŠaNO až po jednotlivé obce. Zároveň legislatívne stanovovalo výkon dozoru na jednotlivých stupňoch školského systému. Najvyššia správa vyučovania, výchovy a školského dozoru prináležala štátu prostredníctvom ministerstva školstva. Na Slovensku

¹³ Národní archiv (ďalej NA) Praha, f. MŠaNO, inv. č. 2574, k. 311.

ho naďalej zastupoval bratislavský školský referát. Referátu sa zodpovedali okresní inšpektori.

Vyhodnotenia hlásení pracovníkov referátu často vykazovali aj niekoľko-mesačné prerušenie vyučovania v mnohých školách všetkých stupňov. Chýbali učitelia, nevyhovovali priestory. Počet chýbajúcich učiteľov na Slovensku sa prehĺbil aj odchodom maďarských učiteľov a profesorov. Tí síce neprerušili vyučovanie počas trvania prvej svetovej vojny, ale z rôznych dôvodov nezložili sľub učiteľa novému štátu, Československu, ako sa to od nich vyžadovalo. Zabezpečenie vyučovacieho procesu po personálnej stránke bolo prvoradé. A tak vyvstal ďalší z vážnych problémov uplatňovania školskej politiky československého štátu – otázka riešenia personálneho obsadenia učiteľských miest na Slovensku štátu oddanými učiteľmi. Štefánek sa v mene referátu obrátil na ministra s plnou mocou pre správu Slovenska, Vavra Šrobára, ktorému dal nasledujúce informácie: „Konkrétne rečeno je situácia takáto: Aspoň 1000 staníc učiteľských nutno zaplniť Čechmi trvale, ďalej asi 300 – 400 profesorských a odborne učiteľských teda dovedna 1300 – 1400. K tomu cieľu treba vyberať najlepšie sily, ľudí taktných, šikovných, lebo Slováka možno snadno získať, ale treba znáť jeho psychológiu, jeho zvyky, jeho odvislosť od kňazov atď. Vyberať takéto sily možno len v Prahe, ale kontrolovať ich, ponaučovať, brúsiť atď. možno len na Slovensku samom, t. j. v Bratislave. Tých 1300 učiteľov a profesorov bude potrebovať značnú dobu než sa vžijú do pomerov a získajú si lásku a vliv (vplyv) medzi ľuďom.“¹⁴

Na Slovensko v tomto poprevratovom období, keď sa zásadne menila štátna správa a hospodárske vzťahy, prichádzali české pracovné sily zamestnané v rôznych priemyselných a správnych odvetviach. Boli to železničiar, pracovníci pôšt, z brachiálnej moci žandári a mnohí iní. Ich úlohou bolo pomáhať obnoveniu, prípadne udržať chod povojnového hospodárstva a hlavne zabezpečiť správu nového štátneho útvaru (N. Krajčovičová, 1999, s. 179 – 184). Spôsob zabezpečovania vyučujúcich pre ľudové, stredné školy a vysokú školu bol obdobou prístupu k riešeniu situácie v iných oblastiach života spoločnosti. Českí učitelia a profesori boli na Slovensko väčšinou prikazovaní, ako znie dobový výraz pre určenie miesta pracovného pôsobenia. Počet českých učiteľov a profesorov postupne vzrastal, najmä na stredných školách. Na Slovensku však pribúdali aj noví učitelia zo slovenských učiteľských ústavov.

Súčasťou školskej politiky československého štátu bola unifikácia školského systému v Československu. Unifikáciu zdôvodňovali nutnosťou odstrá-

¹⁴ NA ČR Praha, f. MŠaNO, inv. č. 2574, k. 311 (Citát je uvedený v pôvodnom znení, ako ho napísal A. Štefánek a poukazuje aj na jeho úroveň poznania slovenského jazyka).

nenia rozdielností v školských sústavách v Českých krajinách, na Slovensku a Podkarpatskej Rusi. Unifikácia predpokladala aj poštátňovanie cirkevného školstva. Referát MŠaNO v Bratislave, vydal 26. apríla 1920 výnos č.4451/III. 22. a 18. mája 1920 dodatok č. 18 720/III., ktorým sa začal proces poštátňovania cirkevných a obecných škôl, a zriaďovanie štátnych škôl. Výnos i dodatok vychádzali z potreby utvárania silnej elementárnej (ľudovej) štátnej školy, ktorú považovali za základ rovnocenného vzdelávania v Československu. Výnos stanovoval zásady na založenie novej štátnej ľudovej školy. Štátnu školu mohli založiť v prípade, ak bolo v obci najmenej 30 školopovinných detí, ktoré nemali možnosť zúčastňovať sa na vyučovaní, alebo ak miestna cirkevná obec nemohla z rôznych dôvodov rozšíriť svoju školu. Taktiež bolo možné založiť štátnu ľudovú školu, ak politická obec nebola schopná znášať hmotné náklady prípadného rozširovania.

Postupné vyrovnávanie rozdielov v zdedených štruktúrach školských systémov v Českých krajinách a na Slovensku považovalo ministerstvo za základný predpoklad na uskutočnenie reforiem na školách všetkých stupňov. Tie mohli perspektívne ovplyvniť unifikáciu. Proces unifikácie školstva čiastočne pokročil prostredníctvom zákona č. 226/1922 Zb. z. a n., pre ktorý sa zaužíval názov *Malý školský zákon* (Ľ. Kázmerová, 2012, s.159). Zákomom sa pokúsili vyriešiť podstatné otázky vyučovacieho procesu na ľudových – národných (obecných) školách. Zákon však nebolo možné na Slovensku uplatniť komplexne. Jeho realizácii bránili hospodárske pomery na Slovensku, ktoré v tomto období výrazne zaostávali za Čechami, Moravou a Sliezsikom. Malý školský zákon stanovil počet učebných predmetov a taktiež znížil počet žiakov v triede, z 80 na 50. Dĺžka povinnej školskej dochádzky sa z predchádzajúcich šiestich rokov zvýšila na osem rokov, avšak na Slovensku naďalej platila šesť ročná povinná školská dochádzka.¹⁵

Významnú zložku vzdelávania mládeže na rurálnom Slovensku predstavovalo poľnohospodárske školstvo. Dedičstvo z monarchie obsahovalo v roku 1919 deväť poľnohospodárskych škôl (V. Lacina, 2004, s. 144). Situáciu v školstve, zameranom na vzdelávanie odborníkov pre poľnohospodárstvo, z časti zmenil zákon č. 75 Zb. z. a n. z 29. januára 1920. Zákon predstavoval dôležitý základ pre rozvoj poľnohospodárskej praxe, pretože podporoval modernizáciu zaostalej poľnohospodárskej výroby na Slovensku a to zakladaním ľudových hospodárskych škôl. Úlohou tohto nového typu školy bolo prehĺbenie základného vzdelania záujemcov z radov roľ-

¹⁵ Bližšie pozri: Kázmerová, Ľ. a kol.: Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku 1918 – 1945, 2012, s. 20 – 21.

nikov, prevažujúcej vrstvy obyvateľstva a ich príprava na prípadné ďalšie štúdium.¹⁶

Obdobie existencie prvej ČSR charakterizuje aj úsilie časti slovenskej politickej reprezentácie, spolkov a profesijných organizácií, dobudovať sieť vysokého školstva na Slovensku. V systéme školstva na Slovensku pôsobila až do roku 1937 jedna vysoká škola, Univerzita Komenského v Bratislave, s lekárskou, právnickou, filozofickou a bohosloveckou fakultou. V roku 1940 začala výučba na Prírodovedeckej fakulte UK.

Súčasťou siete vysokého školstva mala byť aj vysoká škola technického zamerania. Záujem o takýto typ vysokej školy na Slovensku prejavovala akademická verejnosť a najmä národne orientovaní politici. Úsilie však narážalo na nepochopenie vládných kruhov, ktoré v priebehu dvoch desaťročí existencie ČSR rôzne zdôvodňovali odklad jej založenia.

Problémy vysokých škôl boli podobné, ako na nižších stupňoch škôl: zlá hospodárska situácia štátu, ale aj personálna otázka, chýbajúci učitelia. Personálnu otázku vyostřil odchod maďarsky orientovanej časti učiteľských či profesorských zborov zo Slovenska do Maďarska, napr. z Baníckej a lesníckej akadémie v Banskej Štiavnici (L. Kázmerová, 2014, s. 133). Banskoštiavnická vysoká škola bola počas svojej existencie všeobecne považovaná za jedno z významných centier európskej vedy. Ukončenie výučby maďarskými profesormi v marci 1919 predznamenalo zánik tejto školy. Na Slovensku sa tým začal dlhodobý proces hľadania a vytvorenia adekvátnej náhrady a zaplnenia vzniknutého prázdneho priestoru v oblasti technicky zameraných vied vzdelávacieho systému na Slovensku.

Bratislavský referát MŠaNO v tomto období už nemal v kompetencii riadenie vysokého školstva na Slovensku. Profesionálny záujem o budovanie vysokého školstva technického zamerania prejavil erudovaný vedec a pedagóg, prof. Michal Ursíny,¹⁷ ktorý v čase vzniku ČSR pôsobil na poste profesora vysokej školy technickej v Brne.

¹⁶ Po absolvovaní ľudovej hospodárskej školy mohli frekventanti pokračovať vo vzdelávaní na nižšej odbornej škole.

¹⁷ Michal Ursíny (1865 – 1933) bol absolventom Českej vysokej školy technickej v Prahe, pôvodným povoláním stavebný inžinier, činný aj ako publicista a prekladateľ. Na konci prvej svetovej vojny patril medzi významných a medzinárodne uznávaných odborníkov v oblasti stavebného inžinierstva. Ursíny bol stúpenec česko-slovenskej vzájomnosti a počas štúdia v Prahe aktívne pôsobil v spolku Detvan. Udržoval kontakty s protimonarchistickým odbojom a s jeho významnou osobnosťou T. G. Masarykom. Uvítal vznik ČSR a svoje vedecké, pedagogické i organizačné skúsenosti aktívne využíval v prospech budovania demokratického štátu.

Ursíny bol zakladateľom vysokých škôl technického zamerania v rakúsko-uhorskej monarchii ešte pred vypuknutím prvej svetovej vojny. Uvedomoval si nevyhnutnosť technicky zameranej inteligencie z hľadiska hospodárstva, ale aj ako významného intelektuálneho potenciálu v národe. Už v prvých rokoch existencie Československa zamerlal svoje úsilie na zachovanie kontinuity technicky zameraného vysokoškolského vzdelávania na Slovensku, pokračovaním výučby na Baníckej a lesníckej akadémii v Banskej Štiavnici. Usiloval sa získať politickú podporu a komunikoval s Klubom slovenských poslancov, ktorým odporučil zachovať banskoštiavnickú vysokú školu. Vavrovi Šrobárovi vo februári 1919 navrhoval, aby sa pri Ministerstve s plnou mocou pre správu Slovenska zriadilo samostatné oddelenie na riešenie otázok vysokého školstva na Slovensku. S návrhom čiastočne uspel a Šrobár ho poveril, aby preskúmal situáciu v technickom vzdelávaní na Slovensku a vypracoval návrh, ako ďalej postupovať pri zabezpečení existencie technického školstva.

Ďalšia existencia vysokej školy v Banskej Štiavnici mohla ovplyvniť prípravu zákona o zriadení vysokých škôl na území Čiech a Moravy, ktoré síce neboli technického zamerania, ale v štátnom rozpočte museli mať svoju kapitolu.¹⁸ V tomto období pôsobil pri MŠaNO vysokoškolský poradný zbor s významným mandátom na riadenie a konštituovanie vysokých škôl v celej republike. Neboli v ňom však zástupcovia zo Slovenska a Ursínyho žiadosť o menovanie do poradného zboru MŠaNO bola zamietnutá, takže nemohol priamo zasiahnuť do procesu vzniku technicky zameranej školy na Slovensku.

Klub slovenských poslancov, hoci oneskorene, reagoval na prerokovanie vysokej školy v Banskej Štiavnici a jej zániku. Existenciu vysokej školy lesníckej podmieňoval vstupom klubu do vládnej koalície. Poslanci žiadali, aby štátny rozpočet na nasledujúci rok (1920) zahŕňal aj financie pre vysokú školu v Banskej Štiavnici, a nielen pre lesnícke vysoké školy v Prahe a Brne. Myšlienku vysokej školy technického zamerania na Slovensku podporil už spomínaný Anton Štefánek, keď žiadal, aby vysokú školu lesnícku umiestnili do Banskej Štiavnice, pretože na Slovensku je 60 % lesov z celej ČSR. MŠaNO už v roku 1920 považovalo činnosť banskoštiavnickej Baníckej a lesníckej akadémie za ukončenú.¹⁹

¹⁸ Konkrétne išlo o vysokú školu lesnícku v Prahe a Brne. Ministerstvu poľnohospodárstva záležalo na zriadení lesníckej vysokej školy v Prahe a MŠaNO navrhlo už v predchádzajúcich rokovaníach zriadiť v Banskej Štiavnici strednú lesnícku školu.

¹⁹ Jednotlivé rezorty navrhovali riešenia, ktoré vychádzali z ich odborného zamerania. Ministerstvo verejných prác navrhovalo zriadenie nižšej školy „horníckej“, čo bol v dobovej slovenčine výraz pre banícku školu. Zbierky banskoštiavnickej školy, v tom období skôr už len ich pozostatky, mali byť dané k dispozícii niektorej zo vzniknutých priemyselných škôl

MŠaNO sa v tomto období sústredilo na zisťovanie počtu študentov zo Slovenska vzdelávajúcich sa na vysokých školách technického zamerania v českých krajinách. V máji 1920 navrhol, aby do štátneho rozpočtu na rok 1921 bola zaradená čiastka jeden milión korún na zriadenie technickej školy na Slovensku, čo sa malo opakovať každý nasledujúci rok. V nasledujúcich rokoch nedošlo k výraznejšiemu posunu v riešení problému vzniku technickej vysokej školy. V roku 1925 nadobudol účinnosť zákon o úsporách v štátnej správe. Finančné prostriedky určené pre vysoké školy MŠaNO vystačili iba na zriadenie bohosloveckej evanjelickej fakulty v Bratislave.

Aj v druhej polovici 20. rokov na Slovensku pretrvával záujem akademickej verejnosti a politických strán o zriadenie vysokej školy technickej. Výrazné úsilie v tomto smere vyvíjala Slovenská ľudová strana. V roku 1926 prostredníctvom svojho poslanca Jozefa Siváka predložila snemovniam Národného zhromaždenia (NZ) návrh zákona na zriadenie vysokej školy technickej v Košiciach. Návrh Hlinkovej slovenskej ľudovej strany (od r. 1925 premenovaná SĽS) preferoval existenciu strojníckeho, elektrotechnického, kultúrneho, stavebného, chemického odboru a zememeračské oddelenie. Senát Národného zhromaždenia v júli 1927 prijal rezolúciu adresovanú vláde ČSR. Žiadal začatie príprav na čo najrýchlejšie otvorenie vysokej školy zememeračskej so sídlom v Košiciach. Na schôdzi 14. júla 1927 parlament prijal ďalšiu rezolúciu k technickému školstvu na Slovensku, tentoraz so sídlom v Bratislave a v spojení s Univerzitou Komenského. Zriadenie vysokej školy sa však nepodarilo presadiť. Kompenzáciou bolo poukázanie čiastky 50-tisíc korún zo štátneho rozpočtu na pätnásť štipendií študentom zo Slovenska na štúdium na vysokých školách technického zamerania v Čechách.

Jozef Sivák v roku 1930 predložil v parlamente v poradí druhý návrh zákona na zriadenie vysokej školy technickej, z dielne ľudovej strany.²⁰ Hospodárstvo v celej republike potrebovalo ďalších absolventov technických vysokých škôl, pretože mnohí absolventi technicky zameraných vysokých škôl, aj keď pochádzali zo Slovenska, ostali pracovať v priemyselne rozvinutejších Čechách a na Morave. Prof. Ursíny 19. apríla 1930, v článku s názvom Slovenská vysoká škola technická a minister Dr. Dérer, uverejnenom v *Národných*

na Slovensku. Ministerstvo poľnohospodárstva navrhovalo zriadiť strednú školu lesnícku s drevárskym oddelením. Zároveň mal pri škole existovať výskumný a pokusný ústav lesnícky, ak budú preň priestory. Rezort školstva mal záujem o zriadenie vyššej štátnej školy priemyselnej s oddelením stavebným, drevárskym a chemickým.

²⁰ Podľa návrhu mala mať škola odbor inžinierskeho staviteľstva dvoch smerov, odbor elektroinžiniersky, zememeračský, mechanického a chemického spracovania dreva a neskôr zriadený odbor poľnohospodársky, lesnícky a bansko-hutnícky.

novinách, konštatoval že od vzniku Československa ani päť ministrov školstva zo Slovenska z dvoch politických strán nedokázalo zabezpečiť existenciu vysokej školy technického zamerania na Slovensku.²¹

Akčný výbor pre dobudovanie vysokých škôl na Slovensku aktivizoval začiatkom roka 1936 slovenskú verejnosť, čoho výsledkom boli viaceré memorandá. V činnosti v prospech technickej školy neustal ani J. Sivák. V roku 1936 predložil v parlamente návrh zákona na zriadenie samostatnej slovenskej vysokej technickej školy.

Dlhotrvajúce úsilie Slovákov o vlastnú vysokú školu technickú vláda ČSR akceptovala až roku 1937, keď schválila vytvorenie Vysokej školy technickej M. R. Štefánika v Košiciach. Skôr než sa začalo s vyučovaním, Viedenská arbitráž násilne odňala Československu, okrem iného územia aj Košice. Novozriadená technická vysoká škola sa sťahovala do Prešova, neskôr do Turčianskeho Sv. Martina. Nakoniec bola v roku 1939 presídlená do Bratislavy. Dňa 25. júla 1939 Snem Slovenskej republiky schválil nový zákon o Slovenskej vysokej škole technickej (SVŠT).

10.2 Slovenské školstvo v rokoch 1939 až 1945

Počas druhej Česko-Slovenskej republiky sa stalo riadiacim orgánom školstva na Slovensku autonómne Ministerstvo školstva a národnej osvety so sídlom v Bratislave. Vzniklo ešte pred prijatím ústavného zákona o autonómii Slovenskej krajiny z Referátu MŠaNO 10. októbra 1938 vlastným nariadením č. 1/1938 prezídia. Od centrálnych inštitúcií prevzalo do kompetencie školské úrady a školy (K. Zavacká, 2006)

HSES – strana slovenskej národnej jednoty, zdôrazňovala počas autonómie Slovenska v oblasti školstva v politických prejavoch nedoriešené problémy z prvej ČSR. V tlači poukazovala na českých učiteľov, ktorí aj napriek dlhodobému pracovnému pobytu na Slovensku používali vo vyučovacom procese väčšinou český a nie slovenský jazyk. Českí učitelia, tak ako väčšina pedagógov, boli v štátnych službách, ale na rozdiel od časti slovenských kolegov, boli

²¹ Prvým ministrom školstva zo Slovenska bol v rokoch 1921 – 1922 už spomenutý V. Šrobár, poslanec za agrárnu stranu. Druhým slovenským ministrom bol v rokoch 1924 – 1925 Ivan Markovič, straníckou príslušnosťou sociálny demokrat. Tretím, čelný predstaviteľ agrárnej strany Milan Hodža, ktorý zastával funkciu ministra školstva v rokoch 1926 – 1929. Najkratšie bol na ministerskom poste v poradí štvrtý slovenský minister školstva, agrárnik Anton Štefánek (1929) a piatym v poradí a najdlhšie pôsobiacim bol sociálny demokrat Ivan Dérer (v rokoch 1929 – 1934).

zástancami myšlienky československej národnej jednoty. Týmto postojom sa dostávali do sporov hlavne s ideológiou HSEŠ. Miestom otvoreného vyjadrenia nesúhlasu s pôsobením českých vyučujúcich sa stala akademická pôda. Ústredie slovenského katolíckeho študentstva (ÚSKŠ) a Akademickéj gardy (AG) iniciovalo stretnutie funkcionárov študentských spolkov. V memorande zo 14. októbra 1938, ktoré odovzdali ministrovi školstva Slovenskej krajiny Matúšovi Černákovi,²² nastolili požiadavku prepustenia českých profesorov, ktorí nemali podľa nich kladný vzťah k autonómii Slovenska a slovenskému jazyku. Na Univerzite Komenského pôsobilo v roku 1938 72 profesorov, z nich bolo 14 Slovákov a 55 Čechov, v percentuálnom vyjadrení 17,7 % Slovákov a 74,4 % Čechov (O. Dolan – J. Bartl, 1966, s. 5 – 9). Podobný postup voči českým učiteľom, ktorý vychádzal z jazykových požiadaviek, možno zaznamenať aj v slovenských gymnáziách a stredných odborných školách. V roku 1938 bolo na území Slovenska z celkového počtu stredoškolských profesorov 345 Slovákov a 523 Čechov. HSEŠ podrobila neustálej kritike postoje pražského MŠaNO v personálnych otázkach školskej politiky počas prvej ČSR, ktoré boli uplatňované na Slovensku. Podľa ľudovej strany, ministerstvo diskriminovalo slovenských učiteľov v personálnej a sociálnej oblasti, v porovnaní s českými kolegami pôsobiacimi na Slovensku.²³

Počas autonómie Slovenskej krajiny bratislavské MŠaNO uskutočnilo zmeny, ktoré boli spojené s preberaním správy školstva a osvety od centrálnych československých školských úradov, školský systém však ostal zachovaný. Podstatné zmeny, vykonávané počas autonómie Slovenskej krajiny na školách a na školských úradoch pod dozorom HSEŠ, sa udiali len v personálnej oblasti.

Nútený odchod českých zamestnancov zo Slovenska v rokoch 1938 a 1939 (delimitácia a redislokácia), zasiahol všetky rezorty. Ľudová strana považovala tento proces za slovakizáciu, čo vyjadrovali najčastejšie slovami: vnášanie slovenského ducha do škôl (okrem škôl menšinových). Od 10. októbra 1938 vstúpila do platnosti vyhláška predsedu slovenskej vlády č. 6 Ú. n., ktorá ukla-

²² Matúš Černák (1903 – 1955) po absolvovaní študijného odboru filozofia a história na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe, od roku 1926 pôsobil v školských službách. Vo vláde generála Jana Syrového bol ministrom bez kresla (1938), ktorého sa pred prijatím Žilinskej dohody (6. októbra 1938) vzdal. Od 1939 do 1944 bol vyslancom vojnovnej Slovenskej republiky v Nemecku, od roku 1942 zastupoval SR aj vo Fínsku a Dánsku.

²³ Zo stavovských učiteľských periodík venoval najviac pozornosti problematike zamestnanosti Slovákov v školstve tlačový orgán Spolku profesorov Slovákov časopis *Sborník Spolku profesorov Slovákov*. Podrobnejšie Kázmerová, L.: *Spolok profesorov Slovákov 1921 – 1941*. In *Historický časopis*, roč. 56, 2008, č. 3, s. 461 – 476.

dala v úradoch a pri vyučovaní používať slovenčinu ako štátny jazyk. Odchod českých zamestnancov rezortu zo slovenského školstva, ako z iných rezortov, podliehal dohodám medzi ústrednou a autonómnou vládou. Zúčastnené strany často neakceptovali ich právny obsah. Rokovania s pražským ministerstvom školstva viedol prvý minister MŠaNO autonómnej slovenskej vlády Matúš Černák, predstaviteľ radikálneho krídla HSLŠ, ktorý zastával post ministra školstva od októbra 1938 do januára 1939. O svojom pôsobení na ministerstve hovoril: „Stal som sa ministrom školstva a robil som všetko tak, ako mi moje autonomistické presvedčenie kázalo.“²⁴ Podľa Černáka, odsunu českých zamestnancov rezortu školstva predchádzal verbálny dohovor medzi ministrom školstva pražskej vlády Janom Kaprasom, v ktorom sa mal Černák vysloviť: „Dáme Prahe k dispozícii českých univerzitných profesorov a všetkých riaditeľov stredných škôl.“²⁵

Bratislavské MŠaNO²⁶ začalo iniciatívne vystupovať v otázke odsunu českých zamestnancov z rezortu už v októbri 1938. Koncom novembra 1938 podstúpilo pražskému ministerstvu školstva zoznam zamestnancov – úradníkov, profesorov stredných škôl, školských inšpektorov s požiadavkou, aby ich umiestnilo mimo Slovenskej krajiny, vzhľadom k zmeneným politickým a štátnym pomerom.

Pražské ministerstvo 3. decembra 1938 žiadalo riešiť otázku prevzatia štátnych zamestnancov a učiteľov českej národnosti zo Slovenska v celom rozsahu. Do 31. decembra 1938 malo zo Slovenska odísť spolu 1 023 zamestnancov rezortu školstva. Z uvedeného počtu bolo 5 školských inšpektorov, 79 riaditeľov štátnych meštianskych škôl, stredných škôl a učiteľských ústavov. Zo Slovenska odišlo 109 profesorov stredných škôl a zo školského pomocného personálu odišlo 10 školníkov. Zvyšný počet tvorili učitelia štátnych, meštianskych a ľudových škôl. Z Univerzity Komenského odišlo 26 profesorov a piati boli penzionovaní (O. Dolan – J. Bartl, J. 1966, s. 8).

Po vzniku Slovenského štátu, 14. marca 1939, sa stali Česi na jeho území cudzími štátnymi príslušníkmi. Slovenská vláda sa rozhodla 18. marca 1938 neviazať sa dohodou prijatou v decembri 1938, uzavretou s ústrednou vládou a odsunúť všetkých Čechov. V čase od októbra 1938 do októbra 1940 sa odsunu podrobilo 660 českých učiteľov a profesorov. V službách slovenského MŠaNO mohli na určitý čas naďalej zotrvať iba tí stredoškolskí a vysokoškols-

²⁴ SNA, f. Národný súd (ďalej NS), mikrofilm I.A-1018.

²⁵ SNA, f. NS, mikrofilm I.A-1018.

²⁶ Iniciatívne v personálnej otázke ďalšieho pôsobenia českých zamestnancov v Slovenskej krajine vystupovalo tiež Ministerstvo vnútra.

skí učitelia, za ktorých slovenské ministerstvo v uvedenom období nedokázalo nájsť náhradu z vlastných zdrojov.

Počas existencie slovenského štátu školstvo spravovalo, ako už bolo uvedené, na začiatku autonómie konštituované Ministerstvo školstva a národnej osvety. Kompetencie ministerstva sa postupne rozšírili o oblasť vysokých škôl, vedeckých inštitúcií, kultúrnych stykov s cudzinou, o sociálnu starostlivosť o študentov, ochranu pamiatok, umenia a ľudovú výchovu. Pribudlo oddelenie pre nemecké školstvo, oddelenie pre ľudovú výchovu a sociálne ciele nemeckej národnosti. MŠaNO dozeralo na finančné zabezpečenie neštátnych ľudových škôl, na učiteľské platy a štátne nakladateľstvo (Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 572 – 576).

Po niekoľko mesačnom Černákovom pôsobení nastúpil na post ministra školstva Jozef Sivák, pracovník rezortu s dlhoročnou školskou praxou.²⁷ Sivák mal záujem podrobiť školský systém slovenského štátu reformným zmenám. Tie odvodzoval zo skúseností získaných z pedagogickej činnosti počas prvej ČSR. Základy školskej reformy predstavil na zasadnutí Kultúrneho výboru Snemu Slovenského štátu ako korekciu predchádzajúcej školskej politiky československého štátu. Predstavovaná reforma bola v plnom súlade s ideológiou ľudovej strany, pričom však Sivák v prejavoch neodmietal školský systém prvej ČSR. Slovenská škola pod jeho vedením mala plniť „dvojakú úlohu: vychovávať a prevychovávať“ (Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 36). Hlavnými zásadami pre výchovu a vzdelávanie bolo uplatňovanie nábožensko-mravnej a národnej výchovy.

Reforma školského systému sa začala uskutočňovať najskôr na stredných školách. Štát sledoval, okrem priameho ideového vplyvu na dospievajúcu mládež, ktorá po ukončení stredoškolskej dochádzky odchádzala do praxe, aj ekonomické ciele. Stredných škôl bolo, samozrejme, menej než ľudových (národných) a meštianok. Reforma stredných škôl si tým vyžadovala zo štátnej pokladnice nižšie náklady, než by si vyžadovala reforma ľudových škôl.

Zmenu štruktúry stredných škôl zabezpečovalo vládne nariadenie z 11. júla 1939 č. 168 Sl. z. o organizácii a správe strednej školy. Jeho cieľom bolo vytvorenie jednotnej strednej školy s názvom gymnázium. Ciele jednotnej strednej školy ideovo podčiarkovali prvoradosť formovania slovenskej mládeže „na podklade náboženskom, aby sa zaradila k mravným a verným občanom

²⁷ Jozef Sivák (1886 – 1959) začínal v školských službách na mieste učiteľa v období rakúsko-uhorskej monarchie. Neskôr pôsobil ako inšpektor. Zastával tiež úradnícke posty, písal učebnice, od roku 1919 bol členom a tiež funkcionárom ľudovej stany, kde sa radil k umiernenému krídlu.

Slovenského štátu“ (Slovenský zákonník, 1939, s. 342 – 345). Nariadenie umožňovalo zriadiť stredné školy cirkvou, čo malo prispieť k zintenzívneniu mravno-náboženského vzdelávania a výchovy študujúcej mládeže. S uvedeným súviselo aj ďalšie nariadenie, ktorým bolo na všetkých stupňoch vzdelávania zrušené koedukované vyučovanie mládeže. Školská politika slovenského štátu všeobecne považovala zrušenie koedukácie za zdravú výchovu mladej populácie. Nariadenie č. 168/1939 Sl. z. v § 11. predpokladalo vznik separátnych škôl pre dievčatá, prípadne tried v oddelenej časti budovy. Dôsledkom zrušenia koedukácie sa znížili počty dievčat na stredných školách.

Ďalším reformným krokom, ktorý zasiahol do predchádzajúcej štruktúry systému slovenského školstva, bol zákon č. 308/ 1940 Slovenského zákonníka o ľudových školách. Uvedený zákon znížil počet typov ľudových škôl zo štyroch (štátne, cirkevné, obecné a súkromné) na dva typy – obecné a cirkevné. O vzniku ľudových škôl počas existencie Československa sa minister Sivák vyjadril, že sa mohli „zakladať samovoľne“ (Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 25), t. j. bez prísnejších pravidiel. Ekonomickú podstatu reformy ľudového školstva tvorili zásady úsporného školstva, charakteristické pre vojnovú spoločnosť a hospodárstvo. V praxi úsporné školstvo znamenalo zníženie počtu jednotriednych ľudových škôl. Prijatý zákon ľudovým školám ukladal „...vychovávať školopovinnú mládež na mravných a verných občanov Slovenskej republiky na podklade kresťansko-národnom“ (Slovenský zákonník, 1940, s. 481 – 489). Zásadnou zmenou výchovných a vzdelávacích cieľov bolo povinné vyučovanie náboženstva v ľudových školách a meštiankach. Reforma ľudového školstva vstúpila do platnosti 1. januára 1941.

Výchovné požiadavky ľudovej strany sa uplatňovali nielen vo vyučovanom procese, ale aj pôsobením na mládež v afiliačnej organizácii HSLS, v Hlinkovej mládeži. Organizácia združovala žiakov národných a stredných škôl. V jej oddieloch sa uskutočňovala väčšina voľnočasových aktivít žiakov a študentov, teda kultúrna a športová záujmová činnosť.

Predstavitelia ľudovej strany si uvedomovali dôležitosť postojov rozhodujúceho činiteľa v školskom systéme – učiteľa. Vytváraním vlastných totalitných organizácií sa pokúsili ideovo a politicky zjednocovať spoločnosť, čo sa udialo aj v oblasti učiteľstva. Podľa zákona z r. 1940 č. 297 Sb. z. a č. 70 z r. 1942 sa stavovské učiteľské inštitúcie stali povinne členmi Slovenskej pracovnej pospolitosti. Školenia pedagógov organizačne patrili do kompetencie školskej správy.

Postoj režimu slovenského štátu k národnostným menšinám, pre ktoré dobovo používali pojem národné skupiny, sa v oblasti školstva odvíjal od politických postojov v zahraničnej politike. Do kompetencie ministerstva naďalej

patrili školy maďarskej a rusínskej národnosti. Na území slovenského štátu sa výrazne zmenili počty žiakov a študentov, napr. maďarských škôl. V ich prípade to bolo v dôsledku viedenskej arbitráže.²⁸

V roku 1940 sa do pozornosti vládnych orgánov dostali židovské vzdelávacie a výchovné zariadenia. Nariadenie č. 208/1940 novelizované nariadením č. 255/1940 Sl. z. (vstúpilo do platnosti 2. septembra 1940) v hlavných paragrafoch hovorilo o vylúčení Židov zo všetkých vzdelávacích inštitúcií na všetkých úrovniach, okrem základných škôl. Povinnú školskú dochádzku mohli židovské deti absolvovať výlučne v školách pre Židov. Nariadenie zastavilo všetky náklady spojené s financovaním židovských škôl zo strany štátu. Financovanie prešlo výhradne do kompetencií židovskej obce, Ústredia Židov a Židovskej učiteľskej jednoty.

Nariadením o právnom postavení Židov z 9. septembra 1941 pod názvom *Židovský kódex* vstúpilo do platnosti 270 paragrafov, ktoré postavili občanov židovského vierovyznania do osobitného právneho režimu. Podľa kódexu sa vzdelávať mohli len „(1) Židia v školopovinnom veku – okrem tých, ktorí sú príslušníkmi štátom uznaných kresťanských cirkví – môžu svoju školskú povinnosť plniť iba v osobitných ľudových školách alebo triedach, ktoré k tomuto cieľu určí Ministerstvo školstva a národnej osvety“ (Slovenský zákonník, 1941).

V rokoch 1938 – 1941 prešla štruktúra školského systému slovenského štátu zmenami sčasti podmienenými politickými cieľmi režimu slovenského štátu. Tie reprezentovali reformy ľudových a stredných škôl a pozitívne rozšírenie štruktúry vzdelávacej sústavy o vysoké školy. Negatívnou zmenou štruktúry školstva na Slovensku bol zánik škôl židovského obyvateľstva, ktoré stratilo občianske práva. Od roku 1941 do konca druhej svetovej vojny školský systém slovenského štátu už nezaznamenal výraznejšie zmeny, k čomu prispela aj eskalácia vojny a jej ekonomické dôsledky. Princípy začatých školských reforiem nachádzali svoje uplatnenie vo vydávaných učebniciach, ktoré pod dohľadom ministerstva školstva spĺňali požiadavky štátno-straníckej ideológie HSĽS.

Posledný z ministrov školstva slovenského štátu, Aladár Kočiš, nastúpil na post ministra vo vláde, ktorá pôsobila pod predsedníctvom Štefana Tisu. V školskom roku 1944/1945, v čase po vypuknutí Slovenského národného povstania, vydal výnosy o vlasteneckej výchove v národnom a štátnom duchu

²⁸ Na Štátnom maďarskom gymnázium v Bratislave bolo v školskom roku 1938/1939 deväť tried s 721 žiakmi a po 2. novembri 1938 deväť tried s 338 žiakmi. V nasledujúcom školskom roku 1939/1940 sa počet zvýšil o 50 a taký zostal do roku 1944.

s cieľom: „...naučiť sa chápať slovenskú štátnosť ako prirodzený dôsledok dejinného vývinu osudov národného života pre všetky prítomné i budúce slovenské pokolenia. Škola má v tomto smere vplyvať na žiakov sústavne, aby nikdy nezapochybovali o historickej opodstatnenosti nášho práva na samostatný národný a štátny život“ (Slovák, 1944, s. 3).

Záver

Vonkajší (inštitucionálny) a vnútorný (reformný) vývoj školského systému na Slovensku počas prvej ČSR, autonómie Slovenskej krajiny a prvej Slovenskej republiky (1939 – 1945) mali priame vyjadrenie v dobovej legislatíve zameranej na školstvo. Prijaté zákony a nariadenia z oblasti školstva boli hlavne prejavom politicko-straníckeho a národného záujmu o vzdelávanie na školách všetkých stupňov.

V roku 1945 sa územie Slovenska stalo miestom priamych bojových operácií druhej svetovej vojny. Vyučovaci proces sa dal len ťažko zabezpečiť. Na Slovensku v tomto období existovali dva riadiace orgány: MŠaNO Slovenskej republiky v Bratislave a Povereníctvo školstva zriadené Slovenskou národnou radou, ktoré pôsobilo najskôr v Banskej Bystrici. Na čele povereníctva stál Jozef Lettrich a zastupoval ho Ondrej Pavlík. Druhé zasadnutie SNR v Banskej Bystrici sa zaoberalo aj otázkami školstva a okrem iného sa vyjadrilo k poštátneniu všetkého školstva a k zavedeniu koedukácie. Nariadenia SNR v mnohom predznamovali ďalší vývoj riadenia a zásadných zmien školského systému na Slovensku.

LITERATÚRA

- DOLAN, O. – BARTL, J. (1966) Bratislavská univerzita v rokoch 1938 –1945. In *Zborník Filozofickej fakulty UK, Historica*, 17, Bratislava: UK, 1966, s. 5 – 9.
- HALLON, E. – FALISOVÁ, A. – MOROVICS, M. T. (2006) *Chronológia vývoja vedy a techniky na Slovensku*. Bratislava: HÚ SAV.
- KÁZMEROVÁ, E. (2008) Spolok profesorov Slovákov 1921 – 1941. In *Historický časopis*, roč. 56, č. 3, s. 461 – 476.
- KÁZMEROVÁ, E. (2011) Anton Štefánek a slovenské školstvo v prvých poprevratových rokoch (1918 – 1923). In *Historický časopis*, roč. 59, č. 4, s. 687 – 705.
- KÁZMEROVÁ, E. a kol. (2012) *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945)*. Bratislava: Historický ústav SAV.
- KÁZMEROVÁ, E. (2012) Vznik a rozvoj slovenského školstva. In FERENČUHOVÁ, B. – ZEMKO, M. (eds.): *Slovensko v 20. storočí. V medzivojnovom Československu 1918 – 1939*. Zv. III. Bratislava: Veda.

- KÁZMEROVÁ, L. (2013) Anton Štefánek – nedocenená osobnosť našej histórie. Náčrt profilu osobnosti. In *Studia politica slovacca*, č. 2, roč. VI., s. 82 – 85.
- KÁZMEROVÁ, L. (2014) Prof. Michal Ursíny a úsilie o vysokoškolské technické vzdelanie na Slovensku v 20. rokoch 20. storočia. In MICHÁLEK, S. a kol.: *Slovensko v labyrinte moderných európskych dejín. Pocta historikovi Milanovi Zemkovi*. Bratislava: Historický ústav SAV, s. 132 – 142.
- KRAJČOVIČOVÁ, N. (1999) Českí zamestnanci v štátnych službách na Slovensku v prvých rokoch po vzniku Československa. In *Československo 1918 – 1938. Osudy demokracie v strední Evropě*. Zv. I. Praha: Historický ústav ČAV, s. 179 – 184.
- LACINA, V. (2004) Odborné zemědělské školství v Československu mezi světovými válkami. In FROLEC, I. (ed.): *Studie slováckého muzea Uherské Hradiště*. Brno: Slovákcké muzeum v Uherském Hradišti.
- MAGDOLENOVÁ, A. (1981) Slovenské školstvo v poprevratových rokoch. In *Historický časopis*, roč. 29, č. 4, s. 482 – 503.
- OSYKOVÁ, L. (2012) Vzdelávanie a politika v programoch ľudovej, sociálnodemokratickej a agrárnej strany (Programy a realita). In Kázmerová, L. a kol.: *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945)*. Bratislava: Historický ústav SAV, s. 71 – 86.
- Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943. Bratislava 1944.
- Sbírka zákonů, roč. 1918, zákon č. 64/1918 z 10. 12. 1918.
- Sbírka zákonů, roč. 1919, nar. vlády ČSR č. 495 § 1 z 26. 8. 1919.
- Sbírka zákonů, roč. 1920, zákon č. 292/1920, z 9. 4. 1920.
- Sbírka zákonů, roč. 1925, zákon č. 25/1925.
- Slovenský zákonník, 1939. Bratislava, 1939, s. 342 – 345.
- Slovenský zákonník, 1940. Bratislava, 1940, s. 481 – 489.
- Slovenský zákonník, 1941, Vl. n. č. 198/1941 Nariadenie zo dňa 9. septembra 1941 o právnom postavení Židov.
- ŠROBÁR, V. (1928) *Oslobodené Slovensko*. Pamäti z rokov 1918 – 1920. Zv. 1. Praha.
- ŠTEFÁNEK, A. (1926) *Školstvo na Slovensku*. Bratislava.
- ZAVACKÁ, K. (2006) Právo na ceste Slovenska od demokracie k totalite. Slovensko od 6. októbra do 14. marca 1939. In *Česko-Slovenská historická ročenka*, s. 341 – 382.
- Slovák, roč. 26, 30. december 1944, č. 295, s. 3.

Archívne pramene

- Archív literatúry umenia Národnej knižnice Martin, fond – Anton Štefánek, 42 XV 2.
- Národní archiv České republiky Praha, fond Ministerstvo školství a národní osvěty, inv. č. 2574, k. 311.
- Slovenský národný archív, fond Národný súd, mikrofilm I.A-1018.

11. PERSONÁLNA A JAZYKOVÁ OTÁZKA V ŠKOLSKEJ POLITIKE V ROKOCH 1918 – 1939

Jarmila Zacharová

Vznik Československa znamenal historický prelom v novodobých dejinách českého a slovenského národa. Významnú úlohu pri vymanení sa Čechov a Slovákov z nemecko-maďarskej nadvlády a formovaní Československa zohrala idea čechoslovakizmu. Teória existencie jednotného československého národa pomohla presvedčiť dohodové mocnosti o zmysluplnosti rozpadu mnohonárodnostného Rakúsko-Uhorska a zároveň sa formálne zvýšila početnosť štátotvorného národa. Podľa sčítania obyvateľstva v roku 1921 Slovákov bolo 1,9 milióna, Čechov 6,8 milióna a spoločne tvorili v novom štáte nadpolovičnú väčšinu, Nemcov bolo 3,1 milióna, Maďarov 745-tisíc, Podkarpatských Rusov 461-tisíc, Židov 180-tisíc a Poliakov 75-tisíc. Praktická realizácia idey čechoslovakizmu mala v oboch národoch rozličné účinky: pre Čechov išlo o obohatenie národných záujmov, jazyka či kultúry, pre Slovákov bola východiskom riešenia národnostných problémov s Maďarmi, avšak s rizikom opätovnej straty svojho jazyka i národnej suverenity (P. Matula, 2013). V tom čase sa aj V. Šrobár vyjadril, že ide o politický národ, sformovaný koncepčne a ideove ad hoc, pre uplatnenie politiky spolunažívania s Čechmi (citované podľa M. Štefanoviča, 1999). Vznik prvej Československej republiky bol práve kvôli jednotnému československému národu a idej čechoslovakizmu kritizovaný už krátko po jeho vzniku.

11.1 Školská politika a personálna otázka

Slovenská kultúra, školstvo nevynímajúc, sa mala stať jedným z dôležitých faktorov upevňovania česko-slovenskej štátnosti. Myšlienka, že „Slovensko len svojím vlastným kultúrnym životom môže vrásť do života československého“ (Slovenské pohľady, 1924, č. 6 – 8, s. 48), odrážala aktuálnu realitu. Zároveň sa vytvorila určitá protirečivá skutočnosť, ktorú oficiálne vládne kruhy nedostatočne vnímali a zastierala ju fikcia jednotného československého národa a kultúry, čo sa prejavilo v neskoršom období, najmä v 30. rokoch 20. storočia.

Po roku 1918 správu školstva na Slovensku prevzalo slovenské oddelenie MŠaNO v Prahe, ktorého nižším orgánom bol školský referát ministerstva

s plnou mocou pre správu Slovenska. Plná moc bola daná ministrovi V. Šrobárovi, „...aby vydával nariadenia a konal všetko pre udržanie poriadku, na konsolidovanie pomerov a na zabezpečenie riadneho štátneho života“ (Zákon č. 64/1918 Sb. z. a n. st. čl., s. 64 – 65). Šrobár vytvoril viacero referátov, vrátane školského. Jeho hlavným cieľom bolo, čo „...najrýchlejším spôsobom zbaviť školstvo na Slovensku nakoľko bolo možné najväčšej čiastky neslovenského učiteľstva a profesorstva, premeniť na čisto slovenskom území ústavy na slovenské, zriadiť rýchle inšpektoráty pre ľudové školy a aplikovať všetky slovenské sily, nakoľko boli súčasne, na vedúcich a popredných miestach“ (SNA, Fond A. Štefánek, k. 13, i. č. 667).

Reorganizáciou slovenského školstva sa mal zaoberať vládny referent Školského referátu MŠaNO v Bratislave A. Štefánek, ktorý pôsobil ako redaktor *Národních listů* v Prahe. Štefánek bol zástancom myšlienky česko-slovenskej vzájomnosti, oduševneným nadšencom budovania Československa, dôkladne poznal školskú situáciu a jej problémy na Slovensku. Stál v pozadí viacerých historických, spoločensko-politických, vedeckých a kultúrnych udalostí v období medzivojnovnej ČSR. Považuje sa za školského politika, ktorý sa snažil vychádzať z vtedajších moderných pedagogických názorov. Podieľal sa na budovaní a organizovaní školstva na nových základoch v nových pomeroch (I. Marks, 2014).

Stav školstva na Slovensku bol v tom čase kritický. Snahy maďarských vládnic tried v programovej maďarizácii Slovákov sa od 70. rokov 19. storočia stupňovali a vyvrcholili začiatkom 20. storočia v Apponyiho zákonoch (1907 – 1908). Po vzniku Československa bolo na území Slovenska 3 298 maďarských základných škôl, 140 slovenských, 7 nemeckých a 186 jazykovo zmiešaných škôl, a preto rezonujúcou sa stala úloha slovakizácie spoločnosti a zavedenie slovenského jazyka do školského systému (B. Kaloušek, 1935). Dočasná vláda 6. novembra 1918 zrušila vyučovanie v maďarskom jazyku v slovenských obciach. Podľa zákona z 10. decembra 1918, § 3, sa úradným jazykom na Slovensku stal slovenský jazyk. Pracovníci školského referátu si vytýčili základné priority, berúc do úvahy nelichotivú štatistiku analfabetizmu z roku 1910. Predstavy A. Štefánka sa spájali s povinnou školskou dochádzkou a dobudovaním demokratického vzdelávacieho systému všetkých stupňov v mestách i na vidieku. Kategorickým imperatívom sa stalo urýchlené odstránenie analfabetizmu a prevzatie školskej správy na Slovensku. Vytvorila sa potreba obsadiť úradnícke miesta pročeskoslovensky orientovanými pracovníkmi.

Nedostatok učiteľov sa prejavil hneď po vzniku Československej republiky. Na jednej strane to bol dôsledok odchodu učiteľov a profesorov maďarskej národnosti zo Slovenska, ktorým sa podľa nariadenia vlády č. 495 z 28. au-

gusta 1919 priečilo zložiť sľub – prísahu učiteľa základných škôl novovzniknutému štátu. Na druhej strane absolventi učiteľských ústavov, ktorí sa hlásili k slovenskej národnosti, získali vzdelanie v maďarskom jazyku. O situácii v slovenskom školstve sa V. Šrobár vyjadril, že sa tu našlo „...asi 300 rodových slovenských učiteľov pre základné školy a asi 20 stredoškolských profesorov slovenských, z ktorých len malá časť nám bola známa už z predošlej doby. Vyše 4-tisíc škôl ľudových a všetky stredné a vysoké boli v rukách Maďarov, maďarónov, alebo poloslovákov. ...Smelo môžeme tvrdiť, že až na niekoľko škôl, na ktorých účinkovala hŕstka väčšinou evanjelických učiteľov, sa učilo po maďarsky slovom i duchom“ (Slovenský národný archív Bratislava, Fond A. Štefánek, k.12, i. č. 655).

Vyriešenie otázky personálneho obsadenia učiteľských miest sa stalo prioritou v činnosti školského referátu. Iniciátormi myšlienky príchodu českých učiteľov na Slovensko boli minister s plnou mocou pre správu Slovenska V. Šrobár, vládny referent A. Štefánek a za MŠaNO J. Vlček. Išlo o obdobie riešenia nedostatku kvalifikovaných pracovných síl, podobne ako v iných odvetviach štátnej správy (N. Krajčovičová, 1999). Českí učitelia a profesori prichádzali na Slovensko v zmysle zákona č. 605/1919 Sb. z. a n. st. čl., ktorý umožňoval úradne prikázať štátnemu zamestnancovi, učiteľovi alebo profesorovi, aby pracoval na ktoromkoľvek mieste v Československu. Praktickým organizovaním presunu učiteľov z Čiech a Moravy na Slovensko bol splnomocnený referát v Bratislave a vládny referent A. Štefánek. Otázka kvantitatívneho i kvalitatívneho zabezpečenia pedagógov pre slovenské školstvo sa riešila prítomnosťou 1 400 českých učiteľov (Ľ. Kázmerová, 2004). Tento počet sa postupne dopĺňal slovenskými absolventmi. Prístup k obsadzovaniu učiteľských miest nebol vždy štandardný, a preto sa stretával i s negatívnym ohlasom v radoch slovenského učiteľstva i širšej verejnosti.

Napĺňanie zámerov v oblasti školskej politiky bolo podmienené prechodom z tzv. hungarizmu do čechoslovakizmu. Šlo nielen o zmenu jazyka, ale najmä o zmenu ducha v školách, ktorú inicioval A. Štefánek. Podľa neho sa posudzovalo národovectvo a nacionalizmus formálne – lingvisticky. Stačilo sa naučiť hovoriť a písať čistou štúrovskou literárnou rečou a maďarský alebo zmaďarizovaný profesor ktorejkoľvek strednej školy bol spôsobilý vychovávať slovenskú mládež k pravému vlastenectvu a demokratickým ideálom. Vraj stačí prekonať odpor k slovenčine a o dva-tri roky sa všetci maďarskí profesori preorientujú jazykovo i citovo na slovenských patriotov a na slovenských národovcov (SNA, Fond A. Štefánek, k.15, i. č. 684). A. Štefánek radikálne odmietal tento postoj, pretože rozhodujúcim nie je iba jazyk, ale duch a postoj, aký zaujíma profesor (SNA, Fond A. Štefánek, k. 13, i. č. 667).

Jeden z českých profesorov sa k tomuto problému vyjadril: „My sme prišli na Slovensko ani nie tak učiť ako bojovať. Nemám na mysli boj so slovenskou reakciou... ale je to boj dvoch kultúr, dvoch svetov a to sveta demokratickeho – československého so svetom nedemokratickým maďarským. Teda boj so starou kultúrou“ (F. Loubal, 1922/1923, s. 73). Je nesporné, že po roku 1918 by sa Slovensko bez pomoci českej inteligencie nezaobišlo. Na druhej strane však treba priznať, že československá vláda posielala na Slovensko aj ľudí, ktorých Slováci nepotrebovali, čo spôsobilo vznik problému tzv. českej otázky. Pojem česká otázka je pojem dobovej terminológie, pričom ide o technický pojem (J. Rychlík, 1989). Riešenie tzv. českej otázky sa stalo jedným z nosných pilierov programu Hlinkovej slovenskej ľudovej strany. Podstatu jej programu vyjadrovali dve heslá: „Slovensko Slovákom!“ a „Na Slovensku po slovensky!“ Spočíval v tom, že zo Slovenska sa mali odsunúť štátni a verejní zamestnanci českej národnosti, čím by sa uvoľnili miesta pre nezamestnanú slovenskú inteligenciu. Vychádzalo sa predovšetkým z tvrdenia, že zastúpenie Slovákov v štátnej správe Československa je nedostatočné. Rozdielne boli aj názory na zastúpenie českých úradníkov a učiteľov na Slovensku. K. Čulen v roku 1944 v tejto súvislosti píše: „Je isté, že Slovensko by sa nezaobišlo bez českej pomoci. To je skutočnosť, na ktorej sa nedá nič meniť. Ale táto pomoc prišla príliš silná“ (K. Čulen, 1994). Vytváranie atmosféry nacionalistického napätia v spoločnosti pomáhalo získavať stúpencom programu HSLS. Téma, že Česi berú Slovákom pracovné miesta („Česi berú Slovákom chlieb“), bola veľmi účinná. Problémom boli najmä pracovné miesta českých úradníkov a učiteľov, do ktorých boli ustanovení definitívne.

Keď 6. októbra 1938 HSLS prevzala na Slovensku politickú moc, začala realizovať svoj program. Prvé kroky sa týkali práve oblasti jazykového práva. Už 10. októbra 1938 vydal predseda autonómnej vlády J. Tiso nariadenie č.1/1938, podľa ktorého bola slovenčina vyhlásená za jediný prípustný úradný jazyk na Slovensku. Toto nariadenie prešlo aj do ústavného zákona o autonómii Slovenska č. 299/1938. Niektorí českí učitelia začali aktívne vyučovať po slovensky, ale nariadenie vyvolalo aj demonštratívny odpor, napr. českí profesori Univerzity Komenského v Bratislave prednášali naďalej po česky. Profesor právnickej fakulty Z. Peška odmietol novelizáciu jazykového zákona, čo považovali slovenskí vysokoškolskí študenti, ktorí boli združení v Klube Hlinkových akademikov, za provokáciu. Incident bol zaznamenaný aj v súvislosti s položením základného kameňa študentského internátu na Lafarconi v Bratislave. Na slávnosti prezident republiky E. Beneš hovoril po slovensky, kým rektor Univerzity Komenského profesor V. Bušek po česky, čo sa považovalo za devalváciu slovenčiny (J. Rychlík, 2012).

Situácia pre Čechov na Slovensku sa nevyvíjala priaznivo. Na jeseň 1937 Klub Hlinkových akademikov zorganizoval masový protest proti českým profesorom, ktorí odmietali prednášať po slovensky. Vznikli tzv. národné výbory, ktoré za pomoci Hlinkových gárd „revolučne“ vyhánali zo Slovenska Čechov a Židov. Dochádzalo k protičeským demonštráciám. Študenti zo Svo-radovho internátu v Bratislave vyvolali pouličné výtržnosti a napokon znemožnili českým profesorom prednášať na Komenského univerzite (J. Jirásek, 1947). Protičeské nálady živila dobová tlač, predovšetkým periodiká *Slovák*, *Slovenská reč*, *Gardista*, či vysielanie viedenského rozhlasu, ktorý v slovenských reláciách vyzýval k radikálnemu riešeniu českej otázky, teda k vyhnaní všetkých Čechov zo Slovenska (Ľ. Mutňanský, 1942).

Zmenili sa aj kolegiálne vzťahy medzi Čechmi a Slováckmi v učiteľských zborovniach. Kontakty sa obmedzili na minimum, dokonca sa objavovalo aj štvánie žiakov slovenskými kolegami. „Čo povedať k tomu, keď profesori Slováci štvú žiakov proti profesorom Čechom a vyzývajú ich, aby im neverili a všetky protihlinkovské prejavy hlásili? Čo povedať, keď mladý profesor Slováč pod zámienkou skautingu pozýva žiakov na schôdzky, kde sa politiky, t. j. protičesky, debatuje, kde sa vyzvedá na nenávidených Čechov, čo zasa povedali, a zhromažďuje obžalovací materiál proti nim a ihneď to využíva pre protičeské, ba osobné výpady v novinách?“¹

Štandardný vzťah slovenských žiakov k českým profesorom deformovali viaceré faktory. Množili sa útoky v tlači, v rozhlase, na demonštráciách; mnohí žiaci z vyšších tried sa stávali členmi Hlinkovej gardy, odkiaľ dostávali priame pokyny, aby sledovali českých učiteľov, profesorov a zaznamenávali ich prípadné protislovenské výroky a podobne. Dôsledkom znevažovania postavenia českých učiteľov a profesorov bolo uvoľnenie disciplíny žiakov a študentov. Českí učitelia mohli len ťažko protestovať proti tomu, ak žiak, člen a funkcionár Hlinkovej gardy, bol odvolaný z hodiny alebo uvoľnený z celodenného vyučovania pre službu v garde (P. Matula, 2006). Situácia sa tak vyhrotila, že „... žiaci odmietajú plniť rozkazy ...hovorja medzi sebou o nevítaných, nepohodlných profesoroch, ktorí musia byť odstránení zo Slovenska; alebo že ...v okamžiku, keď má český profesor vstúpiť do triedy, hurónsky skandujú ľudacke politické heslá a spievajú popevky, ako: Čech a Žid jeden hyd ...Čecha do mecha, mech do vody...“²

¹ Pedagogické múzeum J. A. Komenského v Prahe, fond Ústredný spolok československých profesorov, inventárne číslo 252/65-33P22/2, s. 4.

² Pedagogické múzeum J. A. Komenského v Prahe, fond Ústredný spolok československých profesorov, i. č. 252/65-33P22/35.

Situácia na Slovensku sa naďalej komplikovala v neprospech českých učiteľov, a preto sa väčšina z nich snažila odísť do Čiech a na Moravu. Po vyhlásení samostatnej Slovenskej republiky, vláda 18. marca 1939 prijala uznesenie o prepustení všetkých českých zamestnancov a zamestnankýň štátnych úradov, ústavov a podnikov preto, že nemali slovenskú národnosť. Výnimku tvorili tí, ktorých ponechanie pre výkon služby bolo označené ako „nevyhnutne nutné“.³ Na základe tohto uznesenia bolo nariadené, aby sa od 30. apríla 1939 prepustili zo školskej služby učiteľské sily, ktoré nemajú štátnu príslušnosť.⁴ Napätá a nepriateľská spoločenská atmosféra na Slovensku väčšinu českých učiteľov a profesorov presvedčila o nevyhnutnosti rýchleho odchodu.

Aj keď na adresu pôsobenia českých učiteľov na Slovensku sa ozývali kritické hlasy, bolo mnoho aj tých, ktorí oceňovali ich činnosť, demokratický a prívetivý prístup k slovenskému žiactvu počas dvoch dekád. Uvádzame niekoľko príkladov:

Akademik, univerzitný profesor Š. Schwarz, maturant z roku 1932 na Gymnáziu M. R. Štefánika v Novom Meste nad Váhom, spomína: „Naším triednym (od 5. – 8. tr.) bol mladý český profesor Jar. Tupý, učil nás slovenčinu a nemčinu. Naučil nás milovať slovenskú a českú literatúru. Bol to človek skromný, pokrokový. Ešte aj tých ‚neokrôchaných‘ presvedčil o potrebe čítať a vychutnávať beletriu. Po rokoch ako pedagóg a školiteľ – som plne pochopil, že kultúra štýlu vyjadrovania je pre matematika nevyhnutná. Som hlboko presvedčený, že aj budúci úzko špecializovaný vedec musí byť v škole vedený k harmonickému rozvoju všetkých schopností“ (Kapitolka spomienková, 1994, s. 101).

Prvý riaditeľ kežmarského gymnázia PhDr. J. Knob si spomína: „Kežmarčanom sa dostalo konečne samostatnej slovenskej strednej školy pod vlastným vedením. ... Začal sa tiež rozvíjať spoločenský život československých obyvateľov, ktorého som sa aktívne zúčastňoval. Ako klasický filológ vyučoval som na kežmarskom gymnáziu latinčinu, nemčinu a slovenčinu, ktorú som už vtedy dobre ovládal a doteraz si touto rečou rád pohovorím, lebo sa mi stala druhou materčinou. V profesorskom zbore vyučovali Slováci i Česi, ale znášali sme sa veľmi dobre (M. Goceliaková, 2003, s. 65).

³ Slovenský národný archív, fond Úrad predsedníctva vlády Slovenskej republiky, signatúra 9209/39, list Prezidiám všetkých ministerstiev z 20. marca 1939.

⁴ Slovenský národný archív, fond Úrad predsedníctva vlády Slovenskej republiky, signatúra 9209/39, list Prezidiám všetkých ministerstiev z 20. marca 1939.

Podobne sa vyjadruje i J. Ferenčík, študent gymnázia v Martine: „Tragické roky 1938 – 1939 nás zastihli v kvinte. Vychovaní v ideáloch prvej republiky veľmi ťažko sme prežívali zmeny v politickom živote a v živote gymnázia. Obmedzovali sa demokratické slobody, z ústavu odchádzali českí profesori, medzi nimi takí vynikajúci odborníci a pedagógovia ako dr. Charvát, prof. Solařík, akad. maliar Vodrážka, neskôr prof. Hofmann a mnoho iných. ... Navždy mi zostane v pamäti dojímavá rozlúčka s dr. Charvátom... Precítenými slovami sa s nami rozlúčil, kladúc nám na srdce, aby sme zostali verní ideálom demokracie a pravdy“ (V. Štetková, 1967, s. 513).

Uvedené študentské reminiscencie sú nepatrným zlomkom z mozaiky spomienok študentov prvej ČSR. Možno v nich tiež reflektovať situáciu medzivojnového obdobia v školstve na Slovensku, formujúceho sa aj pod vplyvom pôsobenia českých učiteľov a profesorov, ktorí otvárali brány poznania slovenským žiakom a študentom, viedli ich k novému spôsobu myslenia, tolerancii a k demokratickému spôsobu života.

11. 2 Školská politika a jazyková otázka

Spoločensko-politická a ekonomická situácia v Československu sa podstatne líšila od situácie v Rakúsko-Uhorsku, čo sa prejavilo vo všetkých oblastiach spoločenského života, školstvo nevyvímajúc. V myšlienke prvého prezidenta Československej republiky, profesora T. G. Masaryka, že „škola je vlastne základ štátu a spoločenského zriadenia vôbec“, rezonoval význam rozvoja vzdelávania a školstva v mladej republike (T. G. Masaryk, 1990, s. 5). Primárnou úlohou školskej politiky boli slovakizácia školstva i učiteľstva na Slovensku, povznesenie národného vedomia, republikánskeho ducha a príslušnosti k Československej republike v škole i mimo nej. Keďže slovenská učiteľská inteligencia mala obmedzené možnosti, prichádzali na Slovensko učitelia a profesori z Čiech a Moravy, aby sa podujali na plnenie daných úloh. Do školskej praxe sa postupne premietla idea čechoslovakizmu, jednotného československého národa s jednotným československým jazykom v dvoch zneniach – v českom a v slovenskom. Podrobnosti upravoval jazykový zákon č. 122/1920 Sb. z. a n. st. čsl.

Vo vývoji slovenčiny a češtiny v podmienkach spoločného štátu v prvých dekádach 20. storočia pod vplyvom ich bezprostredného kontaktu prebiehali divergenčné a konvergenčné procesy. Spisovná slovenčina prevzala takmer v plnom rozsahu úlohy štátneho jazyka. Okrem „tradičných“ funkcií jazyka krásnej literatúry a publicistiky, sa stala vyučovacím jazykom vo všetkých

typoch škôl, vedeckým jazykom mladej rozvíjajúcej sa slovenskej vedy a jazykom štátnej správy, na ktoré však nebola v plnej miere pripravená. Vplyv spisovnej češtiny, ktorá bola v tomto období funkčne, resp. štýlovo primerane diferencovaná, v súčinnosti s českým politickým, ekonomickým a kultúrnym tlakom, viedol k napätiu v istých oblastiach jazykovej praxe, k nepochopeniu jej nových potrieb, k rozpakom a k miešaniu slovenských jazykových prvkov s českými, a to vo všetkých jazykových rovinách. V školách bol zavedený československý jazyk a československá literatúra. Hoci sa malo vyučovať buď po česky, alebo po slovensky, prax na Slovensku bola taká, že sa vyučovalo po česky.

Táto disproporcía sa časom zväčšovala a spôsobovala napätie v radoch slovenskej inteligencie. Prienikom českých prvkov do slovenčiny sa rozkolísavala jej norma a kodifikácia vo všetkých rovinách. Vznikla potreba kvalifikovane riešiť vlastný jazyk (spisovnú slovenčinu) a jazykovú kultúru na Slovensku. Situácia sa vyhrotila po roku 1931, keď vyšli *Pravidlá slovenského pravopisu*. Vydala ich Matica slovenská v Turčianskom Sv. Martine ako výsledok práce jazykového odboru, ktorý viedol český profesor V. Vážný. Stali sa prvou oficiálnou kolektívnou kodifikačnou príručkou spisovnej slovenčiny a boli stabilizujúcim prvkom v rozkolísanom stave spisovného úzu, najmä v hláskosloví (napr. ustálili slabičnú dĺžku v slovách typu *boh/ Boh, voz, ráno*, ustálili hláskové znenie slov *jeden, všetok*, zjednotili spôsob písania predpôň *s-, z-, vz-* podľa etymologického princípu a zaviedli poriadok do písania prevzatých slov). Negatívnou stránkou Pravidiel slovenského pravopisu bolo, že boli poznačené duchom čechoslovakizmu. V praktickej podobe realizovali predstavu o jednotnom československom jazyku, čo sa prejavovalo v slovnej zásobe spisovnej slovenčiny: kodifikovali viaceré české slová, napr. *ponevác, zed', zdiť, láhev, mluviť, nabídka, past', prot'ajší, oteklina, kozel* atď., a odmietali slová typu *banovať, chýr, faloš, kefa* a iné, s odôvodnením, že ide o germanizmy a hungarizmy. Odporúčali používať slová *ľutovať, zvesť, novina, povestný, neúprimnosť, klam, kartáč*. V hláskosloví zaviedli dvojtvary typu *krúžok – krúžek, lakeť – lokeť, sloboda – svoboda, podoby rvať sa, rváč, lhať* popri tvaroch *ruvať sa, luhať*, ďalej tvary *vedeť, mreť* atď.

V napätej situácii sa vyprofilovala skupina ľudí, ktorí sa postavili za obhajobu „čistoty“ slovenčiny. Bezprostrednou reakciou bol vznik časopisu *Slovenská reč*, ktorý začal vychádzať v roku 1932 ako „mesačník pre záujmy spisovného jazyka“ v Košiciach a od roku 1933 v Turčianskom Sv. Martine. Vedúcim redaktorom do roku 1939 bol H. Bartek. Slovenská reč presadzovala samostatnosť slovenčiny ako jedného zo slovanských jazykov, pevne zviaza-

nej so slovenskými nárečiami a obohatenej prostriedkami kultivovanej jazykovej praxe. Chcela odstrániť jazykové chyby a cudzie prvky, najmä bohemizmy a germanizmy, zachovať domáce prvky, vyhýbať sa preberaniu slov z češtiny a nemčiny, dodržiavať tzv. matičný úzus (Cambelovu kodifikáciu v Rukováti spisovnej reči slovenskej z roku 1919, ktorú upravil J. Škultéty). Jazykovedná platforma a nápravná prax Slovenskej reči sa začali označovať ako *purizmus* (lat.). Z lingvistického hľadiska išlo o jednostrannú očistu národného jazyka od cudzích slov. Slovenská reč svojím zápasom a sporom s Pravidlami slovenského pravopisu podnietila záujem slovenskej kultúrnej verejnosti o spisovný slovenský jazyk. V roku 1930 vznikol časopis *Elán*, ktorého zakladateľom bol spisovateľ a redaktor J. Smrek. Časopis predstavoval istý vzor kultivovanej spisovnej slovenčiny. Publikovali v ňom svoje práce najmä mladí slovenskí jazykovedci, napr. H. Bartek a Ľ. Novák. Zároveň však vznikla aj určitá dvojkolajnosť vychádzajúca z politického pozadia zápasu slovensky a českoslovakisticky orientovaných síl (J. Kačala – R. Krajčovič, 2006).

V roku 1935 vydala Matica slovenská v Turčianskom Sv. Martine spis Ľ. Nováka *Jazykovedné glosy k československej otázke*, v ktorom vedecky vyvrátil predstavu o jednotnom československom jazyku a dokázal samobytnosť slovenčiny. Píše: „Národne uvedomelý slovenský človek vidí v spisovnej reči niečo, čo spája celý národ, bez ohľadu na politické presvedčenie, stranícku, triednu, náboženskú, resp. cirkevnú príslušnosť atď., niečo, čo ako vonkajší viditeľný symbol reprezentuje národ čo akoby v skratke shrnuje (sic) všetky národné túžby a ideály“ (Ľ. Novák, 1935, s. 123). Pre existenciu a vývoj spisovnej slovenčiny bolo dôležité, že bola štátnym jazykom fungujúcej štátnej správy, vyučovacím jazykom všetkých typov a stupňov škôl, postupne aj jazykom vedy a zaradila sa plnoprávne medzi európske jazyky.

Napriek nepriaznivým predprevtatovým podmienkam sa v školách i vo verejnom živote slovenčina prudko rozvíjala, avšak výrazne sa začala odchyľovať od martinskej normy a prikláňať k češtine. Teoretickou oporou tohto stavu v školách bola náuka o jednote českého či československého jazyka, v ktorom je slovenčina iba dialektom. Kritike sa nevyhli ani učebné osnovy, ktoré v slovenských školách vytvorili vyučovaniu českého jazyka a literatúry väčší časový priestor ako slovenčine a slovenskej literatúre v českých školách. Kým v českých krajinách sa oficiálne hovorilo len o češtine, na Slovensku úradne existovala len českoslovenčina. Výnos MŠaNO ustanovil, že na Slovensku, „účelom vzdelávania na hodinách jazyka československého je:

a) dôkladná znalosť a bezpečné ovládanie spisovnej slovenčiny, ktorá je základom jazykového vzdelania vôbec, b) znalosť spisovnej češtiny slovom i písmom, c) znalosť najdôležitejších zjavov z vývoja jazyka československé-

ho, d) zoznámenie s hlavnými nárečiami československého jazyka ... poznanie vzťahov medzi jazykom československým a inými jazykmi slovanskými, e) znalosť literatúry československej od najstarších dôb až po dobu najnovšiu, ... znalosť najvýznamnejších zjavov literatúr slovanských a svetových, f) znalosť vynikajúcich zjavov kultúrneho života československého a kultúry ľudovej, g) prebúdzanie záujmu o kultúrne vzťahy k iným národom slovanským, h) pestovanie povahy národne uvedomelej a ľudsky ušľachtilej poznávaním vynikajúcich vzorov československého národného života a národného rázu“ (Výnos MŠaNO č. 42 322, 1919).

Školská prax si postupne vyžiadala, aby sa pristúpilo k zmene osnov československého jazyka. V roku 1927 MŠaNO vysvetlilo vo svojom výnose snahu zjednotiť vyučovanie na celom území Československa a prispôbiť sa novším didaktickým a národným podmienkam. Napriek snahe o spravodlivé zjednotenie osnov objavila sa aj istá nedôslednosť. V úplnosti sa neodstránilo písanie českých úloh na Slovensku, ale ich nahradili občasné kontrolované písomné cvičenia vo vyšších ročníkoch v spisovnej češtine, kým v Čechách, na Morave a v Sliezske sa táto požiadavka nezavádzala. Ďalší vývoj sa priaznivo orientoval v prospech spisovnej slovenčiny. Nastal odklon od zásady československej a prijal sa princíp na Slovensku slovenčina, v českých krajinách čeština. Výnos MŠaNO č. 80537-II ustanovuje: „Pri osvojení druhého znenia spisovného československého jazyka je vyučovacím cieľom jeho znalosť hovorovej formy a čítania. Počet vyučovacích hodín československého jazyka v stredných školách na Slovensku sa vyrovnáva počtu vyučovacích hodín v stredných školách v Čechách, na Morave a v Sliezske. České úlohy na Slovensku sa nahrádzajú občasnými kontrolovanými písomnými cvičeniami vo vyšších triedach. Českí žiaci na Slovensku môžu písať polovicu úloh po česky. Obdobná výhoda platí i pre slovenských žiakov v českých školách. Jazykové vyučovanie druhého znenia spisovného jazyka sa realizuje najmä indukčnou metódou. Teoreticko-gramatická zložka sa redukuje na minimum“ (Vestník MŠaNO, 1927).

Keďže v prvej dekáde existencie republiky na Slovensku vyučovali väčšinou českí učitelia a profesori, významným prvkom v kvalite školskej praxe bol vzťah českých učiteľov k slovenčine, ktorý závisel od individuálneho postoja každého jednotlivca. Učiteľov, ktorí prichádzali na Slovensko, možno zaradiť do viacerých skupín. Časť z nich rýchlo zrástla s domácim obyvateľstvom a používanie slovenského jazyka im nerobilo ťažkosti. Druhá časť sa necítila na Slovensku dobre a žiadala o preloženie do Čiech, a preto nebola motivovaná naučiť sa slovenský jazyk dôkladne. Tretiu skupinu predstavovali učitelia uvedomujúci si závažnosť profesionálneho ovládania slovenčiny

a začali ju používať až vtedy, keď ju zvládli (Sborník SPS, 1935/1936, s. 46 – 47). P. Matula v tejto súvislosti uvádza, že jednou z prekážok, ktorá im v tom bránila, bolo, že sa málokde hovorilo jej spisovnou formou. Obyvateľstvo používalo dialekt, čo sťažovalo českým učiteľom a profesorom osvojenie si spisovného slovenského jazyka v bežnej jazykovej praxi. Okrem toho sa v súkromnom živote pohybovali viac v českom ako v slovenskom prostredí (kolegovia, priatelia, rodina). Niektorí z nich zastávali názor, že budú radšej používať spisovnú češtinu ako nespisovnú slovenčinu, resp. českoslovenčinu. Ďalšia skupina sa snažila osvojovať si spisovnú formu slovenčiny formou štúdia slovenských diel. Napriek snahám o používanie spisovnej slovenčiny sa v praxi objavovali bohemizmy, dokonca sa vytvárali nenáležité formy nových slov (P. Matula, 2006).

Pôsobenie českých učiteľov na Slovensku sledovala nielen štátna správa, ale aj širšia verejnosť. Reakcie neboli vždy lichotivé. Českí učitelia často zaujímali obrannú pozíciu a ohradzovali sa proti výhradám, že mnohí z nich neovládajú dostatočne slovenčinu. 16. októbra 1932 vydal Organizačný výbor Ústredného spolku československých profesorov pre Slovensko vyhlásenie, v ktorom sa uvádza, že českým profesorom vytýkala časť slovenskej tlače, že nevyučujú po slovensky. Českí učitelia a profesori sa bránili, že ovládajú spisovnú slovenčinu často lepšie ako mnohí rodení Slováci, a to nielen prakticky, ale aj teoreticky, pretože v tomto období napísali väčšinu slovenských učebníc (Věstník čs. profesorů, 1932/1933, s. 110 – 111).

Ďalším problémom boli slovenské učebnice, ktoré v tomto období prakticky neexistovali, preto sa na ich tvorbu podujali českí učitelia. Avšak mnohé učebnice boli napísané v rýchllosti, z jazykového hľadiska nesprávne a s chybami, čo sa stávalo predmetom kritiky, ktorá sa stupňovala v druhej polovici 30. rokov 20. storočia. Na rokovaní valného zhromaždenia Spolku profesorov Slovákov v Trenčianskych Tepliciach sa objavila požiadavka, aby českí profesori, ktorí vyučujú v slovenských školách, absolvovali skúšku zo slovenčiny. Predseda spolku sa vyjadril: „Už od rokov pozorujem veľký nedostatok slovenského školstva, prejavujúci sa v tom, že profesori neovládajú dostatočne vyučovacieho jazyka slovenského. Myslím... na kolegov Čechov a i tu hlavne na ‚nečesko-slovenčinárov‘, ktorí za svojich stredoškolských a ešte viac vysokoškolských štúdií slovenčiny nepočuli a ani sa jej neučili. Keď sú ustanovení na slovenskú strednú školu, i pri najlepšej vôli naučiť sa slovensky, zápasia s vyučovacou rečou, kazia ju čechizmami a poslovenčovanými tvarmi, ktoré vzbudzujú smiech i u samého žiactva. Výsmech žiactva... znechutí, odradí, nejedného zatvrdí proti slovenčine a prestane prednášať slovensky, prestane vôľa naučiť sa slovensky a tým trpí najviac slovenská škola a jej žiactvo“ (SPS, 1935/1936, s. 46).

Českí učitelia sa snažili v slovenských školách pôsobiť profesionálne, ale ich činnosť často kritizovali najmä predstavitelia HSLS. Kritika bola namierená na nedostatočné zvládnutie slovenského jazyka a jeho používanie v edukačnom procese, na používanie českých učebníc, na nespravodlivý a prísny vzťah učiteľov k slovenským žiakom, nedostatočné študijné výsledky slovenských žiakov. Českí učitelia a profesori neprijímali uvedenú kritiku, pretože hlavnú príčinu zlého prospechu videli, napr. v nedostatkoch základných škôl, v preplnených triedach, v nedostatočnej časovej dotácii jednotlivých predmetov, v nedostačujúcej kontrole riaditeľov a vo veľkom počte slabých učiteľov. Stávalo sa, že profesori pri prijímacích skúškach uplatňovali voči žiakom liberálnejší prístup a po prijatí do školy svoju klasifikáciu sprísňovali. Ďalším dôvodom slabého prospechu bol vysoký počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Významným sa ukazoval aj niekoľkonásobne zvýšený počet uchádzačov o štúdium v stredných školách (SNA, Fond A. Štefánek, č. 671). Problém nezrozumiteľnosti češtiny pre slovenských žiakov videli českí učitelia aj v tom, že žiaci neovládali ani vlastný dialekt, nie to spisovnú slovenčinu. Väčšina z nich bola zvyknutá premýšľať v odborných predmetoch v maďarčine. Mnohým dlho trvalo, kým prestali prekladať svoje myšlienky z maďarčiny do slovenčiny. Nie vždy žiaci prijímali s pochopením nové metódy vyučovania, ktoré ich viedli k samostatnosti, k osobnej zodpovednosti, na rozdiel od minulosti, keď boli zvyknutí, že na otázky odpovedala zborovo celá trieda, väčšinou jedným slovom (P. Matula, 2006).

Záver

Po vzniku Československej republiky bola situácia v školstve na Slovensku mimoriadne komplikovaná. Školská realita jasne signalizovala, že Slováci budú odkázaní na pomoc českých učiteľov a profesorov. Realizované zámery V. Šrobára a A. Štefánka v školskej politike v súvislosti s príchodom a pôsobením českých učiteľov a profesorov na Slovensku sa aj napriek mnohým kritikám ukázali ako správne. Slovensko zaznamenalo v období ČSR v školstve a v pedagogike obrovský progres. Reslovakizácia, reštrukturalizácia a vznik nových škôl zohrali kľúčovú úlohu v progresívnom rozvoji a dovtorení identity slovenského národa (B. Kudláčová, 2014). J. Pšenák píše, že dosiahnuté úspechy v školstve na Slovensku, vrátane vysokého školstva, sú nemysliteľné bez pomoci českých učiteľov, stredoškolských a vysokoškolských profesorov. *„V prvom decénií existencie Československej republiky nebolo možné budovať slovenské školstvo bez nich. Slovenský národ si hlboko-*

ko váži ich pomoc. Vychovali celé generácie slovenskej inteligencie“ (J. Pšenák, 1991, s. 219).

Pôsobenie českých učiteľov a profesorov na Slovensku možno svojim spôsobom pokladať za misiu, aj napriek tomu že boli vládou „prikázaní“. Prichádzali do krajiny, v ktorej sa životné i pracovné podmienky výrazne odlišovali od podmienok v Čechách, keďže boli podstatne na nižšej kvalitatívnej a kvantitatívnej úrovni, ale aj napriek týmto objektívnym ťažkostiam zostávali. So slovenským obyvateľstvom nadviazali úzke priateľské vzťahy a mnohí si získali jeho vážnosť a úctu. Českí učitelia a profesori položili základy nielen školstva na Slovensku, ale aj vedy, keďže vychovali prvú generáciu slovenskej inteligencie. Zaslúžili sa o formovanie demokratického ducha slovenskej školy, prispeli k celkovému rozvoju slovenského národa a priamo či nepriamo sa podieľali na formovaní identity Slovákov ako plnohodnotného národa v stredoeurópskom priestore.

LITERATÚRA

- ČULEN, K. (1994) *Slováci a Česi v štátnych službách ČSR*. Trenčín: Ivan Štelcer.
- GOCELIAKOVÁ, M. (ed.) (2003) *75 rokov kežmarského gymnázia. Pamätnica 1927 – 2002*. Kežmarok: Alter ego a Gymnázium P. O. Hviezdoslava v Kežmarku.
- JIRÁSEK, J. (1947) *Slovensko na rozcestí 1918 – 1938*. Brno: Zář.
- KAČALA, J. – KRAJČOVIČ, R. (2006) *Prehľad dejín spisovnej slovenčiny*. Martin: Matica slovenská.
- KALOUŠEK, B. (1935) *Dr. Ivan Dérer a národné školstvo na Slovensku*. Bratislava. Kapitola spomienková. (1994). In *75 rokov Gymnázia M. R. Štefánika v Novom Meste nad Váhom 1919 – 1994*. Nové Mesto nad Váhom: Gymnázium M. R. Štefánika.
- KÁZMEROVÁ, E. (2004) K vývinu štruktúry školstva na Slovensku v rokoch 1918 – 1938. In ZEMKO, M. – BYSTRICKÝ, V. (ed.) *Slovensko v Československu 1918 – 1939*. Bratislava: Veda.
- KRAJČOVIČOVÁ, N. (1999) Českí zamestnanci v štátnych službách na Slovensku v prvých rokoch po vzniku Československa. In *Československo 1918 – 1938. Osudy demokracie ve střední Evropě*. Zväzok 1. Sborník mezinárodní vědecké konference. Praha: Historický ústav, s. 179 – 184.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2014) Slovenská medzivojnová pedagogika a jej špecifiká. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 34 – 46.
- LOUBAL, F. (1922/1923) Slovenská škola I. In *Věstník československých profesorů*. 1922/1923.
- MARKS, I. (2014) Pohľad Antona Štefánika ako čelného predstaviteľa školského referátu na prvé roky pôsobenia českých učiteľov v slovenských školách. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 112 – 119.
- MASARYK, T. G. (1990) *O škole a vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- MATULA, P. (2013) *Čechoslovakizmus na slovenských stredných školách 1918 – 1938*. Bratislava: Goralinga.
- MATULA, P. (2006) *Českí stredoškolskí profesori na Slovensku 1918 – 1938*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- MUTŇANSKÝ, E. (1942) *Slovenská revolúcia na vlnách éteru*. Bratislava.
- NOVÁK, E. (1935) *Jazykovedné glosy k československej otázke*. Turčiansky Svätý Martin: Matica slovenská.
- O skúške z vyučovacieho jazyka slovenského. 1935/1936. In *Sborník SPS*. 1935/1936, roč. 15, s. 46 – 47.
- PŠENÁK, J. (1991) Českí profesori na Slovensku za prvej Československej republiky. In *Pedagogická revue*. 1991, č. 3.
- Prepúšťanie učiteľských síl českej národnosti zo školskej služby na Slovensku. (1939). In *Školské správy rímsko a grécko katolíckych biskupských úradov na Slovensku*. Bratislava: Unia, roč. XI, č. 4, s. 33 – 34.
- RYCHLÍK, J. (1989) K otázke postavenia českého obyvateľstva na Slovensku v rokoch 1938 – 1945. In *Historický časopis*. 1989, roč. 37, č. 3.
- RYCHLÍK, J. (2012) *Češi a Slováci ve 20. století. Spolupráce a konflikty 1914 – 1992*. Praha: Vyšehrad.
- Slovenské pohľady. 1924, roč. 40, č. 6 – 8.
- Školské správy rímsko a gréckokatolíckych biskupských úradov na Slovensku, 1939.
- ŠTEFANOVIČ, M. (1999) *Zrod slovenskej štátnosti a zánik česko-slovenskej federácie*. Bratislava: Iris.
- ŠTETKOVÁ, V. (1967) Martinské gymnázium v rokoch 1919 – 1938. In *Pamätnica 100 rokov slovenského gymnázia v Martine*. Martin: Obzor.
- Vestník československých profesorů, 1932/1933, roč. 40.
- Výnos MŠANO č. 42 322 zo dňa 11. septembra 1919.
- Výnos MŠANO zo dňa 8. júla 1927, č. 80537-II.
- ZACHAROVÁ, J. (2011) Jazyková otázka v slovenských školách v rokoch 1918 – 1938. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 2011, roč. 57, č. 9/10 (2010/2011), s. 257 – 274.
- ZACHAROVÁ, J. (2014) *Misia českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918 – 1939*. Žilina: Žilinská univerzita.
- ZACHAROVÁ, J. (2013) The Czech-Slovak relationships in the school policy in the years of 1918 – 1938. In *SVU and its role in the era of globalisation: transatlantic collaboration, innovation and preservation*. Highland Park, NJ, USA: Czechoslovak society of arts and sciences, s. 265 – 280.
- ZACHAROVÁ, J. (2014) The Czech-Slovak relationships in the school policy in the years of 1918 – 1939 and the personal issue. In *Communications: scientific letters of the University of Žilina*. 2014, Vol. 16, no. 3, s. 15 – 19.
- ZACHAROVÁ, J. (2012) Vzťah českých učiteľov a slovenských žiakov v kontexte zápasu o identitu spisovnej slovenčiny v období Československej republiky. In *Ianua ad linguas homines que reserata IV. La porte des languess'ouvreaux hommes IV. Brána jazykov k ľudom otvorená IV*. Noailles: Association Amitié Franco-Slovaque, s. 167 – 182.
- ZACHAROVÁ, J. (2007) Vzťah českých učiteľov k slovenským žiakom z pohľadu jazykovej otázky v slovenských školách v rokoch 1918 – 1938. In *Človek a spoločnosť*. 2007, roč. 10, č. 2. Dostupné na internete: <<http://www.saske.sk/cas/archiv/>>.
- Zákon č. 64/1918 Sb. z. a n. st. čl. ze dne 10. prosince 1918 o mimořádných přechodních ustanoveních na Slovensku. 1918. Částka XIII. In *Sbírka zákonů a nařízení státu československého*. Praha: Státní tiskárna, 1918.

- Zákon č. 605/1919 Sb. z. a n. st. čl. ze dne 29. října 1919, jímž ustanovují se zásady, podle nichž lze učitelstvo škol obecných a občanských dočasně přikázati na kterékoliv služební místo v území republiky Československé. 1919. Částka CXXVIII. In *Sbírka zákonů a nařízení státu československého*. Praha: Státní tiskárna.
- Zákon č. 122/1920 Sb. z. a n. st. čl. ze dne 29. února 1920, podle § 129 ústavní listiny, jímž se stanovují zásady jazykového práva v republice Československé. 1920. Částka XXVI. In *Sbírka zákonů a nařízení státu československého*. Praha: Státní tiskárna.
- Zákon č. 299/1938 Sb. z. a n. st. čl. Ústavný zákon o autonomii Slovenskej krajiny zo dňa 22. novembra 1938. Čiastka 99. In *Sbírka zákonů a nařízení státu československého*. Praha: Státní tiskárna.

Archívne pramene

- Pedagogické múzeum J. A. Komenského v Prahe, Fond Ústředného spolku československých profesorov, i. č. 252/65-33P22/2.
- Pedagogické múzeum J. A. Komenského v Prahe, Fond Ústředného spolku československých profesorov, i. č. 252/65-33P22/35.
- Slovenský národný archív Bratislava, Fond Úrad predsedníctva vlády Slovenskej republiky, signatúra 9209/39, list Prezidiám všetkých ministerstiev z 20. marca 1939.
- Slovenský národný archív Bratislava, Fond A. Štefánek, k. 12, i. č. 655.
- Slovenský národný archív, Bratislava, Fond A. Štefánek 1900 – 1960, k.13, i. č. 667. Počiatky novodobého školstva na Slovensku.
- Slovenský národný archív, Bratislava, Fond A. Štefánek, k. 15, i. č. 684.
- Slovenský národný archív Bratislava, Fond A. Štefánek, i. č. 671. Pracovný zjazd čs. profesorov v Eubochni.

12. POČIATKY A ROZVOJ NOVODOBÉHO VYSOKÉHO ŠKOLSTVA

Miroslava Slezáková

V roku 1918, v čase vzniku Československej republiky, existovali na území Slovenska tieto vzdelávacie inštitúcie s charakterom vysokých škôl: Alžbetínska univerzita v Bratislave, Banská a lesnícka akadémia v Banskej Štiavnici, Poľnohospodárska akadémia v Košiciach a dve právnické akadémie so sídlom v Košiciach a Prešove.

Alžbetínska univerzita vznikla krátko pred prvou svetovou vojnou zákonným článkom XXXVI. z roku 1912. Prípravy a organizačné práce spojené so začatím vyučovacieho procesu trvali až do roku 1914. V akademickom roku 1914/15 začala prebiehať výučba na právnickej fakulte, ktorá nadviazala na tradíciu bratislavskej právnickej akadémie. Filozofická a nedobudovaná lekárska fakulta sa pre študentov otvorili v školskom roku 1917/18, resp. 1918/19. Prebiehajúca vojna zamedzila progresívnejšiemu rozvoju fakúlt. Keďže Alžbetínska univerzita bola orientovaná výrazne prouhorsky a promaďarsky, po vzniku Československej republiky zanikla.

Banská a lesnícka akadémia v Banskej Štiavnici bola školou s bohatou tradíciou a vysokou odbornou úrovňou výučby. Zriadila ju kráľovná Mária Terézia v roku 1762. V apríli 1919 bola presunutá do Šopronu v Maďarsku. Jej pedagógovia totiž odmietli zložiť prísahu vernosti novej Československej republike, preto sa vo výučbe nemohlo pokračovať (J. Novák, 2012, s. 46). Slovensko po jej uzatvorení ostalo bez vysokej školy technického zamerania.

Štátna poľnohospodárska akadémia v Košiciach bola pôvodne založená ako vyššia poľnohospodárska škola v 70. rokoch 19. storočia. Na úroveň vysokej školy bola transformovaná v školskom roku 1906/07. Podmienkou štúdia na nej bolo maturitné vysvedčenie z gymnázia alebo reálky. Stala sa najvyšším typom poľnohospodárskej školy v Uhorsku. V roku 1918 bola prebudovaná na štátnu vyššiu poľnohospodársku školu (Pedagogická encyklopédia 2, 1985, s. 80).

Právnická akadémia v Košiciach vznikla v roku 1850 po niekoľkých transformáciách pôvodnej Košickej univerzity založenej v roku 1657. Po vzniku Československa sa v roku 1921 rozhodlo o jej zrušení.

Právnická akadémia v Prešove fungovala od 2. polovice 19. storočia v rámci prešovského evanjelického kolégia založeného v roku 1667. V roku 1918 bola presunutá do maďarského Miškovca.

12. 1 Počiatky vysokého školstva v rokoch 1918 až 1938

Po presťahovaní Banskej a lesníckej akadémie, zrušení Alžbetínskej univerzity a košickej právnickej akadémie, transformácii poľnohospodárskej akadémie na strednú školu a presťahovaní prešovskej právnickej akadémie, sa Bratislava stala založením prvej novodobej univerzity jediným slovenským mestom s vysokou školou. V novom štáte sa prejavil vypuklý problém nedostatku vysokoškolsky vzdelaných odborníkov slovenskej národnosti a absencia vedeckovýskumných inštitúcií

Univerzita Komenského

Vznik a počiatky univerzity sú spájané s českými profesormi Lekárskej fakulty Karlovej univerzity v Prahe. Prvých sedem profesorov novej univerzity bolo menovaných z ich radov. Za prvého rektora bol zvolený prof. MUDr. Kristián Hynek (1879 – 1960).

Univerzita formálne vznikla zákonom č. 375/1919 z 27. júna 1919¹ s názvom Československá štátna univerzita v Bratislave. Vládnym nariadením č. 595/1919 bola 11. novembra 1919 premenovaná na *Univerzitu Komenského*. Podľa zriaďovacieho zákona sa mala univerzita skladať z právnickej, lekárskej, prírodovedeckej a filozofickej fakulty. Prírodovedecká fakulta však napriek dlhodobým tlakom a snahám počas existencie prvej Československej republiky nevznikla.

Prednášky a cvičenia sa zásluhou českých profesorov otvorili najskôr na lekárskej fakulte, a to v akademickom roku 1919/20. Už vo februári 1920 sa na pôde univerzity konala promócia prvého absolventa, „*doktora veškerého lékařství*“, Pavla Halašu z Turčianskeho svätého Martina, ktorý v závere štúdia prestúpil z lekárskej fakulty v Budapešti (D. Meško, 2014, s. 257).

Finančné náklady na chod a rozvoj Univerzity Komenského boli v porovnaní s Univerzitou Karlovou v Prahe, Nemeckou univerzitou v Prahe a Masarykovou univerzitou v Brne počas existencie prvej republiky najnižšie, hoci škola univerzita potrebovala na svoje dobudovanie a rozvoj väčšiu finančnú podporu (O. Dolan – J. Bartl, 1966, s. 5).

Prevažne českí profesori podporovali na univerzite myšlienku jedného, československého národa. To spolu s často nediplomatickým postojom voči

¹ Predkladateľmi zákona boli poslanec Dr. Milan Hodža a predseda školského výboru Národného zhromaždenia ČSR Dr. Otakar Srdínek, ktorý tak vyhovel želaniu Klubu slovenských poslancov (J. Beňa, 1996, s. 20).

národno-emancipačným snahám Slovákov podnecovalo rozpory, napr. s Maticou slovenskou a múzeom Slovenskej muzeálnej spoločnosti (neskôr Slovenským národným múzeom) v Martine (E. Paulinyiová, 1969, s. 286 – 287, 308 – 309, 314; A. Hudek, 2011, s. 37 – 38).

Okrem odbornej prípravy študentov sa profesori univerzity zapájali i do ľudovýchovnej činnosti. V rámci univerzity vznikla v roku 1923 tzv. *Extenzia Univerzity Komenského*, inštitúcia zameraná na vykonávanie prednášok pre laickú verejnosť po celom Slovensku a pre Čechov a Slovákov vo Viedni. Najviac sa v nej aktivizovali profesori Filozofickej fakulty. Prednášky sa stretávali s veľkým záujmom verejnosti. Slúžili i ako spojivo medzi univerzitnými profesormi a miestnou inteligenciou (J. Novák – A. Sopusková, 1987, s. 42 – 43). Z iniciatívy akademického senátu univerzity vznikla v roku 1926 Šafárikova učená spoločnosť. Vydávala zborník *Bratislava* a vlastnú sériu odborných publikácií s podtitulom *Práce Učenej spoločnosti Šafárikovej*, v ktorých publikovali výsledky svojich výskumov i univerzitní profesori.

Vznik **Lekárskej fakulty** Univerzity Komenského bol podnietený akútnym nedostatkom lekárov na Slovensku. Podľa niektorých údajov, v novom štáte pracovalo len 35 lekárov slovenskej národnosti. I po započítaní lekárov nemeckej a maďarskej národnosti to bol kritický počet (G. Čatár, 1982, s. 13). Výučba na novoovtvorenej fakulte sa začala v 3., 4. a 5. ročníku už na jeseň roku 1919. Priestory na praktickú výučbu (klinickú prax) fakulta získala v nedobudovaných priestoroch Alžbetínskej univerzity v Štátnej nemocnici. Problém bol aj s chýbajúcimi pomôckami a zariadením. V prvom akademickom roku 1919/20 sa zapísalo 144 študentov. (Školstvo na Slovensku, 1949, s. 216). Vzhľadom na nedostatok profesorov a učební sa vyučovanie teórie v prvých dvoch ročníkoch otvorilo až v akademickom roku 1923/24, keď to už bolo z hľadiska samotnej existencie fakulty nevyhnutné.

Dňa 31. júla 1919 (mesiac po vydaní zákona o vzniku univerzity) boli menovaní prví ôsmi profesori lekárskej fakulty, všetci českej národnosti. Položili základy jednotlivých medicínskych špecializácií na Slovensku a vychovali svojich nástupcov. Už v roku 1919 vznikli základy dvoch ústavov (hygienický a bakteriologický ústav a patologický a anatomický ústav) a šiestich kliník (interná, chirurgická, pôrodnícko-gynekologická, psychiatrická a neurologická, očná, detská). Postupne sa do roku 1938 vybuďovalo ďalších devätnásť vedeckých pracovísk (12 ústavov a 7 kliník) (J. Zacharová, 2011). Zásluhou profesora Stanislava Kostlivého bola založená slovenská chirurgická škola, prof. Kristián Hynek sa zaoberal najmä interným lekárstvom. Za prvého dekanu bol zvolený odborník na gynekológiu a pôrodníctvo, prof. Gustáv Müller. Okrem prípravy budúcich lekárov sa členovia fakulty aktivizovali i v oblasti

výskumu, osvety, doškolovania lekárov a v oblasti verejného zdravia. Z iniciatívy profesora Kristiána Hynka bol v roku 1921 založený prvý odborný časopis na pôde Univerzity Komenského – *Bratislavské lekárske listy*.

Štúdium práva na UK nadviazalo na tradície bratislavskej právnickej akadémie a Alžbetínskej univerzity.² **Právnická fakulta** bola zriadená vládym nariadením č. 276/1921 z 11. augusta 1921. Namiesto starého uhorského systému sa začalo vyučovať podľa rakúskych noriem, prevzatých Československom. Prvý rok výučby na právnickej fakulte začal 24. októbra 1921. Z prvých šiestich vymenovaných profesorov boli českej národnosti všetci, okrem prof. Augustína Rátha, rodáka z Ružomberku. Práve on bol zvolený za prvého dekana fakulty.

Na právnickej fakulte sa zriadili dva semináre: seminár vied právnych a seminár vied štátnych, každý s oddeleniami a knižnicami, ktoré sa postupne budovali. Oddelenia seminára právnych vied tvorili: seminár rímskeho práva, seminár cirkevného práva, seminár dejín európskeho práva, seminár dejín československého a slovenského práva, seminár právnej filozofie, seminár občianskeho práva, seminár trestného práva a trestného poriadku, seminár obchodného a zmenkového práva a seminár civilného procesného práva. Seminár štátnych vied sa skladal zo: seminára ústavného práva, seminára správneho práva, seminára medzinárodného práva, seminára československého finančného práva, seminára národohospodárskej a finančnej vedy a seminára štatistického. V seminároch prebiehali seminárne cvičenia zamerané na uvedenie do samostatnej vedeckej práce a praktické cvičenia, orientované na prax. V roku 1927 bol zriadený Kriminologický ústav (M. Vietor, 1969, s. 190 – 191).

V roku otvorenia fakulty v nej bolo imatrikulovaných 305 študentov, z toho 12 žien (Školstvo na Slovensku, 1949, s. 216). V ďalších rokoch počet študentov prudko vzrastal, v medzivojnovom období dosiahol maximum v zimnom semestri akademického roka 1931/32 – 1239 poslucháčov (Školstvo na Slovensku, 1949, s. 216). Napriek vysokým počtom zapísaných študentov, štúdium práva ukončili asi dve tretiny poslucháčov a z nich približne jedna tretina získala titul doktor práv (M. Vietor, 1969, s. 216). Vysoký počet poslucháčov Právnickej fakulty bol okrem prirodzeného záujmu maturantov spôsobený i stanovenou podmienkou absolvovania vysokoškolského štúdia

² Právnická fakulta Alžbetínskej univerzity (Maďarská právnická fakulta) mala byť podľa zákona uzavretá koncom študijného roku 1921/22. Študenti posledného ročníka mohli svoje štúdium dokončiť na právnickej akadémii v Košiciach alebo inej právnickej fakulte v Československu.

pre štátnych úradníkov. Na fakulte bola založená edícia vedeckých prác – *Knihovňa právnickej fakulty Univerzity Komenského*.

Urýchlenie otvorenia výučby na **Filozofickej fakulte** UK bolo napriek materiálnym ťažkostiam odôvodnené potrebou národnobuditeľskej, vedecko-výskumnej a vzdelávacej inštitúcie v odbore humanitných vied, ktorá by zvýšila úroveň Slovenska (E. Paulinyiová, 1969, s. 283). Slovenské základné a stredné školstvo pociťovalo akútny nedostatok učiteľov. Problém, ktorý čiastočne riešil príchod českých učiteľov, bolo potrebné riešiť systémovo. Výchovu nových stredoškolských profesorov mala zabezpečovať práve Filozofická fakulta. Ešte pred otvorením výučby, v júli 1921, boli zorganizované vzdelávacie kurzy pre učiteľov meštianskych škôl, ktoré obsahovali základné poznatky o historickom a literárnom vývoji Slovenska a českých krajín. Stretli sa s veľkým záujmom slovenských učiteľov a tiež verejnosti (E. Paulinyiová, 1969, s. 284).

V prvom roku existencie fakulty bolo zriadených 8 stolíc (katedier) reprezentovaných 8 profesormi.³ Z nich bol jediný Slovák – Jozef Škultéty, profesor reči a literatúry slovenskej. S pomocou suplentov, profesorov pražskej a brnianskej univerzity, sa postupne zvyšoval počet existujúcich odborov a profesorských stolíc na fakulte. Boli vytvorené podmienky pre vedecké štúdium slovanskej filológie, histórie, filozofie, hudobnej vedy, archeológie, pedagogiky, národopisu a postupne ďalších spoločenskovedných odborov. Prvé prednášky pre 30 poslucháčov denného a 34 poslucháčov mimoriadneho štúdia sa začali v zimnom semestri 1921/22 (J. Novák – A. Sopusková, 1987, s. 8). V nasledujúcich rokoch počet poslucháčov podobne, ako na celej univerzite, i na filozofickej fakulte rýchlo rástol. Filozofickú fakultu navštevoval najväčší počet žien v pomere k počtu študentov v rámci fakúlt UK. S rozširovaním počtu seminárov a tým aj študijných odborov, sa zvyšoval i počet študentov fakulty. V roku 1938 bolo na fakulte 24 seminárov a proseminárov (v dobovej terminológii): seminár filozofický, seminár sociologický, seminár psychologický, seminár estetický, seminár pedagogický, seminár pomocných vied historických, proseminár a seminár historický, seminár archeologický, seminár pre hudobnú vedu, seminár dejín umenia, proseminár zemepisný, seminár antropogeografie, seminár fyzikálnej geografie, seminár československého národopisu, seminár pre zrovnávací jazykospyt, seminár slovanskej filológie, proseminár a seminár klasickej filológie, seminár pre italskú reč a literatúru,

³ Významný komeniológ Ján Kvačala sa svojej profesúry pre oblasť cirkevných dejín na Filozofickej fakulte zriekol kvôli funkcii profesora na Teologickej vysokej škole evanjelickej, a. v. v Bratislave. Pôvodne bolo menovaných deväť profesorov, Dr. Milan Hodža však svoju funkciu profesora novovekých dejín kvôli povinnostiam v politike nevykonával.

proseminár a seminár germánskej filológie, seminár anglickej filológie, proseminár a seminár maďarskej filológie (E. Paulinyiová, 1969, s. 301 – 302) so 706 študentmi (Školstvo na Slovensku, 1949, s. 216).

Na kvalitu výučby nepriaznivo vplývala absencia jednej sídelnej budovy fakulty. Časté sťahovanie seminárnych knižníc a nevyhovujúce priestory v prenajatých bratislavských bytoch sťažovali prípravu budúcich stredoškolských profesorov.

Počnúc rokom 1922 začal vychádzať *Sborník Filozofickej fakulty*. Boli v ňom publikované najmä vedecké práce profesorov a docentov fakulty a výnimočné doktorské a habilitačné práce mladých absolventov. Pre publikovanie obsiahlejších prác členov fakulty vznikla séria *Spisy Filozofickej fakulty*.

Zákon o zriadení Univerzity Komenského počítal aj so vznikom **Prírodovedeckej fakulty**. Napriek snahám o jej vybudovanie zostala de facto do roku 1939 len na papieri. Príprava stredoškolských profesorov pre prírodovedné predmety prebiehala na Filozofickej fakulte, kde bol postupne zriadený zemepisný proseminár, seminár antropogeografie a seminár fyzikálnej geografie. Boli základom pre vytvorenie samostatnej Prírodovedeckej fakulty, ktorá vznikla až počas prvej Slovenskej republiky.

Rektorát a fakulty UK, právnická a filozofická fakulta, sídlili v priestorovo nevyhovujúcich budovách zaniknutej Alžbetínskej univerzity na Kapitulskej ulici v Bratislave. Po adaptácii budov a nevyhnutnej rekonštrukcii sa začala výstavba novej auly, tzv. Auditorium Maximum na Kapitulskej ulici, vedľa pôvodnej budovy. Rozširovaním počtu stolíc (t. j. katedier) a zvyšovaním počtu študentov, už i dovtedy nevyhovujúce priestory začali byť nedostatočné. Filozofická fakulta sa preto v roku 1923 presťahovala do 16 učební v dievčenskom gymnázium na Dunajskej ulici v Bratislave a dekanát fakulty na Františkánske námestie. Fungovanie fakulty a gymnázia v jednej budove prinášalo spory a nedorozumenia. Možnosťou získania nových priestorov sa zaoberali rektori a akademický senát už od vzniku univerzity. Ich snaha nadobudla reálne kontúry v 30. rokoch v súvislosti so stavbou budovy tzv. Obchodného paláca, pôvodne určeného ako sídlo plodinovej burzy a ďalších štátnych inštitúcií, na dnešnom Šafárikovom námestí. Rektori vyvinuli úspešnú snahu o jej získanie. 11. marca 1937 sa konalo slávnostné otvorenie budovy, do ktorej sa presťahoval rektorát a všetky katedry právnickej a filozofickej fakulty. Budovy na Kapitulskej ulici dostala do užívania Rímskokatolícka bohoslovecská fakulta.⁴ Lekárska fakulta sa ako jediná od svojho založenia nestťahovala.

⁴ Bližšie informácie o sídlach jednotlivých súčastí univerzity, najmä Právnickej fakulty, možno nájsť v publikácii Kol.: *Sídla právnickej fakulty*, 2006, s. 43 – 106.

Klinické ústavy sídlili v rámci oddelení Štátnej nemocnice. Teoretické ústavy boli v roku 1927 umiestnené do novostavby budovy na Sasinkovej ulici, dekanát sídlil v Aspremontovom/Schiffbeckovom paláci pri Medickej záhrade.

Čo sa týka ubytovacích kapacít, bratislavské internáty neboli dostačujúce. V lokalite, pôvodne plánovanej pre vybudovanie nového univerzitného areálu, bol vybudovaný internát (Univerzitné kolégium) *Lafranconi* so športoviskami. V roku 1929 v ňom boli ubytovaní prví študenti, úplne dokončený bol v roku 1933.

Rímskokatolícka bohoslovecká fakulta

Absencia vzdelávacej inštitúcie najvyššieho stupňa sa dotkla i výchovy budúcich katolíckych kňazov. Štúdium na pôvodne navštevovaných teologických fakultách vo Viedni a Budapešti bolo spojené s ilegálnym prechodom nových štátnych hraníc a rizikom neuznania diplomu v Československu (E. Hrabovec, 2011, s. 46). Potrebu teologickej fakulty si uvedomovala *Kňazská rada* ako reprezentantka slovenského kňazstva i nová československá vláda. Zákon č. 441/1919 Z. z., ktorým sa zriaďovala katolícka fakulta bohoslovecká v Bratislave, bol prijatý už v roku 1919, ale bez súhlasu a spolupráce so Svätou stolicou. Práve kompetenčné spory, najmä čo sa týka menovania profesorov, odďaľovali súhlas Vatikánu s otvorením fakulty. Priaznivá doba nastala až po roku 1934 (E. Hrabovec, 2011, s. 63 – 66). Vatikánska Kongregácia pre semináre a univerzity vydala v auguste 1935 dekrét o kanonickom erigovaní teologickej fakulty v Bratislave (E. Hrabovec, E., 2011, s. 66). Vládnym nariadením č. 112/1936, ktorým sa vykonáva zákon č. 441/1919, vznikla Československá katolícka bohoslovecká fakulta v Bratislave ako samostatná fakulta bez univerzity. Začiatok výučby bol nariadením stanovený na zimný semester akademického roka 1936/37. Fakulta sa na jeseň roku 1936 nast'ahovala do uvoľnených priestorov po Právnickej fakulte UK na Konventnej ulici.

Evanjelické bohoslovecká fakulta

Podnet na vznik štátnej evanjelickej bohosloveckej fakulty dala Generálna rada evanjelickej cirkvi a. v. už na jar roku 1919. Z toho dôvodu boli v tom čase zrušené obe evanjelické teologické akadémie v Bratislave a Prešove. Do priestorov bratislavskej teologickej akadémie na Lýcejnej ulici sa nast'ahovala novozaložené *Slovenská evanjelická a. v. teologická akadémia*, neskôr premenovaná na *Teologickú vysokú školu evanjelickej a. v. cirkvi* na Slovensku. Oficiálne bola otvorená 20. októbra 1919. Hoci ju čiastočne financoval štát,

bola považovaná za súkromnú vysokú školu (A. Žitňan, 2010). Ambície Generálnej rady a profesorského zboru o uznanie teologickej vysokej školy za fakultu s možnosťou udeľovať vysokoškolské tituly boli naplnené až vydaním zákona č. 69/1934 z 10. apríla 1934.

Vysoká škola technická

Vzniku slovenskej vysokej technickej školy predchádzali skoro dvadsaťročné diskusie, petície, memorandá, zhromaždenia a podnety zo strán slovenských elít i študentov. Ich vedúcimi osobnosťami boli profesori Českej vysokej školy technickej v Brne Michal Ursíny a po jeho smrti v roku 1933 Juraj Hronec.⁵ Vyburcovaní Hroncovým prejavom, navrhli členovia Sväzu slovenského študentstva zvolať v apríli 1936 schôdzu, na ktorej sa kreoval „Akčný výbor pre dobudovanie slovenských vysokých škôl“. Jeho členovia vypracovali Memorandum, ktoré okrem dotvorenia Univerzity Komenského (najmä zriadenie Prírodovedeckej fakulty), obsahovalo požiadavku na vybudovanie vysokej školy technickej (A. Turecký, 1948, s. 16). Výbor predložil memorandum podporené občianskymi spoločnosťami i mestami ministromi školstva J. Krčmárovi i predsedovi vlády M. Hodžovi. Slovenské technické vzdelávanie dostalo podporu najvyšších štátnych predstaviteľov. Štátna Vysoká škola technická M. R. Štefánika so sídlom v Košiciach bola napokon zriadená zákonom č. 170/1937 Zb. z. a n. z 25. júna 1937. Mali sa otvoriť tri študijné odbory: inžinierskeho staviteľstva konštruktívneho a dopravného, inžinierskeho staviteľstva vodohospodárskeho a kultúrneho a zememeračského inžinierstva. Vyučovacou rečou mal byť štátny, t. j. československý jazyk. „Absolventom tejto vysokej školy, ktorí vykonali predpísané štúdium a skúšky, náleží oprávnenie používať stavovského označenia ‚inžinier‘ (Ing.) podľa cisárskeho nariadenia zo dňa 14. marca 1917, č. 130 r. z., ...“ Po prijatí zákona začali práce na personálnom a materiálnom vybavení školy. Jej sídlom sa mala stať budova zrušenej právnickej akadémie v Košiciach.

Otvorenie prvého študijného roku bolo plánované na 30. októbra 1938. V súvislosti so zahraničnopolitickým vývojom (snahami Maďarska o pripojenie-

⁵ Vysokoškolský pedagóg, matematik a akademik Juraj Hronec (1881 – 1959) získal univerzitné vzdelanie na univerzite v Kluži (Rumunsko). Absolvoval študijné pobyty v Nemecku, na Sorbone vo Francúzsku a na Karlovej univerzite. Podieľal sa na budovaní Vysokého učení technického v Brne. Po druhej svetovej vojne podporoval vznik Pedagogickej fakulty UK v Bratislave a Vysokej školy poľnohospodárskeho a lesného inžinierstva v Košiciach (Slovenský biografický slovník II, 1987, s. 413 – 414). Viac k osobnosti akademika Jura Hronca napr. V. Žbirková: *Juraj Hronec – pedagóg*, 1975.

nie časti slovenského územia), ktoré napokon vyústilo do Viedenskej arbitráže a odtrhnutia Košíc (okrem iného územia), sa vysoká škola presunula najskôr do Prešova. Odtiaľto sa pre nevyhovujúce priestory čoskoro presťahovala do Martina, do budov Štátneho ústavu pre zveľaďovanie živností. V Martine bol 5. decembra 1938 slávnostne otvorený aj prvý akademický rok. Z pôvodne 68 študentov zapísaných do prvého ročníka ešte v Košiciach, v Martine študovalo 63 študentov (B. Formánek, 1987, s. 39).

12.2 Rozvoj vysokého školstva v rokoch 1939 až 1945

Po vzniku samostatnej Slovenskej republiky sa v oblasti vysokoškolského vzdelávania vynorili podobné problémy ako v roku 1918. Okrem Univerzity Komenského, premenovanej na Slovenskú univerzitu a krátko existujúcej Vysokej školy technickej, na Slovensku chýbala prírodovedecká fakulta, vysoká škola obchodná a vysoká vojenská škola. Po 17. novembri 1939 na Slovensko prichádzali aj študenti zo zatvorených českých univerzít, ktorí chceli v svojej vlasti dokončiť vysokoškolské štúdium.

Podľa nariadenia s mocou zákona č. 208/1940 boli židovskí študenti vylúčení zo všetkých škôl, s výnimkou ľudových. Napriek nútenému odchodu Židov z vysokých škôl nenastal rapídny pokles študentov, pretože ich počet sa kompenzoval študentmi z českých škôl. Tiež potreba vysokoškolského vzdelania ako podmienky zamestnania v štátnej správe motivovala absolventov stredných škôl k zápisu na vysoké školy (najmä právnickú fakultu). Snaha Ministerstva školstva zaviesť kvóty pre štúdium žien na vysokých školách, odôvodňované ich starostlivosťou o rodinu, sa nestretla so súhlasom profesorských zborov fakúlt a nebola schválená (O. Dolan – J. Bartl, 1966, s. 27 – 28). Aj na vysokých školách sa začal prejavovať klerikalizmus, vo vonkajšej forme to bolo napr. zavádzanie krížov do učební a organizovanie slávnostných bohoslužieb *Veni Sancte* na začiatku zimného semestra. Rímskokatolícka bohoslovecká fakulta nevyvíjala v tomto smere žiadne aktivity (tamže, s. 25).

V súvislosti s umiestnením vysokých škôl v Bratislave vyšiel z iniciatívy predsedu vlády V. Tuku návrh na vybudovanie spoločného areálu (Univerzitného mesta) pre Slovenskú univerzitu a Slovenskú vysokú školu technickú v lokalite hradného kopca (po asanácii ruín Bratislavského hradu). Po preskúmaní plánov a vzhľadom na vojnovú situáciu a kvôli finančnej náročnosti celého projektu sa od neho napokon odstúpilo (Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 342 – 343).

Zvyšovanie počtu študentov a dve nové vysoké školy v Bratislave spôsobili aj nedostatok ubytovacích kapacít na internátoch. Napriek otvoreniu dvoch nových internátov ubytovacie kapacity nepostačovali. Združenie vysokoškolského študentstva začalo budovať vysokoškolský internát v Horskom parku, s predpokladanou kapacitou 900 študentov (Päť rokov, 1944, s. 351).

Akademický rok 1944/45 bol poznačený situáciou po vypuknutí Slovenského národného povstania a postupom Červenej armády z východu. Všetky slovenské vysoké školy zaznamenali oproti predchádzajúcim rokom znížený počet zapísaných poslucháčov (asi o štvrtinu). Časť zapísaných študentov sa namiesto štúdia zapájala do aktivít pri obrane štátu. Letný semester 1944/45 prebiehal už len formálne, v atmosfére blížiaceho sa frontu.

Rozvoj Univerzity Komenského a jej premenovanie na Slovenskú univerzitu

Vnútná i zahraničná politika v období Slovenskej republiky zasahovala i do dovtedy neutrálnej akademickej pôdy. V súvislosti s protičeskými náladami, bola Univerzita Komenského 3. júla 1940 zákonom č. 168/1940 premenovaná. Po neúspešných debatách o jej pomenovaní po významnej osobnosti slovenských dejín, sa nakoniec pristúpilo k neutrálnemu názvu: *Slovenská univerzita*.⁶ Podľa zákona č. 168/1940 „Zriaďuje sa ‚Slovenská univerzita v Bratislave‘ (Universitas Slovaca Istropolitana) s fakultami: katolíckou bohosloveckou, evanjelickou a. v. bohosloveckou, právnickou, lekárskou, filozofickou, prírodovedeckou.“ Úradným jazykom univerzity sa stala slovenčina a latinčina. Do Slovenskej univerzity mali byť podľa uvedeného zákona inkorporované pôvodne samostatné bohoslovecké fakulty.⁷ Slovenská evanjelická a. v. bohoslovecká fakulta sa mala včleniť do Slovenskej univerzity až po prijatí Ústavy evanjelickej cirkvi a. v. v Slovenskej republike vládou, čo sa však počas trvania Slovenskej republiky nestalo (A. Žitňan, 2010, s. 25).

Zákon zaviedol aj štatút čestných hodnostárov univerzity: čestným rektorom (*rector magnificentissimus*) mal byť prezident republiky a čestným kancelárom (*supremus cancellarius*) minister školstva a národnej osvety. Rektora, prorektorov, dekanov a prodekanov mal vymenúvať prezident republiky. Zrušenie voľby akademických funkcií znamenalo zásah do tradičných akade-

⁶ Názov Slovenská univerzita sa na návrh predsedu autonómnej vlády Dr. J. Tisu používal v úradnom styku rektorátu už od januára 1939 (O. Dolan – J. Bartl, 1966, s. 8).

⁷ V rokoch 1939 – 1945 navštevovalo Katolícku bohosloveckú fakultu SU 108 až 134 poslucháčov, počet poslucháčov evanjelickej fakulty sa pohyboval medzi 27 až 63 poslucháčmi.

mických slobôd, s ktorým nesúhlasili najmä predstavitelia Filozofickej fakulty. Obávali sa tiež zásahov do slobody vedeckého bádania a ďalšieho vplyvu štátnej ideológie do života univerzity (O. Dolan – J. Bartl, 1966, s. 12 – 13). Ďalšie obmedzovanie akademických slobôd bolo vďaka umiernenosti ministra školstva J. Siváka do druhej polovice roku 1944 zastavené. Po potlačení Slovenského národného povstania a výmene ministra školstva (umierneného Jozefa Siváka vystriedal Aladár Kočiš) začali práce na príprave nového zákona o menovaní profesorov (zákon č. 14/1945). Prezident republiky ním dostal právomoc vymenúvať za riadnych profesorov osoby aj bez habilitácie a predchádzajúceho schválenia akademickým senátom (O. Dolan – J. Bartl, 1966, s. 17 – 19). Vplyv politickej moci vládnucej strany sa prejavil aj vo zvolení prof. Vojtecha Tuku, radikálne orientovaného člena Hlinkovej slovenskej ľudovej strany, za rektora univerzity (1939/40 – 1941/42).⁸

Protičeské nálady sa na univerzite naplno prejavili už po vyhlásení autonómie Slovenskej krajiny na jeseň 1938. Prvá vlna penzionovania, uvoľňovania a odsunu českých profesorov sa uskutočnila k 31. decembru 1938 (O. Dolan – J. Bartl, 1966, s. 8). Odchod všetkých profesorov českej národnosti nebol z hľadiska udržania výučby reálny, nie vždy bolo možné nájsť za nich adekvátnu náhradu. Za nových slovenských profesorov boli menovaní najmä odborníci, ktorí sa na svoju habilitáciu pripravovali už pred rokom 1938.

Tesne pred koncom druhej svetovej vojny, keď sa vojská Červenej armády blížili k Bratislave, evakovali fakulty svoje knižnice a vybavenie na stredné Slovensko a do okolia Bratislavy. Počas bojov o Bratislavu, v apríli 1945, boli poškodené všetky budovy univerzity, najviac hlavná budova na Šafárikovom námestí.

Po roku 1939 sa pristúpilo ku konštituovaniu **Prírodovedeckej fakulty**, ktorá získala priestory v budove bývalého referátu MŠaNO v Bratislave. Bolo otvorené osem semestrov trvajúce štúdium pre budúcich stredoškolských profesorov prírodovedne zameraných predmetov, s možnosťou vykonať rigorózne skúšky. Pedagogický zbor sa skladal z domovských profesorov fakulty (časť z nich tvorili preradení profesori z Filozofickej fakulty spolu so svojimi katedrami) a mimoriadnych bezplatných profesorov, ktorí zároveň pôsobili na Slovenskej vysokej škole technickej a Lekárskej fakulte SU. V záujme finančných úspor vznikali pri katedrách SVŠT i ústavy prírodovedeckej fakulty s rovnakým personálnym obsadením. V roku 1942 bola založená Botanická

⁸ Zároveň v rokoch 1939 – 1944 vykonával funkciu predsedu vlády Slovenskej republiky a v rokoch 1940 – 1944 ministra zahraničných vecí. Po druhej svetovej vojne bol za zločiny proti ľudskosti (presadzovanie deportácií Židov) odsúdený na trest smrti.

záhrada na univerzitných pozemkoch pri Karloveskej ceste. Jej masívnejší rozvoj nastal až po roku 1945.

Novinkou bola aj zavedenie dvojročného lekárnického štúdia od akademického roka 1939/40. Bolo odzvou na zatvorenie českých vysokých škôl v roku 1939, farmáciu bolo dovtedy možné študovať na českej alebo nemeckej univerzite v Prahe. V prvom ročníku študenti absolvovali prednášky a praktické cvičenia na filozofickej fakulte, v druhom ročníku na lekárskej. Dĺžka štúdia a skladba prednášaných predmetov prevzatá z čias rakúsko-uhorskej monarchie nepostačovala novým potrebám. Podľa vládneho nariadenia č. 276/1940 z 22. októbra 1940 sa lekárnické štúdium predĺžilo na tri roky, poskytovala ho Lekárska fakulta SU a zavŕšené bolo získaním titulu magister farmácie, doktorát z farmácie získal adept po splnení podmienok rigorózneho poriadku (V. Rusek – M. Kučerová – M. Chalabala, 1969, s. 474). Pred nástupom na štúdium sa požadovala ročná prax v lekárni, ukončená tyrociálnou/tirociálnou skúškou.

V rámci filozofickej fakulty bol od letného semestra 1926/27 zriadený Lektorát telesnej výchovy s jedným lektorom. Telesná výchova s výmerou 2 hodiny týždenne sa vyučovala ako nepovinný predmet pre poslucháčov fakulty. 23. októbra 1939 bol výnosom MŠaNO zriadený Telovýchovný ústav pri Filozofickej fakulte, organizačne a personálne pričlenený ku Katedre pedagogiky (prednosta Juraj Čečetka, výkonný riaditeľ Karol Stráňai). Ústav mal pripravovať kandidátov na učiteľov telesnej výchovy v kombinácii s ďalším študijným predmetom (J. Perútka, 1969, s. 525 – 527). Ústav bol dočasne umiestnený na Šafárikovom námestí a praktické cvičenia sa konali v prenajatých telocvičniach a ihriskách (Pät' rokov, 1944, s. 338).

Učená spoločnosť Šafárikova, v ktorej sa aktivizovali aj univerzitní profesori, bola ako reprezentantka starého režimu rozpustená. Namiesto nej vznikla *Slovenská učená spoločnosť*, iniciovaná zástupcami Slovenskej univerzity. Zo Slovenskej učenej spoločnosti vznikla v roku 1942 *Slovenská akadémia vied a umení*, ako verejnoprávna organizácia so stálymi zamestnancami (A. Hudek, 2011, s. 44). Jej členmi sa stali i niektorí z profesorov Slovenskej univerzity.

Slovenská vysoká škola technická

Po vzniku samostatného slovenského štátu sa znovu otvorila otázka vysokoškolského technického vzdelávania, názvu vysokej školy technického zamerania, definitívneho umiestnenia školy, jej doprofilovania a stabilizácie. Zákon č. 188/1939 z 25. júla 1939 zriadil Slovenskú vysokú školu technickú v Bratislave so šiestimi odbormi (základmi budúcich fakúlt): a) odbor

inžinierskeho staviteľstva (oddelenie konštruktívne, dopravné a vodohospodárske, oddelenie architektúry a pozemného staviteľstva a oddelenie kreslenia pre kandidátov učiteľstva na stredných školách); b) odbor špeciálnych náuk (oddelenie zememeračského inžinierstva, oddelenie prírodných vied pre kandidátov učiteľstva na školách stredných, oddelenie poistnej matematiky a oddelenie banického a hutníckeho inžinierstva); c) odbor lesníckeho a poľnohospodárskeho inžinierstva (oddelenie lesníckeho inžinierstva a oddelenie poľnohospodárskeho inžinierstva); d) odbor chemicko-technologického inžinierstva; e) odbor strojného a elektrotechnického inžinierstva (oddelenie strojného inžinierstva, oddelenie elektrotechnického inžinierstva a oddelenie leteckého inžinierstva); f) odbor obchodného inžinierstva. Vláda postupne vydávala skúšobné poriadky pre jednotlivé odbory. Počet poslucháčov sa rýchlo zvyšoval, maximum dosiahol v akademickom roku 1943/44 a to 1724 študentov (Školstvo na Slovensku, 1949, s. 217).

O umiestnenie SVŠT sa pred vydaním zákona uchádzali aj mestá Martin, Trenčín, Banská Štiavnica a Ružomberok. Napokon sa rozhodlo o jej presťahovaní do Bratislavy.⁹ Bola umiestnená do budov Učňovských škôl a mestských obytných domov na Mýtnej a Vazovovej ulici.

Vysoká obchodná škola

V období existencie Československej republiky prebiehala výučba komerčných inžinierov na Vysokej škole obchodnej v Prahe, ktorá patrila do zväzku Českého vysokého učení technického. Okrem kvalifikovaných odborníkov v hospodárskej, obchodnej a bankovej sfére, pripravovala i pedagógov pre vyučovanie na obchodných akadémiách (Pamätnica VŠE, 1990, s. 15). Vznik Slovenskej republiky a uzatvorenie českých vysokých škôl zasiahol aj do výučby nových slovenských komerčných inžinierov. Vysokoškolské vzdelávanie v odbore obchodu a hospodárstva sa pôvodne podľa zákona č. 188/1939 plánovalo otvoriť v rámci Slovenskej vysokej školy technickej. Z podnetu obchodných a priemyselných komôr bol ustanovený prípravný výbor, ktorý vypracoval návrh na založenie štvorročnej *Vysokej obchodnej*

⁹ Dôvody nutnosti presťahovania SVŠT do Bratislavy zhrnul minister školstva a národnej osvetý Jozef Sivák 21. júla 1939 takto: z ekonomických dôvodov išlo o paralelné budovanie prírodovedeckej fakulty a výučbu v spolupráci s SVŠT, o štúdium učiteľov kreslenia na meštianskych školách a o rozšírenie fondov univerzitnej knižnice o technickú literatúru, namiesto budovania novej knižnice. Bratislava ako hlavné a najväčšie mesto Slovenskej republiky a zároveň priemyselné centrum mohla poskytnúť lepšie sociálne zabezpečenie študentov (Päť rokov, 1944, s. 284 – 289).

školy v Bratislave. Vláda predložený návrh akceptovala a vydaním nariadenia s mocou zákona č. 248/1940 zo 4. októbra 1940, udelila Vysokej škole obchodnej právo verejnosti, čím ju de facto založila. V roku 1944 bola škola premenovaná na *Slovenskú vysokú školu obchodnú*. Absolventom školy bol po vykonaní skúšok priznaný titul inžinier. Učebné osnovy a skúšobný poriadok VŠO vychádzal z dokumentov pražskej Vysokej školy obchodnej. Vytvorili sa dva študijné odbory: obchodný a priemyselný. Výučbu zabezpečovalo sedem ústavov: hospodárskeho práva, národného hospodárstva, podnikového hospodárstva, hospodárskeho číselníctva, geografický, pre štúdium cudzích jazykov, tovaroznalectva, náuky o surovinách, mechanickej a chemickej technológie (Pamätnica VŠE, 1990, s. 18).

Správou školy bolo poverené Kuratórium, zložené z reprezentantov zakladajúcich komôr, ministerstiev, Slovenskej národnej banky, Slovenskej univerzity a Vysokej školy obchodnej. Do roku 1945 nemala VŠO vlastný pedagogický zbor, výučbu zabezpečovali externí „bezplatní profesori“ zo SVŠT, SU, profesori bratislavskej obchodnej akadémie, odborníci z praxe a niekoľko lektorov pre výučbu cudzích jazykov.

Slávnostné otvorenie VŠO sa konalo už 4. novembra 1940 na pôde SVŠT. Až v roku 1943 sa však našťahovala do dvoch vlastných novo zakúpených a adaptovaných budov na Palisádach. Zásľuhu na vzniku VŠO mal profesor Jur Hronec, ktorý sa stal aj jej prvým dekanom. Do prvého ročníka sa v prvom školskom roku zapísalo 267 poslucháčov, včítane 12 žien. Počet študentov postupne narastal, najvyšší počet – 1031 študentov, dosiahol v zimnom semestri akademického roku 1943/44 (Školstvo na Slovensku, 1949, s. 217).

Vysoká vojenská škola

Vysoká vojenská škola bola založená výnosom ministra národnej obrany generála Ferdinanda Čatloša č. 151 442 Dôv./3 výcv. 1940 z konca januára 1940. Jej vznik bol podnietený nedostatkom dôstojníkov generálneho štábu a intendancie (vojenského zásobovania) slovenskej národnosti, frekventanti teda museli byť v aktívnej vojenskej službe. Veliteľ VVŠ bol priamo podriadený ministrovi obrany. Škola nemala právo vykonávať štátne skúšky a udeľovať vysokoškolské tituly. Pripravovaný zákon o VVŠ sa nedostal na schvaľovanie (A. Šimunič, 1996, s. 84).

Podľa výnosu mala škola dve oddelenia (študijné odbory): a) oddelenie dôstojníkov generálneho štábu a b) oddelenie dôstojníkov intendancie. Teoretické a praktické štúdium dôstojníkov generálneho štábu a intendancie bolo koncipované na tri roky, ktoré však boli kvôli vojnovej situácii a problémom

spojeným s naliehavou potrebou veliacich dôstojníkov skrátené. Okrem dôstojníkov, ktorí vyučovali odborné vojenské predmety, na škole prednášali aj profesori zo Slovenskej univerzity, odborníci z Ministerstva dopravy a učitelia bratislavských škôl. Škola sídlila v niekoľkých učebniach, pracovniach a spálňach v tzv. Dunajskej kasárni, na dnešnom Šafárikovom námestí. Absolvent získal po dvoch rokoch štúdia titul absolvent Vysokej vojenskej školy, ktorý sa písal za vojenskou hodnosťou (M. Slezáková, 2015, s. 147). Škola po necelých štyroch rokoch existencie, v roku 1944 v tichosti zanikla. V obidvoch odboroch ju absolvovalo spolu 57 dôstojníkov slovenskej armády.

Záver

Vznik Československej republiky priniesol slovenským žiakom a študentom možnosť vzdelávať sa v rodnom alebo príbuznom jazyku. V oblasti vysokého školstva sa pričinením českých profesorov otvorila v roku 1919 Univerzita Komenského v Bratislave. Lekárska, právnická a filozofická fakulta začali postupne pripravovať prvých slovenských poslucháčov pre výkon povolania. Napriek priestorovým, finančným a materiálным ťažkostiam boli na fakultách položené základy pre mnohé lekárske, právne, prírodovedné a humanitné vedečné odbory. UK zostala až do roku 1938 jedinou vysokoškolskou ustanovizňou na Slovensku (s výnimkou dvoch samostatných bohosloveckých fakúlt). Dlhoročné snahy o založenie slovenskej vysokej školy technickej vyvrcholili otvorením jej prvého ročníka v Martine na jeseň 1938.

Presťahovanie Slovenskej vysokej školy technickej do Bratislavy, vznik Vysokej školy obchodnej, Vojenskej vysokej školy, dlho očakávané otvorenie Prírodovedeckej fakulty Slovenskej univerzity (premenovanej Univerzity Komenského) a zriaďovanie nových študijných odborov boli dôsledkom novej politickej situácie – vzniku samostatnej Slovenskej republiky. České vysoké školy sa stali pre slovenských poslucháčov nedostupné. Po nedobrovoľnom odchode väčšiny českých vysokoškolských profesorov uvoľnené profesorské miesta (najmä na Slovenskej univerzite) obsadili odborníci slovenskej národnosti, z ktorých väčšina absolvovala svoje vysokoškolské štúdium priamo na nich. Stali sa zakladateľmi mnohých slovenských vedeckých odborov.

Formálna stránka vzdelávania na vysokých školách bola prevzatá z rakúskeho/českého prostredia a až do vydania zákona č. 58/1950 sa nezmenila. Štvor- až päťročné vysokoškolské štúdium bolo podmienené zložením maturitnej skúšky na strednej škole. Po predložení maturitného vysvedčenia, zápi-

se do matriky fakulty a zaplatení poplatku za zápis, sa adept stal poslucháčom fakulty. Prijímacie skúšky a obmedzovanie počtu študentov (s výnimkou poslucháčov židovskej národnosti počas Slovenskej republiky) sa nevykonávali. Selekcia poslucháčov nastávala až pri štátnych skúškach, z ktorých prvé sa vykonávali už počas štúdia.¹⁰ Poplatky sa vyberali aj za skúšky a kolokviá, za vydávanie potvrdení a diplomov.

Pre chudobných študentov existovala obmedzená možnosť získať štipendium na pokrytie výdavkov spojených so štúdiom. V porovnaní s českými univerzitami mala Univerzita Komenského menej prostriedkov na podporu študentov. Napríklad pre 2356 poslucháčov univerzity v školskom roku 1934/35 mal rektorát k dispozícii len 150 štipendií. Pomocou pre chudobných poslucháčov bolo i čiastočné alebo úplné oslobodenie od študijných poplatkov (M. Vietor, 1969, s. 219 – 220).

Štátna ideológia národného socializmu sa na vysokých školách najvýraznejšie prejavila zákazom štúdia pre židovských poslucháčov, v náraste cenzúry a autocenzúry. Navzdory nátlaku vládnej moci si vysoké školy zachovali istú mieru nezávislosti a tradičných akademických slobôd. Napriek štátnym zásahom v ideologickej oblasti a ťažkostiam v materiálnej oblasti (súvisiacou najmä s vojnou) položila Slovenská univerzita, Slovenská vysoká škola technická a Slovenská vysoká škola obchodná základy ďalšieho rozvoja vysokého školstva a vzdelávania na Slovensku.

LITERATÚRA

- BEŇA, J. (1996) Dejiny Právnickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (1921 – 1996). In *Právnicki na Univerzite Komenského v Bratislave. 75 rokov činnosti právnickej fakulty UK (1921 – 1996)*. Bratislava: Vydavateľské oddelenie Právnickej fakulty UK.
- ČATÁR, G. (1982) Význam Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave pre rozvoj zdravotníctva na Slovensku. In *Lekárska fakulta Univerzity Komenského 1919 – 1979*. Bratislava: ALFA, s. 13 – 17.
- DOLAN, O. – BARTL, J. (1966) Bratislavská univerzita v rokoch 1938 – 1945. In *Historica. Sborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*, roč. XVII, s. 3 – 33.
- FORMÁNEK, B. (1987) *Päťdesiat rokov Slovenskej vysokej školy technickej*. Bratislava: Alfa.

¹⁰ Príkladom môže byť semestrálny systém štúdia na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Pri zápise si poslucháč zvolil dva študijné predmety a vybral semináre a prednášky, ktoré chcel navštevovať. Priebežné skúšania (kolokviá) neboli povinné, ale ich absolvovanie bolo podmienkou na získanie štipendií alebo odpustenia poplatkov. K prvej (po 4. semestri) a druhej (po 8. semestri) štátnej skúške boli predpísané konkrétne štátne kolokviá, z ktorých kolokvijné vysvedčenia boli poslucháči povinní predložiť (J. Novák – A. Sopusková, 1987, s. 11). Absolventi učiteľstva nekončili štúdium s vysokoškolským titulom.

- HRABOVEC, E. (2011) Genéza katolíckej bohosloveckej fakulty v Bratislave. In HALKO, J. – HRABOVEC, E. (eds.) *75 rokov Rímskokatolíckej cyrilometodskej bohosloveckej fakulty v Bratislave*. Bratislava: Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta UK, s. 45 – 71.
- HUDEK, A. (2011) Vznik a vývoj Slovenskej akadémie vied a umení v rokoch 1942 – 1945. In *Forum Historiae*, roč. 5, č. 1, s. 37 – 55.
- Kol. (2013) *20 rokov Ekonomickej univerzity v Bratislave*. Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave.
- Kol. (1990) *Pamätníca Vysokej školy ekonomickej v Bratislave 1940 – 1990*. Bratislava: Rektorát Vysokej školy ekonomickej v Bratislave.
- Kol. (1944) *Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo.
- Kol. (1987) *Slovenský biografický slovník*. II. Zväzok E – J. Martin: Matica slovenská.
- Kol. (1949) *Školstvo na Slovensku. Školy, žiaci, učitelia v šk. r. 1918/19 – 1947/48*. Bratislava: Slovenský plánovací úrad.
- MEŠKO, D. (2014) *VIVAT ACADEMIA: 95 rokov Univerzity Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Nariadenie s mocou zákona č. 208/1940 Sl. z. o úprave niektorých právnych pomerov Židov vo veciach školstva a vzdelania.
- Nariadenie s mocou zákona č. 248/1940 Sl. z. o Vysokej škole obchodnej.
- Nariadenie s mocou zákona č. 276/1940 Sl. z. o štúdiu lekárnictva.
- Nariadenie vlády č. 595/1919 Sb. o pomenovaní československej štátnej univerzity v Bratislave.
- Nariadenie vlády č. 276/1921 Sb. o zriadení právnickej fakulty Komenského univerzity v Bratislave.
- Nariadenie vlády č. 112/1936 Sb., ktorým sa vykonáva zákon o zriadení samostatnej katolíckej bohosloveckej fakulty v Bratislave.
- NOVÁK, J. (2012) *Banická akadémia v Banskej Štiavnici*. Banská Bystrica: Aprint.
- NOVÁK, J. – SOPUŠKOVÁ, A. (1987) *Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: Osveta.
- PAULINYIOVÁ, E. (1969) Vznik a vývin Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v rokoch 1921 – 1945. In VARSÍK, B. – BARTL, J. (eds.): *50 rokov Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 283 – 321.
- PAVLÍK, O. (ed.) (1985) *Pedagogická encyklopédia Slovenska 2*. Bratislava: Veda.
- PERÚTKA, J. (1969) Fakulta telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského. In VARSÍK, B. – BARTL, J. (eds.): *50 rokov Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 519 – 557.
- PLEVA, J. – TICHÝ, M. (1969) Vývin Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v rokoch 1919 – 1969. In VARSÍK, B. – BARTL, J. (eds.): *50 rokov Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 25 – 52.
- RUSEK, V. – KUČEROVÁ, M. – CHALABALA, M. (1969) Farmaceutické štúdium a Farmaceutická fakulta v rokoch 1939 – 1969. In VARSÍK, B. – BARTL, J. (eds.): *50 rokov Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 467 – 517.
- Sídla právnickej fakulty* (2006) In Právnicki na Univerzite Komenského v Bratislave. 85 rokov činnosti Právnickej fakulty (1921 – 2006). Bratislava: Právnická fakulta, s. 43 – 106.
- SLEZÁKOVÁ, M. (2015) Vysoká vojenská škola v Bratislave. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tynaviensis, s. 141 – 149.

- ŠIMUNIČ, P. (1996) Vojenské školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945. In *Vojenské obzory* 1996. Príloha H č. 1/96, roč. 3, s. 82 – 95.
- TURECKÝ, A. (1948) Stručné dejiny zakladania Slovenskej vysokej školy technickej. In *Pamätnica. 10 rokov Slovenskej vysokej školy technickej v Bratislave 1938 – 1948*. Bratislava: Profesorský sbor.
- VIETOR, M. (1969) Právnická fakulta Univerzity Komenského. In VARSÍK, B. – BARTL, J. (eds.): *50 rokov Univerzity Komenského v Bratislave*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 159 – 279.
- Výnos ministra národnej obrany č. 151 442 Dôv./3 výcv. 1940.
- ZACHAROVÁ, J. (2011) Podiel českých učiteľov na budovaní Univerzity Komenského v Bratislave v rokoch 1918 – 1938. In *Paidagogos* [online]. 2011, no. 1 [cit. 2015-10-28] Dostupné na internete: <<http://www.paidagogos.net/>>
- ŽBIRKOVÁ, V. (1975) *Juraj Hronec – pedagóg*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- ŽITŇAN, A. (2010) Dejiny Evanjelickej bohosloveckej fakulty. Roky 1918 – 1945. In *90 rokov evanjelického teologického vzdelávania na Slovensku*. Zborník z medzinárodného vedeckého sympózia, Bratislava, 9. október 2009. Bratislava: Evanjelická bohoslovecká fakulta UK v Bratislave.
- Zákon č. 375/1919 Sb., ktorým sa zriaďuje československá štátna univerzita v Bratislave.
- Zákon č. 441/1919 Sb., ktorým sa zriaďuje samostatná katolícka fakulta bohoslovecká v Bratislave.
- Zákon č. 14/1945 Sl. z., ktorým sa menia niektoré predpisy o menovaní a penzionovaní profesorov vysokých škôl.
- Zákon č. 170/1937 Sb. o zriadení vysokej školy technickej v Košiciach.
- Zákon č. 188/1939 Sl. z. o Slovenskej vysokej škole technickej.
- Zákon č. 168/1940 Sl. z. o Slovenskej univerzite v Bratislave.

13. VZDELÁVANIE UČITEĽOV

Janka Šulrajterová

Vznik Československa vytvoril možnosť pre postupné budovanie slovenského školstva, vychádzajúce z reformnej pedagogiky a demokratických princípov. Predstavitelia štátu očakávali splnenie tohto cieľa od učiteľov všetkých typov a stupňov škôl, ktorí sa mali prostredníctvom svojej práce spolupodieľať na celkovom kultúrnom, spoločenskom a politickom rozvoji novovzniknutej republiky. Nebolo však možné hneď zrušiť všetky staré školské zákony. Odborné vzdelávanie učiteľov v stredoškolských učiteľských ústavoch zriadených podľa Uhorského školského zákona XXXVIII/1868 i podľa ríšskeho zákona z roku 1869, sa aj podľa štatútu o učiteľských ústavoch z roku 1874 považovalo za minimálne vzdelanie. Hoci učiteľská obec usilovala o nové návrhy a reformy ihneď po vzniku republiky, podľa týchto školských zákonov sa realizovalo vzdelávanie učiteľov národných škôl až do prijatia tzv. Malého školského zákona v roku 1922.

13.1 Vzdelávanie učiteľov v rokoch 1918 až 1938

Zákonom č. 293/1919 Z. z. a n. sa **učiteľské ústavy** zaradili do siete stredných škôl popri gymnáziách a reálkach a vyučovali na nich stredoškolskí profesori. Cieľom učiteľských ústavov v medzivojnovvej Československej republike bolo vychovávať a vzdelávať budúcich učiteľov ľudových škôl v duchu demokratických a občianskych princípov.

V učiteľských ústavoch sa neplatilo školné a študovať mohli privátni i externí študenti. Učiteľské ústavy boli koedukačné, mužské a ženské. Štúdium trvalo štyri roky a končilo maturitou. Kandidát získal vysvedčenie s klauzulou, že je spôsobilý, aby ho ustanovili za učiteľa vo verejnej ľudovej škole. Po vykonaní maturitnej skúšky nasledovala 20-mesačná pedagogická prax, ktorá končila skúškami učiteľskej spôsobilosti. Po získaní učiteľského diplomu pre národné školy bol učiteľ nútený študovať pedagogickú a odbornú literatúru a po istom čase sa podrobiť skúške učiteľskej spôsobilosti.¹ Podľa uvedeného

¹ Tieto skúšky sa na Slovensku a v Podkarpatskej Rusi uskutočňovali podľa uhorského zákonného článku č. 38/1868 a po jeho úprave z r. 1910 získavali absolventi učiteľských ústa-

zákona mohol skúšku učiteľskej spôsobilosti absolvovať každý, kto sa preukázal aspoň 20-mesačnou praktickou službou v ľudovej škole a aspoň 30-mesačnou službou v meštianskej škole. O pripustení na skúšku spôsobilosti rozhodovali príslušní školskí inšpektori.

V predpisoch pre maturitné skúšky nebolo jasne formulované, či absolventi učiteľských ústavov môžu pokračovať v štúdiu na vysokej škole: ak chcel teda absolvent učiteľského ústavu študovať na vysokej škole, musel si doplniť maturitu na inej strednej škole. Práve preto sa učiteľský ústav považoval za slepú uličku. Platilo nariadenie, že pri učiteľskom ústave bola cvičná škola, na ktorej si kandidáti pod dozorom cvičného učiteľa vykonávali pedagogickú prax. Učiteľské ústavy boli často kritizované za to, že výučba pedagogiky a pedagogických disciplín nebola na dostatočnej úrovni. Samotní profesori pedagogiky neboli dostatočne aprobovaní na vyučovanie a profesori učiteľských ústavov, hoci akademicky vzdelaní, neboli dostatočne pripravení na povolanie stredoškolského učiteľa a často mali len nejasnú predstavu o skutočných problémoch ľudových škôl. Učebné osnovy pre slovenské učiteľské ústavy neboli identické s českými, hoci sa očakávalo, že neskôr sa zjednotia v celonárodnom meradle.

Odborná pedagogická príprava v učiteľských ústavoch začínala až v 2. ročníku. Kandidáti učiteľstva dostávali základy psychológie a všeobecnej pedagogiky so zreteľom na duševný vývin dieťaťa. V 3. ročníku sa podľa osnov vyučovali základy logiky a základy všeobecnej didaktiky. Ako uvádza Š. Milo (1995) v druhom polroku sa vyučovala metodika elementárnej triedy. Učiteľom sa ponechávala slobodná voľba pri výbere vyučovacích metód. Na Slovensku boli obľúbené globálna a fonomimická metóda. V 4. ročníku sa vyučovali dejiny výchovy a vyučovania so zreteľom na dejiny české a slovenské, v poslednom ročníku sa kandidáti učiteľstva oboznamovali s organizáciou výchovy a vyučovania, so školskými zákonmi a nariadeniami, ako aj so školským poriadkom. Okrem toho sa v 4. ročníku vyučovali špeciálne metodiky jednotlivých predmetov, ktoré nadväzovali na metodiku elementárnej triedy. Tieto metodiky vyučovali učitelia z praxe a ich cieľom bolo pripraviť adeptov pre vyučovanie v ľudových školách v súlade s učebnými osnovami a učebnicami. Do povinnej pedagogickej literatúry boli zaradené vybrané spisy J. A. Komenského, z domácej literatúry diela pedagogických klasikov, vedecké pedagogické spisy a vybrané pedagogické časopisy.

vov učiteľský diplom, ktorý bol zároveň vysvedčením o učiteľskej spôsobilosti. Až zákon z roku 1920 rozšíril platnosť predpisov pre národné školy na celé územie ČSR.

Do roku 1918 neprenikli do teoretickej metodologickej prípravy takmer žiadne moderné didaktické vplyvy a didaktika sa vyučovala na základe metodiky odvodennej z teoretických poučiek a nie z procesu vyučovania. Od roku 1919 do učiteľských ústavov začali prenikať nové moderné svetové didaktické prúdy, ktoré kládli akcent na zdôrazňovanie užitočnosti školy pre spoločnosť. To sa postupne premietalo aj do didaktickej prípravy učiteľov národných škôl (Š. Milo, 1970, s. 165). Učiteľské vzdelávanie v učiteľských ústavoch malo ambície zlepšovať sa, nové pedagogické myšlienky však zasahovali učiteľské ústavy len torzovite, nie systematicky. Hoci časť československého učiteľstva žiadala zrušiť učiteľské ústavy, keďže ich považovali za nedostatočné v príprave budúcich učiteľov, podľa A. Štefánka mali zostať ešte aspoň 10 rokov, aby zaplnili medzery v nedostatku učiteľstva na Slovensku (Tamže, 1970, s. 168).

Učiteľská príprava v prvých rokoch ČSR sa na území Slovenska realizovala takmer výlučne v učiteľských ústavoch, ktoré vznikli ešte v období monarchie.² Po istých organizačných úpravách a poslovenčení učiteľských ústavov, sa v školskom roku 1921/22 konali prijímacie pohovory v celej medzivojnovnej republike v 68 učiteľských ústavoch, z toho bolo 33 českých, 14 slovenských, 16 nemeckých, 4 ruských (ukrajinských) a 1 maďarský (Věstník MŠaNO, roč. 3, 1921/22, s. 11 – 15).

Na Slovensku boli učiteľské ústavy s vyučovacím jazykom slovenským v Banskej Bystrici (koedukačný), Banskej Štiavnici (ev. a v. koedukačný.), Bratislave (ženský), Košiciach (koedukačný, iba 1. ročník), Leviciach (koedukačný), Levoči (katolícky, ženský, len 2 ročníky), Lučenci (koedukačný), Modre (koedukačný), Prešove (ženský), Prešove (evanjelický), Spišskej Novej Vsi, Spišskom Podhradí (katolícky), Turčianskych Tepliciach (koedukačný) a Trnave (katolícky, ženský). Učiteľský ústav s vyučovacím jazykom ruským sa nachádzal v Prešove (gréckokatolícky). Učiteľský ústav s vyučovacím jazykom maďarským bol pri ženskom kláštore uršulínok v Bratislave (tamže, s. 15). Zo štatistických údajov uvedených vo Věstníku MŠaNO na slovenských učiteľských ústavoch študovalo v školskom roku 1921/22 spolu 1 643 kandidátov učiteľstva, z toho do 1. ročníka bolo prijatých 412 kandidátov a štúdium úspešne absolvovalo 332 mladých učiteľov.

² Do roku 1918 bolo na území Slovenska pätnásť učiteľských ústavov, z toho sedem štátnych: Bratislava, Levice, Lučenec, Modra, Prešov, Štubnianske Teplice a Spišská Nová Ves; osem cirkevných, z toho päť rímskokatolíckych (Bratislava – ženský učiteľský ústav, Košice – mužský aj ženský, Spišská Kapitula a Trnava), dva evanjelické v Prešove a v Banskej Štiavnici a jeden gréckokatolícky v Prešove. Zriaďovateľmi učiteľských ústavov mohli byť okrem štátu a cirkvi aj súkromné osoby alebo obce, no žiaci súkromných škôl museli záverečnú skúšku absolvovať v štátnych, cirkevných alebo obecných ústavoch.

Obsah vzdelávania v učiteľských ústavoch na Slovensku bol determinovaný spoločenskými, kultúrnymi a politickými potrebami, ktoré konkretizovali učebné plány, učebné osnovy a učebnice. Prejavoval sa akútny nedostatok učebníc: slovenské učebnice neexistovali, nové vznikali len postupne, zvyčajne sa objednávali a používali české učebnice, prípadne sa tie prekladali do slovenčiny. Niektoré učebnice boli spoločné pre gymnáziá a učiteľské ústavy.

Ďalšou možnosťou vzdelávania učiteľov boli **odborné učiteľské ústavy**, ktoré pripravovali predovšetkým učiteľky domácich náuk a učiteľky materských škôl. Boli zriaďované pri učiteľských ústavoch. Do odborných učiteľských ústavov pre vzdelávanie učiteliek domácich náuk boli prijímané najmenej 17-ročné, telesne a duševne zdravé, mravné, bezúhonné dievčatá, ktoré úspešne ukončili 4. triedu strednej alebo meštianskej školy. Prednosť mali dievčatá, ktoré absolvovali gazdinskú školu. Žiačky po úspešnom ukončení dvojročného štúdia skladali komisionálne záverečné skúšky. Po ich zložení získali vysvedčenie učiteľskej spôsobilosti vyučovať domáce náuky na ľudových školách. Po dvojročnej praxi v ľudovej škole si mohli urobiť skúšky pre spôsobilosť vyučovať domáce náuky na meštianskej škole (J. Pšenák, 2011, s. 70 – 71). Odborné učiteľské ústavy pre vzdelávanie učiteliek materských škôl boli určené pre žiačky, ktoré dovŕšili 16 rokov, mali predbežné školské vzdelanie, hudobný sluch a hlas, telesnú spôsobilosť, zručnosť v kreslení a v ženských ručných prácach. Po dvojročnom štúdiu skladali skúšku spôsobilosti, ktorá ich ustanovovala za učiteľky v detských opatrovniach.

Univerzitné vzdelávanie **učiteľov stredných škôl** malo dlhšiu tradíciu, považovalo sa za samozrejmé a malo výsadné postavenie. Hoci otázka vzdelávania stredoškolských profesorov po vzniku prvej ČSR nebola stredobodom odborných polemík, neznamenalo to akceptovanie stavu ich prípravy v rakúsko-uhorskej monarchii. Pre vzdelávanie stredoškolských učiteľov v monarchii bola typická jeho odtrhnutosť od reálnych potrieb školy, jednostranná orientácia na vedeckú prípravu a na poznatky vo zvolených odboroch a zanedbávanie a podceňovanie psychologickéj a pedagogickéj zložky. Rozvoj tzv. vyššieho školstva, gymnázií a ostatných druhov stredných škôl (napr. priemyselných a ekonomických) vyvolal naliehavú potrebu primerane pripravených učiteľov.

Otázka pedagogickej prípravy stredoškolských profesorov bola nastolená v súvislosti s pripravovanou reformou stredných škôl. Na medzinárodnom zjazde stredoškolských profesorov v Prahe v roku 1923 bola ustanovená komisia, ktorá pripravila *Návrh na úpravu filozofického a pedagogického štúdia a pedagogických skúšok kandidáta profesúry stredných škôl*, v ktorom sa praktická pedagogická príprava stala súčasťou posledného ročníka a mala byť

završením odbornej a pedagogickej prípravy. Podľa tohto návrhu mal kandidát absolvovať teoretickú pedagogickú prípravu počas štvorročného štúdia na univerzite, a to najmenej v 10 semestrálnych hodinách a z toho aspoň dvojhodinový povinný seminár z pedagogiky. Praktická príprava nadväzovala na štvorročné štúdium a trvala dva semestre. Návrh predpokladal predĺženie vzdelávania profesorov na päť rokov, ale táto podmienka bola odmietnutá s odôvodnením naliehavej potreby stredoškolských profesorov.³

V 20. až 30. rokoch 20. storočia neboli reálne predpoklady na predĺženie štúdia, a teda skvalitnenie pedagogickej prípravy, okrem toho sa začínali prejavovať účinky hospodárskej krízy. Hľadali sa preto cesty, ako zlepšiť prípravu aspoň v rámci štvorročného štúdia. Výsledkom dlhých diskusií, konferencií a ankiet bol *Skúšobný poriadok pre učiteľov stredných škôl* z roku 1930. Aj v tomto poriadku dostala pedagogická príprava len veľmi skromné miesto, ktoré sa nedalo porovnať s predtým vypracovanými návrhmi. Predstavitelia pedagogickej obce považovali skúšobný poriadok za krok späť. Hoci uvedené dva štátne dokumenty stanovili rozsah vzdelávania stredoškolských učiteľov, učители sa aj naďalej snažili o skvalitnenie pedagogickej zložky ich vzdelávania formou vysokoškolskej prípravy.

Prípravu budúcich gymnaziálnych profesorov na území Slovenska zabezpečovala od roku 1921 Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. Zo začiatku sa českí univerzitní profesori skepticky vyjadrovali k možnosti otvorenia všetkých odborov, ktoré v tom čase boli na filozofických fakultách. Problémom bol aj malý počet záujemcov o štúdium, keďže Slovensko ešte nemalo dostatok absolventov stredných škôl. Otvorenie Filozofickej fakulty vyplynulo práve z nevyhnutnosti prípravy slovenských stredoškolských profesorov, ktorých bol v prvých rokoch existencie medzivojnovnej republiky nedostatok. Štúdium na fakulte začalo v zimnom semestri akademického roka 1921/22. V prvom akademickom roku sa na štúdium zapísalo 30 riadnych a 34 mimoriadnych študentov (Ročenka UK, 1925, s. 62). Fakulta bola budovaná podľa vzoru pražskej filozofickej fakulty. Veľká pozornosť bola venovaná utváraniu odborov filozofie, histórie a filológie, ktoré mali byť fundamentálne a v nich sa mali pripravovať aj kvalitní budúci stredoškolskí profesori. Nezastupiteľná bola prítomnosť českých profesorov, pretože v tom čase na

³ O desať rokov neskôr, v roku 1933, pri voľnom neplánovanom štúdiu na učiteľských fakultách bolo nezamestnaných 86 chemikov, 138 historikov, 200 matematikov a vyrátalo sa, že najmladší z aprobovaných chemikov bude čakať na miesto vyše 20 rokov, z matematikov 15 až 20 rokov, z dejepisárov 20 rokov a prírodpcisov 18 až 20 rokov (L. Bakoš, 1968, s. 55).

Slovensku mohli miesto vysokoškolského profesora v oblasti spoločenských vied zastávať len prof. J. Škultéty, prof. M. Hodža a prof. J. Kvačala. Cieľom filozofickej fakulty v prvých rokoch fungovania bola príprava učiteľov pre slovenské stredné školy. V prvom roku jej pôsobenia existovali odbory: slovanská filológia, história, národopis a hudobná veda a existovala len jedna skúšobná komisia pre štátne skúšky oprávňujúce k výučbe na stredných školách pre predmety jazyk československý, história a zemepis. Profesorský zbor venoval mimoriadne úsilie budovaniu odboru filozofie. S rozširovaním odborov vznikali nové možnosti štúdia a zvyšoval sa aj počet zapísaných študentov. Do roku 1938 existovalo na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského 24 seminárov a v akademickom roku 1938/39 sa vytvorila skúšobná komisia pre učiteľstvo na stredných školách, ktorá vykonávala štátne záverečné skúšky z jazyka československého, dejepisu, zemepisu, klasickej filológie, filozofie, nemeckého jazyka, francúzskeho jazyka, anglického a maďarského jazyka.

Kandidáti učiteľstva stredných škôl absolvovali štvorročné štúdium a z toho aspoň dvojhodinový povinný seminár z pedagogiky. Pedagogika bola v čase vzniku prvej ČSR relatívne mladý odbor, ktorý na filozofickej fakulte nemal dlhú tradíciu a prednášala sa ako súčasť filozofie. Kvôli zabezpečeniu výučby pedagogických disciplín a absolvovaniu pedagogicko-didaktickej skúšky poslucháčov po 4. semestri, vznikol v zimnom semestri akademického roku 1923/24 *Pedagogický seminár*. Ako uvádza J. Štulrajterová (2014, s. 60 – 61) tu sa vďaka prítomnosti českých profesorov O. Chlupa, J. Hendricha, či J. Uhera začala rozvíjať pedagogická veda. Pedagogika sa na českých univerzitách v dôsledku aktuálnych potrieb a vplyvov zahraničnej pedagogiky a psychológie najvýraznejšie formovala práve v kontexte učiteľskej prípravy. Prostredníctvom českých profesorov, školských inšpektorov a učiteľov pôsobiacich na Slovensku prenikali postupne tieto vplyvy aj na Slovensko. Praktická pedagogická príprava nadväzovala na štvorročné štúdium a trvala dva semestre. Uvažovalo sa o predĺžení štúdia na päť rokov, ale spoločenská situácia a hospodárska kríza doľahla aj na univerzitu a ostalo len pri štvorročnom štúdiu. Filozofická fakulta čelila kritike, že pre svoju dvojkoľajnosť⁴ venuje praktickej učiteľskej príprave len málo priestoru. Počiatočné aktivity v reformách vzdelávania stredoškolských profesorov utíchli a do popredia sa dostala otázka vysokoškolského vzdelávania učiteľov.

Hneď po vzniku Československej republiky bolo jedným z cieľov školskej

⁴ Dvojkoľajnosť sa týkala na jednej strane zacielenia na vytváranie univerzitných vedeckých ústavov slobodného bádania a učenia a na druhej strane jej plnenia funkcie vysokej odbornej školy, ktorá pripravovala budúcich stredoškolských profesorov.

politiky **uzákonenie vysokoškolského vzdelávania učiteľov**. Poprednými predstaviteľmi tejto požiadavky sa stali profesori pedagogiky na univerzitách. Početné návrhy a petície, ktoré sa v prvých rokoch medzivojnovej republiky vypracovali, nenašli kladné prijatie u vládnucich predstaviteľov. Priestorom na prezentovanie názorov a návrhov za akademické vzdelávanie učiteľov národných škôl sa stali pedagogické časopisy, v ktorých nájdeme množstvo príspevkov o potrebe a aktuálnosti tejto požiadavky.⁵ Niektoré informovali o konkrétnych návrhoch v Čechách, iné zase vyjadrovali požiadavky slovenského učiteľstva, ktoré boli často formované do programov jednotlivých učiteľských spolkov a organizácií.

Iniciatívu učiteľov podporil i prezident T. G. Masaryk, ktorý sa vyjadril za ich jednoznačné a bezpodmienečné univerzitné vzdelávanie. Na I. zjazde českých a slovenských učiteľov v Prahe v roku 1920, bola vyslovená požiadavka na štvorročné štúdium na pedagogickej fakulte, ktorá by mala byť zahrnutá do zväzku univerzity ako rovnocenná fakulta.⁶

Problémom akademického vzdelávania učiteľov sa v roku 1923 zaoberala aj pracovná komisia zostavená MŠaNO pre školskú reformu, ktorá vypracovala návrh, v ktorom apelovala na význam učiteľského vzdelávania, prostredníctvom ktorého sa mala zvýšiť spoločenská a kultúrna úroveň novovzniknutého štátu. Od učiteľského vzdelania malo závisieť všeobecné uznanie a prenikanie zásad mravnosti individuálnej a sociálnej do života súkromného, rodinného a štátneho (G. Valocký, 1921, s. 59).

Prvým vážnym pokusom skvalitniť vysokoškolské vzdelávanie učiteľov bolo založenie **Školy vysokých štúdií pedagogických** v Prahe a Brne v roku

⁵ Pozri napr. K. Bielek: Akademické vzdelanie učiteľstva. In *Slovenský učiteľ*, 1922, č. 14, 15, 16, 18; J. Molnár: Právne pomery a vzdelanie učiteľstva. In *Slovenská škola*, 1919, č. 10 – 11, s. 159 – 163; J. Molnár: Kádnerov návrh na reformu učiteľského vzdelania. In *Slovenská škola*, 1920, č. 2, s. 18 – 21; M. Ježo: Univerzitné vzdelanie učiteľstva. In *Vestník pokrokového učiteľstva na Slovensku*, 1921, č. 6, s. 53 – 56; A. Hollý: O akademickom vzdelaní učiteľstva. In *Vestník pokrokového učiteľstva na Slovensku*, roč. 2, 1922, č. 1 – 2, s. 2 – 7; G. Valocký: Akademické vzdelanie. In *Slovenský učiteľ*, 1921, č. 5 – 6, s. 59 – 61; F. Mojto: Reforma učiteľského vzdelania. In *Slovenský učiteľ*, 1927, č. 4, s. 19 – 26; P. Gallo: Reforma vzdelania učiteľstva národných škôl. In *Učiteľský pedagogický časopis*, 1926, č. 8, s. 431; Národná škola slovenská, 1925, č. 2, s. 98 – 100; J. Dérer – M. Švec: Vysokoškolské vzdelanie slovenského učiteľstva. In *Slovenský učiteľ*, roč. 2, 1922, č. 16 – 17, s. 242 – 243; J. Čečetka: Vysokoškolské vzdelávanie nášho učiteľského a profesorského dorastu. In *Pedagogický zborník*, 1937, č. 6, s. 258 – 265.

⁶ Táto požiadavka sa týkala prípravy učiteľov meštianskych škôl, pre učiteľov ľudových škôl malo postačiť dvojročné štúdium. Požiadavku dvojročnej prípravy učiteľov ľudových škôl na škole vysokoškolského charakteru (univerzitné kurzy) vyslovil aj prof. O. Kádner v roku 1921 (Š. Milo, 1995, s. 57).

1921.⁷ Išlo o súkromné inštitúcie, ktoré poskytovali neštátne doplňujúce a rozširujúce štúdium predovšetkým pre učiteľov z praxe. Kurzy vyhľadávali aj kňazi, vojaci či vysokoškolskí študenti (R. Váňová a kol., 1992, s. 308). Na školách sa rozvíjali dve základné formy štúdia: prvou bolo dvojročné štúdium pedagogiky a psychológie, ale aj logiky, filozofie, estetiky a pod. (vyučujúcimi boli poprední pedagogickí odborníci ako O. Kádner, O. Chlup, J. Uher, V. Příhoda, B. Bydžovský a i.), druhou boli dvojročné kurzy pripravujúce záujemcov o vykonanie skúšky pre učiteľov meštianskych škôl. Tento typ školy však neriešil otázky prípravy budúcich učiteľov, je však nesporné, že sa v nich rozvinul čulý pedagogický ruch a zriaďovali sa tu aj vysokoškolské kurzy pre vzdelávanie učiteľov meštianskych škôl. Podrobný návrh reformy učiteľského vzdelávania, v mnohom inšpirovaný českými návrhmi, uverejnil aj časopis *Slovenský učiteľ* (1919, s. 18 – 21), v ktorom sa s nádejou vyjadril za vládne uskutočnenie tohto návrhu.

Ďalším krokom k uskutočneniu akademickej prípravy učiteľov bolo vytvorenie **pedagogických akadémií**. Prvá pedagogická akadémia vznikla v Prahe v roku 1929 ako dvojročná „*súkromná pedagogická fakulta*“, pričlenená k univerzite (V. Příhoda, 1936, s. 10). Podľa štatútu na nej smeli študovať absolventi stredných škôl a učiteľských ústavov, ktorí boli zapísaní ako riadni alebo mimoriadni poslucháči univerzity. Spočiatku malo ísť o štvorročnú fakultu, ktorá mala v prvých štyroch semestroch pripravovať učiteľov národných škôl. Po absolvovaní tohto štúdia (alebo rovnocenného štúdia na vysokých školách pedagogických v cudzine) sa mohli študenti zapísať do vyššieho štvorsemeštrálneho oddelenia, kde sa mali pripravovať na vedeckovýskumnú prácu v oblasti výchovy. K takto koncipovanému štúdiu však nedošlo. Úspešne ho dokončili len veľmi dobrí absolventi stredných škôl, ktorí tvorili väčšinu poslucháčov. Nešlo teda len o doplnenie kvalifikácie pre učiteľov z praxe, ale malo aj charakter prípravného vysokoškolského štúdia. Keďže fakultu štát neschválil, poslucháči si úradné potvrdenie museli získať doplňujúcou maturitou v učiteľskom ústave. Pedagogické akadémie predstavujú začiatky vysokoškolského vzdelávania učiteľov v Československu.

Minister školstva Dr. I. Dérer, založil v roku 1930 v Bratislave prvú štátnu pedagogickú akadémiu. Jej riaditeľom sa stal profesor Pedagogického seminára na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, prof. Josef Hendrich, a jej cieľom bolo pripravovať učiteľov ľudovej školy z absolventov stredných

⁷ Škola vysokých pedagogických štúdií bola založená v roku 1938 aj v Bratislave a bol vytvorený aj jej učiteľský zbor, no pre blížiacu sa vojnovú udalosť svoju činnosť nikdy nezachala (Slovenská škola, 1937, roč. 1, č. 5, s. 158).

a odborných škôl (J. Štulrajterová, 2014, s. 62). Podľa štatútu sa učiteľský zbor pedagogických akadémií skladal z vysokoškolských profesorov, docentov, stredoškolských profesorov, z profesorov a cvičných učiteľov učiteľských ústavov. Prednášky a cvičenia viedli predovšetkým pedagógovia Filozofickej fakulty UK a vybraní profesori stredných škôl a učiteľského ústavu (najmä cviční učители). Pedagogická akadémia bola samostatným ústavom a štúdium malo vysokoškolský charakter. Okrem profesorov Pedagogického seminára (J. Hendrich, J. Uher, J. Čečetka), ktorí prednášali pedagogiku a dejiny pedagogiky, prednášali na nej aj iní vysokoškolskí učители.⁸ Profesori so študentmi riešili aktuálne otázky z oblasti pedagogiky a ocitli sa tak v centre pedagogického diania. Hoci štúdium bolo jednoročné, poslucháči prostredníctvom poznatkov univerzitných pedagógov získali po pedagogickej a metodickej stránke množstvo poznatkov. Záujem o štúdium na pedagogických akadémiách v 30. rokoch 20. storočia bol veľký, no aj tak sa väčšina učiteľov pre národné školy vzdelávala v učiteľských ústavoch.⁹ Pedagogické akadémie však možno hodnotiť ako cenný medzistupeň vo vývoji učiteľského vzdelávania.

Nárastom vyššie kvalifikovaného učiteľstva ľudových a meštianskych škôl zásluhou pedagogických akadémií, škôl vysokých štúdií pedagogických, kurzov a seminárov, sa zvyšovali predpoklady nielen na uskutočnenie školskej reformy, ale aj snahy o ustanovenie úplného vysokoškolského vzdelania učiteľov. V pedagogickej tlači a literatúre pribúdalo stále viac odborných štúdií a návrhov na dôsledné vyriešenie tejto požiadavky. Analyzoval sa obsah i rozsah štúdia poslucháčov učiteľstva, porovnával sa s obsahom prípravy učiteľov na stredných a vysokých školách v zahraničí. K. Bielek v článku *Akademické vzdelanie učiteľstva* v časopise *Slovenský učiteľ* (1922, č. 14, 15, 16, 18) pripravil syntetizujúci pohľad na vývoj učiteľského vzdelávania u nás i v zahraničí a podal i svoj vlastný návrh, podľa ktorého sa mali učители vzdelávať v koedukačných učiteľských ústavoch, ktoré mali byť zložené zo štyroch ročníkov prípravnej školy, preparandie a z dvoch ročníkov pedagogickej akadémie. Preparandia mala byť ukončená maturitou zo všetkých všeobecných a prípravných predmetov pedagogickej akadémie. Podľa jeho návrhu mohli byť do pedagogických akadémií po absolvovaní diferenčných skúšok prijímaní aj maturanti iných stredných škôl. V roku 1926 predstrel

⁸ Napr. prof. J. Tvrďý prednášal Úvod do filozofie a Všeobecnú psychológiu, Dr. J. Stavěl z Psychotechnického ústavu viedol Experimentálne psychologické praktikum, doc. I. Míkula z Lekárskej fakulty prednášal Somatológiu, doc. I. Karvaš z Právnickej fakulty prednášal Národné hospodárstvo.

⁹ Takto získalo do roku 1938 odbornú prípravu pre vyučovanie na meštianskych školách vyše 1 000 učiteľov zo západného Slovenska (J. Schubert, 1966, s. 17).

návrh na vzdelávanie učiteľov národných škôl v časopise *Učiteľský pedagogický časopis*, martinský inšpektor P. Gallo. Navrhoval zlúčenie vzdelávania stredoškolských profesorov a učiteľov národných škôl. Kandidáti profesúry i učiteľstva by sa zapísali na filozofickú fakultu a po určitých rozdieloch v obsahu vzdelávania by po štyroch semestroch absolvovali prvú základnú skúšku a po desaťmesačnom úspešnom pôsobení v praxi by mohli absolvovať skúšku pedagogickej spôsobilosti. Kandidáti profesúry by pokračovali v štúdiu ďalej (1926, č. 8, s. 431). Vypracovanie spoločného programu bolo v tomto období zložité. Príčinou boli rozpory medzi jednotlivými stavovskými učiteľskými spolkami.¹⁰

O zavedenie vysokoškolského vzdelávania pre učiteľov národných škôl sa zasadzovali predovšetkým vysokoškolskí profesori pedagogiky. Na celoštátnej úrovni sa najviac diskutovalo o dvoch prístupoch: prvý kládol dôraz na dôkladnú pedagogicko-psychologickú prípravu učiteľov a druhý na kvalitnú prípravu v spoločenských, prírodných a technických vedách a filozofii. Najvýznamnejšie návrhy predložili V. Příhoda, O. Chlup a zo slovenských predstaviteľov J. Čečetka.

Podľa návrhu V. Příhodu, základom vzdelávania učiteľstva ľudových škôl mala byť náležitá odborná znalosť pedagogických náuk, ktoré možno získať len vedeckým štúdiom na vysokej škole po dosiahnutí maturity na úplných stredných školách (V. Příhoda, 1937, s. 63 – 66). V. Příhoda navrhoval, aby učitelia všetkých školských stupňov dostávali rovnocenné vzdelanie na univerzitách alebo na vysokých školách technických, pri existujúcich fakultách alebo na osobitnej pedagogickej fakulte. Na pedagogickej fakulte mali študovať pedagogické vedy a iné odbory učitelia všetkých kategórií. Štúdium malo byť jednotné, ale diferencovane prispôbené jednotlivým kategóriám učiteľov. Celé štúdium malo mať vedecký charakter a pedagogickej praxi malo predchádzať teoretické poznanie, využitie vedeckých metód a techniky a nie improvizácia vzorových vyučovacích hodín.

Ďalší návrh vzdelávania učiteľov vychádzal z dielne O. Chlupa. MŠaNO ho poslalo na posúdenie univerzitám, vedeckým pracovníkom a politickým činiteľom. Návrh bol zameraný na vzdelávanie učiteľov ľudových škôl a obsahoval predmety ako pedagogika, dialektika, filozofia, psychológia, etika, lo-

¹⁰ Na Slovensku do roku 1919 existovali dve učiteľské organizácie – Ústredný spolok učiteľov na Slovensku, ktorého členmi sa stali aj českí učitelia, a *Zemský učiteľský spolok na Slovensku*. Zdalo sa, že postupnou spoluprácou dôjde k zjednoteniu oboch spolkov a vytvoreniu jedného silného ústredného spolku, no rozpor v názoroch spôsobil ich definitívny rozkol. Detailnejšie túto problematiku rozpracúva Š. Milo (1995) v kapitole *Učiteľské organizácie na Slovensku, ich pedagogické a politické názory*.

gika, sociológia, filológia, literatúra a literárna estetika, štátoveda a vlastiveda, všeobecná prírodoveda, organická a anorganická chémia, fyzika, technológia, hygiena, základy profylaxie, ručné, záhradné a laboratórne práce, domáce náuky, kreslenie, estetika, výtvarná a hudobná veda, spev a hospitácie (V. Příhoda, 1937, s. 100 – 101). Absolventi strednej školy a učiteľských ústavov mali, po doplnovacej maturite na strednej škole, študovať dva roky v osobitných ústavoch pričlenených k vysokým školám. V návrhu sa tiež hovorilo o postupnom zrušení učiteľských ústavov, namiesto ktorých sa mali zriadiť vysoké školy v Prahe, Brne, Olomouci, Bratislave a Košiciach. Učiť v nich mali predovšetkým vysokoškolskí učitelia, ale návrh rátal aj s učiteľmi stredných škôl. Tento návrh čelil kritike v tom, že prehlboval všeobecné vzdelávanie učiteľov, kým odborným pedagogickým predmetom venoval menej hodín ako učiteľské ústavy a neriešil otázku vzdelávania učiteľov meštianskych škôl, tiež učiteľov škôl vyžadujúcich si zvláštnu starostlivosť či prípravu učiteliek materských škôl.

J. Čečetka vo svojom návrhu poukázal na potrebu reformovať vzdelávanie učiteľov a jednoznačne sa vyjadril za vysokoškolskú prípravu budúceho učiteľského dorastu. Učiteľské ústavy podľa neho nemôžu počas štyroch rokov poskytnúť žiakom všetko, čo od absolventov požaduje nová doba, a teda poskytnúť im primerané odborné a aj vyššie všeobecné vzdelanie. Apeloval na potrebu jednotnosti vzdelávania slovenského učiteľstva národných a stredných škôl: „...*hoci ich úlohy v praktickom živote sú rozličné, predsa len je tu veľa spoločných črt a spoločných úloh [...]Predovšetkým bude treba zosústavniť vysokoškolské štúdium, aby sme vyhovelí požiadavkám všeobecného i odborného vzdelania učiteľstva všetkých kategórií*“ (J. Čečetka, s. 258). Čečetka rozdelil univerzitné prednášky podľa obsahu a cieľa vzdelávania na všeobecné a špeciálne a podľa povinnosti navštevovať prednášky na všeobecné a fakultatívne povinné a na voľné. Odborné prednášky, opakované v pravidelných turnusoch (intervaloch), mali podať systematický prehľadný obraz celej látky príslušného odboru. Profesor by nebol len prednášateľom vedomostí, ale aj poradcom v štúdiu, rozvíjal by problematiku svojho odboru a spolu s poslucháčmi by hľadal odpovede na otázky týkajúce sa odborných problémov. Vzhľadom na organizáciu štúdia by nesmeli turnusy všeobecných povinných prednášok trvať dlhšie než dva roky a turnusy všeobecných a špeciálnych fakultatívne povinných prednášok tri roky. Špeciálne prednášky mali byť určené na špeciálne vzdelávanie poslucháčov jednotlivých odborov a špeciálne voľné prednášky by boli určené na vzdelávanie budúcich odborníkov, bádateľov, vedeckých pracovníkov. Podľa Čečetku takéto rozdelenie prednášok malo profesorom slúžiť na širší a lepší výber tých najnadanejších poslucháčov pre

vedeckú dráhu. Okrem prednášok sa rovnocennými zdrojmi poznania a prostriedkami vzdelávania mali stať knižnice, semináre, prosemináre a praktické cvičenia. Čečetka sa v návrhu vyjadril, že filozofická a prírodovedecká¹¹ fakulta mali za cieľ vychovávať nielen budúcich stredoškolských profesorov, ale aj učiteľov ľudových a meštianskych škôl a navrhoval nasledujúcu dĺžku štúdia pre jednotlivé kategórie učiteľov: profesori stredných škôl 4 roky, odborní učitelia meštianskych škôl 3 roky a učitelia ľudových škôl 2 roky. Ani Čečetkovi sa jednoročné štúdium na pedagogickej akadémii nezдалo dostatočné. Rozvrh mal byť zostavený tak, aby si budúci učitelia a profesori v prvých semestroch štúdia osvojili všeobecné teoretické základy z pedagogiky, psychológie, filozofie a príbuzných vied a v nasledujúcich semestroch by sa venovali konkrétnejšiemu štúdiu a praktickému nácviku v zvolenom študijnom odbore. Čečetka vo svojom návrhu predstavil konkrétny rozvrh pre prípravu učiteľov jednotlivých typov škôl (pozri Čečetka, J.: Vysokoškolské vzdelanie nášho učiteľského a profesorského dorastu. In *Pedagogický sborník*, 1937, č. 6, s. 262 – 265).

Čečetkov návrh mal predstavovať určitý model vzdelávania učiteľov všetkých kategórií a vyzval všetkých zainteresovaných na odbornú diskusiu, ktorá však mala slabý ohlas. Pre blížiacu sa vojnovú udalosť sa ani jeden z návrhov akademickej prípravy budúcich učiteľov národných škôl nerealizoval. Pedagogické akadémie síce predstavovali akýsi pokusný predstupeň k vysokoškolskému vzdelávaniu, podobne nsystematicky pôsobili príležitostné prednášky, pedagogické týždne a semináre pre učiteľov, no môžeme konštatovať, že požiadavky na akademicke vzdelávanie učiteľov nedosiahli v slovenskom prostredí ani v neskoršom období intenzity a úroveň návrhov českej učiteľskej obce a výraznejšie sa presadila až nová generácia vedená J. Čečetkom.

13.2 Vzdelávanie učiteľov v rokoch 1939 až 1945

V období Slovenskej republiky sa stala príprava učiteľov národných škôl v duchu kresťansko-národnom jednou z tém školskej politiky. Predstavitelia štátu v dôsledku nového politického usporiadania a ideovej orientácie spustili vlnu školských reforiem, ktoré zasiahli aj prípravu učiteľov. V Bratislave po siedmich rokoch zanikla vyššie spomínaná Pedagogická akadémia. V roku 1940 došlo k reforme vzdelávania učiteľov ľudových škôl. Zákom č. 223

¹¹ Prírodovedecká fakulta vznikla až v roku 1940 a prípravu budúcich stredoškolských učiteľov nakoniec zabezpečovala len Filozofická fakulta.

z 11. novembra 1940 sa štvorročné učiteľské ústavy transformovali na päťročné učiteľské akadémie, ktoré učiteľstvo v predchádzajúcom období vytrvale odmietalo ako náhradu za vysokoškolské vzdelávanie. Jediný ústupok, ktorý slovenské učiteľstvo akceptovalo, spočíval v tom, že sa absolventom učiteľských ústavov (neskôr učiteľských akadémií) po zložení diferenciálnych skúšok z latinského jazyka umožnilo štúdium na Filozofickej alebo Prírodovedeckej fakulte Slovenskej univerzity, dokonca aj na iných fakultách a vysokých školách. Rozsah väčšiny predmetov sa vyrovnal rozsahu gymnaziálneho učiva.

Učiteľským ústavom sa už v minulosti vyčítalo, že nedostatočne pripravujú budúcich učiteľov na ich povolanie. Učiteľstvo neustále volalo po reforme učiteľského vzdelávania a potrebe vysokoškolskej prípravy učiteľov. No ani reforma učiteľských ústavov v roku 1940 nebola naplnením týchto snáh. Školská správa pripravovala reformu učiteľského vzdelávania spolu s reformou strednej školy, nakoniec sa tak stalo až v roku 1940 spolu s reformou školy ľudovej. Vláda schválila zákon o učiteľských akadémiách 26. júna 1940. Predĺžením učiteľského vzdelávania na 5 rokov a stanovením prísnejších požiadaviek sa mal zaistiť kvalitný výber učiteľov a zároveň regulovať veľký záujem o toto povolanie (J. Mátej, 1958, s. 50). Zákon č. 288/1940 *o učiteľských akadémiách* bol prijatý 29. októbra 1940 (Zvesti MŠaNO, 1940, zoš. 13). Tým učiteľské ústavy pre vzdelávanie učiteľov ľudových škôl dostali novú organizačnú podobu a nový obsah a ich názov bol zmenený na **učiteľské akadémie**. Podľa ministra Jozefa Siváka učiteľské akadémie boli kompromisom medzi starými učiteľskými ústavmi a novou požiadavkou učiteľstva v rámci univerzitnej prípravy učiteľov (Nové slovenské školstvo III., s. 38). Úlohou učiteľskej akadémie bolo vzdelávať a vychovávať adeptov pre učiteľské povolanie, aby svojimi odbornými vedomosťami a mravnými vlastnosťami boli schopní vyučovať a vychovávať mládež na ľudových školách v duchu kresťansko-národnom (Zvesti MŠaNO, 1940, s. 293). Učiteľské akadémie sa delili na štátne, založené a udržiavané štátom, a neštátne, založené a udržiavané cirkvami a spolkami. Pri učiteľských akadémiách mala byť zriadená cvičná škola, príp. mohol byť zriadený aj odborný učiteľský ústav domácich náuk alebo ústav pre vzdelávanie učiteliek materských škôl. Podľa možnosti mal byť pri každej učiteľskej akadémii zriadený internát a vzorové hospodárstvo pre praktický výcvik kandidátov. V školskom roku 1941/42 boli na Slovensku iba chlapčenské a dievčenské učiteľské akadémie. Chlapčenských bolo 8, z toho 5 štátnych a 3 neštátne, dievčenských bolo 6, z nich 2 štátne a 4 neštátne. Jedinú výnimku tvorila grécko-katolícka učiteľská akadémia v Prešove, kde sa vzdelávali chlapci aj dievčatá spoločne, keďže to bola na Slovensku jediná škola s vyučovacím jazykom ruským (Päť rokov sloven-

ského školstva, 1944, s. 238 – 239). Učebný plán a učebné osnovy vydalo MŠaNO 12. novembra 1940. Povinnými predmetmi v učiteľských akadémiách boli: náboženstvo, slovenský jazyk, dejepis, zemepis, pedagogika, vyučovacia prax s metodikou, spoločenská výchova, nemecký jazyk, matematika, prírodopis, chémia, fyzika, národné hospodárstvo, poľné hospodárstvo, náuka o vedení domácnosti, spev a hudobná výchova, hra na husliach, hra na klavíri, hra na organe a ručné práce, varenie, telesná výchova, ďalšie povinné predmety mohlo podľa potreby určiť MŠaNO. Hoci učiteľská akadémia poskytovala v predmetoch rovnocenné vzdelanie ako gymnázium, predsa boli v učebných plánoch rozdiely vyplývajúce zo špecifického zamerania škôl a pre niektoré predmety, ako napr. pedagogika a psychológia, boli vypracované nové učebné osnovy. Aj viaceré učebnice, ktoré vychádzali v období Slovenskej republiky, boli spoločné pre gymnázia a učiteľské akadémie.

Zákon o učiteľských akadémiách č. 228/1940 Sl. z., ktorý vošiel do platnosti 1. septembra 1940, zaviedol školský plat, prijímacie a skúšobné taxy a iné školské poplatky. Určoval prijímanie žiakov do 1. ročníka tak, že bolo možné prijať žiaka, ktorý aspoň s dobrým prospechom ukončil 4. triedu gymnázia alebo meštianskej školy, veková hranica pre prijatie bola minimálne 14 rokov a maximálne 18 rokov. Adept na učiteľské povolanie mal byť telesne zdravý, mravne zachovaný a mal úspešne vykonať prijímaciu skúšku. Do prvého ročníka mohlo byť prijatých najviac 30 záujemcov. Štúdium na učiteľskej akadémii končilo maturitou. Riaditeľov učiteľských akadémií menoval na základe návrhov vlády prezident. Zákon dával veľkú právomoc pri zriaďovaní a udržiavaní škôl cirkvám, čo vidno i z toho, že v školskom roku 1942/43 bolo z 15 učiteľských akadémií 8 cirkevných, z nich 6 rímskokatolíckych, 1 gréckokatolícka a 1 evanjelická a. v. (Päť rokov slovenského školstva, 1944). Vplyvom cirkvi bola na učiteľských akadémiách zrušená koedukácia.

Krokom späť v porovnaní s učiteľskými ústavmi, na ktorých sa neplatilo školné ani ostatné taxy ako na stredných školách, bolo zavedenie školského platu, prijímacích a skúšobných táx. Bývalé učiteľské ústavy boli prístupnejšie pre štúdium, lebo na nich tieto poplatky, podobne ako na gymnáziách, neboli. Blízka budúcnosť však ukázala, že ani „reforma“ učiteľského vzdelávania nelákala mládež študovať v učiteľských akadémiách. Už rok po vydaní zákona sa minister J. Sivák sťažoval na úbytok žiakov na týchto školách, ktorý pokračoval aj v ďalších školských rokoch. „*Slovenská mládež sa v poslednom čase zrejme vyhýba učiteľskému povolaniu, nakoľko sa oveľa výhodnejšie umiestňuje na iných životných dráhach.*“ (Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 46 – 47). Možno sa domnievať, že príčinou tohto poklesu či nezájmu bolo predĺženie štúdia o jeden rok, príp. zavedenie spomenutých poplatkov.

Hoci v období prvej Slovenskej republiky bola prísna cenzúra a do tlače sa nedostávali kritické články na adresu vládnucej strany, v časopise Evanjelický učiteľ z roku 1943 zaznela kritika učiteľského vzdelávania. Autor článku (pod značkou „jp“) kritizuje reformu učiteľského vzdelávania: „priniesla viac záporného ako kladného [...], že táto reforma prišla naraz, náhlo, bez polemiky v odborných pedagogických časopisoch, bez širšej diskusie [...] prijímacia skúška sa stáva viac-menej formalitou, lebo skúšajúci musí svoje požiadavky znížiť na minimum a veľmi často i potom upúšťať.“ Autor článku vyčíta osnovateľovi návrhu zákona, že považuje učiteľstvo za akúsi nižšiu, medzi intelektuálov azda ani nepatriacu kategóriu, tiež fakt, že hoci predlžuje štúdium na päť rokov, nepovoľuje absolventom pokračovať v štúdiu na vysokej škole, pričom absolventi ostatných stredných škôl, na ktorých štúdium trvalo štyri roky, majú možnosť pokračovať v štúdiu na vysokých školách, „len absolvent učiteľskej akadémie nie“ (Učiteľské akadémie, In: Evanjelický učiteľ, 1943, roč. 8, č. 3, s. 50). Možno podotknúť, že aj samotný minister J. Sivák patril ku skupine tých, ktorí reformu učiteľského vzdelávania videli iba vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov a v práci Päť rokov slovenského školstva priznáva, že stanovisko autora článku v časopise Evanjelický učiteľ bolo „*priveľmi oprávnené*“ (1944, s. 50).

V zákone o učiteľských akadémiách z roku 1940 sa jasne ukázala diskriminácia učiteľského vzdelávania a vôbec celého učiteľského stavu. Záujmom vládnucej strany bolo vychovať učiteľa v náboženskom duchu, verného a poslušného vykonávateľa štátnej národno-kresťanskej ideológie, ktorý nepotrebuje vedecké a odborné vzdelanie.

V období Slovenskej republiky sa do skupiny **odborných učiteľských ústavov** počítali aj ústavy pre vzdelávanie učiteliek domácich náuk a vzdelávanie učiteliek materských škôl. V tom období existovalo päť odborných učiteľských ústavov, z toho štyri pre vzdelávanie učiteliek domácich náuk a jeden pre vzdelávanie učiteliek materských škôl. Dva ústavy boli štátne a tri neštátne.¹² Po organizačnej stránke sa ich reforma učiteľského vzdelávania nedotkla, naďalej ostali dvojročné a prvý ročník sa otváral len každý druhý rok.¹³

¹² Štátne slovenské ústavy pre vzdelávanie učiteliek domácich náuk v Bratislave a Prešove a rímskokatolícky slovenský ústav pre vzdelávanie učiteliek domácich náuk v Levoči boli pričlenené k učiteľským akadémiám. Rímskokatolícky slovenský ústav pre vzdelávanie učiteliek domácich náuk v Humennom bol samostatný. Samostatným bol aj jediný ústav pre vzdelávanie učiteliek materských škôl – Rehoľný slovenský ústav v Žiline (Päť rokov slovenského školstva, s. 244).

¹³ V Rehoľnom slovenskom ústave pre vzdelávanie učiteliek sa 1. aj 2. ročník otváral každý rok, no v ústavoch pre vzdelávanie učiteliek domácich náuk sa otvárali ročníky striedavo,

V ústavoch pre vzdelávanie učiteliek pre vyučovanie domácich náuk si žiačky mali osvojiť vedomosti potrebné na vedenie domácnosti, mali byť pripravované pre život v rodine, príp. učiteľkami domácich náuk – ženských ručných prác. Ústav pre vzdelávanie učiteliek materských škôl bol v období Slovenskej republiky len jeden, keďže sa preferovala výchova v rodine. Bol to rehoľný ústav pre vzdelávanie učiteliek materských škôl v Žiline a študentkám mal poskytovať „vzdelanie pre poznanie detskej duše, prostriedky a spôsoby výchovy dieťaťa, vychováva učiteľky (opatrovatelky) pre materské školy (detské opatrovne)“ (Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 244 – 245).

Vznik nového štátu sa spomínaných ústavov dotkol aj tým, že do učebných plánov pribudol od začiatku školského roku 1939/40 v každom ročníku nový povinný predmet – náboženstvo, s časovou dotáciou jedna hodina týždenne. Do prvého ročníka ústavu pre vzdelávanie učiteliek domácich náuk boli prijímané aspoň 17-ročné žiačky, ktoré boli duševne a telesne zdravé a úspešne absolvovali štvrtú triedu strednej alebo meštianskej školy. Štúdium sa končilo záverečnými skúškami spôsobilosti pred komisiou a kandidátky mali preukázať duševnú vyspelosť, všeobecné vzdelanie a schopnosť vyučovať domáce náuky (ženské práce) na ľudových školách. Do prvého ročníka ústavu pre vzdelávanie učiteliek materských škôl boli prijímané žiačky, ktoré zavřšili 16. rok a úspešne ukončili štvrtú triedu strednej alebo meštianskej školy, mali dobrý hudobný sluch a hlas, boli telesne spôsobilé a preukázali dostatočnú zručnosť v kreslení a v ženských ručných prácach. Podobne ako pri učiteľských akadémiách a ústavoch pre vzdelávanie učiteliek domácich náuk bola súčasťou praktickej prípravy pri ústave zriadená cvičná škola. Počet prijatých žiačok určovalo ministerstvo podľa potreby, tento počet bol nižší ako počet prijatých žiačok na učiteľské akadémiu a ústavy domácich náuk. V Rehoľnom slovenskom ústave pre vzdelávanie učiteliek materských škôl v Žiline bolo v školskom roku 1942/43 v druhom ročníku 18 žiačok, z ktorých bola polovica rehoľných sestier (Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 246). Po úspešnom ukončení štúdia dostali absolventky vysvedčenie spôsobilosti a boli ustanovené za učiteľky v materských školách.

Súkromné štúdium v odborných učiteľských ústavoch nebolo povolené a skúšky pre externistov boli povolené len vo výnimočných prípadoch.

Z odborných škôl možno ešte spomenúť *učiteľské ústavy pre vzdelávanie učiteliek ženských odborných škôl*, v ktorých sa vzdelávali učiteľky pre výučbu predmetov na odborných školách pre ženské povolania.

každý druhý rok, tzn. keď sa na dvoch štátnych ústavoch otvoril 1. ročník, na dvoch neštátnych sa otvoril 2. ročník a opačne (tamže, s. 245 – 246).

Podobne ako v období prvej Československej republiky, aj v období Slovenskej republiky prebiehala **príprava učiteľov stredných škôl a gymnázií** predovšetkým na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (od roku 1940 aj na Prírodovedeckej fakulte). V duchu oficiálnej národno-kresťanskej štátnej ideológie sa mali reformovať a reorganizovať aj vysoké školy a „*dať im pravé a správne vedecké poslanie: výchovu bohabojných, múdrych, vysokovzdelaných, mravných, charakterných a spravodlivých inteligentov. Len z takýchto škôl môže vychádzať vedecký dorast, pravá slovenská inteligencia, akú potrebujeme*“ (Nové slovenské školstvo I, 1940, s. 63).

Udržať kvalitu a rozsah výučby na filozofickej fakulte nebolo v prvých rokoch Slovenskej republiky ľahké. Odchodom českých profesorov utrpeli viaceré odbory, ktoré už mali na fakulte dobrú tradíciu. Niektoré odbory sa prestali prednášať úplne, v iných fakulta siahla k provízornému riešeniu suplovania prednášok. Založením prírodovedeckej fakulty v roku 1940 sa z filozofickej fakulty vyčlenil jeden z jej najstarších seminárov, ktorý pripravoval stredoškolských učiteľov – seminár geografie. Na prírodovedeckej fakulte sa pripravovali predovšetkým profesori a učitelia pre gymnáziá, reálky, učiteľské ústavy a priemyselné školy v dvojpredmetových aprobáciách. Vedomosti študentov sa preverovali prvou štátnou skúškou už po absolvovaní druhého roku štúdia, bez nej nemohli poslucháči pokračovať v učiteľskom štúdiu. Po absolvovaní ôsmich semestrov a po predložení písomných prác z každého predmetu mohli kandidáti absolvovať písomné klauzurné skúšky a po predložení vysvedčení a vykonaní predpísaných štátnych kolokvií z disciplín širšieho základu a vysvedčení z povinných cvičení mohli absolvovať druhú štátnu skúšku. Po je úspešnom vykonaní bol absolvent oprávnený vyučovať v jazyku českom, slovenskom, maďarskom, nemeckom alebo ukrajinskom (R. Lukáč, 1969, s. 382). Absolventi filozofickej i prírodovedeckej fakulty získavali titul štátny profesor.

Fakultám univerzít sa často vyčítala jednostranná vedecká príprava a absentujúca didakticko-metodická a praktická príprava. Pedagogická príprava kvalifikovaných stredoškolských profesorov mala už v období medzivojnovovej republiky snahu integrovať teoretickú a praktickú pedagogickú prípravu.¹⁴

Pre potreby praktického a metodického výcviku kandidátov učiteľstva bolo v akademickom roku 1940/41 v Bratislave zriadené cvičné gymnázium. Na tomto gymnáziu poslucháči vyšších ročníkov filozofickej a prírodovedeckej fakulty realizovali svoje náčuvy a výstupy a získavali potrebné metodické

¹⁴ Pre didaktickú prax nebol v štvorročnom univerzitnom štúdiu dostatok času ani záujmu, preto bola praktická príprava sústavne predmetom kritických pripomienok.

poznatky a skúsenosti. Profesori gymnázia boli súčasne aj lektormi metodiky na univerzite pre tie predmety, ktoré vyučovali v gymnáziu.

Záver

Školstvo na Slovensku počas dvadsaťročnej existencie Československej republiky zaznamenalo kvalitatívny i kvantitatívny rozmach. Českí profesori, ktorí prišli na bratislavskú univerzitu, vychovali stovky stredoškolských profesorov, ktorým poskytli pedagogické poznatky potrebné na ich učiteľské pôsobenie. Hneď po vzniku Československa silnelo medzi učiteľmi a pedagogickými pracovníkmi hnutie za uzákonenie vysokoškolského vzdelávania učiteľov. Na jeho čele stáli poprední univerzitní profesori pedagogiky, no ich početné návrhy a petície nenašli pozitívny ohlas vo vtedajších vládnucich kruhoch. Popri množstve konštruktívnych a pragmatických návrhov, ktoré sa tiahli ako niť celým trvaním medzivojnovnej republiky, sa nepodarilo uskutočniť jednotnú a progresívnu reformu učiteľského vzdelávania. Stredobodom pozornosti sa v medzivojnovom období stalo vzdelávanie učiteľov meštianskych škôl a presadenie demokratickej požiadavky vysokoškolského vzdelávania učiteľov národných škôl. Zriadenie jednoročných pedagogických akadémií bolo v medzivojnovom období konečným výsledkom mnohoročného úsilia o zavedenie vysokoškolského vzdelania pre učiteľov národných škôl.

V období Slovenskej republiky sa v roku 1940 reformovalo vzdelávanie učiteľov ľudových škôl a štvorročné učiteľské ústavy sa transformovali na päťročné pedagogické akadémie. Novinkou bolo, že absolventi týchto akadémií (v porovnaní s medzivojnovou republikou) mohli po zložení diferenciálnej skúšky z latinského jazyka pokračovať v štúdiu na filozofickej a prírodovedeckej fakulte Slovenskej univerzity, prípadne inej vysokej školy, k naplneniu požiadavky vysokoškolského vzdelávania učiteľov národných škôl však nedošlo.

Dlhoročné úsilie o zavedenie vysokoškolskej prípravy učiteľov národných škôl sa podarilo realizovať až po roku 1945, keď sa ho dôrazne dožadovali široké rady učiteľov a ich snahy podporovali aj vedeckí pedagogickí pracovníci. Zákonným podkladom pre zavedenie vysokoškolského vzdelania učiteľov bol *dekrét o pedagogických fakultách*, ktorý vydal prezident Edvard Beneš 28. októbra 1945.

LITERATÚRA

- ČEČETKA, J. (1937) Vysokoškolské vzdelanie nášho učiteľského profesorského dorastu. In *Pedagogický zborník*, roč. 4, 1937, č. 6., s. 258 – 262.
- BAKOŠ, E. (1968) Vzdelávanie učiteľov v Československu a jeho vývinové tendencie. In *Pedagogical*, Bratislava: Univerzita Komenského, 1967, s. 47 – 74.
- BIELEK, K. (1922) Akademické vzdelanie učiteľstva. In *Slovenský učiteľ*, 1922, č. 14 – 15, s. 253 – 261.
- BIELEK, K. (1922) Akademické vzdelanie učiteľstva. In *Slovenský učiteľ*, 1922, č. 16, s. 320 – 324.
- BIELEK, K. (1922) Akademické vzdelanie učiteľstva. In *Slovenský učiteľ*, 1922, č. 18, s. 378 – 382.
- DÉRER, J. – ŠVEC, M. (1922) Akademické vzdelanie učiteľstva. In *Slovenský učiteľ*, roč. 2, 1922, č. 16 – 17, s. 241 – 243.
- GALLO, P. (1926) Reforma vzdelania učiteľstva národných škôl. In *Učiteľský pedagogický časopis*, 1926, č. 8, s. 430 – 432.
- HANUŠ, J. – WEINGART, M. (1925) Počátky filozofickej fakulty UK. In *Ročenka UK za prvni pětiletí*. Bratislava.
- HOLLÝ, A. (1922) O akademickom vzdelaní učiteľstva. In *Vestník pokrokového učiteľstva na Slovensku*, č. 1 – 2, s. 2 – 7.
- JEŽO, M. (1921) Univerzitné vzdelanie učiteľstva. In *Vestník pokrokového učiteľstva na Slovensku*, č. 6, s. 53 – 56.
- KODEDOVÁ, O- UHEREK, Z. (1972) *Kapitoly z dějin českého učitelstva 1890 – 1938*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- LUKÁČ, R. (1969) Prírodovedecká fakulta Univerzity Komenského. In *50 rokov Univerzity Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1969, s. 375 – 421.
- MÁTEJ, J. (1958) *Školská výchova za takzvaného Slovenského štátu (so zreteľom na všeobecnovzdelávaci školu)*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MILO, Š. (1969) K niektorým otázkam vzdelávania učiteľov na učiteľských ústavoch pred druhou svetovou vojnou. In *Štúdie o učiteľskom vzdelávaní I*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MILO, Š. (1970) Vývoj na Slovensku v období 1918 – 1938. In KODEDOVÁ, O. (ed.): *Dějiny českého a slovenského učitelstva. Díl I – II (1848 – 1945) Teze*. Praha, s. 157 – 181.
- MILO, Š. (1995) *Slovenský učiteľ v rokoch prvej ČSR*. Nitra: vlastným nákladom.
- MOJTO, F. (1927) Reforma učiteľského vzdelania. In *Slovenský učiteľ*, č. 4., s. 19 – 26.
- MOLNÁR, J. (1919) Právne pomery a vzdelanie učiteľstva. In *Slovenská škola*, č. 10-11, s. 159 – 163
- Nové slovenské školstvo I., II., III.* Reči Jozefa Siváka, ministra školstva a národnej osvety, (1940 – 1942).
- Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943* (1944) Bratislava: Štátne nakladateľstvo.
- PŠENÁK, J. (2011) *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok: Verbum.
- PŘÍHODA, V. (1936) Pedagogické akademie předpokladem školské reformy. In *Dvouletá pedagogická akademie*. Praha.
- PŘÍHODA, V. (1937) *Vědecká příprava učitelstva*. Praha.
- PŘÍHODA, V. (1945) *Idea vysokého učení*. Praha.
- SCHUBERT, J. (1966) *Dvadsať rokov vysokoškolského vzdelávania učiteľov základných škôl na Slovensku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- ŠTULRAJTEROVÁ, J. (2014) Deväťdesiate výročie Pedagogického seminára Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. In TIMKOVÁ, B. (ed.): *Paedagogica 26*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 59 – 72.
- Učiteľské akadémie (jp) In *Evanjelický učiteľ*, 1943, roč. 8, č. 3, s. 48 – 53.
- Uhorský školský zákon č. 38/1868.
- VALOCKÝ, G. (1921) Akademické vzdelanie. In *Slovenský učiteľ*, č. 5 – 6.
- VÁŇOVÁ, R. a kol. (1992) *Výchova a vzdelání v českých dějinách. IV. Díl. Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem (obecné školství – 1848 – 1939) (střední školství a učitelské vzdělání – 1914 – 1939)*. Praha: Univerzita Karlova.
- Věstník MŠaNO, 1919, roč. 1.
- Věstník MŠaNO, 1921/22, roč. 3.
- Zákon č. 293/1919 o učitel'ských ústavoch.
- Zákon č. 228/1940 o učitel'ských akadémiách.
- Zvesti MŠaNO, roč. 3, 1940, zošit 13.

14. KATOLÍCKE ŠKOLSTVO

Marián Cipár

Vývoj katolíckeho školstva na Slovensku v rokoch 1918 – 1945 ovplyvňoval predovšetkým vzťah štátu a Katolíckej cirkvi v Československu, resp. Slovensku a religiózna štruktúra obyvateľstva na Slovensku. Vytvorenie Československej republiky znamenalo príležitosť vybudovať slovenské národné školstvo, ktoré za čias Uhorska fakticky prestalo existovať. V prípade štátnych škôl však išlo o vybudovanie úplne nového školského systému; v prípade cirkevného školstva bola časť škôl transformovaná na nové spoločensko-politické podmienky, využívajúc predchádzajúce skúsenosti katolíckych diecéz a cirkevných rádov v oblasti výchovy a vzdelávania, ale vznikali tiež nové cirkevné školy s vyučovacím jazykom slovenským.

Československo bolo podľa Clevelandskej zmluvy považované za štát dvoch národov, Čechov a Slovákov, avšak sčítanie ľudu z 15. februára 1921 hovorilo už len o československom národe, bez rozlíšenia medzi Čechmi a Slovákami. Výsledky sčítania z uvedeného roku svedčia o tom, že na území Československej republiky z celkového počtu 13 mil. obyvateľov bolo 8 830 tis. Čechoslovákov, z toho 2 994 tis. Slovákov. Popri nich žilo v Československu vysoké percento príslušníkov národnostných menšín,¹ z ktorých dve (nemecká a maďarská) sa dostali z pozície vládnuceho národa do postavenia národnostnej menšiny. Táto národnostná pestrosť si vyžadovala citlivé a vyvážené riadenie štátu. Väčšinové katolícke náboženstvo bolo jedným z mála spojív medzi tzv. československým národom a početnými národnostnými menšinami a národnostnými skupinami, keďže sa k nemu hlásila prevažná časť obyvateľstva.² Vládnuce elity Československej republiky však nevyužili túto skutočnosť vo vytváraní pozitívneho vzťahu národnostných menšín a etnických skupín k novému štátu.

¹ Išlo spolu o 3 218 tis. Nemcov, z ktorých veľká časť žila v Čechách. Severné oblasti Moravy a Sliezka obývalo 110 tis. Poliakov. V južných častiach Slovenska žilo 717 tis. Maďarov a na východe republiky 447 tis. Rusínov a Ukrajincov. Pomerne silne bola zastúpená aj skupina židovského obyvateľstva, ku ktorej sa hlásilo 191 tis. obyvateľov (J. Dolinský, 1999, s. 17 – 18).

² Religiózna štruktúra obyvateľstva Československa bola nasledujúca: rímskokatolícka cirkev 70,90 %; gréckokatolícka cirkev 6,46 %; evanjelická cirkev augsburského vyznania 12,77 %; evanjelická reformovaná cirkev 4,80 %; izraelské náboženstvo 4,53 %; iné, neuvedené a bez vyznania 0,54 %. Podiel katolíkov na Slovensku dosahoval takmer 85 % (por. J. Dolinský, 1999, s. 17 – 18).

Vzťahy štátu a Katolíckej cirkvi boli po vzniku novej republiky problematické. Časť politickej reprezentácie aj verejnosti spájala predstaviteľov Cirkvi s bývalou habsburskou monarchiou. Išlo predovšetkým o českú politickú reprezentáciu. Odmietanie Katolíckej cirkvi, podpora odchodu z Cirkvi pod heslom „Preč od Ríma“, vyvolala napätie medzi štátom a Svätou Stolicou. Podľa S. Gabzdilovej politická reprezentácia Československej republiky nebola voči Katolíckej cirkvi na začiatku svojho jestvovania pozitívne naklonená (S. Gabzdilová, 2014, s. 23).

Slovensko sa vyznačovalo vysokým stupňom religiozity a vplyv cirkvi a náboženských spoločností na osobný a spoločenský život bol výrazný. Duchovní katolíckej cirkvi (aj iných počtom významných cirkví, predovšetkým evanjelickej) sa v období Uhorska aktívne zúčastňovali na boji za národné práva a dlhodobo pôsobili medzi ľudovými masami v náboženskej, sociálnej i politickej oblasti. Postoj obyvateľstva voči existujúcim cirkvám bol pozitívny a na Slovensku neprebíhali procesy vystupovania z Katolíckej cirkvi, ako to bolo po vzniku novej republiky v Čechách a na Morave.

Snahou centrálnej vlády bolo zjednotiť právny systém v českých krajinách (rakúska časť bývalej monarchie) s právnym systémom na Slovensku a Podkarpatskej Rusi (bývalé Uhorsko) a v rámci toho aj legislatívu v oblasti školstva. V dôsledku odlišného historického náboženského vývoja, religióznej štruktúry obyvateľstva a odlišného vnímania katolíckej cirkvi, unifikácia školskej legislatívy vytvárala napätia v slovenskom prostredí. Snahou politických predstaviteľov nového štátu bolo vybudovať jednotný školský systém sekulárneho charakteru, čo bolo problémom pre slovenskú, silne konfesijnú spoločnosť.

14.1 Organizácia katolíckeho školstva do r. 1918

Kvôli lepšiemu pochopeniu transformácie katolíckeho školstva po vytvorení prvej ČSR, uvádzame organizáciu katolíckeho školstva, ktorá bola funkčná do r. 1918. Najvyšším štátnym orgánom v oblasti školstva v Uhorsku v rokoch 1868 až 1918 bolo *Ministerstvo kultu a verejnej výučby*. Uhorská školská legislatíva definovala nasledujúce orgány štátnej správy:

- a) **Školské stolice pre školy obecné**, ktoré boli zriadené v každej obci, kde sa nachádzala ľudová škola v správe obce alebo v správe Cirkvi. V prípade cirkevnej ľudovej školy bol predsedom cirkevnej školskej stolice vždy farár alebo administrátor príslušnej farnosti, v ktorej sa cirkevná ľudová škola nachádzala. Ďalšími členmi boli zástupcovia učiteľov a podporovateľov školy. Počet členov cirkevnej školskej stolice bol 5 – 36 (podľa počtu

žiakov). Členovia školskej stolice boli volení na tri roky. Základné úlohy cirkevnej školskej stolice vyplývali z nariadenia uhorskej biskupskej konferencie z roku 1877 (J. Dravecký, 2011, s. 55 – 56).³ Išlo o nasledujúce povinnosti: schádzať sa raz mesačne a raz ročne preskúmať školské účty; zo zasadnutí viesť zápisnicu; voliť na základe konkurzu učiteľa v škole; stanovovať plat učiteľom; dbať na plnenie povinnej školskej dochádzky detí, riešiť priestupky a vyberať pokuty; zabezpečovať učebné pomôcky pre školu; kontrolovať dodržiavanie cirkevných predpisov pri prevádzke školy; vypracovať učebný poriadok školy a zabezpečiť jeho zverejnenie; každý týždeň vykonávať kontrolu školy, priebehu vyučovania, dochádzku žiakov a pod.; zúčastňovať sa na záverečných skúškach žiakov; minimálne dvakrát ročne informovať o svojej činnosti príslušnú cirkevnú obec. Úlohy cirkevnej školskej stolice, definované v čase Uhorska, zostali v platnosti aj po vzniku Československej republiky a len postupne boli modifikované vo väzbe na vzniknuté legislatívne zmeny.

- b) **Župné školské rady** (resp. administratívne výbory) a župní kráľovskí školskí dozorcovia (inšpektori). Župných školských inšpektorov menoval do funkcie minister kultu a verejnej výučby. Administratívne výbory mali kontrolnú, dozornú a finančnú funkciu (dozerať na vyplácanie plátov učiteľov a plnenie povinností obcí voči školám). Medzi základné povinnosti školského inšpektora voči cirkevným školám patrilo mať dozor nad uplatňovaním školských zákonov a predpisov na cirkevnej škole; vykonávať odborný dozor nad kvalitou výchovy a vzdelávania na cirkevnej škole; dozerať na rozsah vyučovania povinných predmetov; dozerať na zdravotné pomery na školách; zhromažďovať štatistické údaje pre potreby uhorského Ministerstva kultu a výučby a pod.

Treba spomenúť, že uhorské vlády prostredníctvom príslušného ministerstva často zriaďovali v nemadžarských oblastiach štátne školy, aj keď ich potreba nebola odborne podložená, s cieľom podporiť maďarizačný proces u detí a mládeže (J. Dravecký, 2011, s. 52).

14.2 Katolícke školstvo v rokoch 1918 až 1938

Postavenie škôl po vzniku Československej republiky vychádzalo z platných uhorských zákonov, ktoré československá vláda postupne modifikovala

³ Išlo o „Ustanovizne od sboru biskupov uherských pre rímsko- a récko- katolícké náboženské obce straniva sriadenia a účinkovania školských stolíc“. Vydané v Budapešti vo vydavateľstve Athenaeuma v roku 1877 (J. Dravecký, 2011, s. 55)

prijatím nových zákonov. Cieľom bolo vytvoriť spoločný legislatívny rámec riadenia a činnosti školstva na celom území štátu. Rovnako katolícke školstvo ovplyvňovali zákony z obdobia Rakúsko-Uhorska.

Po vzniku Československej republiky vzniklo v Bratislave Ministerstvo s plnou mocou pre správu Slovenska. V rámci ministerstva fungoval školský referát, na ktorom pôsobili Karol A. Medvecký v pozícii referenta pre veci rímskokatolíckej cirkvi a Ján Šimkovič v pozícii referenta pre veci evanjelickej cirkvi augsburského vyznania. Slovenské školstvo bolo potrebné budovať od začiatku, keďže uhorský školský systém bol podriadený maďarizačnej politike uhorských vlád. Zároveň existovali rozdiely medzi školským systémom českých krajín a Slovenska. V Čechách trvala povinná školská dochádzka osem, kým na Slovensku iba šesť rokov. Podľa zriaďovateľa pôsobili na oboch územiach štátne, obecné, cirkevné a súkromné školy. Na elementárne vzdelávanie v ľudovej, resp. obecnej škole nadväzovala meštianska škola s tromi ročníkmi v českých krajinách a so štyrmi ročníkmi na Slovensku. V oblasti stredného vzdelávania bolo treba zosúladiť osnovy škôl gymnaziálneho typu, odlišnosti stredných odborných škôl a učňovského školstva, ktoré vyplývali z rozličných hospodárskych pomerov Čiech, Moravy a Slovenska. Umelecké školstvo na Slovensku neexistovalo (J. Zacharová, 2012, s. 2).

V období medzivojnovej Československej republiky existujúci legislatívny systém garantoval nasledujúce základné práva pre katolícke školy:

- Právo zakladania cirkevných škôl.
- Právo vlastného spravovania cirkevných škôl.
- Vlastné disciplinárne právo vo veciach, týkajúcich sa žiakov a pedagógov.
- Právo verejnosti, t. j. katolícke školy boli v každom ohľade rovnoprávne s obecnými, štátnymi a inými verejnými školami.
- Právo požadovania hmotných prostriedkov pre udržiavanie a činnosť katolíckych škôl od veriacich ale aj od štátnych a obecných úradov.

Učebné osnovy predmetov na cirkevných školách ustanovovali cirkevné vrchnosti, boli však povinné dodržiavať zároveň platné štátne školské zákony a predpisy. Zoznamy schválených učebníc boli publikované vo Věstníku MŠaNO. Učebnice pre cirkevné školy schvaľoval príslušný vrchný cirkevný úrad, avšak cirkevné školy, ktoré boli podporované štátom mohli používať len učebnice schválené ministerstvom školstva.⁴

⁴ Náboženstvo bolo povinným predmetom na všetkých typoch štátnych, obecných a iných škôl s právom výhrady. Bolo síce povinným predmetom, ale z jeho vyučovania mohli byť oslobodení žiaci bez vyznania, alebo s vyznaním, ktoré neuznával štát, tiež žiaci, ktorých rodičia (zákonní zástupcovia) na začiatku každého školského roka písomne požiadali

Viacero škôl bolo vo vlastníctve katolíckych súkromných osôb a spolkov, ale keďže boli založené katolíckymi osobnosťami, Katolícka cirkev ich vnímala ako katolícke školy. Pre pochopenie postoja Katolíckej cirkvi ku katolíckemu školstvu je potrebné vnímať vývoj katolíckych škôl na území Slovenska už od 19. storočia. Podpora štátneho školstva a obmedzovanie cirkevného a neštátneho školstva má na našom území pôvod ešte v Uhorsku koncom 19. a začiatkom 20. storočia, keď štátne ľudové (elementárne) školy slúžili ako nástroj maďarizácie.⁵ Túto skutočnosť kriticky vnímali najmä slovenskí národovci a národne orientovaní cirkevní predstavitelia. Snahy o unifikáciu školstva v predmníchovskej Československej republike, akokoľvek odôvodnené snahou o pozdvihnutie školstva na Slovensku a Podkarpatskej Rusi, vnímala Katolícka cirkev negatívne. Dôvody boli viaceré. V prvom rade Katolícka cirkev mala vždy záujem o prevádzkovanie cirkevných škôl, kde by výchova a vzdelávanie prebiehali v katolíckom duchu a v zmysle dokumentov Katolíckej cirkvi o vzdelávaní a výchove. Druhým dôvodom bola snaha čeliť nebezpečenstvu úplného poštátneia škôl, ktoré by znamenalo politické riadenie systému školstva a činnosti jednotlivých škôl, čo je stav neprijateľný z hľadiska demokratickej spoločnosti, ako aj z hľadiska vieroučných dokumentov Katolíckej cirkvi.⁶ Trvalou požiadavkou Katolíckej cirkvi počas celého obdobia spoločného Československa bola autonómia a podpora cirkevných ľudových škôl a ich rovnoprávne financovanie so štátnymi (obecnými) školami.⁷ Preto základnou snahou bol boj proti monopolu štátu predovšetkým v oblasti ľudového školstva. Katolícka cirkev sa (vzhľadom na podiel na obyvateľstve) cítila zodpovedná za výchovu obyvateľstva. Ľudové školy, ktoré formovali

o oslobodenie z hodín náboženstva. V školách s deťmi rôzneho náboženského vyznania sa preto hodiny náboženstva v rozvrhu mali nachádzať buď ako prvé, alebo posledné, aby ich v prípade potreby mohli deti bez problémov vynechať. Náboženstvo sa vyučovalo vo všetkých ročníkoch po dve hodiny týždenne.

- ⁵ Uhorské vlády si uvedomovali dôležitosť školstva a využívali ho na dosiahnutie svojich politických cieľov. Snaha o jednotnú štátnu školu bola v oblastiach s nemaďarskými národmi skrytou formou maďarizácie.
- ⁶ „Kdekoľvek sa takýto nedemokratický smer štátneho centralizovania a zakukleného zmonopolizovania školstva doteraz uplatňoval, bolo to skoro vždy zneužívaním školstva k politickým cieľom, a trpela tým najviac ľudovú výchovu sama a škola. ...Sme presvedčení, že len tam môže byť reč o ideálnom školstve a jeho úspechu, kde je na poli ľudovú výchovu a vyučovania voľná konkurencia a kde rozličné smery, aj náboženský aj neštátny (autonómny) – od meniaceho sa politického smeru neodvislý – v slobodnom závození sa môžu uplatniť a navzájom doplniť a vo vyučovaní svojsky sa vyvíňovať“ (P. Berkes, 1928, s. 10 – 11).
- ⁷ Dlhodobý problém nerovnakých plátov učiteľov na štátnych a cirkevných školách bol definitívne vyriešený až v období prvej Slovenskej republiky, keď bolo financovanie plátov učiteľov všetkých typov škôl v kompetencii štátu.

a vzdelávali deti od raného veku a vplývali na ich rodičov, boli základným cieľom jej záujmu a aktivít. Súviselo to aj s možnosťami vzdelávania učiteľov ľudových škôl v katolíckych učiteľských ústavoch, ktorými Katolícka cirkev disponovala. Výchova a vzdelávanie v katolíckej škole mali slúžiť dvom cieľom: 1) uplatňovaniu kresťanskej kultúry v spoločnosti prostredníctvom kresťanskej výchovy obyvateľstva, 2) budovaniu kresťanského svetového názoru u žiakov.

Legislatívne a ekonomické postavenie cirkevných škôl bolo výsledkom dlhého procesu rokovaní počas existencie Československej republiky. Viaceré uvedené požiadavky Katolíckej cirkvi boli naplnené až v období prvej Slovenskej republiky, čo jej vládnucci režim politicky využil. Trvalou požiadavkou Katolíckej cirkvi bola jej autonómia pri zriaďovaní a prevádzke cirkevnej školy a jej finančné zabezpečenie školy od štátu, ktoré by bolo na rovnakej úrovni a za rovnakých podmienok ako v prípade štátnych škôl. Cirkevná škola vznikala na základe slobodného rozhodnutia veriacich, resp. vedenia Katolíckej cirkvi na území obce a bola čiastočne autonómna. Jej činnosť bola riadená na základe rozhodnutí príslušnej cirkevnej vrchnosti a musela rešpektovať všeobecné požiadavky štátu. Vrchným dozorcóm katolíckej školy bol miestny biskup ako oprávnený predstaviteľ Katolíckej cirkvi.⁸ Katolícka cirkev uznávala dozor štátu nad cirkevnými školami a chápala ho ako potrebný, čo potvrdzuje aj P. Berkes: „Autonómne cirkevné školstvo má byť pod štátnym dozorom. Vierovyznania svoje školské pravidlá, učebnice a učebné pomôcky na odobrenie aj potom predložia štátnej školskej správe.“ (P. Berkes, 1928, s. 40).

Katolícka cirkev rešpektovala nasledujúce právomoci štátu v oblasti cirkevných škôl (M. Višňovský, 1936, s. 81 – 82):

1. Štát má právo zamedziť činnosti škôl, ktoré by škodlivo vplývali na verejný život a má dozorcov a inšpektorov škôl, ktorí majú právo kontrolovať všetky typy škôl.
2. Štát má právo dávať predpisy z hľadiska zdravotného (napr. veľkosť tried, počet žiakov v triedach, počet hodín denne a pod.).
3. Štát má právo donucovať rodičov, aby posielali deti do školy v rámci povinnej školskej dochádzky. Rodičia majú slobodné právo sa rozhodnúť, či deti pošlú do cirkevnej, súkromnej alebo štátnej školy.
4. Štát nariaďuje minimum učiva na škole, ktoré sa má preberať.

⁸ „Cirkevné školstvo nesmie byť zpod právomoci zákonitého udržiavateľa, teda náboženských spoločností (vierovyznaní) vyňaté a akýmkoľvek spôsobom pod bezprostrednú právomoc svetskej a politickej školskej administrácie postavené“ (P. Berkes, 1928, s. 39).

5. Štát má právo žiadať od pracovníkov v oblasti školstva odborné vedomosti, ktoré sú verifikované vykonaním odborných skúšok.
6. Štát používa časť daní na výdavky školstva.
7. Štát má chrániť a podporovať v činnosti všetky typy škôl, bez ohľadu na vlastníka (štátne, súkromné a cirkevné školy).

Najvyšší dozor nad všetkými školami, teda aj katolíckymi, vykonával minister školstva prostredníctvom štátnych okresných škôldozorcov. Tí mali právo kontroly všetkých škôl na území, ktoré spravovali, vrátane práva kontroly nápravy nedostatkov.⁹

Prevádzku jednotlivých cirkevných škôl zabezpečovali zriaďovatelia (prevádzkovatelia). Išlo o tzv. cirkevné obce – farnosti, rehole a cirkevné inštitúcie, pod dozorom biskupských úradov.

Všeobecné smernice, týkajúce sa katolíckeho školstva pre celé územie Slovenska, vydávala Katolícka školská rada (KŠR). Zloženie KŠR malo nasledujúcu štruktúru: biskup, diecézni hlavní škôldozorcovia a osoby, ktoré boli biskupským zborom menované na obdobie päť rokov. KŠR bola poradným zborom biskupov v školských otázkach. Medzi jej kompetencie patrili: všeobecné pedagogické aktivity, didaktické otázky, schvaľovanie učebníc, aplikácia vládnych nariadení, vypracovávanie stanovísk k návrhom zákonov v školských otázkach, informovanie o školských otázkach v katolíckej verejnosti. Výkonným orgánom KŠR bola Katolícka ústredná školská kancelária, ktorá sídlila v Bratislave.

Na území jednotlivých biskupstiev dozor nad školami zabezpečovali diecézne školské orgány v zmysle ustanovení jednotlivých biskupských úradov. Išlo o diecézneho cirkevného škôldozorcu, ktorý realizoval cirkevný dozor nad celým územím diecézy. Na nižšej úrovni (okresy) to boli okresní cirkevní škôldozorcovia. Pri jednotlivých cirkevných školách fungovali cirkevné školské stolice, ktorých činnosť sme opísali vyššie.

V ďalšej časti uvádzame stručnú charakteristiku jednotlivých typov katolíckych škôl. Išlo o detské opatrovne, ľudové školy, meštianske školy, stredné školy a gymnáziá a učiteľské ústavy.

⁹ Cirkevné školy, rovnako ako iné školy, boli povinné nedostatky odstrániť. Ak cirkevná škola nedodržiavala štátom predpísané podmienky výchovy a vzdelávania, vláda mohla dať príslušnej cirkevnej vrchnosti tri razy napomenutie na nápravu nedostatkov, a to v polročných lehotách. Ak sa nedostatky neodstránili, vláda mohla odňať škole právo verejnosti a nahradiť zriadenie obecnej školy (§ 15 zák. XXXVIII: 1868). Podobne vláda mohla nariadiť zatvorenie cirkevnej školy pre príčiny označené v § 26, 27 zákona XXVII:1907 a namiesto cirkevnej zriadiť obecnú školu.

Katolícke nižšie školské vzdelávanie (detské opatrovne, ľudové školy, meštianske školy)

Detské opatrovne slúžili na opatrovanie 3 až 6 ročných detí. Činnosť detských opatrovní upravoval Zákon č. XV:1891. Správa rímskokatolíckych opatrovní patrila do kompetencie rímskokatolíckej farskej školskej stolice a jej nadriadenej vrchnosti (biskupskému úradu). Najvyšší dozor nad všetkými opatrovňami však vykonával štát, prostredníctvom okresného štátneho škôldozorca. V prípade potreby štát poskytoval opatrovňiam (aj cirkevným) štátnu podporu. Obce, cirkvi a právne osoby boli povinné oznámiť zriadenie detskej opatrovne štátnemu okresnému škôldozorcovi. Organizačný štatút si detské opatrovne vytvárali samostatne, v súlade so smernicami ich zriaďovateľa. Avšak štatút nakoniec podliehal schváleniu ministerstva školstva, a to formou schválenia zo strany okresného škôldozorca. Rovnako zákon riešil aj vzdelávanie opatrovateliek v opatrovniach. Učebné osnovy katolíckych ústavov na výchovu opatrovateliek museli byť v súlade s učebnou osnovou vydanou ministerstvom školstva (M. Cipár, 2014, s. 138).

Od roku 1921 učiteľky pre detské opatrovne získavali vzdelanie na špeciálnom oddelení slovenského Rímsko-katolíckeho učiteľského ústavu v Trnave, ktoré spravovali členky rehoľného rádu uršulíniek. Sieť predškolských zariadení sa postupne rozširovala, v roku 1930 bolo v prevádzke 132 opatrovní, ktoré mali rozličného zriaďovateľa (S. Gabzdilová, 2014, s. 24).

Katolícke ľudové školy zriaďovala cirkev v zmysle uhorského zákona XXXVIII:1868. Cirkvi mali právo vo všetkých obciach, v ktorých mali svoju cirkevnú školu, určovať a vyberať cirkevno-školskú daň od svojich veriacich. Táto daň bola verejnou daňou (vyplývala zo zákona) a štátne a administratívne úrady boli na požiadanie školskej stolice povinné túto daň vymáhať (smernica Ministerstva kultu a školstva č. 7522/903). Katolícka cirkev reprezentovaná farnosťou mala ďalej právo požadovať od politickej obce, aby táto hradila celé náklady hmotného vydržovania cirkevnej školy alebo čiastočne prispela na toto vydržovanie (Kol., 1933, s. 245). Cirkevné ľudové školy spravovala samotná Cirkev (§ 11 zákona XXXVIII: 1868) a jej farské školské stolice, ktoré podliehali biskupskému úradu (§ 9, 13. Zák. XXVIII: 1876).¹⁰ Učiteľov volila rímskokatolícka školská rada a túto voľbu musel schváliť príslušný biskupský úrad. Základný plat učiteľov hradila školská stolica. Disciplinárne

¹⁰ V roku 1925 Biskupský zbor Slovenska vydal organizačné pravidlá, ktoré určovali právne pomery rímskokatolíckych školských stolíc a ktorými bola upravená správa rímskokatolíckych cirkevných škôl.

právo nad učiteľmi patrilo Katolíckej cirkvi a vykonával ho príslušný biskupský úrad podľa svojho disciplinárneho štatútu.

V súlade so zákonom vznikali štátne obvodné **meštianske školy**, ktoré povinne navštevovali deti z obvodu piatich kilometrov. Legislatívna norma tak predpokladala vznik nových štátnych meštianskych škôl. Zákon nemal na Slovensku pozitívnu odozvu, predovšetkým v cirkevných kruhoch, ktoré v jeho realizácii videli poškodzovanie svojich záujmov. Žiaci vyšších ročníkov cirkevných škôl museli totiž povinne nastúpiť do prvého ročníka meštianskych škôl, čo pri nízkom počte viedlo k zatváraní cirkevných škôl.¹¹

Katolícke vyššie školské vzdelávanie (stredné školy, gymnáziá a učiteľské ústavy)

Vyššie školské vzdelávanie a úplný dozor nad ním, patrili v súlade s koncepciou školskej politiky do kompetencie štátu. V medzivojnovom období prebiehal proces prechodu stredoškolských vzdelávacích inštitúcií do zriaďovateľskej pôsobnosti štátu. Zoštátnenie každej školy prebiehalo samostatne, na základe žiadosti udržiavateľov s tým, že o poštátnení, na základe návrhu ministerstva školstva, rozhodla vláda svojím uznesením. Zoštátňovacia zmluva obsahovala konkrétne podmienky. Štát spravidla preberal financovanie pedagogického personálu, a tým aj začlenenie školy pod štátnu školskú správu a jej dozor. Najčastejšie sa realizovalo úplné poštátnenie vzdelávacej inštitúcie. Výsledkom bola zmena vlastníckej štruktúry stredného školstva na Slovensku, a to v prospech štátnych škôl. V rokoch 1919 – 1928 bolo úplne poštátnených šesť evanjelických gymnázií a jedno katolícke. Napríklad v roku 1937 prebiehalo vyššie vzdelávanie celkove v 46 gymnáziách, z toho v 36 štátnych, 2 mestských a 8 cirkevných. Vyučovalo sa tiež v 17 učiteľských ústavoch, z ktorých bolo 12 štátnych a 5 podliehalo čiastočne správe cirkví.

Základným zákonom pre vznik a činnosť **stredných škôl** bol uhorský zákon XXX:1883. Zákon č. 293/1919 stanovil pravidlá, týkajúce sa učebných osnov, školských kníh, prijímania žiakov, systému hodnotenia žiakov počas štúdia, klasifikácie, školských prázdnin, maturít, služobných pomerov učiteľov. Podľa spomenutého zákona XXX:1883 mohla Katolícka cirkev zakladať stredné školy. V prípade, že pre jestvovanie takejto neštátnej strednej školy existovali vážne dôvody, medzi ministerstvom školstva a zriaďovateľom ta-

¹¹ V roku 1918 bolo na Slovensku 83 meštianskych škôl, z toho 41 štátnych, 10 obecných, 27 cirkevných (15 rímskokatolíckych, 1 gréckokatolícka, 7 evanjelických a. v. a 4 židovské) a 5 súkromných. Vo všetkých sa učilo po maďarsky.

kejšto školy mohla byť uzavretá zmluva, ktorá určila podmienky, spôsob a výšku štátnej podpory pre školu.¹² Stredné školy si cirkev spravovala sama a sama si určovala aj učebné osnovy a pripravovala učebnice (§ 8) zákon XXX:1883. Tiež mala vlastné kompetencie menovať profesorov (§ 33, 47) a vykonávala disciplinárnu moc (§ 39). Najvyšší dozor vykonával štát prostredníctvom svojich škôldozorcov.

Učiteľské ústavy spravoval buď štát, alebo cirkev. Konfesiónálne učiteľské ústavy boli do istej miery samostatné, ale ich organizácia spočívala na zásadách spoločných pre celú republiku a od štátu dostávali značnú podporu. Bolo to kvôli absencii slovenských ústavov na prípravu učiteľov pred vznikom Československej republiky a budovaním novej siete slovenských škôl. Štát podporoval vzdelávanie budúcich učiteľov. Katolícka cirkev kladla veľký dôraz na výchovu a vzdelávanie budúcich učiteľov, predovšetkým ľudových a meštianskych škôl, s cieľom posilniť spoluprácu rodiny, Katolíckej cirkvi a školy vo výchove a vzdelávaní detí. Postupne vznikli nasledujúce katolícke učiteľské ústavy: Rímskokatolícky mužský ústav v Spišskej Kapitule pre prípravu učiteľov (s internátom, ktorý viedla rehoľa školských bratov), Rímskokatolícke ženské ústavy s vyučovacím jazykom slovenským (v Trnave v správe rehole sv. Uršuly; v Levoči v správe Školských sestier nepoškvrneného počatia Panny Márie a v Nitre, v správe Sestier sv. Vincenta) a s vyučovacím jazykom maďarským (v Bratislave, v správe rehole sv. Uršuly) (Katolícke Slovensko, 1933, s. 241).

Napriek snahe o neustále skvalitňovanie školstva na Slovensku v 30. rokoch 20. storočia toto úsilie komplikovali finančné problémy a obmedzenia štátu vyplývajúce z hospodárskej krízy. Keďže nedostatočné finančné možnosti štátu zabránili aj poštátneiu konfesiónálneho školstva na Slovensku, MŠaNO sa viac upriamilo na reformu obsahu vzdelávania ako na unifikáciu školského systému.

14.3 Katolícke školstvo v rokoch 1939 až 1945

Vznikom Slovenskej republiky v roku 1939 v oblasti školstva nastala nová situácia. Sprevádzalo ju najmä presadzovanie novej štátnej ideológie v oblasti výchovy a vzdelávania a výrazná podpora štátu v oblasti cirkevného školstva, predovšetkým ľudových škôl.

¹² Zaujímavý je § 47 tohto zákona: ak na udržiavanie tejto školy prispieval štát menej ako 50 %, ostáva škola v zriaďovateľskej pôsobnosti Cirkvi. Ak však prispieva viacej, vtedy škola prejde do správy ministerstva, ale majetok zostáva vo vlastníctve Cirkvi.

Postavenie registrovaných cirkví v Slovenskej republike

Slovenská republika v rokoch 1939 – 1945 rešpektovala náboženské práva registrovaných cirkví, ako aj ich verejné pôsobenie v spoločnosti. Štát systematicky podporoval najmä pôsobenie Rímskokatolíckej cirkvi a Evanjelickej cirkvi a. v. v oblasti školstva, kultúry a v sociálnej oblasti. Vzťah ku gréckokatolíckej cirkvi sa postupne vyvíjal. Vzťahy boli najmä v rokoch 1939 až 1941 poznačené napätím a viacerými konfliktami. Po vzniku Slovenskej republiky štátna správa realizovala kroky na rušenie cirkevných ľudových škôl s vyučovacím jazykom rusínskym, resp. zmenu vyučovacieho jazyka na slovenský jazyk. Ďalej to bola snaha presťahovať rusínske cirkevné gymnázium mimo mesta Prešov s cieľom slovakizovať školstvo. Dôležitou skutočnosťou bol nezávislý postoj vedenia gréckokatolíckeho biskupstva v Prešove na čele s biskupom Gojdičom voči štátnym orgánom v cirkevných otázkach a v otázkach cirkevného gréckokatolíckeho školstva. Vedenie gréckokatolíckej cirkvi sa aktívne angažovalo v otázkach práv rusínskej menšiny na východnom Slovensku a proti nacionalistickým tendenciám štátnej správy sa zasadzovalo za zachovanie tak ľudových, ako aj stredných gréckokatolíckych škôl s rusínskym vyučovacím jazykom (pozri Kol., 2009, s.176 – 195).

Podpora registrovaných cirkví štátom sa prejavila vo viacerých oblastiach. Jednou z nich bolo vytváranie systemizovaných miezd duchovných a financovanie ich miezd. Tí pôsobili jednak v pastorácii a tiež na školách. Počet systemizovaných miest vychádzal z požiadaviek cirkví. Štát reagoval aj na zmeny spôsobené zabratím južných území, kde vytvoril a financoval systemizované miesta duchovných v rámci katolíckej Apoštolskej administratúry v Prešove. Ďalšou oblasťou štátnej podpory bola finančná podpora cirkví pri oprave kostolov a iných sakrálnych objektov (Kol., 1940, s. 75 – 76.). Zákon o dočasných platových pomeroch štátnych zamestnancov sa vzťahoval aj na duchovných, a tí mali rovnaké platové výhody ako štátni zamestnanci. Na druhej strane však vidno systematickú snahu o vylúčenie židov zo spoločenského života, čo dokumentuje aj ich vylúčenie z finančnej podpory duchovných a tiež z celkovej podpory cirkví a náboženských spoločností.

Reforma ľudového školstva

Reforma školstva v období Slovenskej republiky bola reakciou na významné politické zmeny (vznik nového štátu a presadzovanie novej štátnej ideológie) a zmeny z hľadiska územia Slovenska. Slovensko stratilo veľké časti územia na juhu krajiny v prospech Maďarska. Z obsadeného územia

odišlo veľa učiteľov, ktorí hľadali uplatnenie. To spôsobilo relatívny nedostatok pedagógov a urýchlilo proces odchodu českých učiteľov. Niektoré učiteľské ústavy boli pre nadbytočnosť zrušené. Na druhej strane Slovensko získalo územia na Orave a Spiši, ktoré stratilo v období vzniku Československej republiky. Na tomto území štát prevzal 42 ľudových škôl (25 na Orave a 17 na Spiši), ktoré sa stali konfesijnými (v súlade s náboženskou príslušnosťou obyvateľstva). Školský systém mal v období Slovenskej republiky rovnakú štruktúru ako počas medzivojnovnej Československej republiky (ľudové školy, meštianske školy, gymnáziá, odborné školy, učiteľské ústavy, intenzívne sa pracovalo na ďalšom vybudovaní vysokého školstva). Zmeny nastali len v jeho vnútornej organizácii a ideovom zameraní.

Ľudové školstvo patrilo medzi základné priority Katolíckej cirkvi tak v čase Československej republiky, ako aj počas Slovenskej republiky. Cirkvi sa snažila formovať človeka už od útleho veku prostredníctvom pastoračie rodín, činnosťou v predškolských zariadeniach a tiež v ľudových a meštianskych školách. Cieľom bolo vplývať na slovenské obyvateľstvo, čo sa aj úspešne darilo. Angažovala sa aj v oblasti výchovy a vzdelávania pedagógov a tiež v oblasti stredného školstva.

Školská reforma v novom štáte sa týkala všetkých stupňov škôl. Z hľadiska cirkevného školstva bolo dôležité zrovnoprávnené cirkevných a štátnych (obecných) škôl. Štát rešpektoval skutočnosť, že podiel veriacich na obyvateľstve bol vysoký a rovnako podporoval verejné aktivity registrovaných cirkví v školskej, sociálnej, kultúrnej a zdravotníckej oblasti.

Reforma ľudového školstva vychádzala z ideológie slovenského štátu a zabezpečenia nábožensko-mravnnej a národnej výchovy pre deti a mladých ľudí. Legislatívne opatrenia si kládli za cieľ zaistiť náboženské vzdelávanie žiakov na základe ich príslušnosti k jednotlivým konfesijám (týkalo sa to predovšetkým rímskokatolíckych a evanjelických ľudových škôl). Medzi základné zásady reformy ľudových škôl patrili nasledujúce opatrenia:

1. Vytvorenie jednotného systému pre ľudové školy, podpora existencie predovšetkým cirkevných ľudových škôl v prevažnej väčšine obcí (konfesijnalizácia ľudových škôl).
2. Vytvorenie obecných ľudových škôl pre príslušníkov viacerých konfesii, v ktorých je podiel príslušníkov jednotlivých konfesii nedostatočný na zriadenie osobitnej cirkevnej ľudovej školy (nábožensky rôznorodé obce, kde žiadna z konfesii nedosiahla 4/5 z celkového počtu obyvateľov).
3. Úhrada nákladov na vybudovanie a prevádzku ľudových škôl od obcí (resp. finančná podpora štátu).
4. Úhrada personálnych nákladov ľudových škôl od štátu.

5. Zjednotenie platov a postavenia učiteľov obecných a cirkevných škôl (vytvorenie jednotných služobných a platových ustanovení pre obidva typy škôl).

Tým, že štát na seba prevzal financovanie ľudového školstva, získal výlučný vplyv na jeho činnosť. Svoj vplyv uplatňoval predovšetkým pri prijímaní učiteľov na učiteľské miesta. Na cirkevných školách získal štát paritné zastúpenie v kvalifikačných a disciplinárnych komisiách. Pri obsadzovaní učiteľských miest mala Cirkev právo prezentačné a štát právo nominačné. Cirkvi boli povinné využívať školské objekty a používať finančné prostriedky určené na vzdelávacie ciele na potreby príslušných ľudových škôl. Reforma zaviedla aj vnútornú reorganizáciu ľudových škôl, kládla si za cieľ odstraňovať nedostatky, resp. pre nový štátny režim nevyhovujúce ideologické a štátoprávne východiská z rokov 1918 – 1938 (Kol., 1940, s. 13 – 15).

Reforma ľudových škôl si kládla viaceré ciele. Zdôrazňoval sa praktický vplyv vzdelávania na uplatnenie žiakov v hospodárstve, predovšetkým vo vlastnej obci a regióne. Preto bola podporovaná výchova žiakov k záujmu o praktické povolania, predovšetkým o hospodárske, obchodné a živnostenské. Žiakom bola zdôrazňovaná úcta k telesnej a duševnej práci, ktorá bola podľa ústavy Slovenskej republiky povinnosťou. Z hodnotového hľadiska mali byť žiaci vedení k vlastnej aktivite, podnikavosti, samostatnosti a zodpovednosti v štúdiu i práci. Vysoký dôraz sa kládol na lásku k vlasti, slovenskému národu a rodnému kraju a na poznanie vlastného kraja a obce (princíp školského regionalizmu). Vzdelávanie na ľudovej škole malo rešpektovať kultúrno-sociálnu situáciu v príslušnej obci a regióne a vychovávať v duchu štátnej ideológie, v ktorej bol dominantný národný a náboženský princíp. Konzervatívne chápanie výchovno-vzdelávacieho procesu bolo vyjadrené aj zákazom koedukácie.

Záver

Pri mapovaní stavu katolíckeho školstva na Slovensku v rokoch 1918 až 1945 je možné vidieť silný vplyv a odraz radikálnych politických zmien (zánik Rakúsko-Uhorska a vznik Československej republiky v roku 1918, vznik Slovenskej republiky v roku 1939, obnovenie Československej republiky v roku 1945). Katolícka cirkev sa snažila reagovať a prispôbiť novej politickej a spoločenskej situácii. V období prvej Československej republiky sa katolícke školstvo úspešne transformovalo a stalo sa pevnou súčasťou školského systému na Slovensku (i v Československu). Významnou mierou sa

podieľalo na reslovakizácii školstva. Osobitne významné miesto z hľadiska počtu žiakov a spoločenského významu v rámci školského systému na Slovensku mali katolícke ľudové školy a katolícke učiteľské ústavy. Aj keď vplyv štátu na ľudové školy bol silný, cirkevné školy si podržali určitú autonómiu a samostatnosť. Ich riadenie totiž podliehalo aj všeobecným pravidlám pre činnosť katolíckych škôl zo strany Svätej stolice a biskupských úradov.

Katolícke školstvo získalo ešte významnejšie postavenie v školskom systéme v období prvej Slovenskej republiky. Politickí predstavitelia štátu vytvorili pre Katolícku cirkev podmienky, o ktoré sa usilovala už počas obdobia Československej republiky a snažili sa (vzhľadom na totalitné prvky štátneho usporiadania) ovládnuť výchovu a vzdelávanie na všetkých stupňoch výchovno-vzdelávacej sústavy.

LITERATÚRA

- BERKES, P. (1928) Školská autonómia na Slovensku. Trnava: Spolok sv. Vojtecha.
- CIPÁR, M. (2014) Katolícke školstvo v rámci školského systému na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovnom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- CORANIČ, J. (2013) *Dejiny Gréckokatolíckej cirkvi na Slovensku v rokoch 1918 – 1939*. Prešov: PU v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta.
- DOBIÁŠOVÁ, Z. (2006) K počiatkom budovania slovenského národného školstva v prvom desaťročí ČSR. In *Historické rozhľady*. III/2006. Bratislava. [cit. 2014-10-20]. Dostupné na internete: <http://rozhľady.webnode.sk/produkty/iii-2006/>.
- DOLINSKÝ, J. (1999) *Cirkev a štát na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*. Trnava: Dobrá kniha.
- DRAVECKÝ, J. (2011) *Elementárne vzdelávanie v cirkevných školách Spišskej diecézy*. Ružomberok: Verbum.
- GABZDILOVÁ, S. (2014) *Školský systém na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike (1918 – 1938)*. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ.
- KÁZMEROVÁ, L. (2004) *K vývinu štruktúry školstva na Slovensku v rokoch 1918 – 1938*. In ZEMKO, M. – BYSTRICKÝ, V. (eds.): *Slovensko v Československu 1918 – 1939*. Bratislava: Veda, s. 417 – 444
- KOL. (1940) *Reč Jozefa Siváka II, ministra školstva a národnej osvety, povedaná v Kultúrnom výbore Snemu Slovenskej republiky*. Bratislava: Ministerstvo školstva a národnej osvety v Bratislave.
- KOL. (2009) *Dejiny cirkevného gréckokatolíckeho školstva na Slovensku*. Prešov: PU v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta.
- KOL. (1933) *Katolícke Slovensko 833 – 1933*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha.
- KRAJČOVICOVÁ, N. (1999) *Českí zamestnanci v štátnych službách na Slovensku v prvých rokoch po vzniku Československa*. In *Československo 1918 – 1938. Osudy demokracie ve střední Evropě. Zv. 1*. Praha: Historický ústav.
- KRANKUS, M. (2014) Recepčia moderného pedagogického myslenia v pedagogike na Slovensku. In B. Kudláčová (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovnom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

- KUDLÁČOVÁ, B. (2014) Slovenská medzivojnová pedagogika a jej špecifiká. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- MORAVČÍKOVÁ, M. – CIPÁR, M. (2001) Cisárovo cisárovi. In *Ekonomické zabezpečenie cirkví a náboženských spoločností*. Bratislava: Ústav pre vzťahy štátu a cirkví.
- VIŠŇOVSKÝ, M. (1936) *Ideové základy katolíckej výchovy*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha
- ZACHAROVÁ, J. (2012) *Počiatky činnosti Referátu ministerstva školstva a národnej osvety Československej republiky*. In PAIDEIA: *Philosophical e-journal of Charles university*. [cit. 2014-10-20]. Dostupné na internete: www.pedf.cuni.cz/paideia/download/zacharova.pdf
- ZÁKON č. 226/1922 (tzv. malý školský zákon) [cit. 2014-10-20]. Dostupné na internete: <http://www.epravo.cz/vyhledavani.aspx/?Id=3020&Section=1&IdPara=1&ParaC=2>

15. ŠKOLSTVO NÁRODNOSTNÝCH MENŠÍN¹

Jana Gašparovičová

V porovnaní s českými krajinami Slovensko vstúpilo do prvej Československej republiky s podstatne odlišným stupňom rozvinutosti v hospodárskej, politickej a kultúrnej oblasti. Ak v českých krajinách bolo vybudované školstvo s vyučovacím českým jazykom vo všetkých troch stupňoch vzdelávania, na Slovensku, v ktorom vzdelávaciu sieť tvorilo necelých deväť percent ľudových škôl Uhorska, prebiehalo vyučovanie v maďarskom jazyku. Dôležitým nástrojom maďarizačnej politiky na konci 19. a v prvom decéniu 20. storočia bola školská politika a koncepcia vzdelávania, ktorej cieľom bolo vytvoriť jednotný uhorský národ. Preto ku hlavným úlohám Referátu MŠaNO patrila slovakizácia existujúceho školského systému, likvidácia negramotnosti, vybudovanie trojstupňového vzdelávacieho systému a unifikácia slovenského systému s českými krajinami (Ľ. Kázmerová, 2012). Súčasťou Slovenska s takmer tromi miliónmi obyvateľov sa stali národnostné menšiny s viac ako 900 tis. obyvateľmi,² s rozdielnym postavením a historickou minulosťou.

Tabuľka č. 4:

Národnostné zloženie obyvateľstva na Slovensku podľa sčítania ľudu dňa 15. 2. 1921

Krajina	Spolu obyv.	Z toho podľa národnosti						
		českosl.	ruská	nemecká	maďarská	židovská	poľská	iná
Slovensko	2 958 557	2 013 792	85 644	139 900	637 183	70 529	2 536	8 973

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Štatistickej príručky republiky Československé II., rok 1922, s. 362 – 363

¹ Inštitucionálne vzdelávanie národnostných menšín sa v odbornej literatúre označuje pojmami školstvo národnostných menšín a menšinové školstvo. Pretože menšinové školstvo sa častejšie spája so školstvom slovenskej národnostnej menšiny vzdelávajúcej sa mimo územia SR, uprednostnili sme pojem *školstvo národnostných menšín*.

² K československej národnosti boli spolu zarátaní Slováci a Česi žijúci na Slovensku, a preto štatistika osobitne neudáva počet Čechov žijúcich na Slovensku.

15.1 Legislatívne úpravy v oblasti školstva národnostným menším po vzniku ČSR

Medzinárodná ochrana etnických minorít po prvej svetovej vojne bola garantovaná uzavretím zmlúv víťazných dohodových mocností s ďalšími krajinami. ČSR v zmluve uzavretej 10. septembra 1919 v Saint-Germain zaručovala národnostným menšinám právo vlastnými prostriedkami zakladať, riadiť a kontrolovať náboženské, sociálne, výchovné ústavy a školy a používať v rámci ich činnosti materinský jazyk (hlava 1, čl. 8).³ V článku 9 vláda zaručovala poskytnutie primeraných možností vzdelávania deťom na verejných školách vo svojom materinskom jazyku tam, kde bola usadená značná časť československých štátnych príslušníkov iného ako československého jazyka. Zároveň zaručovala menšinám spoluúčasť na financovaní výchovy a vzdelávania zo štátneho rozpočtu a z obecných rozpočtov.⁴ Hoci sa znenie zmluvy premietlo do zákonodarstva Československej republiky, nedostatočná implementácia jej záväzkov do vykonávacích predpisov a nariadení a ich nedôsledná realizácia v praxi spôsobovali nespokojnosť obyvateľov národnostných menšín. Jazykový zákon č. 122 určil „československý“ jazyk za oficiálny štátny jazyk. Pre príslušníkov národnostných menšín stanovil, že na školách pre nich zriadených sa vyučovanie bude uskutočňovať v jazyku menšiny (§ 5). Stanovené zásady bolo potrebné implementovať do ďalších zákonov a vykonávacích nariadení. Zákon č. 189/1919 Zb. z. (z 3. apríla 1919) konkretizoval podmienky vzdelávania menšín takto:

1. Verejná obecná škola s materinským jazykom menšiny mohla byť zriadená v obci, v ktorej bolo najmenej štyridsať školopovinných detí (priemer za tri roky).
2. Verejná škola občianska (meštianska) s materinským jazykom menšiny mohla byť zriadená pri minimálnom počte 400 žiakov.

Nedostatkom zákona bolo, že zákon stanovil kompetentným štátnym orgánom možnosť a nie povinnosť zriaďovať národnostné školy. Uvedený zákon vstúpil do platnosti iba v českých krajinách (5. mája 1920), na Slovensku platnosť nenadobudol.

Podmienky používania vyučovacích jazykov na obecných a občianskych školách na Slovensku v období prvej ČSR upravoval zákon č. 226/1922 Zb.

³ Sbíрка zákonů a nařízení státu československého, roč. 1921, čiastka 134, vydaná 31. decembra 1921, s. 2307.

⁴ Sbíрка zákonů, ref. 5. 7 Sbíрка zákonů a nařízení státu československého, ročník 1920, čiastka XXVI., vydaná 6. marca 1920, s. 267.

z., ktorý taxatívne určil povinné predmety a vyučovací jazyk na obecných (ľudových) školách; na občianskych školách, v prípade vyučovania v jazyku menšiny, mala byť žiakom poskytnutá „príležitosť naučiť sa jazyku československému“.⁵ Vyučovanie štátneho jazyka a jazyka národnostných menšín na stredných školách a učiteľských ústavoch upravoval zákon č. 137/1923 Zb. z. V jeho zmysle bolo možné vyučovať materinský jazyk národnostnej menšiny ako povinný alebo nepovinný predmet, ak nebol vyučovacím jazykom školy. Dôležitým opatrením zabezpečujúcim zvýšenie úrovne ovládania štátneho jazyka bolo jeho zaradenie ako povinného predmetu na všetkých stredných školách a učiteľských ústavoch (§ 1).⁶

Nedostatočnú úroveň ovládania vyučovacieho jazyka školy u pedagógov riešil zákon č. 276/1920 Zb. z. o platnosti ustanovenia o skúškach učiteľskej spôsobilosti na Slovensku (14. apríl 1920),⁷ v zmysle ktorého mohli učitelia vyučovať na obecných a meštianskych školách po úspešnom absolvovaní skúšky spôsobilosti pre uvedené školy, a to v príslušnom vyučovacom jazyku školy. Pedagógovia, ktorí študovali na maďarských učiteľských ústavoch (najneskôr do 31. decembra 1918) a vyučovali na ľudových alebo meštianskych školách v ČSR, museli úspešne vykonať skúšku spôsobilosti z vyučovacieho jazyka aj z vlastivedy ČSR do konca roka 1923 (S. Gabzdilová, 2011).

15.2 Školstvo národnostných menšín v rokoch 1918 až 1938

Realizácia školskej politiky v školách národnostných menšín na Slovensku vychádzala z jej hlavných cieľov (slovakizácia), z medzinárodných záväzkov republiky voči menšinám, prijatých legislatívnych noriem a nariadení, ale i postojov jednotlivých národnostných menšín k novovzniknutej republike a ich historického dedičstva. Etnická rôznorodosť a početnosť menšinového obyvateľstva, ich rozdielne spoločensko-politické postavenie v rakúsko-uhorskej monarchii, predurčili komplikovanosť a nejednotnosť praxe národnostnej školskej koncepcie na Slovensku.

⁵ Sbíрка zákonů a nařízení státu československého, roč. 1922, čiastka 80, vydaná 21. augusta 1922, s. 1003. Pozri tiež S. Gabzdilová, 2011, s. 128.

⁶ Sbíрка zákonů a nařízení státu československého, roč. 1923, čiastka 61, vydaná 11. júla 1923, s. 553.

⁷ Sbíрка zákonů a nařízení státu československého, roč. 1920, čiastka LIII., vydaná 3. mája 1920, s. 612.

Školstvo maďarskej národnostnej menšiny

Maďarská menšina, ktorá podľa sčítania ľudu v roku 1921 predstavovala takmer 22 % obyvateľov Slovenska, sa vznikom ČSR dostala z pozície vládnuceho národa do pozície národnostnej menšiny. Vzniknutú situáciu veľmi ťažko akceptovala a nový štátny útvar vnímala ako prechodnú formu. V dôsledku invazívnej uhorskej školskej politiky bolo školstvo v období vzniku ČSR vo veľmi zlom stave, v školách sa používal výlučne vyučovací jazyk maďarský,⁸ mnohé budovy škôl a ich vybavenie boli po vojne poškodené alebo zničené. Úroveň vzdelanosti na Slovensku bola veľmi nízka; podľa štatistických údajov bolo v roku 1910 v slovenských župách 34,9 % negramotných obyvateľov, v českých krajinách iba 2,4 % (Ľ. Kázmerová, 2012). Preto k najdôležitejším úlohám Referátu školstva a MŠaNO patrilo prevzatie vzdelávacích inštitúcií pod správu ČSR, ich sfunkčnenie a zastavenie ich maďarizácie s následnou slovakizáciou školstva. Poverení referenti i riadiace orgány sa snažili v procese prevzatia škôl zabezpečiť nepretržitosť vyučovania na školách všetkých stupňov tak po materiálnej, ako aj personálnej stránke. Podľa vyjadrenia A. Štefánka sa zástupcovia školského referátu v prvých mesiacoch riadili predovšetkým zásadou, že ich postup musí byť rýchly a musia pracovať „bez dlhých protokolov a formálnych inšancií, krátkou cestou, pokiaľ možno osobne a bez dlhých prietahov, skrátka revolučne“.⁹ Pri uvedenom akte boli maďarskí profesori a učitelia vyzvaní, že ak ovládajú slovenský jazyk a zložia sľub vernosti Československej republike, môžu zotrvať na svojich pracovných miestach. Pri preberaní škôl dochádzalo predovšetkým zo strany maďarských pedagógov, ale i rodičov k odporu (napr. vojenská asistancia pri prevzatí školy v Levoči), k slovným potýčkam i výtržnostiam, početným protestom a podpisovým akciám adresovaným úradom ČSR, ale i k odchodu maďarských pedagógov zo škôl. V tejto zložitej situácii dochádzalo často k neadekvátnym reakciám zo strany maďarských pedagógov, ale i rigorizmu zo strany slovenských úradníkov.

Predstavitelia maďarských opozičných strán na Slovensku poukazovali i na disproporčné rozvrhnutie štátneho rozpočtu určeného školám národnostných menšín v českých zemiach v porovnaní so Slovenskom.

⁸ Výnimku tvorilo 354 cirkevných ľudových škôl (školský rok 1912/ 1913) s vyučovacím jazykom slovenským (M. Poterma, 1990, s. 28 – 30).

⁹ Slovenský národný archív, fond Vavro Šrobár, kr. 13, inventárne č. 667 (cit. podľa S. Gabdilová, 2011, s. 130).

Osobitnou otázkou, s ktorou sa museli Referát školstva a MŠaNO zaoberať, bolo ďalšie pôsobenie učiteľov maďarskej národnosti, ktorí podľa zákona č. 64 (§ 2) z 10. decembra 1918 boli ako bývalí štátni zamestnanci Uhorska dočasne ponechaní vo svojich úradoch v prípade, že „zložia sľub poslušnosti Československej republike“.¹⁰ Keďže mnoho maďarských učiteľov odmietlo zložiť sľub, zákon č. 103/1920 Zb. z. im umožnil, aby mohli pôsobiť ako učitelia v školských službách, ak sľub zložia do jedného mesiaca od termínu, ktorý mal určiť minister školstva a národnej osvety. Ak nezložia sľub v stanovenom čase, stratia svoje pracovné miesto a nárok na plat a výsluhu.¹¹ Kvôli odmietnutiu sľubu vernosti prepustila školská správa do 20. septembra 1921 zo zamestnania 2 397 maďarských pedagógov, pôsobiacich vo všetkých vzdelávacích stupňoch, predovšetkým na ľudových školách (1 432 učiteľov), vrátane inšpektorov a ďalších pracovníkov.¹² V rezorte školstva zostalo v školskom roku 1920/1921 pôsobiť 1 971 učiteľov maďarskej národnosti.¹³ MŠaNO zdôvodňovalo uvoľňovanie pedagógov maďarskej národnosti tromi argumentmi: neznalosťou slovenského jazyka, odopretím sľubu vernosti a nepriateľským postojom voči štátu (S. Gabzdilová, 2011).

Základné úlohy slovenskej školskej politiky sa v praxi premietli do podstatných zásahov do existujúcej školskej siete. Na území obývanom obyvateľmi slovenskej národnosti, čiastočne i v slovensko-maďarskom pohraničí, bol redukovaný počet škôl s maďarským vyučovacím jazykom vo všetkých troch stupňoch vzdelávania, predovšetkým v druhom a treťom stupni vzdelávania. Niektoré existujúce maďarské školy boli pretransformované na školy so slovenským vyučovacím jazykom alebo školy s maďarskými a slovenskými triedami. Na slovenskom území, ale i v pohraničných oblastiach vznikali i nové školy so slovenským vyučovacím jazykom. Intenzívne zavádzanie slovenského jazyka do maďarských škôl na Slovensku prebehlo od konca roku 1918 do roku 1921. Reorganizáciou boli najmenej zasiahnuté ľudové školy na území s početnou maďarskou menšinou.

¹⁰ Sbíрка zákonů a nařízení státu československého, roč. 1918, čiastka XIII., vydaná 16. decembra 1918, s. 55.

¹¹ Sbíрка zákonů a nařízení státu československého, roč. 1920, čiastka XIX., vydaná 25. februára 1920, s. 173.

¹² Archív MZV ČR, sekcia MZV 1918 – 1938, f. II/4 Mierová konferencia v Paríži a reparácie 1918 – 1938, š. 55.

¹³ Z toho v ľudových školách pracovalo 1 685 učiteľov, v meštianskych 137, stredných 138 a v učiteľských ústavoch 11 (MZV ČR, sekcia MZV 1918 – 1938), f. II/4 Mierová konferencia v Paríži a reparácie 1918 – 1938, š. 5, cit. podľa S. Gabzdilová, 2011, s. 132).

Ľudové školy po zavedení slovenčiny ako vyučovacieho jazyka (šk. rok 1921/1922) zodpovedali svojím počtom a používaným vyučovacím jazykom národnostnému zloženiu obyvateľstva na Slovensku. V štatistickom vyhodnotení počtu ľudových škôl vidíme, že počty škôl s maďarským vyučovacím jazykom (20,26 %) približne zodpovedajú počtu maďarského obyvateľstva (21,54 %).

Tabuľka č. 5:

Ľudové školy na Slovensku v šk. roku 1921/1922 (slovenský a maďarský vyučovací jazyk)

Rozdelenie škôl podľa vyučovacieho jazyka	1921/1922		1923/1924	
	Počet škôl	Podiel v %	Počet škôl	Podiel v %
S maďarským vyučovacím jazykom	749	28	741	21
So slovenským vyučovacím jazykom	2648	72	2721	79
Spolu	3697	100	3462	100

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov S. Gabzdilovej (2011, 2014) a E. Kázmerovej (2012)

K výraznejším kvantitatívnym zmenám v počte ľudových škôl s maďarským vyučovacím jazykom nedošlo ani v ďalšom decéniu existencie prvej Československej republiky.

Sieť pôvodných obecných a cirkevných ľudových škôl z obdobia monarchie ostala na území obývanom maďarskou menšinou skoro úplne zachovaná, na tomto území sa nanovo zriaďovali lepšie vybavené štátne školy s vyučovacím jazykom slovenským, čím sa slovenské úrady snažili, aby maďarskí rodičia dávali svoje deti do slovenských škôl. Podstatne nižšie zastúpenie s maďarským vyučovacím jazykom mali **meštianske školy**. V školskom roku 1926/1927 sa na meštianskych školách vzdelávalo 3 418 detí maďarskej národnosti, z toho v sedemnástich maďarských meštiankach 1 839 detí, na slovenských 995, na nemeckých 82 a školy so zmiešaným jazykom navštevovalo 502 detí (S. Gabzdilová, 2014, s. 50).

Stredné školy s vyučovacím jazykom maďarským¹⁴ zasiahla redukcia škôl alebo zmena ich vyučovacieho jazyka v porovnaní so základným školstvom v podstatne väčšom rozsahu. Na desiatich gymnáziách¹⁵ bola zavedená ako vyučovací jazyk slovenčina. Na košickom gymnáziu vznikli popri maďarských

¹⁴ Išlo o gymnáziá, reálky, reálne gymnáziá a reformované reálne gymnáziá.

¹⁵ V Košiciach, Leviciach, Nitre, Podolínci, Prievidzi, Rožňave, Ružomberku, Trnave, Sabínovej a vo Sv. Jure.

triedach i slovenské triedy. Profesori a cirkevní učitelia, ktorí pôsobili na gymnáziách, slovenčinu zväčša neovládali, miesta učiteľov neprijali a odišli do Maďarska. Gymnázia prešli do správy štátu a na uvoľnené miesta boli dosadení českí učitelia.¹⁶ Od roku 1921/1922 postupne zaniklo osem stredných škôl.¹⁷ V školskom roku 1933/34 sa počet stredných škôl s vyučovacím maďarským jazykom ustálil na šesť a po maďarsky sa učilo i na strednej priemyselnej škole v Košiciach (S. Gabzdilová, 2014). Mnoho študentov stredných škôl s vyučovacím jazykom maďarským sa v zmenenej situácii rozhodlo pokračovať vo vzdelávaní na slovenských stredných školách. Ich úroveň ovládania slovenského jazyka bola nedostačujúca, čo sa riešilo vydaním Výnosu č. 86 (z 30. júna 1919), ktorý určil, aby študenti, ktorí sa „z maďarských ústavov hlásia na stredné školy československé, podrobili sa skúške z jazyka československého a boli len vtedy prijatí, ak preukážu z neho dostatočnú znalosť“.¹⁸

Aj **učiteľské ústavy**, ktoré vychovávali budúcich pedagógov, prešli po r. 1918 zmenami. V školskom roku 1920/1921 bolo zo šestnástich učiteľských ústavov štrnásť ústavov slovenských, jeden rusínsky a jeden maďarský. Existenciu jediného učiteľského ústavu s maďarským vyučovacím jazykom školský referát zdôvodnil aktuálnou personálnou situáciou, keďže po odmietnutí zloženia sľubu bola väčšina maďarských učiteľov uvoľnená zo školských služieb.¹⁹

Vysoké školy a školy zabezpečujúce vyššie vzdelávanie s maďarským vyučovacím jazykom na Slovensku po roku 1918 zanikli²⁰ alebo sa transformovali na školy nižšieho typu so slovenským vyučovacím jazykom²¹ (bližšie o tom v kap. 12).

Školstvo nemeckej národnostnej menšiny

Integrálnu súčasť Slovenska tvorila nemecká národnostná menšina, nepredstavovala však homogénne spoločenstvo a neobývala súvislé územie Slovenska. Vyznačovala sa heterogenitou v hospodárskej, geografickej, kultúrnej a náboženskej oblasti. Nemecké obyvateľstvo sa usadilo v troch jazykovo

¹⁶ Archív MZV ČR II. sekcia 1918 – 1939, Spoločnosť národov, š. 705 (cit. podľa S. Gabzdilová, 2012, s. 140).

¹⁷ V Prešove a Rožňave a po dvoch školách v Leviciach, Bratislave a Košiciach.

¹⁸ Věstník ministerstva školství a národní osvěty, roč. I. (1918 – 19), s. 45.

¹⁹ SNA, f. A. Štefánek, š. 12, inv. č. 663 (cit. podľa S. Gabzdilová, s. 144).

²⁰ Alžbetínska univerzita v Bratislave, Právnická akadémia v Košiciach, Evanjelická teologická a Právnická akadémia v Prešove.

²¹ Poľnohospodárska akadémia v Košiciach a Vysoká škola lesnícka a banícka v Banskej Štiavnici.

a geograficky oddelených oblastiach, a to v Bratislave a jej okolí, v oblasti stredného Slovenska (Hauerland) a v subregiónoch Dolného a Horného Spiša.

Nemci žijúci na Slovensku nevnímali maďarizáciu ako priame ohrozenie ich národnostnej identity, patrili k etnikám, ktoré kládli maďarizačným snahám minimálny odpor. Miera odporu jednotlivých enkláv etnika bola podmienená hospodárskymi faktormi, náboženskou nejednotnosťou a jeho geografickou rozptýlenosťou. Maďarizačným asimilačným snahám podľahli predovšetkým spišskí Nemci, priaznivú odozvu našla maďarizácia i medzi bratislavskými Nemcami.

Po vzniku ČSR, v dôsledku straty uhorských odbytíšť a prílevu lacnejších výrobkov z Čiech, sa zhoršila i ekonomická situácia príslušníkov nemeckého etnika, ktorí na vznik Československa reagovali rôznym spôsobom. Spišskí Nemci, ktorí najviac podľahli maďarizácii, protestovali proti integrácii regiónu do novovzniknutého štátu a žiadali zachovanie predvojnového územného stavu. Bratislavskí Nemci po počiatkových snahách o začlenenie Bratislavy do Burgenlandu vyjadrili ochotu spolupracovať s predstaviteľmi novovzniknutého štátu. Československá vláda sa snažila kompenzovať negatívne ekonomické dôsledky rozpadu monarchie poskytnutím vhodných podmienok na rozvoj politického, spoločenského a kultúrneho života nemeckej menšiny a rozvoj jej vzdelanosti v materinskom jazyku. Zastavila maďarizáciu školstva, ktorá sa, ako aj pri iných národnostných menšinách, prejavila výraznou redukciou škôl s nemeckým vyučovacím jazykom a podporila vznik nových a „germanizáciu“ existujúcich škôl.

Tabuľka č. 6:

Ludové školy nemeckej menšiny s vyučovacím jazykom nemeckým²²

Rok	1904	1907	1912	1918	1920
Počet škôl s nemeckým vyučovacím jazykom	57	25	19	7	102

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa M. Poterma (1990), S. Gabzdilová (2011, 2014) a Ľ. Kázmerová (2012)

²² Z 57 ľudových škôl bolo 5 štátnych zariadení (4 v Spišskej, 1 v Nitrianskej župe), 27 cirkevných rímskokatolíckych škôl (14 v Spišskej, 7 v Nitrianskej, 2 v Bratislavskej, 2 v Turčianskej, 2 v Tekovskej župe), 25 evanjelických a. v. (19 v Spišskej, 6 v Bratislavskej župe). Z 25 ľudových škôl boli 3 štátne (2 v Spišskej, 1 v Tekovskej župe), 7 cirkevných rímskokatolíckych škôl (4 v Spišskej, 1 v Nitrianskej, 1 v Bratislavskej, 1 v Tekovskej župe), 15 evanjelických a. v. (12 v Spišskej, 3 v Bratislavskej župe). Z 19 ľudových škôl boli 2 štátne (2 v Spišskej župe), 3 cirkevné rímskokatolícke školy (3 v Spišskej župe), 14 evanjelických a. v. (11 v Spišskej, 3 v Bratislavskej župe) (M. Poterma, 1990, s. 341 – 347; S. Gabzdilová, 1999, s. 324). Na 7 nemeckých školách sa vyučovalo v nemeckom i maďarskom jazyku (Ľ. Kázmerová, 2012, s. 166). V 215 triedach sa vyučovalo spolu 13 784 žiakov (Státní ústřední archiv Praha, Fond Ministerstvo školství, kr. č. 377, cit. podľa S. Gabzdilová, 1999, s. 326).

Po rapidnej redukcii škôl na konci 19. a začiatku 20. storočia, keď sa stav ľudových škôl s nemeckým vyučovacím jazykom znížil počas štrnástich rokov o 50 škôl a neexistovala žiadna stredná škola s nemeckým vyučovacím jazykom, došlo k oživeniu školstva. V 20. rokoch 20. storočia sa stav ľudových škôl s nemeckým vyučovacím jazykom zvýšil, v školskom r. 1920/1921 na 102 škôl, v školskom roku 1923/1924 prebiehala výučba v nemeckom jazyku už na 113 ľudových školách,²³ na jednej slovensko-nemeckej a troch maďarsko-nemeckých školách. V nemeckom jazyku sa vyučovalo na 3 meštianskych školách,²⁴ na 2 štátnych meštianskych školách boli dva vyučovacie jazyky, a to nemecký a slovenský, na jednej obecnej škole nemecký a maďarský (S. Gabzdilová, 1999, s. 326). V sekundárnom stupni vzdelávania pribudli dve reálne a jedno reformované reálne gymnázium v Bratislave, Kežmarku a v Levoči. V roku 1931 sieť nemeckých škôl vzrástla na 111 ľudových škôl, 6 meštianskych, 2 reálne gymnáziá, 2 obchodné školy a 22 učňovských škôl (Ľ. Kázmerová, 2012, s. 166).

Počas prvej ČSR neexistovala na Slovensku univerzita s nemeckým vyučovacím jazykom, etnickí Nemci mali možnosť študovať v materinskom jazyku na vysokých školách v Prahe a v Brne.

Vznik ČSR znamenal pozitívnu zmenu pre rozvoj nemeckej menšiny, oživenie jej národného povedomia, rozvoj kultúrnej, ale predovšetkým vzdelávacej oblasti. Tieto pozitívne zmeny nenachádzajú u všetkých enkláv nemeckého etnika rovnakú odozvu. Spišskí Nemci, ktorí boli najviac postihnutí sťažnou hospodárskou situáciou po rozpade monarchie, sa zasadzovali za ponechanie škôl s maďarským vyučovacím jazykom (S. Gabzdilová, 1999, s. 326). Problémom medzivojnového nemeckého školstva na Slovensku bol i nedostatok kvalifikovaných nemecky hovoriacich učiteľov. Tento problém pomáhali slovenským Nemcom riešiť sudetskí Nemci, ktorí prichádzali na Slovensko z českého pohraničia a nahrádzali chýbajúcich odborníkov na školách. Napredovanie v oblasti vzdelávania nemeckej menšiny potvrdzuje i kvantitatívny nárast škôl prvého a druhého stupňa. Existujúce nedostatky spôsobené „historickým dedičstvom“ monarchie, ale i vedomou či nevedomou činnosťou vládnych orgánov, podstatne prevyšovali pozitívne zmeny vo vzdelávaní nemeckého etnika v materinskom jazyku.

²³ Zo 113 škôl bolo 24 štátnych škôl, 4 obecné, 85 cirkevných škôl, z toho 45 rímsko-katolíckych, 35 evanjelických a 5 židovských (SNA, f. A. Štefánek, kr. č. 28, cit. podľa Ľ. Kázmerová, 2012, s. 167).

²⁴ Išlo o 2 evanjelické meštianske školy augsburského vyznania a 1 súkromnú meštiansku školu.

Školstvo rusínskej národnostnej menšiny

Rusínske školstvo na Slovensku v období vzniku ČSR bolo vo veľmi zlom stave, ktorý bol podmienený jeho hospodárskym postavením, národnostnou nejednotnosťou a jazykovou roztrieštenosťou, predovšetkým však silnou maďarizačnou politikou uhorského štátu.

Etnikum obývajúce časť severovýchodného Slovenska, prevažne gréckokatolíckeho vierovyznania, bolo roľníckym obyvateľstvom so slabo zastúpenou inteligenciou, a tým aj nižším stupňom kultúrneho a hospodárskeho vývoja. Pokusy o národné obrodenie obyvateľstva v druhej polovici 19. storočia boli prepojené so snahou o vytvorenie spoločného spisovného jazyka, tzv. jazyčia,²⁵ jeho používania v školách a budovania rusínskeho školstva.²⁶ Zriaďovateľom a udržiavateľom škôl bola gréckokatolícka cirkev, v školách sa vyučovalo prevažne v miestnych dialektoch a používala sa cyrilika. V dôsledku maďarizačnej politiky sa po rakúsko-maďarskom vyrovaní rozvoj rusínskeho školstva násilne pozastavil a vyústil do drastickej likvidácie a maďarizácie rusínskych škôl.

Tabuľka č. 7:

*Ľudové školy severovýchodného Slovenska používajúce rusínsky jazyk*²⁷

Rok	1874	1906	1910	1918
Počet škôl s rusínskym vyučovacím jazykom	237	23	9	3 (spolu s maďarským a ruským jazykom)

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Pedagogická encyklopédia (1981) a G. Székely (2010)

Otakar Kádner hodnotí neutešený stav rusínskeho školstva v Uhorsku takto: „Veľmi biedne bolo v Uhrách vždy školstvo rusínske. Rusíni nemali ani jediná materskú, ani strednú školu, deti chodili do školy vôbec najnedbalejšie zo všetkých národností uhorských, počet Rusínov na vyšších školách bol až smiešne nepatrný, za to analfabetov bývalo z Rusínov najväčšie percento (asi

²⁵ *Jazyčie* – umelý jazyk, vychádzajúci z cirkevnej slovančiny, ruštiny a miestnych dialektov.

²⁶ V roku 1874 v Spišskej, Šarišskej a Zemplínskej župe sa vyučovalo na 237 rusínskych ľudových školách. Pre študentov stredných škôl bol v Prešove zriadený stredoškolský internát (alumnát, 1862), ako aj gréckokatolícky ruský učiteľský seminár (1895) (Pedagogická encyklopédia Slovenska II., 1985).

²⁷ Zároveň sa na ďalších 68 ľudových (bilingválnych) školách používal maďarský a rusínsky jazyk. Na ďalších 38 školách bol rusínsky jazyk zmenený na maďarský jazyk (G. Székely, 2010, s. 19).

85 %), čomu sa netreba diviť, ak uvážime, že pre 42 tis. detí v roku 1909 bolo tam spolu 72 učiteľov a roku 1910 spolu 47 škôl, v ktorých sa už v prvom ročníku používala maďarčina na výpomoc a od druhého ročníka výhradne“ (O. Kádner, 1929, in D. Státnik, 2015, s. 4).

Obdobie po vzniku ČSR bolo pre rozvoj rusínskeho národnostného školstva podstatne priaznivejšie, i keď nie bezproblémové. Už z rôzneho označenia tejto slovanskej národnostnej skupiny (rusínska, rusnácka, ruská či ukrajinská národnosť) vyplýva jej nejasná sebaidentifikácia, v dôsledku ktorej sa v medzivojnovnej ČSR vyhranili tri kultúrne a sociálno-politické smery: rusínsky, veľkoruský a ukrajinský. Na severovýchode Slovenska sa najviac presadzoval rusínsky smer, podporujúci myšlienku existencie osobitného rusínskeho národa (V medzivojnovom Československu, 2012, s. 190). Národnostná nevyhranenosť rusínskeho obyvateľstva a chýbajúci kodifikovaný jazyk menšiny sa premietli i do školskej praxe. Väčšinu ľudových škôl,²⁸ ruský učiteľský ústav a meštiansku školu v Prešove (1910) spravovala gréckokatolícka cirkev, ktorá v dôsledku chudoby v regióne nebola schopná splniť požiadavky štátu v školskej oblasti, a preto sa v tomto období stretáme s fenoménom preberania cirkevných škôl pod štátnu správu, hoci si cirkev počas existencie prvej ČSR zachovala v školskej oblasti dominantné postavenie. Kvantitatívny nárast vzdelávacej siete rusínskeho školstva potvrdzuje nárast počtu škôl: v roku 1923/1924 bolo už na východnom Slovensku 96 rusínskych ľudových škôl, z ktorých bolo 9 štátnych a 87 gréckokatolíckych spolu s 10 611 žiakmi, ďalej to bola 1 cirkevná meštianska škola so 160 žiakmi, 1 cirkevný učiteľský ústav s 84 študentmi. V roku 1933 bolo v Prešovskej gréckokatolíckej eparchii 259 cirkevných ľudových škôl vrátane gréckokatolíckych škôl so slovenským vyučovacím jazykom, jedna meštianska škola a jeden učiteľský ústav (v Prešove) (D. Státnik, 2015, s. 6). V ďalších rokoch počet škôl opäť vzrástol: biskupstvo spravovalo 2 meštianky so 400 žiakmi, počet študentov učiteľského ústavu vzrástol na 160 žiakov. Ústav každoročne pripravil 40 kvalifikovaných učiteľov, kultúrnych pracovníkov a kantorov pre chrámy (G. Székely, 2010, s. 24).

Spomínaný autor (tamže, s. 20) uvádza, že štátne školy vznikali iba vtedy, ak bola vyučovacím jazykom slovenčina, a požiadavky na zriadenie škôl s rusínskym vyučovacím jazykom štát ignoroval. Toto tvrdenie čiastočne popiera vznik mnohých ľudových škôl, ale i meštianskej školy s paralelnými ruskými triedami v Medzilaborciach a meštianskej školy vo Svidníku. Nejednotnosť štátneho postupu pri zakladaní národnostných škôl potvrdzuje za-

²⁸ V roku 1918 bolo na Slovensku 304 ľudových gréckokatolíckych škôl (Ľ. Kázmerová, 2012, s. 166).

mietnutie žiadosti Rusínov o vznik rusínskeho štátneho gymnázia v Prešove (1921), kde bolo ako dôvod uvedené nepravdivé tvrdenie o nedostatku žiakov rusínskej národnosti. Vznik gréckokatolíckeho ruského reálneho gymnázia v Prešove na žiadosť Združenia rusínskej mládeže bol MŠaNO povolený až po viacerých intervenciách Agrárnej strany (1936).

V dôsledku chýbajúcej národnej identifikácie rusínskeho etnika so slovenským väčšinovým obyvateľstvom došlo na 59 školách v rokoch 1930 až 1937 na žiadosť rusínskeho obyvateľstva k zmenám vyučovacieho slovenského jazyka na jazyk ruský, na 43 školách bol zavedený ruský jazyk, ktorý sa vyučoval tri hodiny týždenne (G. Székely, 2010, s. 21; D. Státnik, 2015, s. 7).

Školstvo židovskej národnostnej menšiny

Rakúsko-maďarské vyrovnanie, ktoré pre nemaďarské národnosti znamenalo oklieštenie ich národnostných práv, prinieslo paradoxne emancipáciu Židov. Zrovnoprávnenie Židov v politických a meštianskych právach určoval zákonný článok XVII/1867. Na základe zákonného článku XXXVI/1868 museli židovské deti, ak nemala židovská obec zriadenú svetskú školu, navštevovať štátnu, obecnú alebo cirkevnú školu. V druhej polovici 19. storočia boli židovské školy čiastočne podporované zo strany štátnej moci, ktorá ich zároveň kontrolovala. Židia po rakúsko-maďarskom vyrovnaní z väčšej časti prijali maďarský jazyk, čo sa prejavilo i vo vyučovacom jazyku židovských škôl; v 50 až 60. rokoch 19. storočia začala prevládajúci vyučovací nemecký jazyk na školách vytlačovať maďarčina. Prijatím maďarčiny hornouhorským Židom nešlo o ich vnútorné presvedčenie, ale o pragmatické riešenie. Riadili sa nepísaným pravidlom menšín, ktoré im diktovalo byť lojálnym k štátnej moci a udržiavať úzke vzťahy s jej orgánmi, čo zároveň prinášalo i ekonomické výhody.

Pred vznikom ČSR nebol na žiadnej židovskej škole vyučovacím jazykom slovenský. V 90. rokoch 19. storočia patrili k židovskej vzdelávacej sieti na Slovensku 3 škôlky, 513 ľudových a 9 meštianskych škôl (H. Pokreis, 2004 s. 77). Židovské deti navštevovali i slovenské ľudové a meštianske školy. Židovská vzdelávacia sieť (v predprevratovom i poprevratovom období) sa vyznačovala nejednotnosťou a líšila sa v prístupoch k maďarskému jazyku. Vyskytovali sa odchýlky podľa regiónov, miestnych a židovských tradícií. Aj umiestnenie, ekonomická úroveň a veľkosť židovskej obce mali vplyv na jazykovú preferenciu. V žiadnom období nebol nacionálny aspekt jediným určujúcim prvkom výberu (J. A. Jelínek, 1999, s. 58).

Vznik ČSR prijali Židia s odstupom, v zmysle židovskej etiky sa postupne prispôbili zmeneným podmienkam a prijali slovenský jazyk. Počet židov-

ských náboženských škôl sa postupne znížil, jazyk škôl sa zvyčajne zhodoval s jazykom väčšinového obyvateľstva.

V roku 1933 bolo na Slovensku 62 židovských škôl, z toho v 31 školách bola vyučovacím jazykom slovenčina, na 25 školách sa vyučovalo po maďarsky a na 6 po nemecky. Na strednom, severnom a západnom Slovensku (okrem Bratislavy) sa na židovských školách vyučovalo po slovensky, v Bratislave sa na jednej škole vyučovalo po nemecky a na druhej škole po slovensky. Vyučovacím jazykom všetkých židovských škôl na južnom Slovensku (okrem slovenskej židovskej školy v Šuranoch) bola maďarčina. Na východnom Slovensku (okrem spišského regiónu²⁹) sa na židovských školách vyučovalo v slovenskom jazyku.

Prijímanie štátneho jazyka (slovenského a českého) židovskými žiakmi na školách potvrdzujú štatistické výsledky o stave školstva zo školského roka 1936/1937, z ktorých vyplýva, že v rámci ľudových škôl v ČSR z celkového počtu žiakov až 67,9 % žiakov židovskej národnosti preferovalo slovenský a český jazyk, na meštianskych školách to bolo 79 % žiakov.³⁰

Židovskí žiaci a študenti navštevovali i slovenské a maďarské nežidovské školy. Židovské školy, ktoré mali často dobrú povest' a neboli také preplnené ako slovenské školy, navštevovali i deti nežidovských rodičov. V histórii škôl sa stretáme i s koexistenciou a aktívnou spoluprácou židovských škôl a škôl iných náboženských konfesií, resp. štátnych a obecných škôl v tej istej obci. Príkladom tolerancie a rešpektovania identity obyvateľov rôzneho náboženského vierovyznania bola Židovská škola v Bolešove a Rímskokatolícka škola v Bolešove. Učitelia oboch škôl spolupracovali a pomáhali si navzájom, obe školy organizovali vzájomné podujatia, v prípade podstavu, a naopak, v prípade veľkého počtu žiakov si dopĺňali žiakov, podporovali svojimi aktivitami rozvoj a vzdelanosť obyvateľov obce, chránili mládež pred nacionálnou a konfesionálnou vypätosťou.³¹

S antisemitskými prejavmi, ktoré po roku 1918 patrili v európskom priestore ku každodennej realite, sa stretávame i na Slovensku. Takzvaný *numerus*

²⁹ Na Spiši sa na troch školách vyučovalo po maďarsky, a to v Spišskej Novej Vsi, v Spišskom Podhradí a v Levoči a na dvoch školách po nemecky, a to v Poprade a v Kežmarku.

³⁰ Z celkového počtu 28 875 žiakov židovskej národnosti 19 614 žiakov preferovalo slovenský a český jazyk, jazyk Podkarpatskej Rusi 5144 a maďarský jazyk 2649 žiakov. Zo 4524 žiakov židovskej národnosti na meštianskych školách uprednostnilo štátny jazyk 3574 žiakov, jazyk Podkarpatskej Rusi 515 žiakov a nemčinu 296 žiakov (Spravodaj štátneho úradu štatistického v ČSR, 1936, č. 55 – 59).

³¹ Pozri Činnosť židovskej školy v Bolešove po roku 1918 (Acta Judaica Slovaca, č. 2, 1995, s. 130 – 138).

clausus, zákon obmedzujúci počet židovských študentov na vysokých školách podľa ich percentuálneho zastúpenia v populácii, ktorý bol prijatý v roku 1920 v Maďarsku,³² síce v medzivojnovvej ČSR nevstúpil do platnosti, ovplyvnil však nálady v akademickom prostredí.

Negatívne hodnotenie rozvoja židovského školstva na Slovensku v medzivojnovom období u niektorých židovských intelektuálov³³ ovplyvnili antisemitické nálady a protižidovské aktivity ich nositeľov, medzi nimi i netolerantných stredoškolských a vysokoškolských študentov. Napriek týmto negatívnym skutočnostiam sa v medzivojnovom období nestretávame so systémovými protižidovskými opatreniami školských orgánov, naopak, regionálne dejiny niektorých škôl nám potvrdzujú zdravú toleranciu rôznosti menšinového obyvateľstva.

15.3 Zmeny v školstve národnostných menšín v rokoch 1939 až 1945

Charakter školstva národnostných menšín v období prvej Slovenskej republiky bol poznačený obrovskými spoločensko-politickými zmenami. Rozpad Československej republiky, zmena štátnych hraníc Slovenska so značným územným oklieštením, redukcia obyvateľstva a zmena národnostnej štruktúry a nástup nacizmu vyúsťujúci do druhej svetovej vojny, spojený so zmenou charakteru štátu ovplyvnili postoj a politiku slovenského štátu voči národnostným menšinám. Slovensko stratilo v dôsledku Viedenskej arbitráže a následných dohôd viac ako pätinu územia a počet obyvateľov sa zredukoval na 2 567 555 obyvateľov (P. Tišliar, 2014, s. 19). Občania slovenskej národnosti tvorili viac ako 86 % obyvateľstva, necelých 14 % obyvateľstva tvorili príslušníci nemeckej, židovskej, poľskej, rusínskej, cigánskej a českej menšiny. Práva národnostných menšín zakotvoval zákon o Ústave Slovenskej republiky (z 21. júla 1939), ktorý menšinám na základe § 94 umožňoval politické a kultúrne organizovanie a používanie materinského jazyka v školách.

Podmienky pre školy národnostných menšín upravoval zákon č. 308/1940 o ľudových školách (z 26. novembra 1940). Zákon stanovoval zriaďovanie škôl s vlastným jazykom v obciach s minimálne 30 školopovinnými žiakmi, povoľoval zriaďovanie škôl s vlastným jazykom v obciach s minimálne 15 školopovinnými žiakmi, ak pritom štátnej správe nevznikli výdavky. Štát usmerňoval škol-

³² Zákon bol postupne prijatý v Nemecku, Rusku, Poľsku, Rumunsku i v USA.

³³ J. A. Jelínek v príspevku *Školstvo a kultúra* tvrdí, že židovské školstvo bolo po prevrate poškodené hmotne i administratívne a slovakizácia škôl poškodila židovské školstvo (J. A. Jelínek, 1999, s. 233).

skú národnostnú politiku tak po organizačnej, ako i obsahovej stránke. MŠaNO určovalo, či bude škola cirkevná alebo obecná, stanovovalo tiež výchovné ciele, vyučovací poriadok, učebné osnovy a vnútornú organizáciu školy. Priamym dozorom nad národnostnými školami boli poverené škôldozorné úrady. Členov školských výborov menovalo ministerstvo z príslušníkov konkrétnej národnostnej menšiny (Zvesti, 1940, s. 375). Hoci legislatívne úpravy stanovili rovnaké práva príslušníkom menšín, školská politika v oblasti menšinového školstva (národnostných a náboženských menšín) mala nehomogénny charakter, ktorý vyplýval zo špecifickej politicko-spoločenskej situácie na Slovensku.

Školstvo nemeckej národnostnej menšiny

Nemecká menšina v období prvej Slovenskej republiky bola so svojimi 129 552 obyvateľmi (P. Tišliar, 2014, s. 19) najpočetnejšou národnostnou skupinou na Slovensku (5 %). Privilegované postavenie tejto menšiny vyplývalo zo spoločensko-politickej situácie a ochrannej dohody uzavretej medzi Slovenskou republikou a Nemeckou ríšou. Školstvo nemeckej menšiny zažívalo v období prvej Slovenskej republiky obrovský rozmach, ktorý sa prejavil v jeho expanzii, organizácii a finančnom zabezpečení. Expanziu nemeckého školstva v období prvej SR potvrdzuje porovnanie početnosti škôl z obdobia prvej ČSR a SR. Kým v prvej ČSR na území Slovenska v školskom roku 1923/1924 prebiehala výučba v nemeckom jazyku na 113 ľudových školách, na 3 meštianskych školách a 2 reálnych a 1 reformovanom gymnáziu (S. Gabzdilová, 1999, s. 326), už v počiatočnom období Slovenskej republiky počet nemeckých škôl enormne stúpol. Na začiatku školského roka 1940/1941 bolo na Slovensku 151 ľudových a meštianskych nemeckých škôl s 19 313 žiakmi umiestnenými v 512 triedach. Počet slovenských detských opatrovní stagneval, naproti tomu počet nemeckých opatrovní stúpol na 19.

Tabuľka č. 8:

Národné školy nemeckej menšiny (k 1. septembru 1940)

Druh školy	Počet škôl	Počet tried	Počet žiakov
Štátne ľudové školy	45	175	6 736
Neštátne ľudové školy	96	253	9 177
Štátne meštianske školy	11	59	2 217
Neštátne meštianske školy	8	31	1 183
Štátne materské školy	4	5	225
Neštátne materské školy	15	15	585
Spolu	160	518	20 123

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov Nové slovenské školstvo II., s. 78 – 80.

I v oblasti stredného školstva došlo k nárastu nemeckých škôl: v šk. roku 1940/1941 bolo na Slovensku 15 stredných škôl zahŕňajúcich gymnáziá, odborné školy a učiteľské ústavy s 2 569 žiakmi nemeckej národnosti umiestnenými v 92 triedach. Nemecké školy nevznikli len v obciach s nemeckým obyvateľstvom, ale i v slovenských obciach; v roku 1943 boli na Slovensku nemecké školy v 161 obciach (Sborník MŠaNO, 1942, s. 393 – 395).

Tabuľka č. 9:

Školy stredné, odborné a učiteľské ústavy nemeckej menšiny (k 1. septembru 1940)

Druh školy	Počet škôl	Počet tried	Počet žiakov
Štátne gymnázium	1	21	761
Neštátne gymnázium	1	10	413
Štátny učiteľský ústav	1	2	72
Štátna obchodná škola	1	2	71
Neštátna obchodná škola a akadémia	1	10	335
Neštátna odborná škola pre ženské povolania	1	2	84
Neštátna odborná škola pre vzdelávanie učiteliek ženských ručných prác	1	1	12
Učňovské školy	8	44	821
Spolu	15	92	2 569

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov Nové slovenské školstvo II., s. 80.

Na MŠaNO bolo vytvorené osobitné nemecké oddelenie s pododdeleniami pre základné, stredné školstvo, kultúrne a sociálne záležitosti, s koreferátmi a početným úradníckym aparátom. Riadenie školstva nemeckej menšiny usmerňoval Krajský školský inšpektorát v Bratislave, spoločne s tromi okresnými školskými inšpektorátmi. Zvýhodnené postavenie nemeckého školstva sa prejavilo i v jeho financovaní. Jeho rozpočtové dotácie rástli rýchlejšie ako pri slovenských školách; v roku 1940 predstavovali 6,4 mil. Ks, v roku 1943 to už bolo 18,2 mil. Ks. Podľa nariadenia č. 6 (zo 6. decembra 1944) boli už počas SNP zrušené všetky nemecké školy, ktoré vznikli po Mníchovskom diktáte. Po oslobodení v roku 1945 a presídlení nemeckého obyvateľstva všetky nemecké školy na Slovensku zanikli (Pedagogická encyklopédia Slovenska I., 1984, s. 444).

Školstvo maďarskej národnostnej menšiny

Po Viedenskej arbitráži Slovensko odstúpilo Maďarsku územie s rozlohou 10 390 km² so 860-tisíc obyvateľmi. Na Slovensku ostalo žiť 46 689 (1,8 %) obyvateľov maďarskej národnosti (P. Tišliar, 2014, s. 19). Národnostné školstvo maďarskej menšiny na území, ktoré ostalo SR po arbitráži, ostalo zachované, došlo však k redukcii stredných škôl. V školskom roku 1940/1941 navštevovalo 36 maďarských ľudových a 3 meštianske školy 5503 žiakov zaradených do 121 tried. Predškolské vzdelávanie maďarskej menšiny bolo zabezpečované 6 materskými školami s 250 žiakmi.

Tabuľka č. 10:

Národné školy maďarskej menšiny (k 1. septembru 1940)

Druh školy	Počet škôl	Počet tried	Počet žiakov
Štátne ľudové školy	8	18	782
Neštátne ľudové školy	28	90	4 122
Štátne meštianske školy	1	6	261
Neštátne meštianske školy	2	7	338
Štátna pomocná škola	1	1	19
Neštátne materské školy	6	6	250
Spolu	46	128	5 772

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov Nové slovenské školstvo II., s. 81.

Desať stredných škôl vrátane gymnázií, odborných škôl a učiteľských ústavov zabezpečovalo výchovu a vzdelávanie stredoškôľakov maďarskej menšiny.

Tabuľka č. 11:

Školy stredné, odborné a učiteľské ústavy maďarskej menšiny (k 1. septembru 1940)

druh školy	počet škôl	počet tried
Štátne maďarské gymnázium v Bratislave	1	neudané
Štátne slovenské dievčenské gymnázium s maďarskými pobočkami	1	neudané
Štátny maďarský učiteľský ústav	1	1
Štátna obchodná škola	1	2
Obchodná škola	1	2
Odborná škola pre ženské povolania	1	1 pobočka
Učňovské školy	4	10

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov Nové slovenské školstvo II., s. 83.

MŠaNO riešilo po arbitráži vzdelávanie žiakov slovenskej menšiny na odstúpenom území. Slovensko z 90 stredných škôl stratilo po Viedenskej arbitráži 26 stredných škôl (17 slovenských a 9 maďarských škôl), ktoré pripadli Maďarsku. V školskom roku 1938/1939 bolo zapísaných na slovenské stredné školy na odstúpenom území 6 800 slovenských žiakov a ich vzdelávanie bolo potrebné riešiť. Časť z týchto žiakov sa prešla vzdelávať na stredné školy nachádzajúce sa na Slovensku, časť žiakov ale nebola schopná vzhľadom na geografické pomery a nevybudované komunikácie navštevovať slovenské školy. MŠaNO sa podarilo 7 škôl presunúť na slovenské územie, 2 slovenské stredné školy ostali na odstúpenom území zachované, ostatné zanikli (Päť rokov slovenského školstva, 1944). Je potrebné zdôrazniť, že školstvo menšín v horthyovskom Maďarsku bolo orientované výhradne na výchovu k maďarskému cíteniu a asimiláciu obyvateľstva.³⁴

Školstvo rusínskej národnostnej menšiny

Rusínska menšina bola tretou najpočetnejšou národnostnou menšinou v Slovenskej republike (P. Tišliar, 1940, s. 19). Jej národnú nevyhranenosť a vlašný vzťah k Slovenskej republike sa snažilo využiť horthyovské Maďarsko pri svojich iredentistických snahách. Snaha o pripojenie rusínskych oblastí ku Karpatskej Rusi, podporovaná i niektorými rusínskymi predstaviteľmi, vyvolávala obavy z ďalšieho možného narušenia územnej integrity Slovenska. Situáciu vyostrovali i napäté vzťahy medzi predstaviteľmi katolíckej a gréckokatolíckej cirkvi, ktoré vyústili v otvorenom vystúpení gréckokatolíckeho biskupa Gojdiča proti Jozefovi Tisovi a v jeho žiadosti o Tisove suspendovanie pápežom. „Ludácky režim sa snažil Rusínov úradne ‚zmenšiť‘, de facto poslovenčiť“ (M. Lacko, 2008, s. 156), čo sa následne prejavilo i v školskej politike voči rusínskej menšine. V období prvej Slovenskej republiky školstvo rusínskej národnostnej menšiny stagnovalo a štát ich dostatočne nepodporoval. V školskom roku 1944/1945 bolo na Slovensku 167 národných (ľudových a meštianskych škôl), 2 materské školy a 4 stredné rusínske školy (J. Mátej, 1958, s. 66).

³⁴ Ústne maturitné skúšky prebiehali v maďarskom jazyku a pre väčšinu študentov národnostných menšín boli ťažko zvládnuteľné, slovenských učiteľov nahradili maďarskí učitelia. Menšiny žijúce na tomto území si udržiavali jazyk a kultúru vďaka súdržnosti a výchove v rodinách (I. Janko, 2001).

Tabuľka č. 12:*Rusínske školstvo na Slovensku (v šk. roku 1944/1945)*

druh školy	počet škôl	počet tried
Materské školy	2	2
Ludové školy	165	368
Meštianske školy	1	6
Stredné školy	2	11
Učiteľské akadémie	2	
Gréckokatolícke ruské gymnázium	1	0
Gréckokatolícka ruská učiteľská akadémia	1	2

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Dva roky slobodnej školy (1947) a J. Mátej (1958)

Školstvo židovskej národnostnej menšiny

Vazalské postavenie prvej Slovenskej republiky voči Nemeckej ríši sa prejavilo i v prijatí riešenia tzv. židovskej otázky. Elementy nacistického vzorca „konečného riešenia“ boli tak v Protektoráte, ako aj v iných okupovaných krajinách (i v krajinách pod nemeckou „ochranou“) konštantné. Systémom diskriminačných nariadení bola židovská menšina postupne izolovaná. Ešte pred skutočnou koncentráciou bola zbavená materiálnych základov existencie, ľudskej dôstojnosti, občianskych práv a slobôd a následne bola deportovaná do koncentračných táborov a vyhladená (D. Kasperová, 2010, s. 16).

Podmienkou úspešnej izolácie židovského obyvateľstva bolo zamedzenie jeho prístupu k vzdelávaniu. Slovenská republika už v počiatkoch svojej existencie prijala protizidovské nariadenia obmedzujúce právo Židov na vzdelanie: vládne nariadenie č. 208/1940 (z 2. septembra 1940), č. 255/1940 Sl. z. (s malými zmenami prevzaté nariadenie č. 208/1940) a vládne nariadenie 198/1941 Sl. z. o právnom postavení Židov (z 9. septembra 1941), tzv. „židovský kódex“. V zmysle kódexu boli Židia:

- vylúčení z akéhokoľvek štúdia na všetkých školách a učebných ústavoch okrem škôl ľudových a okrem kurzov osobitne pre nich zriadených;
- nemohli ako jednotlivci, náboženské obce alebo korporácie a ustanovizne zriadiť školu alebo učebný ústav – okrem škôl ľudových – a vzdelanie, ktoré poskytovali tieto školy alebo učebné ústavy, nemohli nadobudnúť ani súkromným vyučovaním;
- ich vysvedčenia zo škôl a učebných ústavov, vydaných v cudzine, nebolo možné nostrifikovať (§ 38);
- v školopovinnom veku – okrem tých, ktorí boli príslušníkmi štátom uzna-

ných kresťanských cirkví – mohli svoju školskú povinnosť plniť iba v osobitných ľudových školách alebo triedach, ktoré na tento cieľ určilo Ministerstvo školstva a národnej osvety;

- osobný a vecný náklad ľudových škôl (tried) uvedených vyššie boli povinné hradieť príslušné židovské náboženské obce (§ 39);
- cieľom preškolenia pre Židov bolo možné zriadiť osobitné preškoľovacie kurzy, ktorých náklady hradila Ústredňa Židov (§40).

Praktickým uplatnením protizidovskej vzdelávacej normotvorby bolo vylúčenie židovských študentov zo slovenských vysokých a stredných škôl. Zachovalo sa iba zredukované základné školstvo: v školskom r. 1940/41 vyučovalo 178 židovských učiteľov na 68 židovských ľudových školách so 7 942 žiakmi³⁵ (I. Kamenec, 2008, s. 134). Pre potreby realizácie vzdelávacích aktivít a udržiavania židovského školstva bol v rámci Ústredne Židov vytvorený školský a kultúrny odbor, ktorý z prostriedkov židovských obcí zabezpečoval financovanie židovských škôl. Židovský kódex umožňoval prostredníctvom § 40 zriadiť osobitné kurzy s cieľom preškoliť Židov. Preškoľovacie kurzy, nazývané i „hachšarab“ (príprava), sa na Slovensku uskutočňovali v rokoch 1940 – 1942. Ich cieľom bolo vyučiť Židov remeslu, pripraviť sa na vystaňovanie do Palestíny a ukázať slovenským úradom, že Židia sú po rekvalifikácii užitočnou pracovnou silou pre slovenské hospodárstvo. Dôležitú úlohu zohrával i psychologický moment: možnosť aspoň čiastočne zaradiť izolovanú skupinu obyvateľstva do sociálneho prostredia. V priebehu dvoch rokov sa uskutočnilo na Slovensku 288 preškoľovacích kurzov, ktoré navštevovalo približne 10-tisíc frekventantov (I. Kamenec, 2008).³⁶

Osobitným fenoménom židovského vzdelávania bolo vzdelávanie v židovských obecných školách v troch pracovných táboroch: v Seredi (kde je od januára 2016 zriadené Múzeum holokaustu), v Novákoch a vo Vyhniach. Vyučovanie v táboroch prebiehalo od septembra 1942 do roku 1944, keď ho po obsadení Slovenska nemecká armáda zrušila.

³⁵ I. Schwartz, predseda Spolku židovských učiteľov, uvádza iné údaje: v roku 1940 bolo na Slovensku 24 židovských ľudových škôl, 2 meštianske školy, 89 učiteľov a 3 300 žiakov (I. Schwartz, 1940, s. 144).

³⁶ Išlo o odbory z oblasti záhradníctva, brašnárstva, krajčírstva, kožušníctva, zámočníctva, cukrárstva, pekárstva, klampiarstva, opatrovania, konzervárstva, grafického, chemického, a optického odboru (pozri Vestník Ústredne Židov v jednotlivých číslach z roku 1941).

Záver

Československá republika a prvá Slovenská republika boli mnohonárodnostnými štátmi s početným zastúpením národnostných menšín. Osobitné postavenie v oblasti národnostných menšín mala jazyková otázka a otázka vzdelávania. Zmyslom koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín bolo vytváranie vhodných podmienok na rovnoprávne vzdelávanie všetkých občanov tak príslušníkov štátotvorného národa, ako aj príslušníkov národnostných menšín. Dôležitou podmienkou úspešnosti vzdelávacieho procesu bolo zabezpečenie vzdelávania v materinskom jazyku. V prvej ČSR boli vytvorené vhodné podmienky na rozvoj a vzdelávanie dovtedy utláčaných národnostných menšín tak v legislatívnej oblasti, ako aj v reálnej školskej praxi. Napriek viacerým nedostatkom (vedomým či nevedomým) koncepcia vzdelávania národnostných menšín umožnila etnikám vzdelávanie v materinskom jazyku, podporovala zakladanie nových škôl a obsahovú i systémovú reorganizáciu existujúcich škôl. Koncepcia vzdelávania národnostných menšín v období prvej Slovenskej republiky bola poznačená jej „vazalským postavením“ a prejavila sa v nerovnakom prístupe k jednotlivým menšinám, so silným zvýhodňovaním vzdelávania nemeckej menšiny a potlačením vzdelávania židovského obyvateľstva.

LITERATÚRA

- Dva roky slobodnej školy (1947) In *Školská výchova za tzv. Slovenského štátu*. Bratislava: SPN.
- FERENČUHOVÁ, B. – ZEMKO, M. (eds.) (2012) *V medzivojnovom Československu 1918 – 1939 (Slovensko v 20. storočí, 3. zväzok)*. Bratislava: Veda.
- GABZDILOVÁ, S. (1999) Problémy a východiská vzdelávacieho procesu nemeckej menšiny na Slovensku v období rozpadu Rakúsko-Uhorska a vzniku ČSR. In ŠVORC, P. – HARBULOVÁ, E. (eds.): *Stredoeurópske národy na križovatkách novodobých dejín*. Prešov – Bratislava – Wien, 1999, s. 323 – 329.
- GABZDILOVÁ, S. – OLEJNÍK, M. (2004) *Karpatskí Nemci na Slovensku od druhej svetovej vojny do roku 1953*. Bratislava: Spoločenskovedný ústav SAV, Slovenské národné múzeum, Múzeum kultúry karpatských Nemcov.
- GABZDILOVÁ, S. (2011) Vzdelávanie maďarskej minority v materinskom jazyku. In *Výbrané aspekty postavenia maďarskej minority na Slovensku v rokoch 1918 – 1929*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, s. 124 – 147.
- GABZDILOVÁ, S. (2014) *Školský systém na Slovensku v medzivojnovnej československej republike*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.
- JELÍNEK, J. A. (2009) Školstvo a kultúra. In *Dávidova hviezda pod Tatrami. Židia na Slovensku v 20. storočí*. Praha: Vydavateľstvo Jána Mlynárika, s. 233 – 242.
- JELÍNEK, J. A. (1999) Kto boli Židia z Oberlandu? Poznámky o identite Židov na Slovensku. In *Zborník statí. I. časť. Judaica Slovaca*. Bratislava: Slovenské národné múzeum – Múzeum židovskej kultúry, s. 49 – 74.

- KAMENEC, I. (1991) *Po stopách tragédie*. Bratislava: Vydavateľstvo ARCHA.
- KASPEROVÁ, D. (2010) *Výchova a vzdelávaní židovských detí v protektorátu v ghettu Terezín*. Praha: Filozofická fakulta.
- KÁZMEROVÁ, L. (2012) Vznik a rozvoj slovenského školstva. In *Slovensko v 20. storočí. V medzivojnovom Československu 1918 – 1939*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV, s. 154 – 171.
- KOLLAI, I. (2008) *Rozštiepená minulosť. Kapitoly z histórie Slovákov a Maďarov*. Budapešť: Terra Cognita.
- LACKO, M. (2008) *Ilustrované dejiny Slovenská republika 1939 – 1945*. Bratislava: Perfekt a Ústav pamäti národa.
- MÁTEJ, J. (1978) *Škola, výchova a učiteľ v klérofašistickej Slovenskej republike*. Bratislava: SPN.
- MÁTEJ, J. (1958) *Školská výchova za tzv. Slovenského štátu*. Bratislava: SPN.
- Nariadenie zo dňa 9. septembra 1941 o právnom postavení Židov*. [online]. [cit. 2015-04-27]. Dostupné na internete: <http://www.upn.gov.sk/data/pdf/vlada_198-1941.pdf>.
- Nové slovenské školstvo II*. Reč Jozefa Siváka, ministra školstva a národnej osvety, povedaná na kultúrnom výbore snemu Slovenskej republiky, Bratislava, 1940.
- Päť rokov slovenského školstva. 1939 – 1943*. (1944) Bratislava: ŠNB.
- PAVLÍK, O. (ed.) (1984) *Pedagogická encyklopédia Slovenska I*. Bratislava, VEDA.
- PAVLÍK, O. (ed.) (1985) *Pedagogická encyklopédia Slovenska II*. Bratislava, VEDA.
- POKREIS, H. (2004) Vznik a vývoj židovských svetských ľudových škôl na južnom Slovensku. In *Acta Judaica Slovaca*, Edícia Judaica Slovaca, roč. 10. Bratislava: SNM, Múzeum židovskej kultúry, s. 73 – 83.
- POKREIS, H. (2010) Židia na Komenského Univerzite v Bratislave v rokoch 1920 – 1940. In *Acta Judaica Slovaca*, Edícia Judaica Slovaca, roč. 16. Bratislava: SNM, Múzeum židovskej kultúry, s. 58 – 71.
- POTERMA, M. (1990) *Školstvo na Slovensku v rokoch 1901 – 1918*. Košice.
- Sbírka zákonů, ref. 5. 7 Sbírka zákonů a nařízení státu československého, ročník 1920, částka XXVI., vydaná 6. marca 1920, s. 267.
- Sbírka zákonů a nařízení státu československého, roč. 1921, částka 134, vydaná 31. decembra 1921, s. 2307.
- Sbírka zákonů a nařízení státu československého, roč. 1922, částka 80, vydaná 21. augusta 1922, s. 1003.
- Sborník MŠ a NO 1941 – 1945 (1942) Bratislava: ŠNB.
- SCHWARTZ, I. (1940) Židovské školstvo na Slovensku. In *Židovská ročenka pre Slovensko 5 700*. Bratislava, s. 143 – 145.
- STÁTNÍK, D. (2015) <dalibor.statnik@soa.praha.cz>. 2015-10-26. Rusínské/ukrajinské školství jako zdroj národnostní emancipace i asimilace? Několik úvah o náboženských a národnostních poměrech na severovýchodním Slovensku ve 20. století. [Email adresátovi Jana Gašparovičová <jana.gasparovicova@ucm.sk>].
- SZÉKELY, G. (2010) Prínos gréckokatolíckej cirkvi do rozvoja katolíckeho cirkevného školstva v rokoch 1918 – 1939, 1939 – 1945, 1945 – 1950. In GLOŠÍKOVÁ, O. (ed.): *Rusínské školstvo, kultúra a osveta na Slovensku v rokoch 1919 – 1950 (stav, problémy a význam pre súčasný rozvoj kultúry v SR)*. Edícia Ruthenica Slovaca (2). Prešov: SNM – Múzeum rusínskej kultúry v Prešove, s. 15 – 30.
- TIŠLIAR, P. (2014) Odras národnostnej politiky Slovenskej republiky (1939 – 1945) v štatistickej praxi. In TIŠLIAR, P. – ŠPROCHOVÁ, T. (eds.) *Populačné štúdie Slovenska IV*. 2014. Bratislava: Muzeológia a kultúrne dedičstvo, o. z., s. 21 – 52.
- Zvesti, roč. III, 1940, zoš. 14, In MÁTEJ, J. (1978) *Škola, výchova a učiteľ v klérofašistickej Slovenskej republike*. Bratislava: SPN, s. 367 – 368.

16. ZASTÚPENIE VZDELÁVANIA DIEVČAT V ŠKOLSKEJ ŠTRUKTÚRE

Adriana Kičková

Po vzniku Československej republiky, viedli nové spoločensko-politické pomery k urýchlenej potrebe premietnuť zmeny do jednotlivých oblastí správy štátu, najmä do vzdelávacej sústavy. Veľký obrat priniesli do systému vzdelávania dievčat na území Slovenska. V českom prostredí fungovalo vzdelávanie dievčat v širšom zastúpení aj do roku 1918. Vzhľadom na uvedené bolo potrebné vytvoriť nové spoločné predpisy zohľadňujúce tak zakladanie ako i bežné fungovanie týchto škôl. Od roku 1918 sa rozbehol proces postupnej transformácie školskej sústavy, v súlade s potrebami nového štátneho zriadenia. Podľa L. Kázmerovej (2012a) boli špecializované školy pre ženy začlenené v školskej štruktúre do druhého stupňa, k tzv. odborným školám, kam patrili ešte obchodné, priemyselné, špecializované odborné školy, hospodárske a učňovské školy.

16.1 Situácia vo vzdelávaní dievčat do r. 1918

Podnety na založenie slovenských ženských škôl (t. j. s vyučovacím jazykom slovenským) boli zaznamenané už pred rokom 1918, vo vtedajšom prostredí však nenachádzali dostatočnú politickú podporu. Otázkou vzdelávania dievčat sa školské orgány v monarchii začali zaoberať v druhej polovici 18. storočia. Podľa vtedajších predstáv mal byť obsah a rozsah vzdelávania prispôsobený spoločenskému postaveniu dievčat. Dievčatám z ľudových vrstiev sa malo poskytnúť základné vzdelanie, dievčatám z meštianskych a zemianskych vrstiev sa malo poskytnúť rozšírené vyučovanie (napr. o ručné práce). Dievčatá zo šľachtických vrstiev mali mať ucelené vzdelanie, zamerané na jazyky, dejiny monarchie a ďalšie predmety, ktoré malo zohľadňovať ich šľachtický pôvod a budúce postavenie. Cieľom bolo vychovať dobré manželky a milujúce matky budúcej generácie. Vplyvom reformných snáh v 19. storočí došlo postupnému zakladaniu a rozširovaniu siete škôl pre dievčatá v Uhorsku s maďarským vyučovacím jazykom. Sústava škôl, vrátane ľudových a meštianskych, zahŕňala vyššie štátne dievčenské školy (základné od roku 1874), odborné školy pre ženy (od roku 1875), učiteľské ústavy pre odbornú prípravu učite-

liek či dievčenské gymnáziá (prvé bolo založené v Budapešti 1896). Štátom zriaďované školy nemali vyučovací jazyk slovenský, preto slovenské dievčatá študovali na dievčenských školách v Čechách, napr. v Prahe, Hradci Králové, Brne. Iniciatívu spojenú s vyučovaním dievčat vyvíjali v Uhorsku tak jednotlivci, ako aj tri ženské rehoľné spoločnosti: kongregácia Notre Dame, uršulínky a anglikánky (E. Kowalská, 2014, s. 107 – 109).

V českom prostredí sa otázke vzdelávania žien výraznejšie venovali súkromné spolky, napr. Spolok sv. Ľudmily, Ženský výrobný spolok, Americký klub dám, Vesna, Spolok Domácnosť. Školy, zakladané spolkami sa vo výučbe zameriavali na dve oblasti: krajčírsku alebo gazdinskú. Výnimkou bol Spolok Minerva, ktorému sa podarilo založiť a financovať dievčenské gymnázium Minerva (1890). Pod štátnu správu (Ministerstvo kultu a vyučovania), sa odborné školy dostali nariadením zo 6. augusta 1906 a 17. januára 1907. V roku 1908 vyšiel pre odborné ženské školy organizačný štatút spolu s učebnou osnovou (bližšie M. Bahenská, 2005, s. 28 – 131).

16.2 Vzdelávanie dievčat v odborných školách v rokoch 1918 až 1938

Po roku 1918 nastali priaznivejšie okolnosti pre vzdelávanie dievčat. Prvé kroky na území Slovenska boli spojené so spolkom Živena.¹ Pomocnú ruku pri zriaďovaní slovenských gazdinských a rodinných škôl podal brniansky spolok Vesna, ku ktorému boli v mene spolku Živena vyslané dve funkcionárky (1919). Výsledkom obojstrannej spolupráce bolo založenie a slávnostné otvorenie prvej vyššej slovenskej školy pre ženské povolania, spoločne so zriadením päťmesačnej školy gazdinskej, 18. septembra 1919 v Turčianskom sv. Martine. Dňa 3. decembra 1919 bola otvorená ročná rodinná škola v Kremnici.² Doplňkom

¹ Spolok bol založený v roku 1869 v Turčianskom Sv. Martine. Jeho prvotným cieľom bolo zriaďovať školy, v ktorých by sa „slovenské dcéry ktorejkoľvek vrstvy vzdelali za mravné, súce, pilné gazdinky a za horlivé dcéry vlasti a národa.“ Stanovy potvrdila uhorská vláda v roku 1870. Následne spolok začať získavať peniaze na zakladanie škôl, ktoré si stanovil za hlavnú náplň svojej činnosti.

² V školskom roku 1918/1919 bolo 38 škôl s vyučovacím jazykom československým a 18 nemeckých škôl. V školskom roku 1926/1927 bolo 86 československých a 30 nemeckých škôl. V uvedenom roku bolo zriadených 10 škôl tejto kategórie na území Slovenska. Celkový počet československých škôl bol 96. V spolupráci s predsedom spolku Vesna, Františkom Marešom, vzniklo v danom období niekoľko nových rodinných škôl a kurzov, vrátane púťovních kurzov varenia vo viacerých krajoch Slovenska. Najúspešnejšie bolo založenie Ústavu Milana Rastislava Štefánika, ktorý vzdelával učiteľky pre rodinné školy

týchto škôl boli ústavy pre vzdelávanie učiteliek. Školy boli projektované v duchu tradície zameranej na rodinu.

V kontexte spoločensko-politických zmien po roku 1918 sa však začína prehodnocovať „ženská otázka“. V dôsledku prežitého vojnového konfliktu sa začalo diskutovať o postavení žien a o ich vhodnom vzdelávaní a výchove. Predmetom diskusií o poslaní manželky boli napr. dilemy: žena ako matka verzus zamestnaná žena, starostlivá domáca gazdinka verzus samostatná žena a pod. Predmetom diskusie tiež bolo, nakoľko „podporovať“ narastajúci počet absolventiek stredných i vysokých škôl. Táto diskusia bola živá až do konca 40. rokov 20. storočia, v období prvej Slovenskej republiky bola rola ženy jasne vymedzená.³

Formovať ženy mali v školskej praxi práve zakladané odborné školy pre ženské povolania, určené pre všetky spoločenské vrstvy. Obsahové zameranie vzdelávacích predmetov malo absolventkám umožniť, aby sa v prípade potreby mohli živiť vlastnou prácou. Nárastom škôl rástla aj finančná záťaž spojená s každodenným fungovaním škôl. Spolok Živena ich postupne nebol schopný finančne udržiavať. Požiadal preto MŠaNO, aby prevzalo financovanie rodinných i gazdinských škôl a tiež kurzov s nimi spojených. Školy na Slovensku prevzal štát do správy 1. júla 1921 a viedli ich kuratóriá.⁴ Po personálnej stránke boli zložené zo zástupcov MŠaNO, zástupcov jednotlivých priemyselných odvetví, ktoré sa na škole vyučovali a zástupcov politických strán. Predsedom bol župan. Po ich prevzatí sa MŠaNO v súčinnosti s Referátom školstva v Bratislave zaviazalo vypracovať podrobný plán, podľa ktorého sa malo pokračovať v rozširovaní odborných škôl pre ženy do všetkých krajov Slovenska.⁵ Právo zriaďovať tento typ škôl prislúchal následne už len MŠaNO (v českom prostredí boli školy tohto druhu financované zo súkromných zdrojov, iba s malým príspevkom štátu).

V snahe objektívne pristúpiť k otázke odborných škôl pre ženy vyhlásilo MŠaNO na 29. novembra 1919 anketu, ktorej predmetom bola reorganizácia odborného ženského školstva.⁶ Anketa vychádzala z návrhu poslankyne Fran-

a jeho inšpirátorkou bola A. Masaryková (Kolektív autorov, 1928, s. 56; J. Bilčík, 1974, s. 132; J. Valach, 2005, s. 55 – 56).

³ Dobová publikácia *Knihy ženských zaměstnání* (1928), poslanie manželky komentuje nasledujúcimi slovami: „Také působení žen ve vlastní domácnosti jest povoláním, které vyžaduje důkladné přípravy a odborné vzdělávání“ (G. Dudeková, 2011, s. 112).

⁴ NAP, MŠ 1918-1949, k. 1612.

⁵ NAP, MŠ 1918-1949, k. 1612.

⁶ Už 10. decembra 1918 podalo Združenie ženských škôl odborných v Československej republike ministrom školstva zoznam s najväčšími problémami vyžadujúcimi riešenie

tišky Zeminovej z 15. júla 1919, ku ktorému sa pripojilo ďalších dvadsaťosem poslancov.⁷ Návrh požadoval nielen reorganizáciu, ale aj úpravu hmotného a právneho postavenia pedagógov odborných škôl, vrátane ich okamžitého prevzatia do služieb štátu. Podstatou diskusie o ženskom školstve bola predovšetkým transformácia zamerania škôl: na prvom mieste mala byť príprava pre rodinu a následne, príprava pre živnosť. Školy mali byť flexibilnejšie, aby dokázali reagovať na rôznorodé požiadavky trhu práce, mali mať vypracované moderné osnovy špecializované podľa výrobných odvetví. Sieť týchto škôl mala byť revidovaná, doplnená v mestách a krajoch dovtedy zanedbaných. Súčasne štátna správa mala vo väčšej miere prispievať na náklady spojené s prevádzkou týchto škôl vrátane plátov učiteľov. Problém predstavovala malá finančná čiastka, určená na poštátňovanie škôl. Z tohto dôvodu nebolo tieto školy možné poštátniť naraz, ale len po etapách.⁸ Návrh na reformu bol schválený, avšak ako dočasné riešenie, do praxe mal byť aplikovaný od školského roka 1920/1921. Pomocnú ruku pri presadzovaní zákonnej úpravy pre odborné ženské školy podala poslankyňa Luisa Landová-Štychová.⁹ Najväčším problémom bol nedostatok učebníc, napr. pre predmety starostlivosť o dieťa, vychovávateľstvo, občianska náuka, prírodoveda, zemepis, kultúrne dejiny či základy národného hospodárstva. Nepriaznivá situácia sa týkala aj učebných pomôcok a cvičebníc, keďže učebnice pre tento typ škôl nemali na Slovensku tradíciu. Nové učebné osnovy pre dievčenské školy rodinné a živnostenské boli publikované až 23. apríla 1920 výnosom MŠaNO č. 24.420.

Návrh zákona na úpravu organizácie odborných škôl ženských, ako i právnych pomerov učiteľstva týchto škôl, podalo 4. februára 1921 v československom parlamente spoločne viacero poslancov. Iniciatívu prevzali najmä poslankyňa Luisa Landová-Štychová a Františka Zeminová. Samotná posla-

v podobe reformy. Dňa 10. februára 1919 na mimoriadnom valnom zhromaždení združenia bolo prijaté memorandum, ktoré 31. mája 1919 odovzdali ministrom školstva, národnému zhromaždeniu, ako i zástupcom jednotlivých poslaneckých klubov (Vestník ženského školství odborného, 1920, s. 6 – 7).

⁷ Národné zhromaždenie československé 1918 – 1920. Poslanecká tlač 1919. Návrh na reorganizáciu odborných ženských škôl č. 1377 z 15. júla 1919.

⁸ V rozpočte bolo pre celý rok 1920 vyčlenených na zoštátnenie 250-tisíc korún, v rozpočte na rok 1921 sa suma zvýšila na 690-tisíc (Vestník ženského školství odborného, 1921, s. 41).

⁹ Ku koncu roku 1920 bol počet ženských škôl odborných: 40 českých, 15 nemeckých, 5 slovenských a 2 učiteľské ústavy pre odborné školy pre ženské povolania, celkovo 61 (Vestník ženského školství odborného 1920, s. 76). V roku 1921 boli na území Slovenska odborné školy a kurzy v 13 mestách: Bratislava, Trenčín, Turčiansky sv. Martin, Kremnica, Banská Bystrica, Ružomberok, Liptovský sv. Mikuláš, Dolný Kubín, Ľubietová, Veľké Topoľčany, Námestovo, Trstená, Tvrdošín (Vestník ženského školství odborného, 1921, s. 12).

necká snemovňa sa k návrhu zákona vrátila 27. januára 1922. S prejavmi, v prospech návrhu zákona v rozprave vystúpili poslankyne Františka Zemínová, Luisa Landová-Štychová, Irena Kirpalová či Betty Karpíšková. Zákon bol 17. februára 1922 pod číslom 75 prijatý a unifikoval organizáciu tohto typu škôl. Rozdelil odborné školy pre ženské povolania na: 1. rodinné školy (živnostenské a gazdinské) a 2. vyššie školy pre ženské hospodárske povolania a sociálnu službu.¹⁰ K týmto školám boli podľa potreby pripojené kurzy pre obyvateľstvo k vzdelávaniu a podpore ženského dorastu. Súčasne mali byť do dvoch rokov zoštatnené zostávajúce školy a ich učiteľov mal postupne prevziať štát. Finančné náklady celej akcie prekročili sumu niekoľkých miliónov, čo bolo nad možnosti štátneho rozpočtu a bolo dôvodom pre novelizáciu predpisu. Novelizácia prijatého opatrenia v podobe zákona č. 252 z 20. decembra 1923 predĺžila proces poštátnovania škôl z dvoch na desať rokov. Predpis zrušil rodinné školy i vyššie školy pre ženské povolania a ustanovil len *odborné školy pre ženské povolania*. Išlo o školské zariadenia, ktoré pri vyučovaní venovali hlavnú pozornosť šitiu a úprave bielizne, ženských a detských šiat i zručnostiam potrebným na vedenie domácnosti.¹¹ Delili sa na verejné a súkromné. Prínos prijatého zákona spočíval v presnej definícii štátnych a súkromných škôl včítane podrobne vymedzených podmienok na zriaďovanie verejných a súkromných škôl. Svojím obsahom sa zákon nevzťahoval na územie Podkarpatskej Rusi.¹² Z hľadiska dozoru patrili záležitosti odborných škôl pod III. odbor MŠaNO vedený Arnoštom Rosom, od roku 1922 ho nahradil Alois Pižla.¹³ Bezprostredne po decembrovej novelizácii správy ministerstva z roku 1924 konštatovali, že až na „niekoľko nadšencov

¹⁰ Zákon č. 75 z 17. februára 1922, § č. 3.

¹¹ Normální organizační statut, 1925, s. 3.

¹² V praxi mnohé učiteľky nedostali, resp. nemali menovací dekrét podľa nových predpisov, čo sťažovalo ich prácu v tomto type škôl.

¹³ V rámci neho ženské školy spravovalo oddelenie č. 11. Z hľadiska kompetencií malo na starosti napr. zriaďovanie, rozširovanie a zrušovanie škôl, zoštatňovanie škôl, umiestnenie škôl, systematizáciu miest, dotácie, platy, rozpočty, právne pomery, evidenciu školských zamestnancov, administratívnu inšpekciu. Oddelenie č. 12 malo na starosti veci pedagogické, napr. učebné osnovy, metodiky, študijné cesty, porady, kurzy, učebné pomôcky, skúšky, vysvedčenia, starostlivosť o nemajetnú mládež atď. Oddelenie č. 13 sa venovalo personálnym záležitostiam zamestnancov, od menovania až po ich penzionovanie. Celkovo bolo ministerstvo rozdelené do deviatich odborov (Vestník ženského školství odborného, 1921, s. 1). V roku 1929 došlo v III. odbore k organizačnému presunu kompetencií. Bolo zriadené samostatné oddelenie č. 5, do jeho kompetencie patrili všetky záležitosti odborných škôl pre ženské povolania, okrem vecí rozpočtových a stavebných, ktoré spravovalo oddelenie č. 3. a 4. Za prednostu oddelenia č. 5 bol menovaný Dr. Jozef Zahradník (Vestník ženského školství odborného, 1929, s. 1).

zo Živeny“ nie je pre ženské odborné školy na Slovensku dostatočné porozumenie. Poukazovali napr. na umiestnenie škôl do nevyhovujúcich priestorov, zlé materiálne vybavenie tried. Školy boli so všetkým odkázané na štát, ktorého finančná situácia nebola v dobrej kondícii.¹⁴ Podrobne rozpracovaný predpis o druhoch odborných ženských škôl, pedagogickom zbere, žiačkach, ako i úspornom hospodárení, vydalo MŠaNO 7. mája 1925 v podobe výnosu č. 51.549-III. „*Dočasný normálny organizačný štatút a učebné osnovy odborných škôl pre ženské povolania*“. V zmysle tohto výnosu bol účel odborných škôl pre ženské povolania zadefinovaný nasledujúco:

1. teoreticky a prakticky vychovávať a vzdelávať dievčatá, ktoré ukončili základnú školskú dochádzku, podľa zvýšených požiadaviek, ktoré doba kladie na ženu gazdinku, matku a občianku;
2. prehlbovať odborné znalosti žien a povznášať vôbec úroveň ženského vzdelávania;
3. pripravovať k samostatnému povolaniu v živnosti alebo v službe sociálnej alebo hospodársko-administratívnej.¹⁵

Po organizačnej stránke boli odborné školy pre ženské povolania rozdelené do nasledujúcich kategórií:

1. školy rodinné (ročné, dvojročné),
2. päťmesačné školy pre vedenie domácnosti a päťmesačné školy kuchárske,
3. živnostenské pracovne (pre šitie bielizne, pre šitie šiat, pre vyšívanie, pre modistky, podľa potreby aj pre iné odbory ako vytváranie čipiek, rukavičiek atď.),
4. školy pre sociálnu službu s pripojenou školou pestúnok,
5. ľudové dievčenské školy pokračovacie (ročné, dvojročné),
6. kurzy ľudové (pre šitie bielizne, pre šitie šiat, pre modistky, pre varenie, pre pranie žehlenie a iné práce domáce, pre výchovu a opatrovanie detí, pre vedenie domácnosti,
7. kurzy špeciálne:
 - a) *odboru odevníckeho* (pre kreslenie strihov na bielizeň alebo šaty, pre aranžérstvo, pre výzdobu bielizne alebo šiat, pre pranie a žehlenie jemnej bielizne, pre žehlenie leskom, pre vyšívanie, pre paličkovanie čipiek, pre úpravu dámskych klobúkov, pre drobné práce ozdobné),
 - b) *odboru gazdinského* (pre jemnú kuchyňu, pre zaváranie).¹⁶

¹⁴ NAP, fond MŠ 1918-1949, k. 1612.

¹⁵ Normální organizační štatut, 1925, s. 5.

¹⁶ Pre lepšiu predstavu učebných osnov uvádzame príklad učebných osnov ročnej školy rodinnej, v ktorých boli nasledujúce povinné učebné predmety: vyučovací jazyk (3 hod. týž-

Napriek pretrvávajúcej nedôvere obyvateľstva, voči tomu typu škôl, povolila československá vláda rozhodnutím zo 17. júla 1927 zriadiť 13 nových odborných škôl pre ženské povolania na Slovensku.¹⁷ Rozhodnutie sa zdôvodňovalo ich veľkým významom pri presadzovaní štátnych záujmov.¹⁸ Na Slovensku bolo potrebné zvýšené úsilie pri zakladaní tohto druhu škôl, keďže podľa správy MŠaNO tu bol „vzdelávací vývoj brzdený“.

Dňa 8. až 12. apríla 1929 zahájilo MŠaNO anketu o školskej reforme, vyhlásenú vtedajším ministrom školstva Antonom Štefánekom. K ankete bolo prizvaných celkovo 148 zástupcov z rozličných častí verejnej sféry. Prítomní mali hľadať odpovede na osem vopred stanovených otázok, pričom siedma otázka sa venovala odbornému školstvu. Jej obsahom bolo, aké konkrétne reformy by bolo dobré uskutočniť v odbornom školstve. Hlavnými referentmi v siedmej otázke boli Ing. Arnošt Rosa, riaditeľ štátnej priemyselnej školy a Dr. František Zachoval, riaditeľ Československej obchodnej akadémie.¹⁹ Poukázali na úspechy a pokroky uskutočnené v odbornom školstve. K legislatíve týchto škôl nemali väčšie výhrady, naopak poukázali na rastúci počet žiadostí na založenie najmä živnostenských škôl (ich počet sa strojnásobil), čo poukazovalo na ich vzrastajúcu akceptáciu u obyvateľstva. Námietky mali najmä voči snahe o zavedenie rozšíreného vyučovania jazyka československého, resp. nemeckého (podľa jazykovej mutácie školy). Akcia však nepriniesla želaný výsledok v podobe jasného stanoviska k položeným otázkam. 1. júla 1931 MŠaNO prostredníctvom výnosu č. 78.328-31-III. vyzvalo školy, aby spoločne s učiteľmi vyznačili v osnovách body potrebné na reformu vrátane

denne), vychovávateľstvo (2 hod. týždenne), zdravotná a starostlivosť o dieťa (2 hod. týždenne v prvom polroku), občianska náuka (2 hod. týždenne v druhom polroku), počty (2 hod. týždenne), náuka o potravinách (2 hod. v prvom polroku), šitie bielizne a náuka o látkach (12 hod. týždenne v prvom polroku), šitie šiat a modistvo (12 hod. v druhom polroku), varenie (10 hod. v prvom a 12 hod. v druhom polroku), domáce hospodárenie a stolovanie (2 hod. v prvom polroku), hospodárske cvičenia (2 hod. v prvom a 1 hod. v druhom polroku), pranie a žehlenie (3 hod. v druhom polroku), telocvik (1 hod. celoročne), spev (1 hod. v prvom i druhom polroku). Medzi nepovinné predmety patrili cudzí jazyk, resp. iné predmety podľa aktuálneho záujmu študentiek. Na ich zavedenie bolo potrebné povolenie MŠaNO (Normální organizační statut, 1925, s. 5 – 13).

¹⁷ Išlo o založenie škôl v Nových Zámkoch, Brezovej, Trnave, Bánovciach nad Bebravou, Žiline, Novom Meste nad Váhom, Zvolene, Lučenci, Kremnici, Liptovskom sv. Mikuláši, Spišskej Novej Vsi, Prešove a Michalovciach. Do februára 1927 pôsobili na Slovensku odborné školy pre ženské povolania v Bratislave, Banskej Bystrici, Košiciach, Kremnici, Turčianskom sv. Martine, Ružomberku a Trenčíne. Celkovo ich bolo 7, českých 64 a nemeckých 26 (NAP, MŠ 1918 – 1949, k. 1612)

¹⁸ NAP, MŠ 1918 – 1949, k. 1612.

¹⁹ Anketa Ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě, 1929, s. 9.

ich zdôvodnenia.²⁰ Príčina takéhoto kroku spočívala vo vtedajšej reforme meštianskych škôl, na ktoré ženské odborné školy nadväzovali v obsahu vzdelávania. Predbežný návrh nového organizačného štatútu zaslalo ministerstvo na pripomienkovanie Zväzu odborných škôl pre ženské povolania na jeseň roku 1933. Obsahoval „iba“ predpisy potrebné na organizáciu jednotlivých druhov škôl. Súčasťou štatútu neboli podrobné učebné osnovy, ktoré mali byť publikované osobitne. Nový organizačný štatút zo 17. februára 1934 č.141.800/33 priniesol zjednotený prehľad všetkých ustanovení a predpisov pre tento typ škôl.²¹ Nový výnos presnejšie definoval podmienky interného fungovania škôl: od predpokladov na zriadenie takýchto škôl, obsah výučby až po podmienky hospodárneho vedenia tohto typu škôl. Predpis z roku 1934 modifikoval účel týchto škôl, ktorým mala byť príprava žien na samostatnú činnosť v ženských povolaniach²² a školy rozdelil do dvoch samostatných kategórií (O. Placht – F. Havelka, 1934, s. 1151 – 1152; E. Kázmerová, 2012, s. 165):

1. Denné školy:

- A. *Dvojočné ženské odborné školy*, ktoré poskytovali vedomosti potrebné na dôkladné vzdelanie pre domácnosť, pre ďalšie štúdium v živnostenských pracovniach alebo iných typoch špeciálnych škôl ako školy pre vychovateľky, školy pre sociálnu službu, školy pre vzdelávanie ústavných správkyní a odbornú školu modistickú.
- B. *Jednoročné školy rodinné* (ročná škola rodinná, rodinná škola pre abiturientky; päťmesačná škola pre vedenie domácnosti, päťmesačná škola kuchárska, ročná škola kuchárska, školy pre pestúnky v domácnosti).
- C. *Učiteľské ústavy pre odborné školy ženských povolání*, ktoré poskytovali vzdelanie potrebné na vyučovanie predmetov odboru odevníckeho a gazdinského.

2. Kurzy:

- A. *Ludové ženské školy pokračovacie*, ktoré poskytovali vedomosti potrebné na vedenie domácnosti, výchovu detí ženám cez deň zamestnaným (ročné v skromnejšej podobe a dvojočné rozsiahlejšej podobe).
- B. *Školy pre pomocníčky v domácnostiach*, ktoré umožňovali nadobudnúť vedomosti a zručnosti zvyšujúce ich kvalifikáciu (ročné alebo dvojočné).

²⁰ Vestník ženského školství odborného, 1930, s. 83 – 85.

²¹ V roku 1934 bolo spolu 102 československých odborných škôl, zhruba 40 nemeckých a 1 maďarská (O. Placht – F. Havelka, 1934, s. 1149 – 1150).

²² Normální organizační statut, 1934, s. 5 – 6.

C. *Kurzy ľudové a špeciálne:*

- *ľudové* (kurzy pre šitie bielizne, pre šitie šiat, pre modistvo, pre varenie, pre pranie žehlenie a iné domáce práce, pre starostlivosť o dieťa, pre výchovu detí, pre vedenie domácnosti a ďalšie podľa potreby),
- *špeciálne*, poskytovali podrobnejšie znalosti v príslušných odboroch. Išlo o kurzy:
 1. *Špeciálne kurzy odboru odevníckeho* (kurzy pre šitie bielizne alebo šiat, pre kreslenie strihov na bielizeň alebo na šaty, aranžérstvo, pre výzdobu bielizne alebo šiat, pre pranie a žehlenie jemnej bielizne, pre vyšívanie, pre paličkovanie čipiek, pre úpravu dámskych oblúkov, pre drobné práce ozdobné a iné kurzy podľa potreby).
 2. *Špeciálne kurzy odboru gazdinského* (kurzy pre varenie, pre správnu výživu, pre detskú stravu, pre diétu, pre vegetariánsku stravu, pre jemnú kuchyňu, pre studenú kuchyňu, pre zaváranie a ďalšie kurzy podľa potreby).

Správa odborných škôl pre ženské povolania

Odborné školy pre ženské povolania spravovali riaditelia alebo správcovia za súčinnosti kuratória a dozoru MŠaNO. Kuratórium ako správny orgán sa z hľadiska kompetencií staralo predovšetkým o výučbové miestnosti, spravovalo finančné prostriedky potrebné na chod školy, určovalo výšku poplatkov (ktoré však muselo schváliť ministerstvo), ustanovovalo riaditeľa a učiteľov, poskytovalo úľavy alebo celkové odpustenie školného, udeľovalo štipendiá žiačkam na základe prospechu a správania, zostavovalo každoročný rozpočet pre školu. Nadväzovalo a udržiavalo spojenie s praxou (konkrétne podniky a živnosti), pre ktoré škola vzdelávala budúce pracovníčky. V prípade potreby kuratórium uskutočňovalo zásahy do organizačného štatútu školy. Z hľadiska personálneho obsadenia v kuratóriu zasadali zástupcovia podporovateľov školy, zástupcovia zainteresovaných spolkov a organizácií, zástupca príslušnej obchodnej a živnostenskej komory, zástupca, resp. zástupcovia učiteľského zboru, riaditeľ, resp. správca školy a rovnako ministerstvo bolo oprávnené vyslať do kuratória svojho zástupcu.

Kuratórium ako orgán zasadalo minimálne štyrikrát ročne. O priebehu schôdze a prijatých uzneseniach sa vypracovával písomný záznam. Kuratórium tvorili okrem predsedu a podpredsedu, pokladník, konateľ a dva revízori účtov. Z predsedníckej funkcie bol vylúčený riaditeľ i zástupca učiteľského

zboru zvolený do kuratória. Riaditeľ (správca školy) z hľadiska úradných kompetencií zodpovedal za celkový stav školy tak po stránke administratívnej i pedagogicko-didaktickej. Rozsah jeho povinností bol veľmi široký: v súčinnosti s pedagógmi vykonával každoročný zápis žiakov, dbal na správne vedenie triednych kníh a katalógov, od každého učiteľa v zbere požadoval do 16. septembra podrobný rozvrh učiva jeho predmetu, zvolával porady zboru (úvodnú,²³ kvalifikačné porady, v prípade potreby mimoriadne porady). Na začiatku každého školského roka stanovoval pre každú triedu (kurz) triednu učiteľku, správcu zbierok pomôcok, zostavoval rozvrh hodín, vykonával hospitácie, dozeral na školský inventár, viedol úradnú korešpondenciu školy. Agenda riaditeľa mala presne stanovené termíny, pomenované *kalendárium*. Bol v ňom uvedený konkrétny dokument na každý mesiac, vzor spracovania a presný dátum, dokedy ho bolo potrebné doručiť MŠaNO. Najdôležitejšia správa, ktorú pripravoval riaditeľ školy pre ministerstvo po ukončení školského roka, bola tzv. *výročná (záverečná) správa*.²⁴ V správe museli byť uvedené aj všetky problémy a okolnosti, ktoré bránili škole v naplnení jej výchovných cieľov. Výročná správa mohla zjednodušiť alebo zhoršiť ďalší rozvoj školy vrátane možných mimoriadnych subvencií. Kontrolu fungovania škôl, od hospodárenia až po obsahovú naplň jednotlivých predmetov, zabezpečovali externé inšpekcie najmenej raz do roka. Pre tento druh škôl boli dvojaké: ministerské (týkali sa celého stavu školy po stránke didakticko-pedagogickej) a odborné (týkali sa jednotlivých odborov na škole zastúpených).²⁵

Učiteľstvo odborných škôl pre ženské povolania

K pedagogickému zboru patrili všetci zamestnanci, ktorí na odbornej škole pre ženské povolania vyučovali tak v hlavnom, ako i vedľajšom

²³ Na základe porady bola vytvorená tzv. zahajovacia správa, ktorá obsahovala rozvrh hodín na prvý polrok, zoznam kurzov a nepovinných predmetov, výsledok zápisu na škole (Normálny organizačný statut, 1934, s. 13 – 14).

²⁴ Obsahovala zloženie kuratória a počet jeho schôdzí, zoznam všetkých učiteľov včítane predmetov, ktoré vyučovali v jednotlivých triedach, zoznam zamestnancov, počet uskutočnených porád, mimoškolskú činnosť učiteľov, zdravotný stav učiteľov a žiakov za predchádzajúci rok, správanie žiakov, charakteristiku sociálnej starostlivosti o študentky, odborné exkurzie, výlety a oslavy, výstavy žiakov, inšpekcie, štatistiku žiakov, zoznam učebníc na ďalší školský rok podľa oddelení a ročníkov (Normálny organizačný statut, 1934, s. 15 – 16.)

²⁵ Ministerská inšpekcia sledovala celkový stav školy, od vyučovacích miestností, cez jej administratívnu správu až po mimoškolské aktivity, sústreďovala sa na komplexné hodnotenie učiteľov, od ich prípravy na vyučovanie až po vyučovacie výsledky (Normálny organizačný statut, 1934, s. 20).

pracovnom pomere. Delili sa do dvoch kategórií: *štátnych* (buď *definitívny*, alebo *zmluvný*) a *neštátnych* (*stály*, *dočasný zmluvný*, *výpomocný* a *zastupujúci*).²⁶ Osoba, ktorá sa chcela stať učiteľom na odbornej škole, musela naplniť najskôr *všeobecné* podmienky (československá štátna príslušnosť, telesné a duševné zdravie potvrdené úradným lekárom, mravná bezúhonnosť, vek medzi 18. a 40. rokom života doložený krstným listom) a *zvláštne* podmienky (odbornú spôsobilosť pre daný predmet). Po naplnení požiadaviek a úspešnom konkurze, získal nový učiteľ/ka ustanovujúci dekrét. Spravidla obsahoval výzvu na nastúpenie na konkrétne miesto a výzvu k vykonaniu služobnej prísahy (u definitívneho učiteľa) a k sľubu (u učiteľa zmluvného).²⁷ O vykonaní prísahy, príp. sľubu sa vyhotovoval úradný protokol, podpísaný príslušným pedagógom a riaditeľom vzdelávacej inštitúcie. Dokument bol dôležitý pre kariérny postup učiteľa a tvoril súčasť osobného spisu každého pedagóga.²⁸ Učítelia, ako osoby sprostredkujúce vedomosti ďalšej generácii, boli pravidelne hodnotení. V prvom rade išlo o odbornú spôsobilosť, ktorá bola predmetom každoročného posudzovania prostredníctvom tzv. *kvalifikačnej komisie*. Každého učiteľa hodnotila komisia komplexne a dôkladne preverovala jeho celkové učiteľské schopnosti. Ďalším každoročne sledovaným parametrom bolo hodnotenie vystupovania učiteľa tak na pracovisku, ako i mimo neho. Vzniknutý kom-

²⁶ Stáli učítelia boli v zmysle súčasnej terminológie prijatí na dobu neurčitú. Dočasní zmluvní učítelia mali zmluvy uzavreté na časovo obmedzenú dobu. Výpomocní učítelia boli odmeňovaní podľa hodín, ktoré odučili.

²⁷ Definitívni učítelia vykonávali prísahu na základe nariadenia č. 101 z 29. decembra 1918. Služobná prísaha definitívnych pedagógov z 29. decembra 1918 znela: „Prísahám a sľubujem na svoju česť a svedomie, že Československé republice budu vždy věren a její vládě poslušen, že budu veškeré státní zákony zachovávatí, všechny své úřední povinnosti podle platných zákonů a nařízení vykonávatí pilně, svědomitě a nestranně, úředního tajemství neprozradím a ve všem svém jednání jen prospěchu státu a zájmu služby budu dbáti.“ Zmluvní učítelia vykonávali sľub na základe nariadenia vlády č. 179 z roku 1919. Služobný sľub zmluvných učiteľov z roku 1919 znel: „Sľubuji na svou česť a svedomie, že Československé republice budu vždy věren, a její vlády poslušen, že budu veškeré státní zákony zachovávatí, všechny své úřední povinnosti podle platných zákonů a nařízení vykonávatí pilně, svědomitě a nestranně, úředního tajemství neprozradím a ve všem svém jednání jen prospěchu státu a zájmu služby budu dbáti.“ (Normální organizační statut, 1934, s. 23).

²⁸ Spôsob ich vedenia obsahoval výnos Ministerstva školstva a národnej osvety z 28. decembra 1927 č. 119.542. Záujmy učiteľov odborných škôl pre ženské povolania zastupovalo samostatné Združenie učiteľstva odborných škôl pre ženské povolania v Československej republike, založené ešte v roku 1914. Premenované bolo v roku 1928 na *Zväz odborných škôl pre ženské povolania*. Vlastným tlačovým orgánom bol *Vestník ženského školství odborného*, vychádzajúci od roku 1920 s periodicitou štyri čísla do roka.

plexný posudok každého pedagóga končil stručným vyjadrením o vhodnosti či nevhodnosti jeho ďalšieho pôsobenia.

V zmysle štatútu z roku 1934 môžeme povinnosti učiteľov odborných škôl pre ženské povolania definovať nasledujúco: svedomite vyučovať predmety stanovené v úväzku, zachovávať nariadenia riaditeľa, pomáhať pri zápise žiakov a zostavovaní rozvrhu hodín, robiť svedomito zápisy do triednej knihy, uskutočňovať hospitácie minimálne jednu hodinu týždenne u iných členov učiteľského zboru podľa pokynov riaditeľa školy, udržiavať poriadok v škole.²⁹ Platy, ako i ďalšie náležitosti štátnych učiteľov boli upravené zákonom č. 103 z 24. júna 1926 (v prípade nami sledovaných škôl ide o paragrafy 66 až 82).³⁰

Vyučovacie predmety v odborných školách pre ženské povolania sa vo všeobecnosti delili na náukové a nenáukové. Medzi náukové predmety patrili: dejiny vzdelanosti, národné hospodárstvo, náuka o domácom hospodárení, náuka o krojoch, náuka o látkach, náuka o potravinách, náuka o sociálnej starostlivosti, občianska náuka, starostlivosť o dieťa, počty, jazyky, spoločenská výchova, teloveda a zdravoveda, účtovníctvo, prírodoveda, vlastiveda, vychovávateľstvo, živnostenské písomnosti a zákony, praktické cvičenia z týchto predmetov. Učivo náukových predmetov sa malo vysvetľovať tak, aby požiadavky na domácu prípravu žiačok boli čo najmenšie. Medzi nenáukové predmety patrili hospitácie v škole materskej a humanitných ústavoch (prax), hospodárske cvičenia, hudba, konferenčné hodiny zo zverenkyňami učiteľských ústavov, kreslenie, modistvo, kreslenie strihov, práce ozdobné, práce výtvarné a výchovné, spravovanie bielizne, šitie bielizne, stolovanie, šitie šiat, telesná výchova, telocvik, varenie, vyšívanie a spev.³¹ Vo všetkých praktických predmetoch boli žiačky vedené k samostatnosti a účelnému organizovaniu práce. Konkrétna štruktúra predmetov, časová dotácia i obsah, závisela od typu školy pre ženské povolania, resp. kurzu.

²⁹ Podľa vládneho nariadenia zo 17. júla 1928 č. 132, najvyššia učebná výmera stanovená pre riaditeľov bola 13 hodín týždenne, pre profesorov a učiteľov v náukových predmetoch stanovil predpis 21 hodín týždenne, v iných predmetoch 25 hodín týždenne, vo vyučovaní v dielňach 40 hodín týždenne (Normální organizační statut, 1934, s. 30 – 31).

³⁰ V prípade, že učiteľ bol preložený na iné pôsobisko z príkazu nadriadených, hoci aj dočasne, mal nárok na úhradu cestovných a sťahovacích výdajov (Výnos Ministerstva školstva a národnej osvety z 29. septembra, 1922, č. 100.957).

³¹ Normální organizační statut, 1934, s. 29 – 30.

Žiačky odborných škôl pre ženské povolania

Žiačky odborných škôl pre ženské povolania možno zaradiť do troch kategórií: *riadne* (navštevovali všetky predmety predpísané osnovami), *mimoriadne* (navštevovali len niektoré predmety, podľa vlastnej voľby) a *účastníčky kurzov*. Konkrétne prijímacie podmienky záviseli od typu školy a kategórie budúcej žiačky.³² Prijímanie žiakov do odborných škôl pre ženské povolania bolo ďalej obmedzené zdravotným stavom, predpismi o minimálnom a maximálnom počte žiakov, prednostným nárokom na prijatie, predpismi o počte žiakov mimoriadnych, prospechom a znalosťou vyučovacieho jazyka.

Všetky typy odborných škôl pre ženské povolania vytvárali rozvrh vyučovacích hodín podľa potrieb nielen žiaka, ale aj pedagóga. Náročné predmety boli v rozvrhu zaradené predpoludním.³³ Preverovanie vedomostí žiakov sa realizovalo písomne, avšak testy sa považovali len za klasifikačnú pomôcku, a preto mala študentka dostať aspoň dva razy možnosť odpovedať aj ústne. Úspešné ukončenie roka a zvládnutie štúdia završovala slávnosť spojená s odovzdaním vysvedčenia. Vysvedčení bolo viacero typov: *polročné* (vydávali sa na konci prvého polroka najmenej škôl ročných), *záverečné* (vydávali sa konci školského roka, napr. pri školách pre vedenie domácnosti, pre ľudové dievčenské školy pokračovacie, školy pre vedenie domácnosti a na konci päťmesačnej kuchárskej školy), *dočasné* (vydávali sa dievčatám, ktorým bola povoláná skúška opravná alebo doplňovacia), *frekvenciačné* (dostávali ich

³² Budúce riadne študentky pred nástupom do 1. ročníka dvojročnej ženskej odbornej školy museli preukázať absolvovanie minimálne tretieho ročníka meštianskej školy verejnej alebo súkromnej s právom verejnosti. Museli byť československými štátnymi občiankami a dovŕšiť 14. rok života. Pre postup do 2. ročníka dvojročnej odbornej školy museli preukázať, že úspešne zvládli prvý ročník tejto školy alebo ročnú školu rodinnú a vykonali doplňujúcu skúšku. Do živnostenských pracovní pre šitie, bielizne, šiat atď. museli dievčatá preukázať, že riadne absolvovali druhý ročník verejnej školy alebo školy s právom verejnosti na dvojročné ženské školy. Do špeciálnych škôl odboru gazdinského museli preukázať, že riadne absolvovali druhý ročník verejnej školy alebo školy s právom verejnosti adekvátnej dvojročnej ženskej odbornej školy. Do 1. ročníka odbornej školy modistickej boli prijímané uchádzačky za rovnakých podmienok ako do prvého ročníka dvojročnej odbornej školy. Odlišné podmienky prijatia platili pre ročné školy rodinné, rodinné školy pre abiturientky stredných škôl. Pre účastníčky kurzov podmienky pre prijatie vyplývali zo štatútu príslušného kurzu (Normální organizační statut, 1934, s. 42 – 44).

³³ Rozloženie predmetov vo všetkých typoch škôl sa vyznačovalo kompaktnosťou, školy sa snažili o rovnomerné rozvrstvenie vyučovacích predmetov na celý týždeň. Medzi vyučovaním doobeda a poobede musela mať žiačka aspoň hodinovú prestávku na obed. Vyučovacia hodina trvala 50 minút. Dni voľna, okrem hlavných prázdnin, boli nedeľa, sviatky a pamätné dni Československej republiky. Riaditeľ mal vo svojej kompetencii udeliť dva dni voľna.

účastníčky kurzov ľudových a špeciálnych) a pri *odchode* (vydávali sa absolventkám živnostenských pracovní a všetkých ostatných škôl špeciálnych). Za poskytované vzdelanie zamerané na prax odvádzali študentky rôzne druhy poplatkov, napr. zápisné, školné, príspevok na učebné pomôcky, poplatky na náklady, zálohu na úhradu škôd na náradie, príspevok na úrazové poistenie, príspevok na poistenie proti škodám vzniknutých krádežou a stravné. Výšku a hlavne druh poplatku, stanovovalo kuratórium príslušného vzdelávacieho zariadenia a následne schvaľovalo MŠaNO. Predpisy vzťahujúce sa k organizácii výučby žiačok boli inovované výnosom MŠaNO č. 11.208-III/5. z 15. februára 1938.³⁴ Významným propagačným nástrojom týchto škôl sa stalo múzeum odborných škôl pre ženské povolania založené v Prahe.³⁵

16.3 Reforma vo vzdelávaní dievčat v odborných školách v rokoch 1939 až 1945

Základom reformných zmien v školstve po vzniku Slovenského štátu bola reforma ľudových škôl (zákon č. 308/1940, ktorý vstúpil do platnosti 1. januára 1941) a na ňu nadväzujúca reforma stredných škôl. V rámci nej sa veľká

³⁴ Odborné školy pre ženské povolania, pred politickými udalosťami, boli v roku 1938 situované vo viacerých mestách. S vyučovacím jazykom slovenským a českým ich bolo celkovo spolu 91. Išlo o tieto mestá: Banská Štiavnica, Beroun, Bílovec, Nový Bohumín, Boleslav Mladá, Brandýs nad Labem, Bratislava, Brezno, Brno, České Budějovice, Český Krumlov, Český Těšín, Broumov, Břeclav, Banská Bystrica, Děčín, Duchcov, Hodonín, Holešov, Hořice v Podkrkonoší, Hradec Králové, Hranice, Hronov, Humpolec, Chrudim, Jablunkov, Jihlava, Karviná, Kladno, Litoměřice, Lovosice, Liptovský Sv. Mikuláš, Mariánské Lázně, Michalovce, Moravská Ostrava, Most, Napajedla, Nitra, Nové Mesto nad Váhom, Nový Jičín, Nový Bydžov, Olomouc, Opava, Orlová, Pardubice, Pelhřimov, Písek, Plzeň, Praha, Prachatice, Prešov, Prostějov, Předklášteří u Tišnova, Píerov, Rakovník, Rokycany, Ružomberok, Rychnov, Slavkov, Strakonice, Slezská Ostrava, Šilperk, Šumperk, Tábor, Trenčín, Trnava, Trutnov, Turčiansky Svätý Martin, Ústí nad Labem, Uherské Hradiště, Uherský Brod, Spišská Nová Ves, Veselí nad Moravou, Veľké Meziříčí, Vyškov, Vysoké Mýto, Nové Zámky, Zlín, Znojmo, Zvolen, Žamberk, Žilina. Nemeckých odborných škôl pre ženské povolania bolo spolu 40. Umiestnené boli v mestách: Bíla Voda, Brno, Bystrice nad Úhlavou, Česká Lípa, Český Těšín, Děčín, Doksy, Frývaldov, Hanšpach, Hostinné, Horšovský Týn, Cheb, Chomutov, Jihlava, Karlovy Vary, Kežmarok, Krnov, Liberec, Litvínov, Mikulov, Mnichov, Most, Moravská Ostrava, Moravská Třebová, Nový Bohumín, Nový Jičín, Ondry, Olomouc, Opava, Praha, Prachatice, Svitavy, Šumperk, Teplice, Trutnov, Ústí nad Labem, Vidnava, Zábřeh, Znojmo, Žatec. Maďarská odborná škola pre ženské povolania bola jedna, v Nových Zámkoch. Poľská odborná škola pre ženské povolania bola v Orlovej (NAP, MŠ 1918 – 1949, k. 1619).

³⁵ Vestník ženského školství odborného, 1935, s. 77 – 80.

pozornosť venovala práve ženskému vzdelávaniu. Zmeny v oblasti odborných škôl pre ženské povolania vychádzali z podobnej premisy ako v predchádzajúcom období: základom štátu je rodina. Predstava ženy v dobovom obraze však bola spojená s výchovou detí, materstvom a rodinou a jej miestom v domácnosti. Možno konštatovať, že oproti predchádzajúcemu obdobiu išlo o návrat ženy k rodine na úkor jej profesijnej realizácie (N. Sozanska, 2015, s. 33 – 34).³⁶ Práve odborné školy pre ženské povolania mali formovať ženy týmto smerom.³⁷ Cieľom dobových autorít bolo dosiahnuť ideálny stav, zriadenie tohto druhu školy v každom meste. Ďalším krokom v neprospech vzdelávania žien bolo zrušenie koedukácie na stredných školách, ako i učiteľských akadémií (vládne nariadenie č. 168 z 11. júla 1939). Jedným zo zdôvodnení tohto kroku bolo, že spoločné vzdelávanie nevlýva dobre na mravy dorastajúcej mládeže a že v dôsledku koedukácie dievčatá strácajú ženskú jemnosť.³⁸ Nové pomery viedli aj k úprave obsahu učebných osnov, ktoré mali byť koncipované tak, aby „*udržovali spojitost' s potrebami národného, kultúrneho a sociálneho života*“.³⁹ Osnovy zaviedli medzi povinné predmety náboženstvo, a to pre všetky typy odborných škôl pre ženské povolania,⁴⁰ zvýšili časovú dotáciu niektorých predmetov a upravili ich obsah. Z hľadiska pracovného

³⁶ Už v novembri 1938 vyjadril Jozef Tiso svoju predstavu o poslaní ženy takto: „Ženu chceme vrátiť rodine. Kde zarába muž a má taký plat, že by tri rodiny vyživil, tam žena nesmie brať prácu iným. Ženám chceme vrátiť mužov, ktorí budú mať platy také, aby z nich mohli starať sa o svoju rodinu primerane k svojmu stavu. Zamestnanie žien nesmie prekážať zamestnaniu slobodných mužov“ (Slovák, 1938, roč. XX., č. 265, s. 1, z 20. novembra 1938).

³⁷ V školskom roku 1938/1939 sa na území Slovenska nachádzalo 18 rozličných škôl pre ženské povolania, ich počet však postupne narastal. V školskom roku 1942/1943 bola na Slovenskej republike jednoročná škola rodinná v Žiline. Dvojočných ženských odborných škôl bolo 18 (v Bratislave, Brezne nad Hronom, Banskej Bystrici, v Turčianskom Sv. Martine, v Novom Meste nad Váhom, Michalovciach, Liptovskom Svätom Mikuláši, Nitre, Prešove, Prievidzi, Ružomberku, Banskej Štiavnici, Trenčíne, Trnave, Spišskej Novej Vsi, Zvolene a Krupine). Živnostenských pracovní pre šitie šiat bolo spolu 14 (dve v Bratislave, po jednej v Brezne nad Hronom, Banskej Bystrici, Banskej Štiavnici, Turčianskom Svätom Martine, Michalovciach, Nitre, Prešove, Ružomberku, Trenčíne, Trnave, Spišskej Novej Vsi a Zvolene). Jednoročné vyššie ženské odborné školy boli dve: v Bratislave a Prešove. Jeden Ústav pre vzdelávanie učiteľiek ženských odborných škôl a jedna päťmesačná škola kuchárska boli v Turčianskom Svätom Martine. Dvojočné školy pre sociálnozdravotnú starostlivosť boli dve: v Bratislave a v Turčianskom Sv. Martine. Jedna dvojočná ošetrovateľská škola bola v Turčianskom Sv. Martine (Päť rokov slovenského školstva 1938 – 1943, 1944, s. 264 – 265).

³⁸ Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 196, 215.

³⁹ Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 268.

⁴⁰ Vyučovanie náboženstva upravoval výnos zo 7. septembra 1939, č. 129924-III.

uplatnenia boli absolventkám týchto škôl určené pozície výhradne pre ženy, napr. ošetrovatelky, vychovávateľky, učiteľky atď.⁴¹

Hlavným cieľom týchto škôl bolo vzdelávať dievčatá tak, aby v súlade s dobovými požiadavkami na ženu, boli teoreticky i prakticky pripravené na život v rodine. Okrem toho mala každá špecializovaná škola aj svoj samostatný cieľ. Odborné školy pre ženy v období prvej Slovenskej republiky patrili do kategórie stredných škôl a mali nasledujúcu štruktúru (N. Sozanska, 2015, s. 60):

- a) dvojročná ženská odborná škola,
- b) živnostenské pracovne,
- c) jednoročné vyššie ženské odborné školy,
- d) jednoročná škola rodinná a päťmesačná škola kuchárska,
- e) učiteľské ústavy pre vzdelávanie učiteliek ženských odborných škôl,
- f) sociálne školy,
- g) ošetrovateľská škola,
- h) ľudové a špeciálne kurzy.

Základom odborných ženských škôl po roku 1939 bola dvojročná škola odborná. Poskytovala všeobecné a odborné vzdelanie pre rodinu a pripravovala pre ďalšie štúdium domácich náuk, pre štúdium v živnostenských pracovniach pre šitie šiat alebo vyšších odborných školách, resp. slúžila ako príprava pre štúdium v ústave pre vzdelanie učiteliek ženských odborných škôl. Živnostenské pracovne pripravili absolventku na samostatnú, podnikateľskú činnosť, vychádzajúcu z praktizovania živnosti. Jednoročné vyššie ženské odborné školy okrem odbornej prípravy na ďalšie štúdium, venovali hlbšiu pozornosť vzdelávaniu v odbore gazdinskom, či už pre vlastnú domácnosť alebo pre zamestnanie. Jednoročná škola rodinná a päťmesačná škola kuchárska vzdelávali ženy v umení viesť nielen domácnosť, ale súčasne aj prípravy pokrmov pre stravníkov vo väčšej domácnosti. Učiteľský ústav pre vzdelávanie učiteliek ženských odborných škôl predstavoval najvyššiu formu vzdelania v týchto školách. Pripravoval budúce pedagogičky pre ženské odborné školy, najmä pre predmety z odboru odevníckeho a gazdinského. Sociálne školy vzdelávali

⁴¹ Dobový režim kritizoval ženy slobodné, nevydaté, pôsobiace v zamestnaní a tiež negatívne vnímal zamestnávajúce vydatých žien, čo považoval za odklon od rodiny. Režim videl riešenie v prijatí zákona č. 246/1939 z 28. septembra 1939 o úprave služobného pomeru vydatých učiteliek a zákona z 5. júna 1940 č. 150/1940 o úprave služobného pomeru vydatých štátnych zamestnankýň. Podľa uvedenej právnej úpravy mali pracujúce vydaté učiteľky ustúpiť mužom v štátnych službách. Prepúšťanie vydatých žien sa v dobovom kontexte autorít vnímalo ako jedna z ciest návratu ženy k rodine. Podľa ministra školstva, J. Siváka, „ak manželky pracovali, nemal sa kto starať o potomstvo“ (J. Sivák, 1940, s. 46 – 47).

žiačky pre potreby sociálnej starostlivosti, verejnej i súkromnej. Ošetrovateľská škola tvorila diplomované ošetrovateľky. Pri každom type odbornej školy boli podľa potreby zriaďované kurzy, ľudové i špeciálne. Veľmi rozšírené boli kurzy šitia. Umožňovali širšiemu obyvateľstvu získavať vedomosti potrebné na rodinný život i vedenie domácnosti.⁴²

Záver

Problematika vzdelávania žien sa dostáva do pozornosti školských dejín až v 19. storočí. Avšak na území Slovenska bez výraznejších úspechov, hoci je možné doložiť niekoľko intenzívnych snáh o založenie slovenských gazdinských škôl spojených so spolkom Živena. Viditeľnejšie zmeny našartovala potreba širšieho zapojenia žien do pracovného procesu. Na úspešné včlenenie sa na trh práce potrebovali ženy vzdelávacie inštitúcie, ktoré by im umožňovali odbornú prípravu a aj možnosť získať potrebnú prax. Najmä v českom prostredí, poskytovali inštitúcie ako Priemyselná a obchodná dievčenská škola v Prahe či kuchárska škola Domácnosť, vzdelávanie v tzv. vhodných povolaniach pre ženu, napr. krajčírka, modistka, gazdiná. Ich prostredníctvom sa mohla žena slušne uživiť a byť ekonomicky nezávislá. Po vzniku Československej republiky došlo k rozšíreniu siete odborných škôl pre ženy, k zjednoteniu ich legislatívy a tiež presnému zadefinovaniu obsahovej náplne a štruktúry jednotlivých typov škôl tohto zamerania. Významným prínosom bolo zakladanie a rozširovanie siete viacerých druhov ženských odborných škôl na územie Slovenska, v ktorých sa vyučovalo v slovenskom jazyku. Možno konštatovať, že odborné školy pre ženské povolania tvorili významnú súčasť vzdelávacieho systému, podporujúceho samostatnú zárobkovú činnosť žien. Po roku 1939 sa do obsahového zamerania tohto typu škôl premietla politická ideológia. To vrátilo medzivojnovú diskusiu o poslaní ženy o niekoľko rokov späť a bolo tiež na úkor potrieb pracovného trhu.

LITERATÚRA

- BAHENSKÁ, M. (2005) *Počátky emancipace žen v Čechách*. Praha: Libri.
BILČIK, J. (1974) Vývoj školstva na Slovensku do roku 1960 a spracovanie písomností. In: *Slovenská archivistika*, roč. IX., 1974, č. 1, s. 115 – 157.

⁴² Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 267 – 268.

Činnost ministerstva školství a národní osvěty za prvé desetiletí (1928) Praha: Státní nakladatelství.

DUDEKOVÁ, G. a kol. (2011) *Na ceste k modernej žene*. Bratislava: Veda.

KÁZMEROVA, L. (2012a) Medzivojnové premeny školstva a kultúry. In FERENČUHOVÁ, B. – ZEMKO, M. (eds.): *V medzivojnovom Československu 1918 – 1939*. Bratislava: Veda, s. 153 – 172.

KÁZMEROVA, L. (2012b) *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918-1945)*. Bratislava: Veda.

KOWALSKA, E. (2014) *Osvietenské školstvo (1771 – 1815). Nástroj vzdelania a disciplinizácie*. Bratislava: Veda.

Národné zhromaždenie československé 1918 – 1920. Poslanecká tlač 1919. Návrh na reorganizáciu odborných ženských škôl č. 1377 z 15. júla 1919.

Normální organizační statut a učební osnovy odborných škol pro ženské povolání (1925) Praha: SNP.

Normální organizační statut odborných škol pro ženské povolání (1934) Praha: SPN.

Normální organizační statut odborných škol pro ženské povolání (1938) Praha: SPN.

Pět rokov slovenského školstva 1938 – 1943 (1944) Bratislava: Štátne nakladateľstvo.

PLACHT, O. – HAVELKA, F. (1934) *Příručka školské a osvětové praxe*. Praha: SPN. *Slovák*, 1938, roč. XX., č. 265, z 20. novembra 1938.

SIVÁK, J. (1940). *Nové slovenské školstvo*. Bratislava: MŠaNO, 1940.

SOZANSKA, N. (2015) *Dievčenské školy v Nitre v rokoch 1938 – 1945* (Dizertačná práca) Nitra: UKF.

VALACH, J. (2005) Činnost Živeny v medzivojnovom období. In: *Kmetianum*, roč. X., 2005, č. 1, s. 55 – 56.

Vestník ženského školství odborného, roč. 7 – 22, 1920 – 1935.

Vestník Ministerstva školství a národní osvěty, roč. 2 – 17, 1920 – 1935.

Vládné nariadenie č. 168 z 11. júla 1939 o reorganizácii a správe strednej školy.

Vládné nariadenie č. 93 z 28. apríla 1925 o živnostenských školách.

Výnos ministerstva školství a národní osvěty č. 29.743 z 22. apríla 1921, menovanie odborných inšpektorov.

Výnos ministerstva školství a národní osvěty č. 100.957 z 29. septembra 1922 o pomeroch učiteľstva týchto škôl v republike Československej.

Výnos ministerstva školství a národní osvěty č. 51.549-III zo 7. mája 1925 o odborných školách.

Výnos ministerstva školství a národní osvěty č. 41.260-II z 3. júla 1928 o zásadách pri koncipovaní učebníc.

Výnos ministerstva školství a národní osvěty č. 78.328-31-III z 1. júla 1931 o učebných osnovách.

Výnos ministerstva školství a národní osvěty č.136.546-I zo 6. decembra 1932 o zásadách pri koncipovaní učebníc.

Výnos ministerstva školství a národní osvěty č.141.800 zo 17. februára 1934 o odborných školách.

Výnos ministerstva školstva a národní osvěty č.11.208-III z 15. februára 1938 o odborných školách.

Zákon č. 252/1923 Sbirky zákonů a nařízení států československého. Zákon o cestovných výdajoch.

Zákon č. 75/1922 Sbirky zákonů a nařízení států československého. Zákon zo dňa 17. februára 1922, upravoval organizáciu odborných škôl pre ženské povolania a právne pomery učiteľstva týchto škôl v republike Československej.

- Zákon č. 252/1923 z 20. decembra 1923, ktorým sa menili a doplňovali niektoré ustanovení zákona z 17. februára 1922, č. 75 Sb. z. a n., upravujúceho organizáciu odborných škôl pre ženské povolania a právne pomery učiteľstva týchto škôl v republike Československej.*
- Zákon č.259/1924 Sbírkky zákonů a nařizení států československého. Zákon z 10. oktobra 1924, venujúci sa živnostiam pre územie Slovenska a Podkarpatskej Rusi.*
- Zákon č.103/1926 Sbírkky zákonů a nařizení států československého. Zákon z 24. júna 1926 o úprave platových a niektorých služobných pomerov štátnych zamestnancov.*
- ZEMKO, M. – BYSTRICKÝ, V. (eds.) (2004) *Slovensko v Československu 1918 – 1939*. Bratislava: Veda.

Archívne pramene

- Anketa ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě (1929) Praha: Státní nakladatelství.*
- NAP (Národní archiv Praha), MŠ (Ministerstvo školstva) 1918 – 1949, *Správa o činnosti Živeny spolku slovenských žien od 1.7.1919 do 30.6.1920.*
- NAP, MŠ 1918 – 1949, *Správa o činnosti Živeny spolku slovenských žien od 1.7.1920 do 30.6.1921.*
- NAP, MŠ 1918 – 1949, *Žiadost' spolku Živena o vybudovanie škôl rodinných a pre ženské povolania z 2. oktobra 1924.*
- NAP, MŠ 1918 – 1949, *Správa o povolení zriadiť odborné školy pre ženské povolania na Slovensku z 2. augusta 1927.*
- NAP, MŠ 1918 – 1949, *Správa o povolení zriadiť odborné školy pre ženské povolania na Slovensku z 2. apríla 1927.*

17. TEÓRIA A PRAX NEFORMÁLNEJ VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Peter Lenčo

Neformálna výchova a vzdelávanie predstavujú významný príspevok k formovaniu detí a mladých ľudí, ich charakteru, postojov, vedomostí, zručností v období voľného času. Vhodne tak dopĺňa výchovu v rodine a v škole. Zároveň má z pedagogického hľadiska jedinečné špecifiká, ktoré sú vymedzené práve neformálnosťou a priestorom voľného času, v ktorom sa odohráva.

17.1 Terminologické poznámky a situácia v oblasti neformálnej výchovy a vzdelávania do r. 1918

Na účely našej kapitoly sme zvolili čo najširšie vymedzenie pojmu *neformálna výchova a vzdelávanie* ako výchovy a vzdelávania v čase mimo vyučovania (v škole a mimo školy), vo voľnom čase (pozri E. Kratochvílová, 2010). Kľúčovým prvkom určujúcim výchovný a vzdelávací charakter týchto aktivít bola zámernosť. Pričom aj tento prvok sme chápali čo najširšie – zámernosť nielen ako organizovaná aktivita dospelých v prospech detí a mladých ľudí, ale zámernosť aj ako vedomé vytváranie priestoru pre deti a mladých ľudí, ktorí sa môžu sami realizovať, organizovať a venovať sa vlastným aktivitám, ako aj aktívnemu prežívaniu voľného času v hre, prírode a pod. Neformálnu výchovu a vzdelávanie sme si všímali v troch líniách: (1.) organizované školou a popri škole, (2.) organizované spolkami a organizáciami občianskej spoločnosti – mimovládnyimi organizáciami a (3.) organizované samotnými deťmi, najmä mladými ľuďmi ako spôsob ich sebavyjadrenia a potreby získavania postupnej samostatnosti a interakcie so spoločnosťou.

Celkový rámec situácie v oblasti neformálnej výchovy a vzdelávania sme čerpali z prehľadových monografií; vývoj v tejto oblasti bolo možné sledovať v bohatej časopiseckej literatúre. Detailnejšiemu zmapovaniu praxe pomáhali výročné správy škôl a spolkov. Zákony a vyhlášky v oblasti výchovy, vzdelávania, školstva a fungovania občianskej spoločnosti nám poskytli cenné informácie o tom, ako štát prostredníctvom verejnej politiky intervenoval v tejto oblasti, a tým prispieval k jej pochopeniu a realizácii.

Začiatky neformálnej výchovy a vzdelávania na Slovensku možno nájsť

v rámci národno-obrodzovacieho a národno-zjednocovacieho hnutia, keď boli založené rozličné spolky a učené spoločnosti a aktivizovali sa štúrovci. V 18. storočí zakladali učenci a kňazi tzv. **učené spoločnosti**, ktorých cieľom bolo šíriť osvietenecké ideály. Prvou učenou spoločnosťou na Slovensku bolo *Slovenské učené tovarišstvo* založené v Trnave v roku 1792. Prínos týchto inštitúcií z hľadiska dejín slovenskej pedagogiky vníma M. Somr (1987, s. 195) v tom, že „dávali slovenskej mládeži národnú výchovu a vzdelanie, ktoré jej vyššie školy v Uhrách neposkytovali“ (por. tiež J. Hendrich, 1937; P. Vajcik, 1976). Svoju činnosť rozvíjali rozličné literárne, čitateľské, dobročinné, študentské a hospodárske spolky (G. Dudeková, 1998). Pôsobnosť študentských **spolkov** sa viaže na školy v Bratislave, Kežmarku, Banskej Štiavnici, Levoči, Prešove a Modre. Poprednou študentskou organizáciou tej doby bola *Jednota mládeže Slovenskej*. Na školách pôsobili aj **samovzdelávacie krúžky** študentov, ktoré mali vlastnú študentskú samosprávu, ale utvárali sa pod dozorom učiteľov (V. Michalička, 2001; L. Bernát, 2008; I. Kominarec, 2008).

Neskoršie štúrovské národno-zjednocovacie a národno-oslobodzovacie snahy vyústili do založenia spolku *Tatrín* (1844 – 1849). Jeho cieľom bolo rozvíjať kultúrny život a vzdelanosť na Slovensku, najmä prostredníctvom vydávania a distribúcie kníh v slovenskom jazyku a podporou slovenských študentov (G. Dudeková 1998; E. Mannová 1991). Pozornosť sa zameriavala aj na tvorbu a vydávanie **literatúry pre deti a mládež**, vznikli prvé časopisy pre deti a mládež v slovenskom jazyku, napr.: *Zábavník pre dietky* (1846 –), *Zornička* s dvojmesačnou prílohou *Slávik* pre menšie deti (1864 –), *Včielka* (1884 –), *Priateľ dietok* (1884 –) (J. Čečetka, 1940; M. Somr, 1987). Ich cieľom bolo ovplyvňovať voľný čas detí a mladých ľudí, podporovať rozvoj slovenského jazyka a formovanie národného povedomia.

Širšie osvetové zameranie, s pôsobnosťou najmä na dedinách, mali **spolky striezlivosti**, resp. **miernosti** (prvý bol založený v roku 1840) a **nedel'né školy** (prvá založená v roku 1834). Ich činnosť dopĺňali čitateľské spolky, knižnice, ochotnícke divadlo, spevácke a hudobné súbory.

Rozvoj spolkovej činnosti na území Slovenska narušila revolúcia v rokoch 1848 – 1849 a následný Bachov absolutizmus. Po uvoľnení pomerov v 60. rokoch 19. storočia nastalo jej obnovenie a zakladali sa nové spolky.

Spomedzi nových spolkov zohrávala významnú úlohu *Matica slovenská*. Jej predstavitelia si uvedomovali potrebu slovenskej inteligencie, preto vo veľkej miere podporovali slovenských študentov. V roku 1875 však bola *Matica slovenská* úradne rozpustená, neskôr z nej vláda vytvorila *Uhorsko-kráľovský slovenský vzdelávací spolok* (J. Botto, 1923). *Matica slovenská* mala vplyv na zakladanie ďalších spolkov, z najvýznamnejších treba spomenúť ženský

spolok *Živena* (1869), ktorý združoval slovenské ženy a dievčatá. Po zrušení *Matice slovenskej* zastávala *Živena* mnohé jej funkcie (M. Bocánová, 2007). Rakúsko-maďarské vyrovnanie a nástup dualizmu v roku 1867 sa popri rušení slovenských škôl a kultúrnych ustanovizní prejavil aj v spolkovom živote.

Organizované športové a telovýchovné aktivity a spolky sa na našom území v značnej miere presadzovali po páde Bachovho absolutizmu. Najznámejšou a najmasovejšou telovýchovnou organizáciou bol český *Sokol*, ktorý mal svoje pobočky aj na Slovensku. Založil ho Miroslav Tyrš v roku 1862 ako *Telovýchovnú jednotu Pražskú*. Hoci telesná výchova a športové aktivity tvorili základ tejto organizácie, snažila sa o celkový telesný, osobnostný a mravný rozvoj obyvateľstva (*Sokolský katechizmus*, 1920). V polovici 90. rokov 19. storočia naberali na sile aj katolícke telocvičné jednoty, najmä na Morave, z ktorých v roku 1909 vznikol Československý *Orol* (zakladateľom bol Jan Šrámek). Na Slovensku sa *Orol* začal šíriť až po roku 1918. Ďalšou konkurenčnou organizáciou v oblasti telovýchovy bola *Robotnícka telovýchovná jednota (Dělnická tělocvičná jednota – DTJ)*. Prvá slovenská jednota bola založená v roku 1912 v Bratislave. Medzi jednotlivými telovýchovnými a športovými organizáciami bola veľká rivalita kvôli rôznym ideologickým východiskám. Telovýchovné organizácie zažívali svoj „zlatý vek“ v období po prvej svetovej vojne (F. Holubec, 1920; J. Gálik, 2007).

K telovýchovným organizáciám sa zaraďuje aj *Skauting*. Do Československa ho priniesol A. B. Svojsík, ktorý v roku 1912 usporiadal prvý pokusný letný tábor v prírode v Lipnici. V júni 1914 bol oficiálne založený *Junák – český skaut*. Prvý skautský oddiel na území Slovenska vznikol v roku 1913 na gymnáziu v Komárne a postupne prerástol do veľkého hnutia, ktoré sa plne rozvinulo po prvej svetovej vojne.

Obdobie pred prvou svetovou vojnou položilo základy neformálnej výchovy a vzdelávania na Slovensku v rozmanitých oblastiach. Počas vojny však bola táto činnosť výrazne obmedzená, znova sa rozvinula po jej skončení.

17.2 Neformálna výchova a vzdelávanie v rokoch 1918 až 1938

Vznik Československej republiky znamenal nové výzvy a príležitosti v oblasti neformálnej výchovy a vzdelávania. Do kompetencie Referátu MŠa-NO v Bratislave patrili okrem všetkých typov škôl formálneho vzdelávania aj otázky osvety a sociálnej starostlivosti o mládež i veci cirkevné, fondové a nadačné. Ako uvádza J. Kopáč (1971, s. 34), učitelia si veľa sľubovali od zriaďovania ľudových škôl: škola sa mala stať strediskom kultúrneho života

v obciach. Napĺňanie tejto predstavy a ideálu bolo poznačené aj spoločenskými zmenami, ktoré sa v relatívne krátkom trvaní republiky odohrali. K ekonomickej a politickej stabilizácii nového štátu došlo v rokoch 1924 – 1929, no už v prvej polovici 30. rokov sa prejavili dôsledky celosvetovej hospodárskej krízy a situácia sa postupne zhoršovala s predzvesťou druhej svetovej vojny (J. Bartoš, 1967a). O neľahkej situácii v zmysle chýbajúcich slovenských pedagógov píše P. Florek (1932, s. 3): „Slovenské profesorstvo je počtom najmenšie zo všetkých zložiek slovenskej inteligencie a po prevrate ocitlo sa na svojom dvojitom pracovnom poli – v škole a vo verejnosti – roztratené a bez tradície, teda vtedy, keď mimoriadne pomery vyžadovali od neho i mimoriadnu prácu v škole a cieľavedomú činnosť na poli mimoškolskom.“ Hoci popísaná situácia nevyznieva pozitívne, v medzivojnovéj Československej republike sa postupne vytvoril systém práce s deťmi a mládežou v čase mimo vyučovania, ktorý sa v zásade nelíši od aktuálnych moderných prístupov a foriem.

Výchova v čase mimo vyučovania sa realizovala predovšetkým prostredníctvom vzdelávacích a samovzdelávacích **krúžkov**, ktoré boli organizované na základe samosprávy študentov, avšak pod vedením učiteľov. Pravidelné stretnutia krúžkov mali charakter systematickej práce v oblasti zvolenej záujmovej činnosti. Podujatia ako čajové večierky a besiedky slúžili voľnejšiemu stretávaniu sa žiakov s rozličným programom zábavno-náučného charakteru, ktorý zároveň umožňoval prezentovať výsledky záujmovej činnosti jednotlivých krúžkov. Školy boli taktiež priestorom, kde sa pestoval šport aj mimo formálneho vyučovania, organizovali sa rozličné výlety a exkurzie, ako aj aktivity komunitného charakteru: divadlá, slávnosti, zábavy a pod. Pedagogickému ovplyvňovaniu voľného času slúžili i knižnice ako neoddeliteľná súčasť škôl. Zo štúdií historických prameňov vidíme tesnejšie prepojenie s rozličnými spolkami a ich činnosťou ako dnes, azda i preto, že ich vedenie bolo zväčša v rukách učiteľov, ako súčasť ich záväzku voči dorastajúcej generácii a povinnosti zapájať sa do osvetovej činnosti.

Systematickejšiu prácu na školách v čase mimo vyučovania predstavujú žiacke a študentské krúžky, často označované aj ako samovzdelávacie, hoci pod dohľadom a zväčša i aktívnym vedením učiteľa. Obsahovo sa venovali celej šírke záujmových aktivít v oblastiach predmetov vyučovaných na škole, ale aj v oblasti umenia, športu a ďalších činností, ktoré formálne vzdelávanie nezahŕňa. V literatúre a výročných správach škôl nachádzame zmienky o najrozličnejších typoch krúžkov: čitateľský, recitačný a literárny, hudobný, spevácky, dramatický, výtvarný, športový, turistický, prírodovedecký, zeme-pisný, filatelistický, fotografický a iné. Krúžková činnosť zahŕňala aj organizovanie prednášok na rôzne témy (napr. životopisy, cestopisy, technické no-

vinky atď.) doplnené o následnú diskusiu. Dôkazom toho, že školy reagovali aj na aktuálne novinky vtedajších objavov vedy a techniky, je napr. rádiotelegrafický krúžok. Jeho činnosť sa vyvíjala v dvoch oblastiach – prvou bola práca s rádiotelegrafom a rozvoj manuálnych technických zručností, druhou bola možnosť počúvať koncerty a rozhovory, a tým sa ďalej vzdelávať (*Výročné správy Gymnázia v Ružomberku*, 1919 – 1944; *Výročná správa Gymnázia v Kláštore pod Znievom*, 1932; *Výročné správy rím. kat. chlapčenskej ľudovej školy v Ružomberku*, 1934 – 1935; J. Galbavý, 1923; J. Stolz, 1923).

Prínos žiackych krúžkov z pedagogického hľadiska bol popísaný v časopise *Rodiče a škola* („Vsr.“ – neidentifikovaný autor, 1936, s. 87). Krúžky sú priestorom, v ktorom sa pokračovalo vo vzdelávaní v obľúbenom predmete a prostredníctvom nich sa deťom poskytol priestor na rozšírenie si poznatkov a vedomostí v danej oblasti. Taktiež boli miestom objavovania vlastnej oblasti záujmu a lepšiemu prenikaniu do základov zvolenej záujmovej činnosti. Krúžky tu boli chápané aj ako dôležité miesto pre sociálnu interakciu a učenie sa spolupráci v prospech skupiny a skupinovej práce: „Ale dieťa sa osmeľuje a odvažuje sa pracovať v súbore iných, aj šikovnejších. Stráca pocit menejcennosti, i keď nie je vo všetkom prvé. Disciplinuje sa a zvyká si, že úspech sa strieda s neúspechom, ale vytrvalosťou a stálym opakovaním, že sa dá dôjsť k úspechom stálym a trvalým... Tieto zložky majú v dospelosti dať ráz jeho povaha a utvoriť ustálený charakter.“ J. Čečetka (1937) upozorňuje, že členmi krúžkov by nemali byť len dobrí a nadaní žiaci.

Vznikajú však aj samostatné krúžky, ktoré sa zvlášť venujú talentovanej mládeži. Tie možno považovať za predchodcov súčasných základných umeleckých škôl. S cieľom podchytiť talenty a pripraviť ich na povolanie umelca alebo umeleckého remeselníka v oblasti výtvarného úžitkového umenia boli pri Škole umeleckých remesiel v Bratislave založené detské kurzy (J. Čečetka, ed., 1935b). Boli určené pre deti vo veku 7 – 14 rokov a viedli ich známi umelci – odborníci Malý, Horová, Fulla, Galanda. Tematicky boli rozdelené na štyri oblasti: 1. ornamentálne textilné práce, 2. detské modelovanie a keramika, 3. plošná maľba, 4. lineárna kresba a maľba.

Organizáciu a obsah študentských besiedok približuje J. Prášek (1932, s. 206), zároveň uvádza metodické usmernenia pre učiteľov pri ich organizovaní a poukazuje na ich prínos pre zúčastnených žiakov. Tie boli organizované zvyčajne dvakrát za týždeň, najmä v jesenných a zimných mesiacoch, keď sa nedali realizovať aktivity vonku. Do programu sa mohol zapojiť každý žiak, ktorý písomne podal návrh, čím by chcel do programu prispieť. Obsah študentských besiedok tvorili hudobné a recitačné vystúpenia, krátke divadelné predstavenia, ale aj riešenie rébusov, hádaniek. Účasť na besiedkach bola pre

žiacov dobrovoľná. Pedagogický význam organizovania študentských besiedok bol v tom, že sa v nich „objavujú špeciálne záujmy žiakov, v ktorých sa odráža ich mimoškolský život, v nich uplatňujú sa i talenty, o ktorých by škola často nevedela“ a zároveň „rozvíjajú spôsobom v dnešnej školskej praxi ťažko možným iniciatívu a tvorivosť mládeže“. Ako prínosný metodický prístup bola vyzdvihovaná „činná metóda“, resp. učenie sa prostredníctvom zážitku, skúsenosti, ktoré sú bližšie reálnemu životu ako inštitucionalizované učenie sa v prostredí formálneho vzdelávania (podobne M. Steinhibel, 1921).

Okrem vyššie popísaných pravidelných aktivít sa školy venovali aj rozličným **príležitostným podujatiam**, ktoré však mali svoje trvalé miesto v činnosti školy počas roka. Boli nimi napr. rôzne prednášky učiteľov a hostí spojené s diskusiami, premietanie svetelných obrazov a návštevy kina, usporadúvanie školských výstav, akademií, vychádzky a exkurzie – vlastivedné, národopisné a poučné (napr. na poštový úrad, do rozličných tovární, na hrady a zámky, do jaskýň a pod.), turistické výlety a zájazdy do bližšieho i vzdialenejšieho okolia, aj zahraničia, tanečné zábavy a slávnosti (napr. majáles) (*Výročné správy Gymnázia v Ružomberku*, 1919 – 1944; *Výročná správa Gymnázia v Kláštore pod Znievom*, 1932; *Výročné správy rím. kat. chlapčenskej ľudovej školy v Ružomberku*, 1934 – 1935; J. Galbavý, 1923). Na význam vychádzok z pedagogického a didaktického hľadiska ako prostriedku na uplatnenie motivácie žiakov a aktívneho učenia upozorňuje H. Bím (1919, s. 95): „Malá vychádzka účelne vykonaná poučí viacej ako dlhý, suchopárny školský výklad. Návšteva živnostníkov, priemyselných podnikov, vzorného hospodárstva, ovocných sádov, záhrad, skleníkov, prebudí u mnohých žiakov záujem o veci, ktoré prezerali a posilní chuť k práci.“

Samostatnú zmienku si zasluhujú aj **hry a športové aktivity** organizované na školách mimo rámca formálneho vzdelávania. Z výročnej správy gymnázia v Ružomberku sa dozvedáme, že školské hry boli organizované pod vedením učiteľa dvakrát do týždňa – zvlášť pre chlapcov a zvlášť pre dievčatá. Ponuka športových disciplín bola široká, napr. korčuľovanie, sánkovanie, plávanie, veslovanie, futbal, hádzaná, volejbal, tenis, šerm, box, ľahká atletika, jazda na koni, bicykli, stolný tenis, hokej a ďalšie. Školy zároveň zápasili s nedostatkom priestoru na realizáciu športu a telovýchovy, preto spolupracovali s telocvičnými jednotami a organizáciami ako *Sokol* a *Orol*. Žiaci a študenti sa taktiež zúčastňovali na verejných cvičeniach a rozličných súťažiach a zapájali sa do *Skautingu*. Venovali sa aj rozširujúcej sa turistike, najmä cez prázdniny – školy im poskytovali zoznamy turistických nocľahární a samy počas prázdnin poskytovali svoje telocvične ako priestor na nocľah (*Výročné správy Gymnázia v Ružomberku*, 1919 – 1944; *Výročná správa Gymnázia v Kláštore*

re pod Znievom, 1932; *Výročné správy rím. kat. chlapčenskej ľudovej školy v Ružomberku*, 1934 – 1935; J. Galbavý, 1923).

Najväčšou telovýchovnou organizáciou pôsobiacou v Československu bol *Sokol*. Združoval všetky vekové vrstvy a nezameriaval sa iba na telovýchovu, ale organizoval aj bohatú osvetovú a kultúrnu činnosť. V mnohých mestách bol centrom aktívneho spoločenského života. Menší vplyv mala podobná telovýchovná organizácia *Orol*. Organizácia bola kritizovaná za svoje prepojenie s katolíckou cirkvou a ľudáckou politikou. Postupne si však aj *Orol* vybudoval početnú členskú základňu a mohutnel v oblasti realizovaných aktivít a podujatí. Svoju činnosť vyvíjali aj *Robotnícke telovýchovné jednoty*, ktoré sa zišli v roku 1919 v Martine na svojej prvej konferencii. Kvôli ideovo-politickému rozkolu sa v roku 1921 zo *Zväzu robotníckych telovýchovných jednôt* odčlenili ľavicové organizácie, ktoré sformovali *Federáciu robotníckych telovýchovných jednôt*. Ľavicové organizácie patrili k najväčším kritikom cirkvi, náboženských organizácií i demokratického zriadenia. To sa pretavilo aj do ich činnosti, napr. prostredníctvom organizovania májových slávností v čase májových pobožností, či účasťou mladých ľudí na štrajkoch, demonštráciách a iných politicky motivovaných aktivitách (F. Budský, 1961).

Zapájanie mladých ľudí do činnosti telovýchovných jednôt a športových spolkov usmerňovalo svojimi vyhláškami MŠaNO (1922, 1928, 1937). V prvom rade potvrdilo význam športových cvičení pre školskú mládež, no zároveň pripomínalo, že je ich treba vykonávať primeraným spôsobom v rámci telesných síl mladých ľudí, ako aj v súlade s predpismi školského poriadku. Študentom stredných škôl bolo povolené zúčastňovať sa na cvičeniach v telovýchovných a športových spolkoch, tie sa však nesmeli výlučne venovať futbalu alebo ťažkej atletike, nemohli byť spolkami profesionálneho športu a nesmeli vzbudzovať podozrenie, že sa v nich pestuje národnostná, náboženská alebo sociálna neznášanlivosť. Medzi povolené aktivity patrili hry, telesné cvičenia, šport, skauting, táborenie, vychádzky a iné. Spolky museli pre prácu s mládežou získať povolenie od príslušného školského úradu.

Činnosť telovýchovných a športových organizácií a spolkov môžeme ilustrovať na aktivitách *Sokola* a *Orla*, ktoré v Československu patrili k najpočetnejším organizáciám. Cieľom *Sokola* bolo telocvikom a pravidelným cvičením tela povzniesť zdravie, silu, statočnosť, odvahu a vytrvalosť všetkých vrstiev ľudu československého. Zároveň sa snažil povzniesť mravnosť mládeže a vštepiť do jej duše pevný charakter. Usiloval sa aj o šírenie vzdelanosti, vytváranie kultúry demokracie a rovnosti. Svoje miesto v ňom mala aj branná výchova, ktorej úlohou bolo strážiť a chrániť vydanú slobodu. Vo svojom programe *Sokol* taktiež bojoval proti alkoholizmu a iným nerestiam,

celkovo sa snažil o telesný, duševný a mravný rozvoj mládeže (F. Holubec, 1920). Podobne bola cieľom *Orla* výchova národne uvedomelých ľudí, ktorí sú zodpovední za seba a svoj národ. Obsahom bola výchova k spravodlivosti a občianskej rovnoprávnosti, z ktorých následne vyrastá solidarita, svornosť a národná jednota. Požiadavkou *Orla* voči svojim členom bolo, aby svoju mravnosť a vieru prejavovali aj navonok. Telesná zdatnosť bola taktiež chápaná ako príspevok k brannej výchove národa (J. Gálik, 2007). Okrem pravidelných cvičení a športovania tieto organizácie uskutočňovali mnohé iné aktivity. V 20. rokoch 19. storočia silnie záujem o turistiku a pobyt v prírode, na čo reagovali organizovaním rozličných výletov, vychádzok, zájazdov, táborov. Zároveň sa rozvíjala aj kultúrna činnosť v rozličných krúžkoch, ako napr. hudobných, speváckych, divadelných a pod. Celkovú činnosť dotvárali aj príležitostné podujatia a slávnosti. Na podporu kvalitnej práce v organizáciách sa usporadúvali nespočetné vzdelávacie kurzy pre učiteľov a trénerov, vydávali sa metodické príručky a časopisy. Známe a vo veľkej miere navštevované boli celonárodné stretnutia *Sokola* a *Orla*, tzv. *zlety*. Napríklad v roku 1928 sa na *orlovskom zlete* v Bratislave zúčastnilo 20-tisíc Orlov. Ďalšie zlety organizované na Slovensku v medzivojnovom období sa uskutočnili v roku 1933 v Nitre a v roku 1938 v Žiline (J. Gálik, 2007). V októbri roku 1938 bol *Orol* spolu s ostatnými telovýchovnými organizáciami na Slovensku zrušený.

Od roku 1922 sa predstavitelia katolíckej inteligencie snažili o systematickejšie zakladanie **skautských oddielov** na Slovensku. V roku 1928 sa podarilo sformovať samostatnú organizáciu *Slovenskí katolícki skauti*. Od svojho vzniku bola podporovaná cirkevnou hierarchiou. Svojich členov, ktorých viedli najmä učители a kňazi, nachádzali predovšetkým v prostredí seminárov a cirkevných škôl (Bratislava, Nitra, Spišská Kapitula, Trnava, Zvolen). Pre členov organizácie vychádzal od roku 1930 časopis *Skaut*, neskôr nasledovala príloha pre dievčatá *Skautka*, ako aj príručky pre prácu s deťmi a mládežou. Slovenskí katolícki skauti budovali svoju organizáciu podľa všeobecného skautského vzoru – základ tvorili aktivity v klubovni a letné tábory, ku ktorým sa pridružovali ďalšie otvorené aktivity, ako napr. akadémiie, hudobné a divadelné predstavenia, osvetové prednášky a ďalšie. Skautskí vodcovia sa pripravovali na školeniach, napr. *Lesnej školy* (M. Milla, 2008).

Základom práce v Skautingu boli pravidelné schôdzky s bohatým a zaujímavým programom, ktoré dopĺňali rozličné vychádzky, hry, cvičenia, táborenie. Vyvrcholením celoročnej činnosti boli **letné tábory**. Deti a mladí ľudia sa tu učili napr. viazať uzly, základy prvej pomoci, spoznávať prírodu – stromy, rastliny, liečivé byliny, stopy zvierat, orientovať sa v mapách a teréne

atď. Z pedagogického hľadiska ide v *Skautingu* o mravnú výchovu, výchovu k samostatnosti a odvahe, k láske k prírode, ale aj láske a pomoci iným (J. Čečetka, ed., 1936; Š. Macek, 1937). Skauting v mnohom dopĺňal výchovu a vzdelávanie v škole. Konkrétne napr. v predmetoch občianska náuka a výchova a ručné práce výchovné. V oblasti občianskej náuky išlo o formovanie charakteru a budovanie postojov (spolu)zodpovednosti a spolupatričnosti, samostatnosti a iniciatívy ako dôležitých predpokladov dobrého občana. Zároveň podporuje lásku k vlasti a plnenie si povinností občana, čo je aj súčasťou skautského sľubu (J. Cincík, 1925; J. Pápežík, 1936).

V čase svojho vzniku a etablovania u nás sa *Skauting* radil k športovým a telovýchovným organizáciám, čo nie je celkom správne. J. Pápežík (1936, s. 212) vysvetľuje, čím *Skauting* je a čo je jeho podstatou a prínosom: „Je to výchova hrou a prácou, výchova založená na vlastnom prejave dieťaťa v čine pozitívnom a užitočnom.“ *Skauting* vo svojej práci s mladými ľuďmi využíva aj zmysel pre romantiku, dobrodružstvo a túžbu po živote v prírode, teda metódy, ktoré sú pre ňu prítiažlivé (J. Bartoš, 1967a). A. Macek (1935) však vysvetľuje, že v *Skautingu* nejde o potulovanie sa prírodou, práve on dáva pobytu v prírode rámec a naplnenie. Hoci *Skauting* bol sprvu určený len chlapcom, postupne doň priberali aj dievčatá, ktoré formovali vlastné oddiely a družiny. Vo viacerých príspevkoch v dobových pedagogických časopisoch propagátori *Skautingu* poukazujú na to, že *Skauting* využívaním postupov aktívneho učenia a obsahom činností, ktoré sú viac prepojené s reálnym životom, napĺňa reformátorské snahy vo formálnom vzdelávaní, ktoré sa tam nedarí uskutočňovať. Tento argument je aktuálny a často zaznieva aj v súčasnej debata o prínose neformálnej výchovy a vzdelávania.

Skauting ako organizácia s atraktívnymi metódami práce s deťmi a mládežou, oslovila rozličné názorovo-politické prúdy aktívne vo vtedajšej dobe. Ich presadzovanie do organizácie spôsobilo zakladanie samostatných organizácií odvodených od *Skautingu*. Na Slovensku to bol najmä *Katolícky skauting*. V Československej republike jestvovali rozličné malé ľavicové skautské organizácie, z ktorých najväčší bol *Skaut práce*, založený v roku 1920, ktorý úzko spolupracoval s *Komsomolom*. Druhou organizáciou hlásiacou sa k „proletárskym hodnotám“ boli *Spartakovi skauti*, ktorí vznikli pri *Federácii robotníckych telovýchovných jednôt*. V roku 1923 sa *Spartakovi skauti* a *Skauti práce* dohodli na spojení a v roku 1924 vytvorili organizáciu *Spartakovi skauti práce*. Nešlo však o veľkú organizáciu, na začiatku mala okolo štyritisíc členov. Naproti tomu *Zväz skautov – junákov* v roku 1928 evidoval 28-tisíc členov (J. Bartoš, 1967a). Okrem *Skautingu* pôsobili aj iné organizácie a hnutia založené na podobných princípoch. Najmä v Čechách svoju činnosť rozvíjala *Liga*

lesnej múdrosti, ako aj pobočky nemeckých organizácií, napr. *Pfadfinderbund* a *Sudetendeutscher Wanderwogel*.

Začiatkom 30. rokov sa začalo rozvíjať **trampské hnutie**. K jeho rozvoju prispievala postupujúca industrializácia, ktorá spôsobila, že mladí ľudia zamestnaní v továrňach, začali pociťovať túžbu po živote v bližšom kontakte s prírodou, po kamarátstve a slobodnom živote. Prvé provizórne trampské chaty a osady vyrastali najmä v Čechách (na Berounce, Sázavě a Vltavě, v Záhořanském a Libčiském údolí, v Brdech, v okolí Brna, blízko Olomouca), na Slovensku najskôr iba v okolí Bratislavy. Spočiatku im verejnosť nevenovala zvláštnu pozornosť, avšak so zvyšujúcim sa počtom zapojených mladých chlapcov a dievčat sa začali objavovať moralistické správy a články o voľnom živote trampov bez dozoru dospelých, ktorý vytváral príležitosti pre nerestné správanie mladých ľudí. V dôsledku toho bolo v apríli 1931 zakázané spoločné táborenie v prírode v stanoch, chatách a zruboch, tiež nosenie nedostatočného kúpacieho úboru, nosenie zbraní a kúpanie na zakázaných miestach. Hoci tramping zo svojej podstaty a filozofie bol proti formálnemu organizovaniu sa, v roku 1931 bol zvolaný zjazd trampských osád. Pre svojich členov a ďalších záujemcov vydával časopis *Tramp* (J. Bartoš, 1967a).

Popri *Skautingu* bola v roku 1920 v Československej republike založená pobočka jednej z najväčších celosvetových organizácií, **YMCA** (*Young Men's Christians Association – Kresťanské združenie mladých mužov*) a v roku 1923 **YWCA** (*Young Women's Christians Association – Kresťanské združenie mladých žien*). Cieľom aktivít oboch organizácií bola kultúrno-výchovná, vzdelávacia a športová činnosť, vychádzajúca z kresťanských a demokratických princípov, ktorá mala podporovať mravný a intelektuálny rozvoj mladých ľudí. Úlohou pracovníkov s mládežou (vedúcich) bolo sprevádzať a pomáhať mladým ľuďom, aby „dosahovali úplného rozvinutia všetkých svojich rozumových, telesných a duševných síl a navykať ich, aby nesebecky (bezzištné) upotrebovali tieto pre dobro a blaho iných“ (*YMCA v Československu*, 1924, s. 5). Mladí ľudia mali kresťanské zásady uplatňovať v každej oblasti svojho života v spoločnosti. Hoci organizáciu oficiálne založil v roku 1844 v Anglicku Georg Williamson, na území Československa sa o jej založenie a rozšírenie zaslúžili americkí vojaci, ktorí bojovali v prvej svetovej vojne.

Charakteristické pre organizáciu **YMCA** bolo, že k práci s mládežou a jej neformálnej výchove a vzdelávaniu pristupovala komplexne, s presahom do oblasti sociálnej pedagogiky až sociálnej práce. Najmä vďaka finančnej podpore amerického ľudu stavala budovy, v ktorých pôsobila – organizovala svoje aktivity a poskytovala rozličné služby. Už v roku 1923 Ústredný výbor YMCA spravoval 14 organizovaných miestnych združení, z ktorých tri

mali svoje vlastné budovy a pre ďalších šesť sa budovy stavali. Ďalšie dve strediská pracovali s univerzitnými študentmi, pričom fungovala jedna samostatná študentská budova. Boli zriadené i dva letné tábory s najmodernejším vybavením, z toho jeden na Slovensku – na Orave. Členmi mohli byť mladí ľudia od 12 rokov – najskôr len chlapci, neskôr i dievčatá. Činnosť organizácií *YMCA* a *YWCA* bola rôznorodá, najväčšou inováciou bolo poskytovanie priestoru mladým ľuďom v zmysle „otvorených klubov“. Organizovaná neformálna výchova a vzdelávanie však tvorila najväčšiu časť činnosti – boli to napr. rozličné krúžky (hudobné, fotografické, umelecké, dramatické, debatné, ručných prác a prírodných štúdií atď.), organizovanie vzdelávacích kurzov a vychádzok, poradenstvo pri voľbe štúdia a povolania, organizovanie letných táborov, dozeranie pri hrách, športových aktivitách, na realizáciu ktorých zapožičiavali náradie, vedenie klubových aktivít, organizovanie otvorených podujatí, spravovanie knižnice a ďalšie (*YMCA v Československu*, 1924).

Po prvej svetovej vojne sa v Československej republike vo veľkej miere uplatnila organizácia Československého červeného kríža, ktorá sa venovala aj deťom a mladým ľuďom vo svojej zložke – **Doraste Červeného kríža**. Jej rozšírenie pravdepodobne podporila aj situácia po prvej svetovej vojne v oblasti verejného zdravia, a tiež to, že za ňou stála manželka vtedajšieho prezidenta Alica Masaryková. MŠaNO schválilo zakladanie školských organizácií Červeného kríža – pobočiek *Dorastu Červeného kríža* na školách výnosom v roku 1921 (č. 8455) a povzbudilo učiteľov, aby sa aktívne pričínili o zakladanie a úspešné fungovanie jeho pobočiek, avšak zdôraznilo dobrovoľnú účasť žiakov. V roku 1924 ďalším výnosom (č. 44740–1–A) odporučilo každej škole, aby sa stala členom dorasteneckého odboru Červeného kríža a následne v roku 1934 (Výnos č. 146.882/33–II) odporučila aj žiakom stredných škôl a učilišť zapájať sa do činnosti tejto organizácie. Na ilustráciu uvádzame, že *Dorast Červeného kríža* mal v školskom roku 1927/28 na Slovensku 92 135 členov, zapojených bolo 3 481 tried z 1 602 škôl (J. Cincík, 1928).

Dorast Červeného kríža sa v prvom rade staral o rozšírenie zdravotníckej výchovy a výchovu k dodržiavaniu zásad hygieny u žiakov a študentov. Avšak jeho činnosť nebola úzko vymedzená iba zdravotnou problematikou. Ako uvádzajú J. Čečetka a J. Marták (eds., 1935, s. 199), táto organizácia „má veľký význam zo stránky telesnej a občianskej a sociálne mravnej výchovy“. Konkrétne činnosť sa skladala z nasledujúcich aktivít: v oblasti zdravotnej výchovy to boli denné prehliadky čistoty, čistenie zubov v škole, kurzy prvej pomoci, kurzy domáceho ošetrovania, kurzy správnej výživy, zbieranie liečivých bylín na školách. Členovia *Dorastu* boli vedení aj k tomu, aby sa zaujímal o svoje okolie a svojou dobrovoľníckou a charitatívnou prácou prispeli

k jeho zlepšeniu. V tejto oblasti sa venovali napr. starostlivosti o chorých alebo chudobných žiakov, o ošatenie žiakov, o nádielku ovocia, o vianočnú nádielku inej školy, o vysádzanie a ošetrovanie stromčekov. Významným prvkom činnosti Dorastu bola jeho žiacka samospráva, v ktorej sa žiaci učili samostatnosti, preberať iniciatívu, (spolu)organizovať aktivity i aktívne sa zapájať do života spoločnosti. Ich ďalšími aktivitami boli vedenie kroniky, písanie vlastného časopisu, usporadúvanie divadiel, besiedok, koncertov, slávností, výstav a pod. Taktiež si dopisovali s inými pobočkami Dorastu v rámci republiky, ale aj v zahraničí (J. Cincík, 1928; J. Čečetka – J. Marták (eds.), 1935; J. Čečetka, ed., 1935a; A. Šteller, 1936).

Hra je prirodzenou vývinovou potrebou detí a mladých ľudí, preto je dôležité vytvárať pre ňu priestor, ale ju aj pedagogicky usmerňovať (A. Zbaviteľ, 1920). Pedagogické ovplyvňovanie voľného času detí a mladých ľudí prebiehalo aj prostredníctvom budovania ihrísk a ďalších možností na aktívne prežívanie voľného času vo verejnom priestore. Ihriská zohrávali dôležitú stimulačnú funkciu pre aktívny oddych najmä v mestskom prostredí, kde boli zároveň bezpečným miestom pre hru. Prvou oblasťou záujmu bola samotná výstavba ihrísk a ich vybavenie rozličnými preliezačkami, pieskoviskom, miestom pre hru a šport i vybavenie náležitým telocvičným náradím. Časopis *Dieťa* (J. Čečetka, ed., 1935c) upozorňuje, že na ihriskách sa zväčša hrávajú deti do 11. – 12. roku veku. Starším deťom, ktoré sa zvyknú na ihriskách tiež hrať, už nevyhovujú, často sa tam nudia, čo môže podnietiť nežiaduce správanie a potýčky s mladšími deťmi. Problematika vytvárania vhodných verejných priestorov na prežívanie voľného času mladých ľudí je aktuálna aj dnes (por. P. Lenčo – A. Chlebničianová, 2015).

Organizované aktivity počas letných prázdnin mali pobytovú formu – **prázdninové osady, kolónie, tábory** i prezenčnú – **prázdninové družiny**, predchodcovia súčasných tzv. prímestských táborov (V. Švácha, 1928). Prázdninové a táborové aktivity mali voľnejšiu organizáciu ako záujmové krúžky počas školského roka. Organizovali sa napr. záujmové aktivity, akadémiie, tanečné zábavy, divadelné predstavenia, pálenie vatry, hrové a športové aktivity („Vsr“ – neidentifikovaný autor, 1936; B. Pivko, 1938). MUDr. Donovalová (1936) odporúčala počas prázdnin realizovať výmenu detí. Deti z mestského prostredia by mali odcestovať na dedinu, byť bližšie prírode, spoznať život dedinského človeka a primerane veku a silám zapojiť sa do dedinských prác, naproti tomu dedinské deti by mali mať príležitosť viac vniknúť do mestského života a kultúry. V prípade dedinských detí J. Čečetka (1937) upozorňuje, že síce majú pohyb, avšak z hľadiska ich vývinových potrieb neadekvátne, pretože musia pomáhať s domácimi a poľnohospodárskymi prácami. Navyše

v čase prázdnin je práce viac, preto odporúča posielat' dedinské deti do prázdninových táborov, kde si môžu oddýchnuť a venovať sa primeranému pohybu na čerstvom vzduchu. Letné tábory pre chudobnú slovenskú mládež organizovala *Zemská prázdninová pečlivosť pre Slovensko* (R. Letz, 2000). Niektoré deti a mladí ľudia, najmä tie, ktoré trpeli chorobami, mali možnosť cestovať do zahraničia, k moru. Pobyty pri mori sa realizovali aj počas školského roka, najmä však v období prázdnin. Na úhradu týchto pobytov sa poskytoval príspevok (Z. Christinová, 1919).

Aktívne prežívanie voľného času počas prázdnin podporoval aj *Klub Československých turistov*, ktorý poskytoval štipendiá na prázdninové cesty a pobyty pre študentov vo svojich ubytovniach (*Vestník MŠaNO*, 1928). Vydával aj zoznamy turistických nocľahární, na základe ktorých si mladí ľudia mohli plánovať svoje prázdninové turistické pobyty. Taktiež niektoré školy sa počas prázdnin zmenili na ubytovne pre mladých turistov, ktorým poskytovali nocľah vo svojich priestoroch, zväčša telocvičniach (*Výročná správa Gymnázium Ružomberok*, 1928). Klub Československých turistov zároveň poskytoval poradenstvo a pomoc pri organizovaní koncoročných výletov pre školy a prázdninových pobytov pre študentov (*Vestník MŠaNO*, 1923).

V demokratickom ovzduší samostatnej Československej republiky boli vytvorené podmienky na rozvoj občianskej spoločnosti, a teda aj **spolkovej činnosti**. G. Dudeková (1998, s. 31) nazýva toto obdobie „vek spolčovania“. Novinkou pre spolky bola možnosť zakladať svoje pobočky, čím sa ich činnosť rozšírila. Na základe *Výnosu MŠaNO č. 7853/1921* (In Ľ. Černo – Č. Sýkora, ed., 1928, s. 70) študenti mohli zakladať „voľné združenia s cieľom pestovania výchovy (t. j. ďalšieho vzdelávania vo vede, umení a zručnostiach), pestovania telocviku, športu, snahy osvetovej a smerujúce k vybudovaniu školskej samosprávy pod vedením odborného profesora za súhlasu profesorského zboru“. Členmi študentských spolkov mohli byť len poslucháči vysokých škôl, príp. žiaci dvoch najvyšších tried stredných škôl so súhlasom profesorského zboru. Striktne sa zakazovalo členstvo v politických spolkoch a organizáciách a v takých spolkoch, ktoré by mohli viesť k náboženskej alebo národnostnej neznášanlivosti. Zápas politických strán o rozšírenie svojho vplyvu aj medzi členov spolkov viedol k istému rozdrobeniu a roztriešteniu.

Študenti boli združení v množstve malých nových spolkov a organizácií, ktoré názorovo kopirovali celú šírku aktuálnej politickej, stránickej a náboženskej scény v republike a na Slovensku. Ústrednou organizáciou bol *Zväz slovenského študentstva*, ktorý vznikol v roku 1921 v Banskej Bystrici. Cieľom zväzu bolo „zlepšiť sociálne postavenie slovenských vysokoškolákov, vystupovať v ich mene pred úradmi, urýchliť výstavbu *Univerzity Komen-*

ského, usilovať o zriadenie slovenskej techniky, vydávať časopis *Mladé Slovensko* a spolupracovať s Ústredným zväzom československého študentstva“ (J. Kopáč, 1971, s. 35).

V roku 1920 bola založená organizácia *Zväz socialistických mladorobotníkov Slovenska*, ktorá sa prihlásila ku *Komunistickej internacionále mládeže*. Organizácia na začiatku združovala 1 200 členov a vydávala vlastný časopis *Mladá garda*. V roku 1921 bol založený *Zväz komunistickej mládeže Československa*, ktorý na svojom druhom zjazde v roku 1922 zmenil svoj názov na *Komunistický zväz mládeže Československa (Komsomol)*. Jeho komunikačným nástrojom bol časopis *Mladý komunista*. A hoci v tom istom roku bola jeho činnosť úradne zastavená, mnohé skupiny ďalej vyvíjali svoju činnosť v ilegálite alebo v iných organizáciách mládeže, hlásiacich sa ku komunistickej ideológii (najmä v telovýchovných jednotách alebo socialisticky ladených skautských organizáciách). V roku 1922 bola založená *Komunistická študentská frakcia (KOSTUFRA)*, ktorá spájala vysokoškolských študentov – členov *Komunistickej strany Československa (KSČ)* a *Komunistického zväzu mládeže Československa*, ktorému bola organizačne podriadená. Úlohou jej členov bolo šíriť politiku KSČ na vysokých školách, vo všetkých študentských organizáciách a inštitúciách. Ľavicoví študenti založili v Prahe v roku 1922 *Voľné združenie študentov – socialistov zo Slovenska*. Pôsobili v ňom Ján Poničan, Vlado Clementis, Daňo Okáli, Andrej Siracký, Eduard Urx a ďalší, ktorí neskôr vytvorili skupinu *Dav*. V roku 1926 *Komsomol* vytvoril *Ríšsku organizáciu mládeže KSČ*, čím sa činnosť samostatnej organizácie komunistickej mládeže opätovne legalizovala. Od roku 1928 *Komsomol* viedol aj činnosť organizácie *Mladých priekopníkov* (neskôr *Červení priekopníci* a následne *Červení pionieri*). Ľavicová akademická mládež pôsobila aj v *Spolku socialistických akademikov*, založenom v roku 1928. V roku 1932 bola činnosť všetkých organizácií, ktoré boli zložkami KSČ, teda aj *Komsomolu*, úradne zastavená. Reakciou bolo založenie sekcií mládeže KSČ. Ďalšou z ľavicových organizácií bola *Jednota nemajetných a pokrokových študentov* (založená v roku 1932), ktorá navonok pôsobila ako turistická organizácia, avšak prebiehala v nej marxistická výchova (J. Bartoš, 1967a).

Hoci činnosť ľavicových – socialistických a komunistických organizácií mládeže je veľmi dobre zdokumentovaná a popísaná, pre úplnosť je potrebné uviesť, že jestvovalo množstvo organizácií pri politických stranách. Boli to napr. *Ríšska jednota republikánskeho dorastu pri Agrárnej strane*, *Mladá generácia Československej strany ľudovej*, *Mladá generácia Československej národnej demokracie*, *Mládež Národnej obce fašistickej*, *Mládež Národnej ligy*, *Dorast Československej živnostensko-obchodníckej strany*

stredostavovskej. Na Slovensku pôsobili aj *študentské organizácie* vychádzajúce z ideí náboženstiev a cirkví pôsobiacich na našom území. Ku katolíckej cirkvi sa hlásili *Ústredie slovenského katolíckeho študentstva*, ktoré bolo založené v roku 1921 (viac L. Grébert, ed., 1940) a *Akademická liga*, založená 1924. Evanjelickí študenti boli združení v *Ústredí slovenského evanjelického študentstva*, taktiež pôsobili v organizácii *YMCA* a jej zložke zameranej na študentov – *Akademická YMCA*. Študenti židovského vierovyznania pôsobili v rámci *Ústredného zväzu židovských akademikov Slovenska*. V druhej polovici 30. rokov 20. storočia zaznamenávame snahu zjednotiť na Slovensku pôsobiace spolky a organizácie mládeže. Avšak kvôli filozoficko-politickým rozdielnostiam sa to nepodarilo. Najväčší vplyv si zachovali ľavicové strany, ktoré s pomocou KSC v roku 1936 založili *Zväz slovenskej mládeže*, ktorý od roku 1937 vydával časopis *Mládež dokopy*. Napriek počiatočným snahám sa *Zväz slovenskej mládeže* nestal celonárodnou organizáciou a jeho celkový charakter bol určovaný predovšetkým kultúrnymi krúžkami a spolkami, ako napr. *Spolok priateľov prírody a práce*, spolok *Dielňa* v Bratislave, *Štúdio* v Košiciach, rôzne recitačné a ochotnícke krúžky a pod. V čase bezprostredne pred vypuknutím druhej svetovej vojny, v niektorých spolkoch a organizáciách mládeže začal narastať nacionalizmus, v iných sa začali organizovať protifašistické aktivity (J. Bartoš, 1967a).

Treba uviesť, že hoci pri základnej charakteristike uvedených spolkov a organizácií vystupovala do popredia sociálno-politická situácia, ktorá im dávala ideové smerovanie a určovala ich obsahovú náplň, boli to predovšetkým spolky a organizácie mladých ľudí, ktoré vyvíjali bohatú činnosť v oblasti neformálnej výchovy a vzdelávania. Stávať na záujmoch a potrebách mladých ľudí a hľadať primerané formy a metódy sa stalo otázkou ich prežitia, čo sa odrazilo aj v programe pravidelných stretnutí i príležitostných podujatí. Preto popri prednáškach a školeniach, sledujúcich napĺňanie poslania organizácie, sa usporadúvali rozličné výlety, zábavy, tábory, kultúrne, športové a iné podujatia.

V období Československej republiky, keď sa tvorila nová podoba školstva, sa neformálnej výchove a vzdelávaniu detí a mladých ľudí venovali predovšetkým učitelia. Tí mali v čase mimo vyučovania výchovné a vzdelávacie aktivity nielen organizovať, ale mali byť zároveň morálnym a sociálnym vzorom. F. Lőrinczi (1922) to vyjadril krátkym, ale výstižným heslom: „Aký učiteľ, taká škola, ale aj taká celá obec.“ J. Čečetka (1937) pripomína, že vychovávateľia by sa mali pre túto úlohu náležite pripraviť, avšak to neznamená, že sa jej nebudú venovať, kým v tejto oblasti nepostavia pedagogické zásady. Základné charakteristiky, ktoré by mal mať učiteľ v práci s deťmi a mláde-

žou, formuluje F. Lőrinczi (1922, s. 411) takto: „Bud' milý, prívetivý k našej mládeži. Keď si v jej spoločnosti, nech vidí pred sebou priateľa, dobrodinca, ukáž jej každým tvojím činom, že jej dobro a blaho chceš, a vtedy doista odplatí sa ti za tvoju námahu stonásobne, nie len mládež, lež aj rodičia a celá obec.“ Podobne uvažuje aj J. Dubík (1929), ktorý odporúča učiteľovi, aby si včas zachoval vplyv nad mládežou, ktorá opúšťa školu, poskytol jej priestor na realizovanie sa v rozličných spolkoch a bol jej vždy nápomocný. Uvedené charakteristiky korešpondujú so súčasnými požiadavkami na osobnosť vychovávateľa tak, ako ich definuje pedagogika voľného času. Niektorí autori (M. Steinhibel, 1921; J. Čečetka, 1937) poukazujú na potrebu venovať zvýšenú pozornosť staršej, resp. dospelšej mládeži, ktorá si v oblasti neformálnej výchovy a vzdelávania vyžaduje iný obsah, prístup a metódy ako mladšie deti a žiaci, ktorým je venovaná najväčšia pozornosť.

17.3 Neformálna výchova a vzdelávanie v rokoch 1939 až 1945

Po vyhlásení autonómie v roku 1938 a vzniku samostatného Slovenského štátu, boli mnohé demokratické organizácie zrušené a spolky rozpustené, silnela kontrola spolkov zo strany štátu, ktorý do nich dosadzoval vlastných komisárov a funkcionárov. Česi a Židia boli zo spolkového života vylúčení. Naopak, spolky lojálne vtedajšiemu štátnemu zriadeniu sa tešili podpore svojej činnosti. Existujúce spolky a organizácie sa museli povinne združiť do organizácií *Hlinkova garda* a *Hlinkova mládež*, ktoré ustanovila monopolná *Hlinkova slovenská ľudová strana* (G. Dudeková, 1998; E. Mannová, 1991).

Medzi zrušené organizácie, ktoré sa venovali aj deťom a mladým ľuďom, patrili *Robotnícke telovýchovné jednoty*, *Orol*, *Sokol*, židovská telovýchovná jednota *Makkabi*, *Zväz junákov skautov a skautiek Republiky Československej* a ďalšie. Naďalej mohli pôsobiť spolky spravované cirkvou a pracujúce na konfesionálnom základe (s výnimkou židovských spolkov). Boli nimi napr. *Združenie katolíckej mládeže*, *Mariánska kongregácia*, *Konferencie sv. Vincenta*, maďarská katolícka organizácia *SZMKE*, *Zväz evanjelickej mládeže* a *Nedel'ná škola mládeže*. Taktiež naďalej fungovali študentské spolky ako *Zväz vysokoškolského študentstva*, *Ústredie slovenského katolíckeho študentstva* a *Kuzmányho kruh evanjelických akademikov* (M. Milla, 2008).

Spolu s rozpustením *Komunistickej strany Československa* v roku 1938 bola zastavená a zakázaná aj činnosť s ňou prepojených spolkov a organizácií včítane *Zväzu slovenskej mládeže*. Niektoré jeho pobočky však naďalej vyvíjali svoju činnosť v ilegalite. Na tajnom zjazde vo februári 1939 v Žiline

sa rozhodli vybudovať novú protifašistickú organizáciu mládeže s názvom *Revolučná mládež Slovenska*. Popri nej fungovali aj bunky komunistickej mládeže, ktorá v roku 1939 založila rovnomennú organizáciu *Komunistická mládež*. Jej členovia sa snažili pôsobiť v oficiálne uznaných organizáciách mládeže. Tajnej polícii sa však zakrátko podarilo pozatýkať vedenie *Revolučnej mládeže Slovenska*. Po vyhlásení vojny Poľsku hitlerovským Nemeckom, silnelo na Slovensku protifašistické hnutie. Zapojila sa doň aj mládež – tak študenti stredných a vysokých škôl, ako aj pracujúci, ktorí sa začali hlásiť aj do prvých partizánskych skupín. Slovenská a česká mládež sa taktiež zúčastnila na zahraničnom odboji. Už v roku 1939 západný odboj založil organizáciu *Mladé Československo*. Hoci spočiatku mohla vykonávať iba kultúrnu činnosť, postupne sa okolo nej koncentrovali demokratické sily. Zároveň vydávala časopis *Mladé Československo*, neskôr *Nové Československo*. O niečo neskôr bol obnovený aj *Ústredný zväz československého študentstva*, ktorého členovia sa taktiež aktívne zapájali do protifašistického odboja (J. Bartoš a kol., 1967b).

Neformálna výchova a vzdelávanie v období prvej Slovenskej republiky vo svojom obsahu, formách a metódach v zásade pokračovala v línii z obdobia Československej republiky. Kultúrno-osvetovú činnosť učiteľov začalo usmerňovať *Osvetové ústredie* pri MŠaNO, zriadené v roku 1941 (J. Mátej, 1976). Početnosť aktivít, ako aj ich materiálno-technické zabezpečenie však bolo poznačené aktuálnou politicko-spoločenskou a ekonomickou situáciou. Učitelia sa snažili naďalej viesť na školách **krúžky**, resp. vytvárať priestor pre činnosť samovzdelávacích krúžkov študentov. Okrem rozličnej záujmovej činnosti (napr. v oblasti literatúry, techniky, histórie, biológie, archeológie a iných odvetví vedy) organizovali ďalšie športové a príležitostné aktivity, ako výlety, večierky, oslavy, zábavy, umelecké akadémie, divadelné predstavenia, hudobné vystúpenia a pod. Zo štúdia prameňov vyplýva, že oproti predchádzajúcemu obdobiu sa z činnosti školy v čase mimo vyučovania vytratila spolupráca s rozličnými spolkami, ktoré boli zakázané a ich miesto nahradili aktivity *Hlinkovej mládeže*, do ktorej patrila väčšina žiactva (*Výročné správy Gymnázium Ružomberok, 1919 – 1944; Výročná správa odbornej školy pre ženské povolania Ružomberok 1943*).

Využívaniu voľného času mladými ľuďmi venoval pozornosť A. Binovský (1942), ktorý vyvracia názory, že **neorganizované voľnočasové aktivity** mladých ľudí majú zákonite negatívny vplyv na ich správanie a morálku. Zdôrazňuje, že mladí ľudia potrebujú čas pre seba, svoje tvorenie, aktivity, i spánok a vyzdvihuje psycho-hygienickú funkciu voľného času. Jeho chápanie prínosu neorganizovaného a neštruktúrovaného voľného času je v súlade s dnešným

hnutím odborníkov a praktikov pre voľnú hru detí a mladých ľudí: „Mládež potrebuje voľnú súhru všetkých síl, z ktorých sa rodí iniciatíva, statočnosť a odhodlanosť. Takéto mužné cnosti nevyvinú sa nikdy u dieťaťa, ktoré je nútené celý deň vykonávať predpísanú činnosť“ (tamže, s. 218). Problematika hry si medzi slovenskými pedagógmi získavala čoraz väčšiu pozornosť. V. Jesenská (1941a, 1941b) priniesla prehľad hier detí vo voľnom čase, ktoré kategorizovala a najmä interpretovala z psychologického hľadiska.

Podobne si slovenské pedagogické kruhy začínali viac všimáť a uvedomovať potenciál **turistiky** ako prostriedku neformálnej výchovy a vzdelávania detí a mládeže. J. Móric (1940) vyzýval, že z turistiky by sa malo stať hnutie. Vnímal tu však dôležité miesto učiteľa, ktorý do svojej činnosti v škole i v čase mimo vyučovania zaraďuje turistiku, plánuje turistické aktivity, motivuje deti a mladých ľudí, aby sa do turistiky zapojili a sám ich na turistických výpravách sprevádza. V období Slovenskej republiky jestvovala pomerne dobrá sieť nocľahární pre mládež, ktoré za primeraný poplatok poskytovali priestor na ubytovanie a odpočinok pre turistov. Zároveň boli vybavené rozličnými hrami, ktoré mohli mladí ľudia využívať v prípade nepriaznivého počasia. Prínos turistických aktivít pre mladých ľudí výstižne sumarizuje J. Móric (tamže, s. 148): „...Organizovaním turistiky nám ide o viac ako o turistiku, hoci i tá je dôležitou súčasťou telesnej, zdravotnej a mravnej výchovy našej mládeže. Geografická znalosť nášho štátu a našich hraníc je dobrou pomôckou aj občianskej výchovy. V spojení s dobrým prevádzaním stáva sa tiež jednou zo závažných telovýchovných a rekreačných zložiek. Konečne školská turistika vyvoláva v mládeži pocit občianskej zodpovednosti, ktorej potreba sa stále cielenejšie prejavuje.“

Systematickejšiu úvahu o potrebe vhodne **organizovanej výchovy vo voľnom čase** predostrel J. G. Žatkuliak (1943). Všimá si najmä mládež v období staršieho školského veku, keď sa prebúdzajú väčší záujem o život v spoločnosti a tiež záujem o rozličné športové, zábavné a kultúrne aktivity najmä v kruhu rovesníkov. Výchovné pôsobenie na mladého človeka videl v súčinnosti trojuholníka: rodina, škola a prostredie mimo školy a rodiny. Ak chce učiteľ, resp. vychovávateľ efektívne výchovne pôsobiť aj v čase mimo vyučovania a v prostredí mimo školy, musí tomu prispôbiť formy a metódy – pracovať s mladými ľuďmi v menších skupinkách alebo individuálne, vytvárať priestor pre intímnejšie vzťahy, vhodne kombinovať výchovu rozumovú, mravnú i telesno-športovú. Jeho úvahu môžeme chápať ako dôležitý príspevok pre koncipovanie neformálnej výchovy a vzdelávania, resp. pedagogiky voľného času na Slovensku: „lebo aké budú organizácie a spolky, v ktorých sa mládež združuje, aká bude literatúra, kino, divadlo atď., ktoré jej dáme, taká bude aj naša

mládež. Toto všetko však musíme mať vyriešené u nás samých. Lebo vychovávateľ je pôdou, z ktorej rastú nové generácie“ (J. G. Žatkuliak, 1943, s. 86).

Keďže činnosť **Hlinkovej mládeže** predstavovala počas obdobia Slovenskej republiky najvýznamnejšie miesto v oblasti neformálnej výchovy a vzdelávania detí a mladých ľudí a z historického hľadiska zohrala dôležitú úlohu pri ovplyvňovaní jednej celej mladej generácie, zasluhuje si samostatnú pozornosť. Organizácia združovala deti a mladých ľudí od 6 do 20 rokov, zvlášť chlapcov a zvlášť dievčatá. Jej cieľom bolo, aby „prostredníctvom brannej výchovy a predvojenského výcviku chlapcov i dievčat vychovávala štátu a národu oddaných vlastencov v duchu kresťanských zásad“ (M. Milla, 2008, s. 10). Usporiadanie organizácie na čaty (najmenšia organizačná jednotka) a družiny (najmenšia výchovná jednotka); rozdelenie chlapcov (vľčatá, orly, junáci) a dievčat (víly, tatranky, devy) do vekových skupín; ako aj aktivity organizácie (schôdzky, výlety, výpravy, akadémie, divadlá, vystúpenia, letné tábory atď.) vo veľkej miere prevzali fungovanie *Skautov*, doplnené o ľudácku ideológiu (J. Domasta, 1940; M. Milla, 2008). M. Somr (1987, s. 261) upozorňuje, že vonkajšia organizácia, obsahová náplň výchovnej práce i výchovné metódy a formy boli obdobou fašistickej organizácie mládeže v nacionalistickom Nemecku – *Hitler-Jugend*. Súčasť brannej výchovy v celkovom výchovnom systéme *Hlinkovej mládeže* pozitívne hodnotí V. Čunderlík (1939, s. 264): kým škola zabezpečovala brannú výchovu ako „horizontálnu tému lásky k vlasti a jej poznanie“, *Hlinkova mládež* ju vhodne dopĺňala praktickým branným výcvikom – „cvičením v praktických zručnostiach potrebných pre armádu, boj, ochranu zdravia“. Pre vedúcich vychádzal časopis *Stráž*, ich prípravu zabezpečovala *Vodcovská škola*. V nej sa učili základy výchovného programu, ideológiu a štruktúru organizácie, predvojenské branné aktivity, ale aj športové a rozličné záujmové aktivity. *Hlinkova mládež* úzko spolupracovala s *Hlinkovou gardou*. Tento krok viedol k militarizácii mládeže a jej zapájaniu do strážnej, poriadkovej a bezpečnostnej služby“ (M. Milla 2008, s. 10).

Po skončení druhej svetovej vojny (1945) bola *Hlinkova mládež* rozpustená. Jej majetok prepadol štátu alebo bol odovzdaný práve sa tvoriacej jednotnej organizácii – *Zväzu slovenskej mládeže* (M. Milla, 2008). Hodnotiť činnosť *Hlinkovej mládeže* nie je jednoduché. Na jednej strane sa pričínila o masové šírenie nacionalistickej a fašistickej ideológie, navyše medzi deťmi a mladými ľuďmi, ktorí nemajú dostatok schopností a životných skúseností, aby si zachovali slobodné zmýšľanie, najmä keď organizácia bola povinná a nebolo možné sa na jej aktivitách bez následkov nezúčastňovať. Na druhej strane M. Milla (2008, s. 12) vo svojom hodnotení uvádza, že „nemôžeme brať na zodpovednosť HM (Hlinkova mládež, pozn. autora) ako celok a dávať

vinu za jej činy celej organizácii. Jej neodškriepiteľným prínosom bola práca viacerých kvalitných pedagógov, vychovávateľov i skautských vodcov v HM, organizované kultúrne, športové a vzdelávacie akcie či záujmové činnosti rôzneho druhu – činitele, ktoré ovplyvnili život tisícok mladých ľudí“.

Hoci pri hodnotení voľnočasových aktivít spojených s mladosťou a dospievaním, sa nevyhneme pozitívnemu sentimentu, ktorý je spojený najmä so spomienkovým optimizmom v emocionálnom prežívaní priateľstva, rovesníckej družnosti, spoločných zážitkov atď., ako aj v prípade pedagógov vnútorné presvedčenie pozitívneho prispievania k rozvoju osobnosti detí a mladých ľudí, nemôžeme prehliadnuť celkový rámec (kresťanského) národného socializmu a fašistickej ideológie totalitného režimu danej doby, cez optiku ktorého musíme činnosť *Hlinkovej mládeže* a jej predstaviteľov vo všeobecnosti odsúdiť ako činnosť nedemokratickú, výrazne prispievajúcu k ideologizácii mladých ľudí, práve využitím jej blízkych a atraktívnych foriem a metód.

Záver

História nám ukazuje, že na Slovensku máme bohatú tradíciu neformálnej výchovy a vzdelávania, výchovnej práce s deťmi a mladými ľuďmi. O jej rozšírenie sa zaslúžili najmä školy, okolo ktorých sa združovala aktivita v čase mimo vyučovania, a rozličné spolky, v ktorých významné miesto zastávali učitelia, venujúci sa mravnej, kultúrno-výchovnej, osvetovej, športovej a ďalšej činnosti a výchove, mimo rámca svojho zamestnania vo formálnom vzdelávaní. Vývoj neformálnej výchovy a vzdelávania v sledovanom období však nebol jednoduchý. Dial sa na pozadí významných, dynamických a nezriedka dramatických kultúrno-spoločenských, politických a ekonomických zmien, v kontexte a cez prizmu ktorých je potrebné naň nahliadať.

LITERATÚRA

- BARTOŠ, J. a kol. (1967a) *Dějiny pokrokového hnutí mládeže v Československu (nástin). Období 1918 – 1938*. Praha: Mladá fronta.
- BARTOŠ, J. a kol. (1967b) *Dějiny pokrokového hnutí mládeže v Československu (nástin). Období 1939 – 1960*. Praha: Mladá fronta.
- BERNÁT, L. (2008) Učiteľský ústav v Kláštore pod Znievom – prostriedok maďarizácie. In MICHALIČKA, V. (ed.): *Dejiny školstva na Slovensku koncom 19. a začiatkom 20. storočia (K storočnici Apponyiho zákonov)*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 108 – 119.
- BINOVSÝ, A. (1942) Povzbudzovanie vitality mládeže vyrovnávacími cvičeniami. In *Pedagogický zborník*, roč. 9, č. 6, s. 217 – 227.

- BÍM, H. (1919) O vychádzkach žiactva. In *Slovenská škola*, roč. 1, č. 6, s. 95 – 96.
- BOTTO, J. (1923) *Dejiny Matice Slovenskej*. Martin: vlastný náklad.
- BUDSKÝ, F. (1961) *Historie dětského pokrokového hnutí příspěvek k dějinám dětského hnutí*. Praha: Mladá fronta.
- CINCÍK, J. (1925) Skauti a ich spoločenský význam. In *Slovenský učiteľ*, roč. 6, č. 6, s. 167 – 171.
- CINCÍK, J. (1928) O doraste Československého kríža. In *Slovenský učiteľ*, roč. 10, č. 2, s. 117 – 120.
- ČEČETKA, J. – MARTÁK, J. (eds.) (1935) Správy – Dorast Čsl. Červeného kríža. In *Pedagogický sborník*, roč. 2, č. 5 – 6, s. 199.
- ČEČETKA, J. (ed.) (1935a) Československý Červený kríž. In *Dieťa*, roč. 1, č. 1, s. 30.
- ČEČETKA, J. (ed.) (1935b) Detské kurzy pri Škole umeleckých remesiel v Bratislave. In *Dieťa*, roč. 1, č. 3, s. 79 – 81.
- ČEČETKA, J. (ed.) (1935c) Detské ihriská. In *Dieťa*, roč. 1, č. 4, s. 124 – 125.
- ČEČETKA, J. (ed.) (1936) Skauting. In *Dieťa*, roč. 1, č. 10, s. 313 – 314.
- ČEČETKA, J. (1937) Aktuálne problémy našej pedagogiky. In *Pedagogický sborník*, roč. 4, č. 1, s. 1 – 13.
- ČEČETKA, J. (1940) *Zo slovenskej pedagogiky*. Turčiansky sv. Martin: Matica Slovenská.
- ČERNO, Ľ – SÝKORA, Č. (eds.) (1928) *Spoločovanie a zhromažďovanie na Slovensku a v Podkarpatskej Rusi*. Turčiansky Sv. Martin: Nákladom vlastným.
- Česká obec sokolská (2015) *Historická obdobi*. [online]. [cit. 2015-12-15]. Dostupné na internete: <<http://www.sokol.eu/obsah/5405/historicka-obdobi>>
- ČUNDERLÍK, V. (1939) Hlinkova mládež a branná výchova. In *Slovenský učiteľ*, roč. 20, č. 6, s. 262 – 264.
- DOMASTA, J. (1940) Prednosti výchovného systému HM. In *Slovenský učiteľ*, roč. 21, č. 6, s. 306 – 209.
- DONOVALOVÁ (1936) Výchovné využitie prázdnin. In *Dieťa*, roč. 1, č. 10, s. 292 – 296.
- DUBÍK, J. (1929) Karitatívna a sociálna práca učiteľa v škole a mimo školy. In *Slovenský učiteľ*, roč. 10, č. 8, s. 403 – 405.
- DUDEKOVÁ, G. (1998) *Dobrovoľné združovanie na Slovensku v minulosti*. Bratislava: SPACE – Centrum pre analýzu sociálnej politiky.
- FLOREK, P. (ed.) (1932) *Pamätnica spolku profesorov Slovákov 1921 – 1931*. Turčiansky sv. Martin: Spolok profesorov Slovákov.
- GALBAVÝ, J. (1923) Mimoškolská činnosť učiteľa. In *Národná škola slovenská*, roč. 1, č. 2, s. 47 – 49.
- GÁLIK, J. (2007) *Z histórie Orla*. [online]. [cit. 2015-12-15]. Dostupné na internete: <<http://slovenskyorol.sk/view.php?navezclanku=z-historie-Orla&cislocclanku=2007020006>>
- GRÉBERT, L. (ed.) (1940) *Dvadsať rokov boja a práce Slovenského katolíckeho študentstva. Almanach Ústredia Slovenského katolíckeho študentstva 1919/1920 – 1939/1940*. Bratislava: Nákladom ÚSKŠ.
- HENDRICH, J. (1937) *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo. Výbor zo slovenských autobiografií s úvodom a poznámkami*. Turčiansky Sv. Martin: Matica Slovenská.
- HOLUBEC, F. (1920) *Sokolský katechismus*. Drnovice u Vyškova: Sokol.
- CHRISTINOVÁ, Z. (1919) I slovenské choré dieťa k mori. In *Slovenská škola*, roč. 1, č. 8, s. 131 – 132.
- JESENSKÁ, V. (1941a) Slovenské detské hry, ich rozmanitosť a význam. In *Pedagogický sborník*, roč. 8, č. 1, s. 27 – 36.

- JESENSKÁ, V. (1941b) Slovenské detské hry, ich rozmanitosť a význam. In *Pedagogický zborník*, roč. 8, č. 2 – 3, s. 102 – 121.
- KOMINAREC, I. (2008) Rímskokatolícke učiteľské ústavy v Košiciach. In MICHALIČKA, V. (ed.): *Dejiny školstva na Slovensku koncom 19. a začiatkom 20. storočia (K storočnici Apponyiho zákonov)*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 94 – 107.
- KOPÁČ, J. (1971) *Dejiny školství a pedagogiky v Československu. I. díl. České a slovenské školství a pedagogika v letech 1918 – 1928*. Brno: Universita J. E. Purkyně.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. (2010) *Pedagogika voľného času: Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Trnava: Typi Universitatis Tynaviensis.
- LENČO, P. – CHLEBNÍČANOVÁ, A. (2015) *Kvalita práce s deťmi a mládežou*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska.
- LETZ, R. (2000) *Dejiny Slovenskej ligy na Slovensku (1920 – 1948)*. Martin: Matica Slovenská.
- LŐRINCZI, F. (1922) Výchova našej mládeže od 14 – 20 rokov. In *Slovenský učiteľ*, roč. 3, č. 19, s. 410 – 412.
- MACEK, A. M. (1935) Prázdninové tábory. In *Slovenský učiteľ*, roč. 14, č. 8, s. 145 – 147.
- MACEK, Š. (1937) Skauting. In *Slovenský učiteľ*, roč. 19, č. 4, s. 191 – 193.
- MANNOVÁ, E. (1991) Prehľad vývoja spolkového hnutia na Slovensku z aspektu formovania občianskej spoločnosti. In MACHÁČEK, L., PLÁVKOVÁ, O., STENA, J. (eds.) *Občianska spoločnosť: Problémy a perspektívy v ČSFR*. Bratislava: Sociologický ústav SAV a Slovenská sociologická spoločnosť SAV, s. 71 – 80.
- MÁTEJ, J. (1976) Školstvo, výchova a pedagogika v období fašistickej okupácie (1939 – 1945) – Slovensko. In MÁTEJ, J. a kol.: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 378 – 402.
- MICHALIČKA, V. (2001) *Dejiny oravského školstva do roku 1918*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- MÓRIC, J. (1940) Turistika školskej mládeže. In *Slovenská škola*, roč. 4, č. 5, s. 146 – 148.
- MILLA, M. (2008) *Hlinkova mládež 1938 – 1945*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- PÁPEŽÍK, J. (1936) Škola a skauting. In *Naša škola*, roč. 11, s. 212 – 215.
- PIVKO, B. Duch prázdninových osád. In *Národná škola slovenská*, roč. 16, číslo 19, s. 336 – 337.
- PLICKA, V. Prázdninové kolónie v rámci svojpomocnej rekreačnej akcie. In *Národná škola slovenská*, roč. 12, č. 19, s. 334 – 335.
- PRÁŠEK, J (1932) Studentské besídky. In *Věstník pedagogický*, roč. 10, č. 5, s. 205 – 206.
- SOMR, M. (1987) *Dejiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- STEINHIBEL, M. (1921) Úkoly slovenského učiteľa mimo školy. In *Slovenská škola*, roč. 3, č. 9 – 12, s. 90 – 92.
- STOLZ, J. (1923) Myšlienky o výchove dospievajúcej mládeže. In *Slovenský učiteľ*, roč. 4, č. 8, s. 192 – 196.
- ŠTELLER, A. (1936) Dorast Čsl. Červeného kríža a branná výchova na školách. In *Slovenský učiteľ*, roč. 17, č. 9, s. 482 – 485.
- ŠTILLA, M. (1966) *Znievske gymnázium*. Banská Bystrica: Stredoslovenské vydavateľstvo.
- ŠVÁCHA, V. Prázdninová péče hlavního města Prahy. In *Věstník pedagogický*, roč. 6, č. 5–6, s. 182 – 187.
- VAJCIK, P. (1976) Slovensko (Školstvo, výchova a pedagogika pred osvietenskými reformami a národným obrozením). In MÁTEJ, J. a kol.: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 148 – 216.

- Vestník Ministerstva školstva a národnej osvety (MŠANO) (1923, 1926, 1931, 1936) Správy.
VSR (neidentifikovaný autor) (1936) Žákovské kroužky. In *Rodiče a škola*, roč. 2, č. 6, s. 87.
- Výnos referátu ministerstva školstva a národnej osvety zo dňa 5. júna 1921, č. 2079, Bábkové divadlo vo výchove mládeže.
- Výnos referátu ministerstva školstva a národnej osvety zo dňa 16. januára 1921, číslo č. 8455, o zriaďovaní školských organizácií Dorastu Československého Červeného kríža.
- Výnos referátu ministerstva školstva a národnej osvety zo dňa 26. septembra 1924, číslo 44740–I–A, o spolupráci slovenského učiteľstva pri organizovaní Dorastu Československého Červeného kríža.
- Výnos ministerstva školstva a národnej osvety zo dňa 14. augusta 1928, č. 57.615–II, o účasti žiactva na cvičeniach športových spolkov.
- Výnos ministerstva školstva a národnej osvety zo dňa 12. marca 1934, č. 146.882/33–II, ktorým sa žiakom na stredných školách a odborných učilištiach odporúča činná účasť v Doraste Československého Červeného kríža.
- Výnos ministerstva školstva a národnej osvety zo dňa 5. februára 1937, číslo 10.024–I, o účasti školskej mládeže na telovýchovných cvičeniach mimo školu.
- Výročné správy gymnázia v Ružomberku (1919 – 1944).
- Výročná správa rím. kat. patr. slovenského verejného reálneho gymnázia v Kláštore pod Znievom za školský rok 1931 – 1932 (1932).
- Výročná správa Štátnej slovenskej odbornej školy pre ženské povolania v Ružomberku za školský rok 1942 – 1943 (1943).
- Výročné správy rím. kat. chlapčenskej ľudovej školy v Ružomberku (1934 – 1935).
- YMCA v Československu* (1924) Bratislava: Nákladom vlastným.
- ZBAVITEL, A. (1920) O detskom púde po pohybe. In *Slovenská škola*, roč. 2, č. 1, s. 4 – 7.
- ŽATKULIAK, J. G. (1943) K problému mimoškolskej výchovy. In *Slovenský učiteľ*, roč. 25, č. 3, s. 84 – 88.

18. OSVETOVÁ A ĽUDOVÝCHOVNÁ ČINNOSŤ

Igor Marks

Kapitola sa zameriava na riešenie problematiky osvetu a ľudovýchovy na území Slovenska v rokoch 1918 – 1945. Kapitola analyzuje a reflektuje aktivity v tejto problematike, taktiež zákony, ktoré s touto problematikou v danom období súvisia. Všíma si významných predstaviteľov osvetovej činnosti, osvetové snahy štátu, jednotlivcov, spolkov a združení.

18.1 Terminologické poznámky a situácia v osvetovej a ľudovýchovnej činnosti do r. 1918

Termíny „osveta“ a „ľudovýchova“ sa často používajú v rovnakom význame. V našom príspevku ich považujeme za totožné pojmy. V dobovom význame sa môžeme stretnúť aj s termínom „štátoobčianstvo“, príp. „štátoobčianska výchova“. J. Čečetka v *Príručnom pedagogickom lexikóne* charakterizuje „osvetovú činnosť“ nasledujúco: „*Zahrňame sem obyčajne celú mimoškolskú činnosť vzdelávaciu, ktorá smeruje zámerne ku zvýšeniu kultúrnej úrovne, vzdelanosti všeobecnej i odbornej v občianstve... Po r. 1918 stavia sa osvetová činnosť aj do služieb prevýchovy občianstva v duchu ČSR, osvetová činnosť – najmä so strany štátnej podnikaná – dostáva vo veľkej miere povahu štátno-občiansky výchovnú*“ (J. Čečetka, 1944, s. 33 – 35). Pri termíne ľudovýchova J. Čečetka nerozlišuje a termín osveta následne uvádza v zátvorkách: ľudovýchova (osveta). Pre obdobie po roku 1918 je podľa neho pre ľudovýchovu charakteristické „...*sem patria nielen plody literárne, beletristické i náučné, nielen prednášky, kurzy, ale i koncerty, divadelné predstavenia a najmä filmu pripadá dnes význačná úloha a veľké možnosti. Ciele ľudovýchovy sú jednak všeobecnovzdelávacie, jednak odbornovzdelávacie, ide tu o sústavnejšie dopĺňanie vzdelanosti širokých vrstiev, ale aj o podniky aktuálne, propagačné... Ľudovýchova obracia sa predovšetkým na tie vrstvy, ktoré po opustení školy nemajú dosť príležitostí a prostriedkov samostatne intenzívnejšie sa starať o svoje vzdelávanie. Dôležitý je v nej aj moment národne, resp. politicky výchovný...*“ (tamže, s. 390).

Pod pojmom „ľudovýchova“ uvádza *Pedagogická encyklopédia Slovenska* „*zámerne a cielavedomé výchovné a vzdelávacie snaženia slovenskej inteli-*

gencie v podmienkach hospodárskeho, sociálneho a národnostného útlaku, zamerané na národné a politické uvedomenie ľudu a zlepšenie jeho hospodárskeho, sociálneho postavenia a zvýšenia vzdelanostnej úrovne“ (Pedagogická encyklopédia Slovenska, s. 521). Spomínaná publikácia sa na štyroch stranách pomerne obsérne venuje aj termínu „osveta“ (tamže, s. 677 – 680). V intenciách obdobia pred rokom 1989 spomína triedny charakter, svetonázor a pod., pre našu problematiku je podstatné, že vychádza z termínu „ľudovýchova“.

V dnešnom chápaní daná problematika osvety a ľudovýchovy patrí najmä do oblasti andragogiky. Termín andragogika sa nám logicky nemôže v rokoch 1918 – 1945 objavovať, keďže sa definitívne ustálil až v druhej polovici 20. storočia. V slovníkových publikáciách z ostatného obdobia charakteristiku termínu „osveta“ môžeme nájsť napr. v *Pedagogickom slovníku* (J. Průcha, – E. Walterová – J. Mareš, 2009, s. 185) a termín „ľudovýchova (čiastočne aj osveta)“ napr. v terminologickom a výkladom slovníku andragogiky (V. S. Hotár a kol., 2000, s. 226).

Pojem „ľudovýchova“, ktorý sa používal v rokoch prvej ČSR (a taktiež prvej Slovenskej republiky), bol od začiatku diskutabilný. Chápal sa ako časť všeobecnej pedagogiky. Nešlo len o akademický problém objasňovania pojmu, ale o reálny fakt existencie mnohých verejných inštitúcií v ČSR i v zahraničí pre mimoškolskú výchovu a vzdelávanie, ako ľudovýchovné inštitúty, ľudové lýceá, osvetové školy, ľudové akadémie, robotnícke školy a pod. – bolo potrebné zaradiť, vymedziť tento osobitný, čoraz naliehavejšie sa hlásiaci výchovno-vzdelávací problém. Na Slovensku sa podobné verejné inštitúcie výraznejšie rozšírili až po vzniku ČSR v roku 1918, mohli však kontinuálne nadviazať na štúrovské tradície výchovno-vzdelávacích prejavov, napr. na nedeľné školy, čitateľské spolky, spolky miernosti a pod. (S. Bakoš, 1996, s. 188).

Štát sa angažuje vo vzdelávaní dospelých, ak mu z toho plynú určité výhody. Aj z tohto dôvodu nastala po vzniku ČSR v roku 1918 diametrálne odlišná situácia. Rakúsko-uhorská monarchia nemala záujem na pozdvihnutí slovenského, resp. českého národa, preto sa správala v tomto smere neutrálne až reštriktívne. Novovzniknutá ČSR musela obhájiť svoju existenciu, nájsť vlastnú identitu, vyriešiť hospodárske, sociálne a národnostné problémy. Problémom sa ukázala aj myšlienka čechoslovakizmu. Neskôr prišli problémy v súvislosti so svetovou hospodárskou krízou, Mníchovská dohoda a následné ohrozenie štátu a pod. Jednou z ciest, ktoré mali vyriešiť nielen vyššie načrtnuté problémy, bola podpora vzdelávania dospelých. ČSR sa snažila vzdelávanie dospelých rozvíjať, podporovať, koordinovať, ale do značnej miery aj kontrolovať a podriaďovať štátnym záujmom. Tento záujem nového štátu sa prejavil v rôznych legislatívnych a organizačných opatreniach. Obdobie po

roku 1918 bolo obdobím, keď osveta v spoločnosti zaujala kvalitatívne odlišné miesto ako v predchádzajúcich rokoch.

V období pred prvou svetovou vojnou zostávala na území Slovenska školou ľudu ľudová škola (zväčša cirkevná, príp. štátna). Jej základom boli prevažne vidiecke jednotriedky, v ktorých kvalita vyučovania často nebola na patričnej úrovni podobne ako dochádzka žiakov do školy. Prvoradým cieľom bolo osvojenie si maďarského jazyka. Problémy s takýmto vyučovaním sa negatívne odrazili na vedomostnej úrovni žiakov so slovenským materinským jazykom, ktorí po absolvovaní ľudovej školy vstupovali priamo do praxe. Usudzujeme, že slovenskí žiaci z prelomu 19. a 20. storočia zväčša neabsolvovali plnohodnotnú základnú školskú dochádzku, čo sa odzrkadlilo na pomerne vysokom percente negramotnosti. Tieto generácie sa v období po roku 1918 nachádzali v produktívnom veku, z toho vyplýva, že sa im z hľadiska gramotnosti bolo potrebné venovať.

Na negramotnosti sa značnou mierou podieľali o. i. aj uhorské školské zákony, učiace deti nezmyselnému memorovaniu v maďarčine, ktorej deti často vôbec nerozumeli. Na okraj je potrebné uviesť, že z kvantitatívneho hľadiska, úroveň školstva stúpala. V predvojnovom období sa v Uhorsku rozširovala sieť škôl, stavali sa nové školské budovy, rástla starostlivosť o hygienu, materiálne vybavenie škôl, odborná úroveň vyučovania. Rástol počet absolventov, ktorí opúšťali školské lavice, rástla vzdelanosť a počty analfabetov pomaly klesali, i keď regionálne rozdiely boli veľké. Pred prvou svetovou vojnou malo len 16 % slovenských detí prístup k základnému vzdelaniu v materinskom jazyku (E. Mannová, 2004, s. 238; A. Štefánek, 1945, s. 294),¹ po zavedení tzv. Apponyiho školských zákonov to bolo viac-menej formálne, vzhľadom na to, že každý učiteľ bol povinný za štyri až šesť rokov trvania ľudovej školy naučiť deti písať a čítať (a počítat) po maďarsky. Znalosť písania a čítania síce nevyjadruje kultúrnu kvalitu národa, ale prezrádza v značnej miere schopnosť kultúrneho a hospodárskeho pokroku (A. Štefánek, 1945, s. 295).

18.2 Osvetová a ľudovýchovná činnosť v rokoch 1918 až 1938

Nové vzdelávacie inštitúcie, ktoré mali podporiť vzdelávanie dospelých v novej republike, sa zriaďovali v troch základných línách. V prvom rade

¹ A. Štefánek v súvislosti s vývojom gramotnosti uvádza, že v školskom roku 1917/18 bolo 28 261 slovenských detí školopovinného veku, ktoré nenavštevovali žiadnu školu, čiže úplných analfabetov.

prevzal zodpovednosť za vzdelávanie dospelých na svoje plecia štát. Druhá línia bola v intenciách rôznych spolkov a spoločenských organizácií a v neposlednom rade sa v oblasti ľudovýchovy a osvety angažovali aj jednotlivé politické strany.

Už z názvu Ministerstva školstva a národnej osvety vyplýva záujem štátu aj o oblasť osvety, resp. ľudovýchovy. *Osvetový odbor* MŠaNO bol jedným z odborov ministerstva, v rámci ktorého fungovalo aj oddelenie pre výchovu ľudu, ktoré bolo po reorganizácii v júni 1920 nazvané ako *Ľudovýchovné oddelenie*. Štátnu osvetovú starostlivosť na Slovensku reprezentoval *Školský referát MŠaNO* v Bratislave, kde sa podľa platných noriem k 15. 9. 1919 konštituoval *Osvetový zväz pre Slovensko* v Bratislave a postupne jeho podriadené zložky v okresoch a obciach – okresné osvetové zbory a miestne osvetové komisie. *Osvetový zväz pre Slovensko* bol ústrednou inštitúciou a plnil funkciu metodického, organizačného a koordinačného centra pre osvetovú činnosť. Tým sa v oblasti osvety mohla začať systematická, plánovitá činnosť. Medzi hlavné úlohy Školského referátu po vzniku ČSR nepatrili len slovakizácia školského prostredia a zavedenie slovenského jazyka do vyučovacieho procesu, ale aj prepojenie školskej a osvetovej práce s civilizačným pôsobením. Jeho výsledkom malo byť odstránenie analfabetizmu, a to nielen medzi deťmi, ale aj v radoch „*odrastlého, školskej výchovy neznalého ľudu*“ (ALU SNK, A. Š., 42 VIII 31).²

V zime 1919/20 zriadil Školský referát v Bratislave *Ústredie pre vzdelávaciu a propagačnú činnosť na vidieku*, ktoré vyzvalo všetkých učiteľov

² Ľudovýchovu, v zmysle organizovaného vzdelávania (poučovania) dospelých, resp. mládeže, v predošlých rokoch zabezpečovali na Slovensku slovenskí vzdelanci, osvietenci, prívrženci slovenského národno-obrodeneckého hnutia, ako Juraj Fándly, Bohuslav Tablic, Ján Kollár, Pavol Jozef Šafárik, Ján Hollý a i. Títo vytvárali cesty k hlbšie orientovanej výchove ľudu v úzkej nadväznosti na predchádzajúce národnobuditeľské snahy a výchovno-vzdelávacie aktivity, smerujúce často proti nevedomosti a poverám. Na toto obdobie nadviazala generácia štúrovcov. Ich podiel v dejinách výchovy a vzdelávania slovenského ľudu je neoddeliteľne spojený s národným uvedomovaním Slovákov niekoľkých generácií. Ďalej je potrebné spomenúť roky, ktoré sú spojené s menami ako Daniel G. Lichard, Štefan Moyzes, August H. Škultéty, Andrej Kmeť a i. Vo veľkej miere bola ľudovýchova na slovenskom vidieku v rukách kňazov. Túto činnosť kňazi často suplovali tým, že raz týždenne poučovali veriacich o kresťanskej mravnosti. Negramotným občanom sa z hľadiska vyučovania čítania a písania sústavne nevenoval ani *Hornouhorský vzdelávací spolok* v Nitre (Felvidéki Magyar Kultúregyesület, ďalej len FEMKE), ktorý zahŕňal desať slovenských žúp. FEMKE bolo najznámejšie maďarizačné združenie konca 19. a začiatku 20. storočia, ktoré organizovalo kurzy pre analfabetov, rozdávalo maďarské knihy, zakladalo knižnice, umiestňovalo slovenských učňov a majstrov v maďarských krajoch a pod. (pozri napr. M. Potemra, 1983 alebo Š. Pasiar, 1975).

a stredoškolských profesorov, aby každú nedeľu chodili po dedinách a formou prednášok, rozhovorov, zapožičaním alebo darovaním kníh a časopisov sa snažili pozdvihnúť vzdelanostnú úroveň slovenského ľudu. Zamerať sa mali najmä na vysvetľovanie nových pomerov, ďalej aby sa ľud vedel orientovať v základných národnostných, sociálnych a demokratických pravidlách a občianskych povinnostiach. MŠaNO prideliť na tieto ľudovýchovné účely finančné prostriedky. Takýto spôsob kultúrnej práce sa medzi ľuďmi osvedčil. Podľa A. Štefánka sa do jesene 1920 podarilo zorganizovať a vykonať viac ako „2000 stranicko-nepolitických prednášok, ktoré mali za cieľ povzniesť duchovnú úroveň ľudu“ (ALU SNK, A. Š., 42 VIII 31).

Postupne, ako sa pomery na Slovensku konsolidovali, snažil sa Školský referát postaviť celú ľudovýchovnú prácu na pevnejšie základy. MŠaNO zriadilo Výnosom č. 61975/6795 z 22.1.1920 v rámci Školského referátu už spomínané *Ľudovýchovné oddelenie pri Školskom referáte*. Môžeme sa stretnúť aj s označením *Referát pre ľudovú výchovu*. Koncom roka 1920 bolo definitívne začlenené pod Školský referát so sídlom v Bratislave. Školský referát podporil novovzniknuté oddelenie samostatným výnosom,³ v ktorom uložil všetkým školským inšpektorátom a správam ľudových, meštianskych, stredných a odborných škôl, ako aj ich učiteľom, aby *Referátu pre ľudovú výchovu* vychádzali v každom ohľade v ústrety, najmä pri budovaní siete osvetových zborov a komisií a zakladaní verejných obecných knižníc. Už v predchádzajúcom roku boli založené niektoré spolky, napr. Sokol, Rolnícke jednoty, robotnícke organizácie atď., ktoré sa viac či menej venovali ľudovýchovej činnosti. Podobne pracovala aj Matica slovenská (ďalej len MS).

Ľudovýchovná činnosť organizovaná Školským referátom čoskoro nadobudla nielen kvantitatívny, ale aj kvalitatívny rozsah, okrem ľudových prednášok boli organizované sústavné školy pre dospelých, jazykové kurzy, koncerty, ochotnícke predstavenia atď. Ľudovýchovná činnosť bola dobre organizovaná hlavne v Banskej Bystrici, Bratislave, Košiciach, Poprade, Martine, Modre, Bytči, Zvolene, Žiline. Niektoré župné úrady dokonca zriadili na túto činnosť zvláštne referáty. ČSR podporila ľudovýchovnú a osvetovú činnosť prijatím dvoch zákonov: *Zákon č. 67 Zb. z. a n. zo 7. 2. 1919 o organizácii ľudových kurzov občianskej výchovy* a *Zákon č. 430 Zb. z. a n. z 12. 7. 1919 o verejných obecných knižniciach*. Zákon o organizovaní ľudových kurzov občianskej výchovy určoval podstatnú časť praktickej ľudovýchovej činnosti počas celej existencie ČSR a podstatu kurzov občianskej výchovy vymedzil takto: „*Ich úlohou je vychovávať občanov pre republiku, predovšetkým teda prehlbovať*

³ Výnos Školského referátu v Bratislave č. 9683/I zo dňa 21. 3. 1920.

politické vzdelanie v Československej republike a upevňovať mravnú zdatnosť jednotlivcov“ (S. Bakoš, 1996, s. 22). Tieto zákony môžeme považovať za normatívne jadro ľudovýchovnej činnosti. Organizácia ľudovýchovy získala novú kvalitu. Bezplatné kurzy boli zamerané na tieto okruhy:

- a) občianska náuka: štátne zriadenie, práva a povinnosti občanov, činnosť verejných úradov, politické programy strán;
- b) národné hospodárstvo: hospodárstvo štátu, obcí, organizácií;
- c) historický vývoj: vývoj československej samostatnosti, vývoj svetových udalostí najmä v poslednom storočí, svetové dejiny;
- d) význam demokracie – mravné základy štátu;
- e) sociálne základy života v štáte;
- f) sociálne zdravotníctvo a telesná výchova (E. Lukáč, 1998, s. 43).

MŠaNO ďalej zriadilo Ľudové kurzy, tzv. *naukobehy* (Zvláštny výnos MŠaNO č. 54179 zo 6. 11. 1919) ako dočasné vzdelávacie inštitúcie pre dospelú populáciu (Ľ. Kázmerová, 2010, s. 3). Prebiehali buď po večeroch, alebo v nedeľu dopoludnia. Naukobehy trval 40 vyučovacích hodín a účastníci sa delili na dve skupiny. Začiatocníci sa učili čítať a písať, počítať a základy občianskej náuky a vlastivedy. Učiteľia sa spolu s účastníkmi naukobehu venovali minimálne raz týždenne vlastivede. Metodické pokyny pre učiteľov týchto kurzov ďalej odporúčali: „*Všetky výklady budú podávané najjednoduchším a zaujímavým spôsobom, aby si učiteľ už v prvých hodinách nadobudol záujem a dôveru poslucháčov, potrebné pre radostnú spoluprácu. Veľmi pečlivo [sic] sa treba vyvarovať všetkého, čo by sa mohlo dotýkať citu a sebavedomia účastníkov a naopak vždy zdôrazňovať, že nie je ich vinou, že nemali príležitosti sa vzdelávať, ale že ich snaha, nahradiť zameškané, je tým chvályhodnejšia“* (Osnovy ľudových naukobehov; methodické pokyny, 1923). Pokročilí účastníci naukobehov si dopĺňali svoje vzdelanie z oblasti občianskych práv a povinností, z hygieny, čítali rôzne časopisy a knihy, rozširovali si svoje vedomosti z histórie, vlastivedy a prírodných vied. Naukobehy pre pokročilých sa konali dvakrát týždenne po dve hodiny, spolu 10 týždňov (SNA, A. Š. 15, 688; pozri aj Osnovy ľudových naukobehov; methodické pokyny, 1923, s. 2). Učivo sa často prispôbovalo miestnym pomerom.

Prácu naukobehov pre začiatocníkov aj pre pokročilých dopĺňali nedeľné zábavno-vzdelávacie ľudové besiedky (SNA, A. Š. 15, 688). Pokyny Školského referátu k besiedkam odporúčali: „*Vhodným miestom pre besiedky práve tak, ako pre naukobehy je len škola. Iba tam, kde by nebolo vôbec možné naukobehy či besiedku pre nedostatočné miestnosti v škole odbavovať, môže sa použiť aj miestnosti inej; ale nikde nesmie sa pritom trpieť pitie a fajčenie! – Besiedky majú byť ukázkou ušľachtilej zábavy a zaujímavého poučenia. Pre-*

to musí ich program obsahovať časť zábavnú aj poučnú“ (Osnovy ľudových náukobehov; methodické pokyny, 1923, s. 3). Zábavnú časť mal tvoriť spev, hudba, básne, divadlo, telesná výchova. Predkladaním rôznych ukážok z kníh, novín a časopisov sa mal prebúdať záujem ľudu o čítanie. Poučná časť mala obsahovať krátku prednášku z rôznych odborov, napr. z histórie, poľnohospodárstva, príp. ukážku zo slovenskej literatúry. Táto časť mala ďalej za cieľ získať občanov pre myšlienku založenia miestnej verejnej knižnice, ako aj zdôrazniť praktickú dôležitosť vzdelania pre jednotlivca a národ.

Školský referát v spolupráci a s podporou MŠaNO v Prahe, Ministerstva s plnou mocou pre správu Slovenska, MS a konkrétnymi okresnými osvetovými zbormi organizoval aj náukobehy pre ľudovýchovných pracovníkov. Išlo zväčša o niekoľkodňový kurz, ktorého program tvorili prednášky z rozličných odborov a prednášajúcimi boli významné osobnosti vtedajšieho spoločenského, politického a vedeckého života. Napr. náukobeh pre ľudovýchovných pracovníkov, ktorý sa konal 22. 8. – 3. 9.1923 v Kremnici mal nasledujúci program, resp. prednášky: 1. historické (*Ako oboznamovať ľud s dejinami Slovenska a československého národa* – Univ. prof. J. Škultéty; *Prehľad slovenskej literatúry* – Univ. prof. J. Vlček; *Drobná práca na Slovensku v minulosti* – Š. Krčméry...); 2. osvetové; 3. umenie a telesná výchova (*Propagácia hudby, zakladanie a vedenie hudobných krúžkov* – M. S. Trnavský; *Pieseň* – V. Figuš Bystrý...); 4. sociálne; 5. výstavy; 6. rozličné ukážky (Naukobeh pre ľudovýchovných pracovníkov na Slovensku, 1923, s. 135).

V náukobehoch vyučovali zväčša štátni učitelia ľudových a občianskych škôl. Kurzy boli zväčša slovenské, niektoré aj nemecké.⁴ Na ilustráciu, v rokoch 1919 a 1920 sa kurzy pre začiatočníkov konali v 28 obciach a zúčastnilo sa na nich 810 účastníkov. Kurzy pre pokročilých boli v daných rokoch organizované v oveľa väčšej miere. Spolu išlo 122 kurzov v 110 obciach, na ktorých sa zúčastnilo 5 243 účastníkov (z toho 1 777 žien) vo veku od 9 do 70 rokov⁵ (ALU SNK, A. Š., 42 VIII 31). Účastníci kurzov nielen získavali, resp. si prehlbovali vedomosti, ale zástupcovia Školského referátu im rozdávali aj

⁴ MŠaNO vydalo 11.8.1919 Výnos č. 33706 *O okresných osvetových zbormi a obvodových osvetových komisiách pre národnostné menšiny* ako doplnok k inštrukciám k zákonu o organizácii ľudových kurzov občianskej výchovy.

⁵ Kurzy pre začiatočníkov sa konali: v turčianskej župe v 10 obciach, v trenčianskej župe v 5 obciach a v ďalších 6 župách po 1 až 4 obciach. Kurzy pre pokročilých: v bratislavskej župe 21 kurzov v 18 obciach, v nitrianskej župe 21 kurzov v 21 obciach, v oravskej župe 5 kurzov v 5 obciach, v trenčianskej župe 14 kurzov v 14 obciach, v turčianskej župe 14 kurzov v 14 obciach, vo zvolenskej župe 14 kurzov v 13 obciach, v liptovskej župe 11 kurzov v 7 obciach atď.

knihy od známych slovenských autorov.⁶ Absolventi nemeckých kurzov na Spiši dostali niekoľko vybraných kníh v nemeckom jazyku z českej a ruskej literatúry (ALU SNK, A. Š., 42 VIII 31).

V každej župe bol ustanovený župný referent pre ľudovú výchovnú činnosť ako výkonný orgán Školského referátu. Slovensko sa rozdelilo na regionálne okrsky a väčšie mestá (pozri ďalej), kde sa nachádzali stredné, príp. meštianske školy. Praktickú činnosť ľudových kurzov občianskej výchovy zabezpečovala sieť základných osvetových článkov: *okresné osvetové zbory*, *mestské osvetové zbory* a *miestne osvetové komisie*. Ich úlohou bolo vykonávať ľudovú a výchovnú činnosť v zmysle platného zákona, t. j. pripravovať programy kurzov, zostavovať zoznamy prednášajúcich, zriaďovať a viesť kurzy pre prednášajúcich, starať sa o literatúru pre lektorov a poslucháčov, realizovať prednášky, besedy. Členmi zborov, resp. komisií boli zástupcovia všetkých vrstiev obyvateľstva a všetkých korporácií a spolkov, ktoré sa zaoberali ľudovou výchovou. Úlohu osvetového zboru mohli na seba prevziať aj už existujúce odbory MS alebo iné osvetové spolky. Tieto zbory tiež dozerali na verejné knižnice, putovné knižnice atď. Jednou z prvých starostí okresných osvetových zborov bolo zriadiť príručnú knižnicu potrebných pomôcok na prípravu prednášok a kurzov (ALU SNK, A. Š. 42 VIII 31). V ČSR, resp. na Slovensku sa vytvorila rozsiahla sieť miestnych osvetových komisií a okresných osvetových zborov.

Celoštátny program ľudovýchovy mal podľa spomínaného zákona o ľudových kurzoch na starosti *Osvetový svaz*, od roku 1925 *Masarykov ľudovýchovný ústav* a na základe osobitne vydaných inštrukcií sa o organizovanie ľudových kurzov občianskej výchovy v obciach mali starať miestne osvetové komisie. K ich povinnostiam tiež patrilo zaobstarávanie miestností na prednášky a pre knižnice. Riadiacimi orgánmi mali byť spomínané okresné (okrskové) osvetové zbory (Š. Hanakovič, 2003, s. 428).

Okrem Školského referátu sa na Slovensku k ľudovúchovnému programu svojou činnosťou hlásila aj MS. Základom osvetovej činnosti MS mali byť solídne vybudované knižnice. Jej program sa nestotožňoval s oficiálnym vládny programom, avšak prostredníctvom miestnych odborov a aj organizačného, personálneho a čiastočne finančného zabezpečenia sa čoskoro dostavili výsledky. Tento fakt využilo aj MŠaNO v Prahe, ktoré bolo naklonené myšlienke, že funkciu okresného osvetového zboru na seba prevezme existu-

⁶ Napr.: Július Botto: *Krátka história Slovákov*; Pavol Dobšínský: *Prostonárodné slovenské povesti*; J. G. Tajovský: *Na front*; S. H. Vajanský: *Výber poviedok*; Ján Kalinčiak: *Reštaurácia*; Páričkov *Hospodársky kalendár*; V. Šrobár: *Vládni demokrati* atď.

júci miestny odbor MS, ak sa činnosť v ľudovýchove bude riadiť ústredným programom. Táto myšlienka sa začlenila aj do inštrukcií k uvedenému zákonu. Samotná MS tiež prejavila o ponuku záujem a prihlásila sa k celkovému kultúrnemu programu ministerstva vrátane zariadenia a výstavby knižníc (Š. Hanakovič, 2003, s. 429). V rámci MS zohrali v tomto smere významnú úlohu aj členovia *Spolku profesorov Slovákov*. Jeho členovia pracovali napr. v miestnych kultúrnych spolkoch, v odbočkách MS, osvetového zboru, v muzeálnych spolkoch, divadelných krúžkoch atď. (J. Štulrajterová, 2012, s. 25).

Rozvoj osvetovej činnosti na Slovensku prebiehal zložitejšie ako v Čechách a na Morave. Jednou z hlavných príčin bola rozdielnosť v systéme štátnej správy, ktorú ČSR zdedila. Politická správa krajín, ktoré pred rokom 1918 patrili pod rakúsku časť monarchie (Čechy, Morava, Sliezske) bola organizovaná inak ako v bývalých krajinách Uhorska (Slovensko, Podkarpatská Rus). Napr. zastupiteľské okresy, ako vyššie jednotky samosprávy, boli iba v českých krajinách. Na Slovensku bolo po roku 1918 16 komitátov (žúp), 4 mestá s municipálnym právom (Bratislava, Košice, Banská Štiavnica, Komárno) a 30 miest s regulovaným magistrátom. Po reforme v roku 1923 bolo na Slovensku zriadených 6 žúp (Bratislavská, Nitrianska, Považská, Zvolenská, Podtatranská a Košická), 2 mestá s regulovaným magistrátom (Bratislava a Košice) a 79 okresných úradov. Ďalšia reorganizácia bola v roku 1927. Ľudovýchovná činnosť sa mala prispôbovať pomerom daného kraja, resp. župy. V každej župe mal byť župný referent pre ľudovýchovnú činnosť ako výkonný orgán bratislavského Školského referátu. Celé Slovensko sa rozdelilo na 37 regionálnych okresov (okrskov) a väčšie mestá, kde sa nachádzali stredné alebo aspoň meštianske školy.

Prednášková činnosť osvetových zborov sa neobmedzovala len na vidiek, ale aj na mestá a v priemyselných strediskách prebiehala priamo v továrňach. Ďalšou úlohou osvetových zborov bolo získavanie prístrojov na projekcie filmov a vhodných sérií diapozitívov. Na Slovensku sa veľkej obľube tešili bábkové divadlá, ktoré sa využívali aj ako putovné divadlá.

Významným činiteľom vzdelávacej práce medzi ľuďmi boli učitelia. Slovenskí učitelia mali zväčša kvalifikáciu z maďarských škôl, preto neboli pre modernú kultúrnu osvetu dostatočne pripravení. Výchova a škola v uhorskom (maďarskom) duchu im nedala potrebné vedomosti o národných kultúrnych, politických, hospodárskych a sociálnych dejinách, práve naopak, snažila sa zamedziť prístup k slovenským, resp. slovanským prameňom.

Je potrebné pripomenúť tiež význam českých učiteľov, profesorov a inšpektorov, ktorí po roku 1918 prišli pôsobiť na Slovensko. Ich vytrvalé úsilie vynaložené na osvetovú mimoškolskú činnosť, intenzívne podporovanú nad-

riadenými školskými orgánmi, spolu s prácou v školách počas ich dvadsať-ročného pôsobenia na Slovensku, pomohlo Slovákom v priebehu krátkeho obdobia urobiť veľký skok ku kultúrnym výdobytkom a tradíciám vyspelejšej západnej Európy. Väčšinou sa vo svojich mimoškolských aktivitách zameriavali na prácu so žiakmi (výlety, exkurzie, krúžky, školské divadelné predstavenia...), prácu pre ostatné obyvateľstvo sústreďovali do spolkov a združení kultúrneho, humánneho či športového charakteru (P. Matula, 2013, s. 30; pozri aj J. Lukeš, 1925, s. 29). V tejto súvislosti môžeme podobne ako J. Zacharová konštatovať, že po príchode českého školského personálu nastalo plošné oživenie gramotnosti Slovákov (J. Zacharová, 2014, s. 155).

Väčšina slovenských učiteľov nemala vo svojich súkromných knižniciach vlastné knihy a po roku 1918 ani dosť finančných prostriedkov, aby si ich zabezpečili. Ďalším dôvodom bol aj nedostatok vhodných kníh na knižnom trhu. Školské a osvetové knižnice na Slovensku po vzniku ČSR prakticky neexistovali. Na jar v roku 1921 Ľudovýchovný referát podľa poznámok A. Štefánka (ALU SNK, A. Š. 42 VIII 31) rozdal približne šesťtisíc zväzkov kníh učiteľom (slovenským), aby mali na začiatku z čoho čerpať v osvetovej práci. Okrem toho Ľudovýchovný referát rozdal ľuďom takmer 35-tisíc kníh, aby vzbudil záujem o vzdelanie.

Podľa Výnosu MŠaNO zo 6. marca 1919 „*O prepožičiavani školských miestností pre ľudovýchovné účely*“, učitelia všetkých kategórií boli povinní spolupracovať pri organizácii ľudovýchovných kurzov, v rozsahu 4 hodiny týždenne, väčšinou ako organizátori, lektori a knihovníci a mnohí z nich boli členmi okresných, príp. mestských osvetových zborov alebo miestnych osvetových komisií. Na túto činnosť boli pripravovaní ešte ako študenti učiteľstva v poslednom ročníku formou prednášok o ľudovýchove: význam ľudovýchovy, výklad zákonov a nariadení k osvete, ľudovýchovná organizácia, formy ľudovýchovy, pomôcky, úloha učiteľov v ľudovýchove; a o verejnom knižníctve: zákon o verejných obecných knižniciach, správa knižnice, výber a nákup kníh, organizácia knižníctva (E. Lukáč, 1998, s. 44).

Aktivitu čitateľov v tejto oblasti potvrdzujú nasledujúce čísla: k 1. 2. 1924 bolo z 832 stredoškolských profesorov 828 činných (ako funkcionári) v nejakom spolku (R. Lukeš, 1925, s. 25). Z hľadiska ľudovýchovy sú pre nás zaujímavé stavovské spolky (napr. MS, Živena, osvetové zbory a pod.), v ktorých pôsobilo 236 profesorov, t.j. 28,5 %. V telocvičných a športových spolkoch (Sokol, Orol, Robotnícke telocvičné jednoty...), ktoré sa takisto okrajovo venovali ľudovýchovej činnosti, pôsobilo 154 profesorov, t. j. 18,6 %. Môžeme predpokladať, že u učiteľov ľudových, príp. meštianskych škôl bolo toto percento vyššie, keďže osvetová a ľudovýchovná práca sa orientovala najmä na

vidiek. Ďalšie čísla nám hovoria o tom, ako boli stredoškolskí profesori činní na školách popri vyučovaní. Autor uvádza, že 340 z 828, t. j. 41 % stredoškolských profesorov po vyučovaní vykonávalo prednášky v rôznych kultúrnych a politických organizáciách, v telovýchovných jednotách, u vojakov, na verejnosti a ďalších 153, t. j. 18,4 % vykonáva už vyššie spomenuté náukobehy (pozri aj G. Dudeková, 1998).

Druhým rozsiahlym odborom verejnej osvetovej starostlivosti ČSR boli obecné verejné knižnice, ktoré sa podľa zákona z roku 1919 zriaďovali v každej obci a mali slúžiť na pozdvihnutie vzdelanosti národa. Zákon osobitne dbal na budovanie takzvaných menšinových knižníc v národnostne zmiešaných obciach. Nariadenie vlády k tomuto zákonu spresňovalo, že knižnica má obsahovať diela nielen všeobecného významu, ale aj náučnú literatúru, ako aj diela, ktoré zodpovedajú záujmom a zamestnaniam miestnych i okolitých obyvateľov (S. Bakoš, 1990, s. 36).

Ďalšou činnosťou, ktorej sa venoval Školský referát v rámci ľudovýchovej činnosti, bola realizácia tzv. *putovných knižníc*. Od roku 1921 boli pre vidiecke obce zhotovené praktické skrinky, ktoré obsahovali priemerne 50 zväzkov kníh. Vo väčších obciach sa zakladali stále miestne knižnice, spolkové knižnice dostávali podporu od MŠaNO. Pre čitateľov – začiatočníkov začal Školský referát vydávať drobné ľudové spisy, ktoré „*obsahujú krátke, ľudovo písané rozprávky, tlačené veľkými písmenami, ktoré neunavia čitateľa ani duševne, ani fyzicky a sledujú cieľ, aby si čitateľ časom navykol na obsiahle veci*“ (ALU SNK, A. Š. 42 VIII 31). Školský referát taktiež inicioval založenie zábavno-vzdelávacieho časopisu *Nedelné čítanie*, ktorý vychádzal každých 14 dní na troch hárkoch, s krátkymi historickými, hospodárskymi, prírodovedeckými, beletristickými a inými článkami, ktoré boli bohato ilustrované.

Školský referát kládol mimoriadny dôraz aj na starostlivosť o veľmi vzdelanostne zaostalé obce. Do takýchto obcí vysielal špeciálne vyškolených, tzv. *putovných učiteľov*, ktorí sa tam zdržali niekoľko mesiacov a venovali sa najmä vyučovaniu dospelých. Najťažšou prekážkou v ich práci bolo prekonať nechť u analfabetov a najmä hanblivosť u starších ľudí.

Ciele osvetu a ľudovýchovy zodpovedali vládnucej politike. V prvých rokoch ČSR osvetu a ľudovýchovu charakterizovali heslá, ako napr.: vzdelanie všetkým; osvetou k demokracii a pod. Neskôr, v čase hospodárskej krízy, sa začala rozvíjať práca s nezamestnanými, v období „Mníchova“ sa zdôrazňovala branná výchova. V súvislosti s hospodárskou krízou už nestálo v popredí občianstvo, dejiny, vlastiveda a pod., ale vo zvýšenej miere sa dbalo na odborné vzdelávanie. Zdôrazňovala sa moderná myšlienka mobility ako ochrana

pred nezamestnanosťou. Svoje miesto tu má aj podnikové vzdelávanie dospelých, ktoré bolo rozšírené napr. v Bat'ových školách práce (M. Beneš, 2014, s. 32).

Ako sme spomínali, ľudovýchova prebiehala vo viacerých líniách. Okrem štátnej línie tu bola spolková línia (spomínaná MS, príp. Živena), svoje zastúpenia v oblasti ľudovýchovy a osvety však mali aj politické strany.⁷

Vzdelávaniu dospelých sa venovali taktiež vysoké školy, podľa dánskeho, nemeckého a anglického vzoru sa zakladali „*Ľudové vysoké školy*“.⁸ Tieto aktivity boli podporované štátom. Univerzitné extenzie vznikli na novozaložených univerzitách – v Brne a v Bratislave. Brnianska univerzitná extenzia bola založená v roku 1920 a bratislavská v roku 1923. Vzájomná obsahová i organizačná koordinácia univerzitných extenzií viedla nakoniec k ich splynutiu: dňa 1. júna 1926 bola vytvorená spoločná inštitúcia s názvom *Extenzia československých vysokých škôl v Československej republike*. Jej stanovky boli schválené MŠaNO 16. júna 1926 a určili hlavnú úlohu: „*Poskytovať všetkým vrstvám obyvateľstva príležitosť získavať vzdelanie a prehlbovať ho na vedeckom základe, aby bolo docielené duševné a mravné povznesenie československého ľudu. Túto úlohu plní Extenzia tým, že poskytuje širokým vrstvám: a) všeobecné vzdelanie; b) odborné vzdelanie; c) kritické vzdelanie, ktoré má viesť poslucháčov k schopnosti samostatne a kriticky myslieť.*“ Extenzia univerzity Komenského v Bratislave začala pracovať 1. marca 1923 pod vedením prof. Miloša Weingarta, ktorý predtým pôsobil ako sekretár pražskej extenzie (E. Lukáč, 2013, s. 37).

K ďalším činnostiam, ktoré zatiaľ neboli spomenuté, patrili: pojazdné kino, tzv. kinematograf (mimoriadne významný najmä pre praktickú výchovu o hygiene, poľnohospodárstve a pod.), ochotnícke predstavenia, besedy pre mládež, besedy pre dospelých, organizovanie akadémií, výstav, náučných výletov a pod. (Zprávy, 1923, s. 73 – 75, in Ľ. Kázmerová, 2010, s. 3). Taktiež môžeme spomenúť aj ďalšie tradičné kultúrne aktivity – hudobné a spevácke produkcie, majálesy, manifestácie a sprievody. K spomínaným kinematogra-

⁷ V Čechách napr. Sociálno-demokratická strana organizovala „Dělnickou akadémiu“, Národní socialisti mali zase svoju „Ústřední školu dělnickou“, zameranú na živnostenské a obchodné vzdelávanie. Československá strana lidová organizovala „Lidovou akadémiu“, Živnostenská strana pre zmenu založila „Československou akadémiu“. Na Slovensku napr. Republikánska strana zemedelského a maloroľníckeho ľudu (Agrárna strana) a jej „Slobodné učenie sedliacke“ s oficiálnym poslaním dopĺňať všeobecný rozhl'ad absolventov vidieckych ľudových škôl. A so skrytým cieľom, aby absolventi mohli ďalej šíriť nielen osvetu, ale aj agitovať (pozri napr. M. Hanula, 2012).

⁸ Môžeme sa v tejto súvislosti stretnúť aj s ekvivalentným výrazom „univerzitné extenzie“.

fom, ktoré mali komerčný charakter, zaujal Referát MŠaNO kritický, ba až odmietavý postoj. Osvetovým pracovníkom ukladal povinnosť vykonávať dozorcovskú službu pri premietaní filmov a v prípade potreby, t. j. ak sa premietali „závadné“ filmy, riešiť situáciu aj pomocou policajného zásahu (M. Orosová, 2012, s. 45).

Ďalší právny rámec osvety v medzivojnovom období poskytoval aj zákon č. 80/1920 Zb. z. a n. *O pamätných knihách obecných* z 30.1.1920. V čase vystupňovania vojnového nebezpečenstva k tomu pristúpil ešte zákon č. 184/1937 Zb. z. a n. *o brannej výchove* z 1.7.1937. Zákony dopĺňali nariadenia, výnosy, prípisy, metodické pokyny, inštrukcie a obežníky MŠaNO, ktorých bolo dostupne vydaných okolo sto.

18.3 Osvetová a ľudovýchovná činnosť v rokoch 1939 až 1945

Vyhlasenie slovenskej autonómie v rámci ČSR a vznik samostatného Slovenského štátu v marci 1939, priniesli logicky aj zmeny v oblasti osvety a ľudovýchovy. Politický systém prvej Slovenskej republiky bol autoritatívny: potláčal parlamentarizmus, zdôrazňoval národný celok, kresťanské tradície a hodnoty, rozvíjalo sa slovenské umenie a kultúra atď. V týchto intenciách bola organizovaná aj ľudovýchovná a osvetová činnosť, v ktorej nastali vážne zmeny. V uskutočňovaní štátnej kultúrnej politiky Hlinkovej slovenskej ľudovej strany (ako jedinej strany v tomto období) štátne orgány nadviazali úzku spoluprácu s katolíckou cirkvou, narušili sa česko-slovenské kultúrne vzťahy a odišli mnohí českí kultúrni a osvetoví pracovníci. Tie inštitúcie a spolky, činnosť ktorých vybočovala z ideologického rámca nového štátu, zanikali. Svoju existenciu ukončil aj Osvetový zväz pre Slovensko, ktorý právne existoval ako spolok a MŠaNO mu neumožnilo pokračovať vo funkcii bratislavského osvetového zboru, ani vo funkcii metodického osvetového ústredia. Jeho majetok prevzal Miestny odbor Matice slovenskej, ktorá sa na ďalších šesť rokov (1939 – 1945) stala ťažným koňom osvetovej práce (M. Orosová, 2012, s. 54).

Úlohou MŠaNO, resp. jej príslušných orgánov v oblasti osvety, bolo organizovať kultúrnu a osvetovú prácu prostredníctvom župných, okresných a miestnych osvetových komisií. Zákon č. 67/1919 Zb. z. a n. (zákon o ľudových kurzoch občianskej výchovy) ostal v platnosti a ani štruktúra osvety sa v rokoch 1939 – 1945 nezmenila. Ďalej pracovali osvetové komisie ako orgány štátnej správy, dôvernici, knižnice, film a pod. Zmenšením územia Slovenska (najmä Viedenská arbitráž v novembri 1938 – pozn. autora) sa znížil nielen počet okresov a obcí, ale aj počet osvetových organizácií. Zmenil sa

však najmä obsah osvetovej práce. *Osvetové ústredie* (od októbra 1941) malo za úlohu realizovať v oblasti osvetovej politiky vlády. Na plnenie tejto úlohy dohliadal okrem MŠaNO aj *Úrad propagandy*, zriadený 18. 10. 1938 uznesením autonómnej vlády Slovenskej krajiny. Pôvodne jeden z odborov predsedníctva vlády, neskôr samostatný centrálny úrad, ktorý mal na starosti propagáciu politiky a boj proti prenikaniu iných ako oficiálnych myšlienok do masmédií, kultúry a umenia.

S novým štátom nastali aj spomínané zmeny, ktoré boli zamerané hlavne na zmenu v oblasti vybudovania si vzťahu k novému štátu. Asi najlepšie to vyjadrujú slová dobového dokumentu *Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1945* (1944, s. 520 – 521): „*Po osamostatnení Slovenska, ak sme chceli mať ľudovú výchovu slovenskú, národnú a našskú, bolo treba zrevidovať všetky snahy, smery a organizácie, ktoré sa v našom živote neosvedčili a ktoré bolo treba nahradiť novým obsahom so stránky vonkajšej administratívnej i vnútornej pracovnej. Potrebovali sme teda primerané vedenie, odborných a spoľahlivých pracovníkov a dobrý program, aby sa stanovený cieľ mohol dosiahnuť.*“ Išlo o to, aby sa novým pomerom prispôsobila aj ľudová výchovná činnosť, ktorá mala byť slovenská, národná a kresťanská.

U predstaviteľov slovenského štátu sa objavili snahy získať pre svoju politiku aj MS a využiť tak jej autoritu a popularitu. Autonómna vláda Slovenskej krajiny uložila v roku 1938 MS konkrétne úlohy v oblasti osvetovej starostlivosti. Výnosom MŠaNO z 15.12.1938 sa zrušili staré osvetové zbory a osvetové komisie. Podľa príslušnej smernice mali miestne odbory MS prevziať majetok okresných osvetových zborov a miestnych osvetových komisií. V tých obciach, kde neboli miestne odbory MS, majetok miestnej osvetovej komisie mala prevziať správa tej slovenskej školy, ktorá mala najviac tried a mala ho spravovať dotedy, pokiaľ sa v obci nevytvorí kultúrna komisia MS. MS sa stala výkonným orgánom štátnej moci v oblasti osvetovej práce a vypracovaním jej novej koncepcie bol poverený Juraj Čečetka.

V januári 1940 MŠaNO úlohy v oblasti osvetovej činnosti MS odobralo, týkalo sa to hlavne práva organizovať osvetovú činnosť jednak prostredníctvom *Ústrednej kultúrnej komisie*, jednak prostredníctvom okresných a miestnych komisií. MS však pokračovala v budovaní vlastnej štruktúry osvetovej práce, vydávala osvetové časopisy⁹ a pokračovala v organizovaní augustových slávností s kultúrno-osvetovým a národnouvedomovacím programom (J. Valach, 2000, s. 167).

⁹ *Slovensko* (publikačný orgán Ústrednej kultúrnej komisie MS), *Osveta* (metodický časopis), *Krížom krážom...*

Definitívne si štátna školská a osvetová správa zaistila priamy vplyv na vedenie a vykonávanie ľudovýchovnej činnosti tým, že v januári 1941 okresné a miestne osvetové komisie poriadila jednotnému vedeniu *Ústrednej osvetovej komisie* pri MŠaNO. Následne pri MŠaNO vzniklo v októbri 1941 *Osvetové ústredie* ako ústredný a výkonný orgán osvety na Slovensku. Pri reorganizácii sa najväčší dôraz kládol na výber vedúcich pracovníkov v okresných osvetových komisiách. Úlohou *Osvetového ústredia* bolo:

- a) starať sa o mravnú a kultúrnu úroveň národa;
- b) organizovať kultúrnu a osvetovú prácu prostredníctvom miestnych a okresných osvetových komisií a zriaďovať tieto komisie;
- c) organizovať ľudovýchovné kurzy a dozeráť na ne;
- d) dozeráť, či obce plnia svoju povinnosť podľa zákona č. 67/1919 Zb. z. a n.;
- e) usporiadať kurzy pre osvetových pracovníkov;
- f) dozeráť na verejné knižnice a na výber kníh;
- g) kontrolovať kultúrny dozor v kinematografoch;
- h) spolupracovať s rozhlasom na pozdvihnutie ľudovej kultúry;
- i) starať sa o vhodnú tlač pre ľud a pre osvetových pracovníkov;
- j) propagovať literatúru, umenie a vedu;
- k) dozeráť na vedenie obecných kroník a pamätných kníh;
- l) usmerňovať činnosť *Ústavu pre školský a osvetový film*;
- m) kontrolovať mimoškolskú osvetovú činnosť učiteľov, profesorov a iných verejných zamestnancov;
- n) podávať štvrťročnú správu o svojej činnosti MŠaNO.

Osvetovému ústrediu podliehali okresné a miestne osvetové komisie, ďalej ľudovýchovné a osvetové aktivity všetkých ostatných organizácií, inštitúcií a spolkov s osvetovým poslaním. Ako vidíme, povinnosti a hlavne právomoci spomínaného osvetového ústredia boli pomerne veľké, keďže o. i. mohlo priamo zasahovať do činnosti svojich podriadených zložiek. Osvetové ústredie malo niekoľko oddelení: prednáškové, programové a umelecké, oddelenie pre ochotnícke divadlo, pre hudbu a spev, pre verejné knižnice a pamätné knihy. Podobne pracovali aj okresné osvetové komisie a miestne osvetové komisie (Pozri Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 522 – 524).

Ako bolo vyššie naznačené, okrem organizácií spadajúcich pod *Osvetové ústredie*, celoštátne mali možnosť pôsobiť aj niektoré iné organizácie, ako napr. Hlinkova slovenská ľudová strana, Hlinkova garda,¹⁰ Hlinkova mládež.

¹⁰ K tejto problematike pozri napr. S. Tomanová (2010), ktorá sa vo svojom príspevku venuje záujmovej, kultúrno-osvetovej a propagandistickej činnosti Hlinkovej gardy v Považskej Bystrici. Aj keď sa autorka zamerala len na jedno vybrané mesto, analogicky možno čin-

V oblasti osvety očakávala slovenská vláda výsledky aj od armády. Štát chcel v tomto období všetko ideovo podchytiť.

V období rokov 1939 – 1940 sa Ústredná osvetová komisia zamerala najmä na prednáškovú činnosť s cieľom preorientovať obyvateľstvo na nový štát.¹¹ V rokoch 1940 – 1941 sa osvetový aparát zameral už aj na metodiku, po opadnutí národného nadšenia taktiež aj na osobitné potreby jednotlivých krajov. Všímal si a zameral sa najmä na tie územia a obce Oravy a Spiša, ktoré boli po prvej svetovej vojne pripojené k Poľsku, resp. obce pripojené k Poľsku v roku 1938 a po roku 1939 pripadli Slovenskému štátu. Roky 1941 – 1942 boli akýmsi dobehom predchádzajúceho obdobia. V rokoch 1942 – 1943 sa osvetová činnosť riadená štátom zamerala na vlastivednú výchovu a na oboznamovanie slovenského národa so zahraničnými udalosťami. Do roku 1943 sa Ústredná osvetová komisia nevenovala otázkam brannej výchovy, o túto oblasť sa systém ľudovýchovnej činnosti doplnil od júla 1943.

Okrem organizácie rôznych prednášok, besiedok, verejných zhromaždení, dozerala Ústredná osvetová komisia aj na iné zložky ľudovýchovnej činnosti, a to najmä v oblasti verejných knižníc, filmu, kinematografie, ochotníckeho divadla, bábkového divadla, rozhlasu, výtvarného umenia atď. Najmä film mal z hľadiska osvety a propagandy v tom období veľký význam, v rukách a pod kontrolou štátu bol zároveň silnou zbraňou formovania verejnej mienky. Veľký rozmach v období rokov 1939 – 1944 zažila knižná tvorba, v danom období a s podporou MŠaNO bolo vydaných asi štyritisíc knižných jednotiek vrátane politických a propagandistických brožúr (M. Ďurkovičová, 2010).¹²

MŠaNO prostredníctvom svojho pomerne rozsiahleho osvetového odboru zasahovalo aj do chodu knižníc. Významným medzníkom v danom období bol *Výnos Predsedníctva vlády zo 14. januára 1939* (č. 321/1939), ktorým nariadilo revíziu obecných a spolkových knižníc. Príslušná komisia pripravila zoznam, v rámci ktorého rozdelila knihy do štyroch základných kategórií: povinné, odporúčané, uznané a zakázané. Význam tejto revízie bol jasný „... po starostlivom výbere ostanú v našich knižniciach len knihy, ktoré vyhovujú našim kresťanským, národným a štátnym zásadám a neurážajú ani iné národy a štáty. Slovenská pospolitosť nepotrebuje rozličné sentimentálne, znemravňujúce a naivné dobrodružné výplody, ani knihy, obsahom dnešným potre-

nosť Hlinkovej gardy v oblasti osvety preniesť na celé územie Slovenskej republiky v sledovanom období.

¹¹ O čom svedčia prednášky, napr. „*Môj pozdrav prezidentovi*“, „*Kurzy slovenských dejín*“, „*Úcta k národným a štátnym symbolom*“, „*Význam Slovenského štátu pre náš život*“ a pod.

¹² V danej štúdii od M. Ďurkovičovej (2010) nájdeme viaceré zaujímavé štatistiky a prehľadné tabuľky týkajúce sa zamerania kníh, časopisov, filmov, kinematografie a pod.

bám nevyhovujúce“ (Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 551). Tak, ako bola slovenská škola v období prvej Slovenskej republiky vedená a organizovaná v slovenskom, národnom a kresťanskom duchu, presiaknutá ideológiou a vzťahom k Nemecku, analogicky bola vedená aj oblasť ľudovýchovy a osvetu.

V poslednom období existencie vojnovnej Slovenskej republiky treba rozlišovať medzi územím, ktoré bolo pod správou vlády v Bratislave a územím, kde od 29. augusta 1944 prebiehalo Slovenské národné povstanie (ďalej len SNP) a moc bola v rukách *Slovenskej národnej rady* (ďalej len SNR). SNR vyhlásením Deklarácie SNR (1. 9. 1944) oznámila o. i. prevzatie zákonodarnej a výkonnej moci na Slovensku a jednoznačne sa prihlásila k demokratickým ideálom medzivojnovnej ČSR. SNR počas svojej krátkej, menej ako dvojmesačnej existencie, prijala niekoľko nariadení s platnosťou zákona. Medzi nimi bolo aj poštátnenie celého školstva na Slovensku, taktiež bolo zriadené *Povereníctvo SNR pre školstvo a národnú osvetu*. Významnú (nielen) osvetovú úlohu počas SNP plnil *Slovenský národný vysielateľ* v Banskej Bystrici, kultúru a osvetu šírilo tiež povstalecké *Frontové divadlo*. Osvetovú prácu v SNP organizovali najmä učitelia, publicisti, knihovníci a ochotnícki herci. V tomto období sa taktiež zrodili základy ľudového vzdelávania, ktoré boli v apríli 1945 zakotvené v *Košickom vládnom programe*, v ktorom sa požadovala ideologická revízia v kultúrnej oblasti (S. Bakoš, 1996, s. 201 – 202).

Záver

Dvadsať rokov ľudovýchovej práce v medzivojnovom Československu, riadenej z Prahy, zanechalo na Slovensku nezmazateľnú stopu. Porovnanie stavu v roku 1918 a 1938 ukazuje veľký progres v tejto oblasti. Môžeme konštatovať, že z tohto hľadiska bola vzdelanostná a kultúrna politika demokratickej ČSR úspešná. Kontinuita osvetovej práce po vytvorení Slovenského štátu bola narušená najmä personálne, vzhľadom na to, že množstvo ľudovýchovných pracovníkov českej národnosti muselo opustiť Slovensko. Po začiatkových rozpakoch sa tí, čo ostali, opäť pustili do osvetovej práce, ktorá dostala novú obsahovú náplň, avšak s výrazne ideologickou nálepkou (M. Orosová, 2012, s. 54).

Územie Slovenska patrilo v období 1918 – 1945 do dvoch diametrálne odlišných štátnych celkov, najmä z hľadiska demokracie a ideológie. Napriek tomu organizácia ľudovýchovy a osvetu bola v mnohom podobná, až totožná. Ťahúňom v danej oblasti sa v oboch prípadoch stal štát – či už prvá ČSR alebo

prvá Slovenská republika. Podpora vzdelávania dospelých, snaha získať cez ľudovú výchovu a osvetu na svoju stranu ľudí a vybudovať vzťah k štátu, bola preukázateľná.

Uvedomujeme si, že v príspevku nie je spomenutá bohatá slobodná spolková činnosť obdobia prvej ČSR a zároveň, že uvedený príspevok sledoval skôr organizačno-mocenskú líniu v oboch štátnych útvaroch, bez analýzy snáh, ktoré dané organizácie a moc „štátneho aparátu“ v danom období sledovala. Okrem iných oblastí práve tieto spomínané kľúčové okruhy môžeme považovať za alfu a omegu ľudovú výchovu a osvetu na území Slovenska v rokoch 1918 – 1945.

LITERATÚRA

- BAKOŠ, S. (1996) *Antológia dejín slovenskej osvety III*. Bratislava: Národné osvetové centrum.
- BAKOŠ, S. (1990) *Osvetové zákony*. Bratislava: Osvetový ústav v Bratislave.
- BENEŠ, M. (2014) *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- ČEČETKA, J. (1944) *Príručný pedagogický lexikón I*. Turčiansky Svätý Martin: Kompas.
- DUDEKOVÁ, G. (1998) *Dobrovoľné združovanie na Slovensku v minulosti*. [online] [cit. 2015-10-02] Dostupné na internete: <http://www.dejiny.sk/eknihy/gd.htm>
- ĎURKOVSKÁ, M. (2010) Kultúra ako jedna z dimenzií spoločenského života v Slovenskej republike v rokoch 1939 – 1945. In SOKOLOVIČ, P. (zost.) *Život v Slovenskej republike. Slovenská republika očami mladých historikov IX*. Bratislava: Ústav pamäti národa, s. 245 – 258.
- HANAKOVIČ, Š. (2003) Účasť Matice Slovenskej pri zakladaní alebo budovaní ústavných, spolkových a ďalších neverejných knižníc na Slovensku v rokoch prvej ČSR. In *Knižnica* [online], 2003, č. 9, roč. 4, s. 427 – 432. Cit. [2015-10-01]. Dostupné na internete: http://www.snk.sk/images/snk/casopis_kniznica/2003/september/427.pdf
- HANULA, M. (2012) Slobodné učenie sedliacke – príspevok agrárnej strany k šíreniu vzdelanosti na slovenskom vidiek. In KÁZMEROVÁ, E. a kol. *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945)*. Bratislava: Historický ústav SAV, s. 87 – 100.
- HOTÁR, V. S. a kol. (2000) *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- KÁZMEROVÁ, E. (2010) Výchova občana prostredníctvom bratislavského referátu Ministerstva školstva a národnej osvety. In *Forum Historiae* [online], 2010, roč. 4, č. 1. Cit. [2015-10-16]. Dostupné na internete: <http://forumhistoriae.sk/documents/10180/11520/kazmerova.pdf>
- LUKÁČ, E. (2013) Dospelí a školská edukácia - od historických aspektov k aktuálnym výzvam. In *Metamorfózy edukácie I*. [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 35 – 48. Cit. [2015-09-25]. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac2>
- LUKÁČ, E. (1998) Vzdelávanie dospelých na Slovensku – nevyhnutná súčasť transformácie spoločnosti. In *Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých: Zborník referátov*

- z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 37 – 46.
- LUKEŠ, R. (1925) *Jak žije a pôsobí profesor na Slovensku*. Bratislava.
- MANNOVÁ, E. (2004) Školy – modernizácia v tieni maďarského nacionalizmu. In KOVÁČ, D. et al. *Slovensko v 20. storočí. Na začiatku storočia 1901 – 1914*. Bratislava: VEDA, s. 238 – 243.
- MATULA, P. (2013) *Čechoslovakizmus na slovenských stredných školách 1918 – 1938*. Bratislava: Goralinga.
- Naukobež pre ľudovýchovných pracovníkov na Slovensku. 1923. In *Zprávy Školského referátu*, roč. 4, č. 16, s. 135.
- OROSOVÁ, M. (2012) Osveta a ľudovýchova v kompetencii Referátu školstva a národnej osvety v rokoch 1919 – 1939. In KÁZMEROVÁ, E. a kol. *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945)*. Bratislava: Historický ústav SAV, s. 35 – 54.
- Osnovy ľudových naukobežov; metodické pokyny. (Výnos Školského referátu MŠaNO v Bratislave č. 62095 zo dňa 6.12.1922 pre všetkých školských inšpektorov.) (1923) In *Zprávy Školského referátu*, roč. 4, č. 1, s. 2 – 3.
- PASJAR, Š. (1975) *Dejiny výchovy dospelých na Slovensku*. Bratislava: Obzor.
- Päť rokov slovenského školstva. 1939 – 1943* (1944). Bratislava. Štátne nakladateľstvo.
- Pedagogická encyklopédia Slovenska 1. A – O* (1984). Bratislava: VEDA.
- POTEMRA, M. (1983) *Kultúrna o osvetová práca na Slovensku v rokoch 1901 – 1918. II. a IV. Košice: Štátna vedecká knižnica.*
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2009) *Pedagogický slovník*. 6. rozšírené a aktualizované vydání. Praha: Portál.
- ŠTEFÁNEK, A. (1945) *Základy sociografie Slovenska (Slovenská vlastiveda III)*. Bratislava: Slovenská academia vied a umení.
- ŠTULRAJTEROVÁ, J. (2012) Učiteľské organizácie na Slovensku počas prvej Československej republiky. In *Paedagogica 24. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava: UK, 2012, s. 19 – 28.
- TOMANOVÁ, S. (2010) Záujmová, kultúrno-osvetová a propagandistická činnosť Hlinkovej gardy v Považskej Bystrici (1939 – 1943). In SOKOLOVIČ, P. (zost.) *Život v Slovenskej republike. Slovenská republika očami mladých historikov IX*. Bratislava: Ústav pamäti národa, s. 174 – 193.
- VALACH, J. (2000) Činnosť Matice slovenskej v rokoch 1939 – 1945. In BOBÁK, J. (zost.) *Slovenská republika (1939 – 1945)*. Martin: Matica slovenská, s. 167 – 173.
- ZACHAROVÁ, J. (2014) *Misia českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918 – 1939*. Žilina: Žilinská univerzita.

Archívne pramene

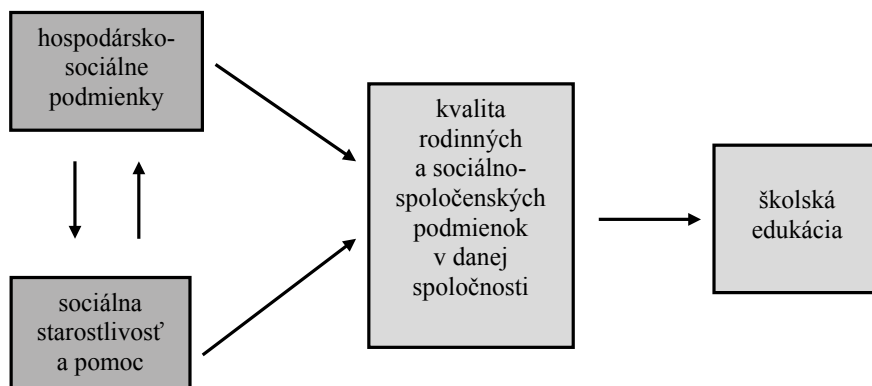
- Archív literatúry a umenia. Slovenská národná knižnica. Fond Anton Štefánek, 42 VIII 31. Školský referát. Ľudovýchova. Reforma ľudovej školy (v texte ALU SNK, A. Š., 42 VIII 31).
- Slovenský národný archív, fond Anton Štefánek 1900 – 1960, kr. 15, inv. č. 688. Školstvo na Slovensku (v texte SNA, A. Š. 15, 688).

19. SOCIÁLNO-VÝCHOVNÉ OTÁZKY DETI A MLÁDEŽE

Ivana Šuhajdová

Ak sa chceme venovať otázkam edukácie detí a mládeže v ktoromkoľvek období, musíme si v prvom rade uvedomiť, aké podmienky pre edukáciu majú vytvorené: nemáme pritom na mysli len podmienky vytvorené v školských inštitúciách, ale aj podmienky rodinného a celkovo spoločenského charakteru. V našej kapitole sa budeme venovať dvom na seba nadväzujúcim a vzájomne sa ovplyvňujúcim faktorom, ktoré majú na edukáciu žiakov významný vplyv. Ide o: 1) hospodársko-sociálnu situáciu v krajine a z nej vyplývajúcu 2) kvalitu zabezpečenia starostlivosti a pomoci pre deti, mládež a ich rodiny. Uvedené by sme mohli znázorniť nasledujúco:

Schéma 1: Faktory ovplyvňujúce podmienky a kvalitu školskej edukácie



19.1 Situácia v oblasti sociálno-výchovnej starostlivosti o deti a mládež do r. 1918

Slováci, ako súčasť rakúsko-uhorskej monarchie, nemali vytvorený vlastný systém starostlivosti o mládež, možno hovoriť len o sporadickej a nesústavnej snahe jednotlivcov či národných spolkov. „Maďarský štát poznal len starostlivosť štátnu a prirodzene, že v nej prevládala tendencia odnárodňovať sloven-

ské deti“ (Ideove-vedecké a organizačné základy našej starostlivosti o mládež rodinu, 1940, s. 9). O. Matoušek (2001, s. 118) upozorňuje, že „hoci novo vzniknutý štát prebral v roku 1918 sociálnu legislatívu z Rakúsko-Uhorska, ďalší vývoj vyvolal potrebu nových sociálnych opatrení a vyžadoval vlastné a nezávislé postupy, citlivo reagujúce na domácu situáciu“. J. Smrčka (1923, s. 1) však v tejto súvislosti píše: „Svetová vojna prekvapila nás v okamžiku, kedy starostlivosť o mládež sa len rozvíjala. Predtým boli v mieri pomery priam idylické, myslelo sa, že otázka ochrany mládeže a starostlivosť o mládež je niečím, ak nie zbytočným, tak aspoň niečím, na čo je dost' času a na pracovníkov v oblasti starostlivosti o mládež sa občianstvo dívalo, akoby tým prevádzali nejaký šport. A teraz prišla vojna so všetkými svojimi hrôzami. Kto už mal starať sa o mládež? Každý jednotlivec bol priamo bičovaný svojimi vlastnými útrapami.“ Referát sociálnej starostlivosti mal vo svojich začiatkoch na starosti hlavne sociálno-politické otázky: napr. podporu vojnových poškodencov, podporu v nezamestnanosti či urovanie mzdových sporov. Sociálna starostlivosť o deti a mládež bola druhoradá, do popredia vystupovala nevyhnutnosť riešenia tých sociálnych problémov, ktoré v robotníckych vrstvách vyvolávali nepokoj. Aj preto sa krátko po skončení prvej svetovej vojny zniesla vlna kritiky na zákonodarcov a novovzniknutý štát pre nedostatocnú starostlivosť o deti a mládež. „Pýtali sme sa samých seba, či národ v deťoch svojich má zahynúť. Národ bol oslobodený zo stáročných okov, jasal nad svojou slobodou. Dúfali sme preto úplne právom, že i pre našu mládež, naše sirôtky nastane nový, lepší život v slobodnej vlasti. Očakávali sme veľký čin hodný národa Komenského. Bohužiaľ pre samé iné starosti oslobodený národ nejakto zabudol na svoje siroty, na svoju mládež... Veľký čin neprišiel“ (J. Smrčka, 1923, s. 1 – 2).

19.2 Sociálno-výchovná starostlivosť o deti a mládež v rokoch 1918 až 1938

Ako uvádza M. Lacko (2008, s. 10), „na Slovensko, ako slabšiu časť nového štátu, dopadli oveľa tvrdsie nielen všetky ekonomické krízy medzivojnového obdobia, ale vo viacerých oblastiach bolo hospodársky diskriminované. Jestvovali celé regióny, ktoré dvadsať rokov živorili v permanentnej hospodárskej kríze, ich obyvateľstvo nenachádzalo v širokom okolí ani minimálnu životnú perspektívu, ba bolo v ešte horšom postavení ako pred prvou svetovou vojnou“. Prvá povojnová hospodárska kríza vyvrcholila v zimných mesiacoch 1922 – 1923. Jej vplyv a následky podľa L. Hallona (2004) jednoznačne za-

siahli aj do života slovenských detí a mládeže. Hoci uvedená kríza netrvala dlho a v rokoch 1923 – 1924 ustúpila a prešla do konjunktúry, treba zdôrazniť, že skutočná konjunktúra v Československej republike nastala až v rokoch 1926 – 1929, keď výroba presahovala predvojnovú úroveň (R. Ratkoš, 1970). Aj napriek určitej stabilizácii nebola situácia na slovenskom území ideálna, o čom svedčí aj list, ktorý Okresnému úradu zaslal banský lekár Dr. Lieberman, pôsobiaci v Banskej Štiavnici (Správa banského lekára Dr. Libermana, 1926):

„Obrazy, ktoré sa denne objavujú a rozmnožujú v mojom obvode, nútia mňa informovať slávny okresný úrad o biede banského obyvateľstva Banskej Štiavnice a okolia. Nehovorím o neobyčajnom počte tunajších mrzákov. Dnes hladuje široká vrstva zdravého obyvateľstva. Deti a dospelí ľudia trpia na následky chronického hladu. Podvýživa a chudokrvnosť, anglická choroba u detí, tuberkulóza u dospelých, rozmnožujú sa na oči vedome. Rodiny so šesť – osem členmi, ktorých otec je bez práce a bez peňazí, živia sa tekutinou, ktorá je bez záprašky, plávajú v nej niekoľko fazuľov a kusy suchej kôrky. Decká od pol do jeden a pol roka, ktorým je najhlavnejším jedlom mlieko, ho úplne postrádajú. Ak sa neposkytne bezodkladná pomoc, s nastúpením zimného počasia rozmery biedy nastanú katastrofickými.“

Problémom bolo, že nasledovala oveľa horšia kríza, a tak ani nasledujúce roky neboli pre slovenský národ jednoduché. Celosvetová hospodárska kríza neobišla ani Československú republiku a slovenské územie najviac zasiahla v rokoch 1929 až 1934, výsledkom toho bolo, že „sa priemyselná výroba v celom novom štáte znížila až o vyše 40 %. Mzdy tých, čo prácu mali, klesli viac ako o tretinu“ (A. Špiesz, 1992, s. 147). Keďže poľnohospodárstvo malo na slovenskom území oveľa horšie podmienky ako v českých krajinách, účinok krízy pre naše obyvateľstvo bol aj v tejto oblasti oveľa markantnejší. Hospodárska kríza zásadným spôsobom zhoršila životnú úroveň slovenského obyvateľstva, čo viedlo v niektorých oblastiach až k vzniku hladových dolín. O kritickej situácii svedčí aj nasledujúce: „...mnohé deti dochádzali do školy majúc v kešeni len dva varené zemiaky, s ktorými sa mali nasýtiť cez obed v škole“ (Zpráva o činnosti Zemského ústredia pečlivosti o mládež na Slovensku za rok 1932, 1933, s. 44). Nevhodné, miestami až katastrofálne bytové podmienky a podvýživa boli často hlavnými príčinami výskytu rôznych ochorení, pričom u najmenších detí bola veľkým problémom neustále sa zvyšujúca úmrtnosť (P. Ratkoš, 1970). O tom, že sociálna situácia na slovenskom území v čase veľkej hospodárskej krízy vôbec nebola uspokojivá, svedčí aj to, že MŠaNO vydalo Obežník (č. 168/1932), v ktorom konštatuje, že „hospodár-

ska tieseň a tým vzniklá veľká nezamestnanosť obyvateľstva na Slovensku neušetrila ani školopovinnú mládež, ba neobišla ani deti vo veku predškolskom a vo svojich rozmeroch dolieha tak ďaleko, že hrozí záhubou alebo osudným oslabením tej generácie, ktorá v budúcnosti má byť oporou nášho národa“. Zhoršenie životných podmienok a vzrastajúca nezamestnanosť tak podľa O. Matouška (2001) vyvolali nielen nárast ochorení a úmrtnosti, ale aj rozmach sociálno-patologických javov ako alkoholizmus, prostitúcia, trestná činnosť mladistvých či rodinné rozvraty. Väčšina osôb závislých od alkoholu odôvodňovala jeho nadmernú konzumáciu tým, že „alkohol posilňuje a pomáha zaháňať myšlienky na neutešiteľné sociálne, zdravotné a hospodárske pomery“ (A. Falisová, 2004, s. 380).

Prvých dvadsať rokov spoluzitia Čechov a Slovákov možno podľa M. Tkáča (2000) štatisticky zhodnotiť nasledujúco: kým v rokoch 1925 – 1929 bola priemerná denná mzda robotníka v Českej krajine v porovnaní so Slovenskom vyššia o 12,3 %, v rokoch 1933 – 1936 bol tento rozdiel už 16,9 %. Problém bol úzko spojený s negramotnosťou: na slovenskom území bolo negramotných 8,2 % obyvateľov starších ako 10 rokov, v Čechách len 1,3 %. Hoci išlo o spoločný štát, treba jednoznačne konštatovať výraznú ekonomickú nerovnosť medzi slovenským a českým územím. Predovšetkým v oblastiach severného a východného Slovenska sa nedostatočné sociálne pomery riešili vysťahovalectvom. A. Špiesz (1992) uvádza, že v rokoch 1920 – 1924 odišlo zo slovenského územia za prácou a vidinou lepšieho života 50-tisíc ľudí a následne odchádzalo každoročne približne 10-tisíc Slovákov až do začiatku tridsiatych rokov. Sezónne vysťahovalectvo poľnohospodárskych robotníkov postihlo v rokoch 1919 – 1938 takmer 222-tisíc ľudí. Ako píše J. Danek (2015, s. 124) „po okupácii južných krajov Slovenska horthyovským Maďarskom na jeseň 1938 sa zhoršila vyživovacia situácia s chlebom, cukrom a inými poľnohospodárskymi výrobkami“.

Na základe vyššie uvedeného možno súhlasiť s názorom L. Watzkovej (1969, s. 1), podľa ktorej „novovzniknutý Československý štát prevzal po svojich predchodcoch Rakúsku i Uhorsku nielen ich spoločenský poriadok, ale aj ich dôsledky. Zvlášť pálčivé boli otázky sociálne“. Preto aj napriek určitej kritike, ktorá sa zniešla na štátnych predstaviteľov pre nedostatočnú starostlivosť o deti a mládež, môžeme predsa len už v prvých rokoch existencie nového štátu pozorovať určitú snahu daný problém riešiť. V roku 1919 bol na základe nariadenia Ministerstva sociálnej starostlivosti č. 6866/1919 zriadený *Inštruktorát sociálnej starostlivosti o mládež* v Bratislave, ktorý mal podporovať plnenie úloh samotného ministerstva, a to práve v oblasti sociálnej starostlivosti o mládež. Hoci bol priamo podriadený Ministerstvu sociálnej starostlivosti

v Prahe, v jeho pôsobnosti bolo vtedajšie územie Slovenska. Po zrušení vládnych referátov 1. januára 1920 sa stal Inštruktorát do istej miery samostatným úradom pre sociálnu starostlivosť o mládež celého Slovenska, a to pod názvom *Úrad inštruktora ministerstva sociálnej pečlivosti pre odbor pečlivosti o mládež* v Bratislave. Prvé obdobie úradovania inštruktora na Slovensku súviselo so zisťovaním stavu sociálnych zariadení pre mládež. Výsledkom bolo zistenie, že všetky ústavy boli maďarské, naplnené väčšinou slovenskými deťmi, tak zmaďarizovanými, že im personál odopieral hovoriť po slovensky. Po prekonaní problémov a zostavení súpisu existujúcich ústavov a sociálnych zariadení pre mládež bolo možné konštatovať, že na slovenskom území po skončení prvej svetovej vojny nebol ani jeden slovenský spolok venujúci sa starostlivosti o mládež (E. K. Rosol, 1924). Na základe inštrukcií, ktoré vydalo Ministerstvo sociálnej starostlivosti, môžeme povedať, že medzi kompetencie Inštruktorátu patrilo vzbudzovať, šíriť a prehľbovať v spoločnosti záujem a porozumenie pre sociálnu starostlivosť o mládež, viesť v evidencii všetky verejné i súkromné zariadenia zaoberajúce sa starostlivosťou o mládež, sledovať vývoj sociálnej starostlivosti o mládež, a to predovšetkým poznávaním miestnych pomerov a potrieb, prevziať zodpovednosť za zriaďovanie zariadení sociálnej starostlivosti o mládež, vykonávať prehliadky ústavov a zariadení, tak štátnych, ako aj štátom podporovaných, a zároveň podávať správy o ich činnosti po sociálnej i výchovnej stránke. Hoci po reorganizácii verejnej správy na Slovensku v polovici roku 1928 Slovenské oddelenie Ministerstva sociálnej starostlivosti zaniklo, Inštruktorát svoju činnosť naďalej vykonával, pričom sa dostal pod priame riadenie Ministerstva sociálnej starostlivosti v Prahe. Začiatkom roka 1932 pritom ministerstvo štátnu starostlivosť o mládež úplne vyňalo z kompetencie Inštruktorátu a ako jeho hlavnú činnosť stanovilo organizáciu dobrovoľnej starostlivosti o mládež a koordináciu jej činnosti so štátnou starostlivosťou. Okrem toho mal Inštruktorát po organizačnej a výkonnej stránke inštruovať zložky Okresných starostlivostí o mládež, ktoré patrili pod dobrovoľnú starostlivosť o deti a mládež.

Efektívnu sociálnu starostlivosť začala v období Československej republiky vykonávať až *Divízia Červeného kríža* prostredníctvom pomocnej stravovacej akcie. Prvý špeciálny slovenský spolok vznikol v Bratislave, išlo o ženský spolok *Bratislava*, ktorý organizoval vianočné nádielky a ošatenie školskej mládeže. V roku 1921 sa začal intenzívnejšie venovať tejto starostlivosti aj *Červený kríž*, a tiež spolok *Živena* rozšíril svoju činnosť aj na starostlivosť o mládež. Súčasne vznikol *Spolok pre stavbu nemocníc a ústavov pre mrzáčkov*, *Spolok starostlivosti o hluchonemých* a veľké množstvo miestnych spolkov zaoberajúcich sa podporou školskej mládeže. V roku 1923 zriadil

Červený kríž odbory pre starostlivosť o mládež v okresoch, čím bol položený základ pre *Okresné starostlivosti o mládež* (ďalej len OSM), ktoré sa začali budovať v nasledujúcom roku, keď bolo zriadené *Zemské ústredie pečlivosti o mládež*. Keďže OSM bola zverená tá časť starostlivosti o deti a mládež, ktorú by za iných okolností mal vykonávať štát, stali sa polooficiálnymi inštitúciami starostlivosti o mládež. K sústavnej a cielenejšej organizácii starostlivosti o deti a mládež došlo až v rokoch 1929/1930. *Zákon na ochranu detí v cudzej starostlivosti a detí nemanželských* č. 256/1921, a predovšetkým jeho novelizácia v roku 1930, zaistili OSM právnu a organizačnú oporu (Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943).

Vychádzajúc z M. Oláha (2005), ako aj F. Bielika, J. Pivolusku a Š. Laba (1957), starostlivosť o deti a mládež od vzniku Československej republiky prebiehala na slovenskom území v dvoch základných smeroch: „...tam kde to je vonkoncom nemožné alebo kde akútnosť toho ktorého zjavy si to vyžaduje, stavia sa dieťa mimo rodinu. V takýchto prípadoch najčastejšie zasahuje štát a tu hovoríme o starostlivosti štátnej. Štát prenecháva však najširšie pole starostlivosti o rodinu a mládež tzv. dobrovoľnej starostlivosti“ (Ideovevedecké a organizačné základy našej starostlivosti o mládež a rodinu, 1940, s. 3). Prvý smer tak tvorila štátna starostlivosť o deti, do ktorej patrili okrem štátnych detských domovov aj štátne ústavy pre telesnú, duševnú alebo mravne defektnú mládež, ktoré vydržoval štát v rezorte Povereníctva sociálnej starostlivosti. O. Matoušek (2001) poukazuje na fakt, že do oblasti sociálnej starostlivosti a pomoci, ktoré boli garantované štátom, patrili aj aktivity ako ochrana žien, detí a mladistvých, verejná chudobinská starostlivosť či starostlivosť o mládež. Z praktického hľadiska môžeme povedať, že prioritou štátnej starostlivosti o mládež bola starostlivosť o štátne detské domovy a štátne ústavy pre telesnú, mravnú a inak narušenú mládež. Nemôžeme zároveň zabúdať, že množstvo aktivít realizovaných v rámci dobrovoľnej starostlivosti o mládež, bolo možné uskutočniť aj vďaka finančnej podpore zo štátneho rozpočtu. Druhý smer tvorila dobrovoľná starostlivosť, ktorá mala charakter spolkových organizácií. Patrili sem predovšetkým organizácie ako *Slovenské ústredie starostlivosti o mládež*¹ s pridruženými *Okresnými starostlivosťami o mládež* (OSM). Podľa O. Matouška (2001) však starostlivosť o deti a mládež nemala na slovenskom území jednotný charakter, keďže sa deti delili do dvoch rôznych kategórií. Prvú tvorili deti zdravé, druhú deti s postihnutím.

¹ Vychádzajúc z historických materiálov možno konštatovať, že Slovenské ústredie starostlivosti o mládež (SÚSM) vzniklo v roku 1943, pričom jeho predchodcom bolo Krajské ústredie starostlivosti o mládež.

Uvedená kategória detí s postihnutím sa pritom ďalej členila na tri subkategórie: deti s telesným postihnutím, deti duševne nemocné a deti mravne narušené. Najväčší podiel na realizovaní dobrovoľnej starostlivosti o mládež mala **Okresná starostlivosť o mládež**. Podľa stanov OSM z r. 1930 bolo zriadenie OSM v obvode svojho okresu nielen organizačným strediskom a ústredným vykonávateľom všetkej dobrovoľnej sociálnej starostlivosti o mládež, ktorá si vyžadovala ochranu a pomoc, ale zároveň aj poradným a pomocným orgánom pre tých verejných činiteľov, pre ktorých bola sociálna starostlivosť o mládež povinná. Povinnosťou OSM bolo:

1. prebúdať, vychovávať, prehlbovať a šíriť porozumenie a záujem pre úlohy sociálnej starostlivosti o mládež slovom a tlačou, tak u verejných činiteľov ako aj v širokých vrstvách ľudových,
2. zabezpečovať, aby boli v evidencii vedené všetky zariadenia sociálnej starostlivosti o mládež v okrese a dáta o ich rozsahu, pohybe a stave činnosti,
3. vyhľadávať deti, ktoré potrebovali z akýchkoľvek príčin ochranu a pomoc, viesť ich v evidencii, podávať príslušným a verejným orgánom žiadosti, správy a návrhy na poskytnutie potrebnej pomoci a zabezpečiť, aby sa im dostalo náležitého zaopatrenia a výchovy v prvom rade od tých, ktorí sú k tomu podľa zákona povinní,
4. mať v evidencii rodiny ochotné a spôsobilé prevziať cudzie deti do svojej starostlivosti, vzbudzovať pochopenie a záujem pre tento spôsob starostlivosti o mládež,
5. dozerať, aby rodiny, ktoré vychovávajú cudzie deti si plnili povinnosti, ktoré na seba prevzali,
6. starať sa, aby v okrese boli podľa potreby vybudované a vydržiavané zariadenia nevyhnutné k vykonávaniu sociálnej starostlivosti o deti, a to od narodenia až spravidla do 18 rokov. Išlo predovšetkým o zariadenia ako poradne a útulky pre matky a kojencov, opatrovne, materské škôlky, sirotince, detské domovy, rodinné kolónie, jasle, útulky a pod.,
7. poskytovať deťom vychádzajúcim zo školy radu pri voľbe povolania a vyhľadávať im vhodných zamestnávateľov,
8. podnikať rodinné preventívne opatrenia, ktorých cieľom malo byť dosiahnuť zdravý vývin mládeže po stránke telesnej, rozumovej alebo mravnej.

Jednou z významných činností, ktoré OSM vykonávali, boli **Poradne pre matky a deti**, ktorých hlavným cieľom bolo zníženie dlhodobu veľmi vysokej detskej úmrtnosti. Pracovníci poradní (v každej pôsobil len jeden lekár a kvalifikovaná sociálna sestra) poskytovali starostlivosť nielen deťom, ale i ženám v období tehotenstva, či výchovne pôsobili na dievčatá ako budúce matky. Sociálne sestry okrem odbornej práce venovali pozornosť aj propagač-

nej a ľudovýchovej činnosti. Poučovali o správnej opatere a výžive dojčiat, rozdávali matkám a dospievajúcim dievčatám brožúrky a letáčky o hygiene, životospráve a výchove detí, realizovali praktické ukážky správneho kúpania či obliekania detí.

Keďže kvalita starostlivosti o dieťa úzko súvisí s podmienkami jeho rodinného zázemia, pozornosť bola venovaná aj tejto problematike. Poradne zabezpečovali starostlivosť o deti už od ich príchodu na svet. Sociálne sestry robili evidenciu novorodencov na základe výpisov z matrik a deti rozdeľovali z vekového hľadiska do troch skupín. Prvou boli deti do 1. roku života, ktorým bola venovaná zvýšená starostlivosť z hľadiska výživy a hygieny, do druhej skupiny patrili deti od 1. do 6. roku a do tretej deti od 6. do 14. roku, ktoré už patrili pod oblasť starostlivosti o dorast. Podľa Zprávy o činnosti Zemského ústredia pečlivosti o mládež na Slovensku za rok 1932 (1933) postupovali poradne matiek a detí v rámci poskytovania sociálno-zdravotnej starostlivosti veľmi systematicky, pričom každý prípad sa posudzoval individuálne a podľa závažnosti bol zaevidovaný v jednej z troch nasledujúcich skupín:

1. prípady, ktoré nepotrebovali pomoc inej ako sústavnej kontroly poradne – týkalo sa to najjednoduchších prípadov, v rámci ktorých riziko sociálneho ohrozenia dieťaťa bolo najmenšie,
2. prípady, ktoré mohli zostať vo svojom sociálnom prostredí, ale okrem kontroly poradní potrebovali aj ďalšiu pomoc či ochranu, napr. právnu, hmotnú, ošatenie, stravovanie, lieky a pod.,
3. prípady, ktoré z hľadiska vysokého zdravotného, hospodárskeho či mravného rizika nemohli ďalej zostať vo svojom prirodzenom prostredí – išlo o najzávažnejšie prípady, ktoré si vyžadovali najväčšiu pozornosť a pomoc.

V roku 1932 bolo v rámci poradní matiek a detí evidovaných 2 313 detí, vykonalo sa 10 626 lekárskeho prehliadok a 7 664 kontrolných návštev v rodinách.

V rámci rodinnej starostlivosti o deti zo sociálne slabých rodín bolo popri ústavnom zaopatrení sirôt a opustených detí alebo ich zaopatrení v pestúnskych rodinách či osvojení, potrebné veľmi často poskytnúť pomoc tiež deťom žijúcim vo vlastných rodinách. Pre takéto prípady poskytovalo Ústredie a OSM hmotnú pomoc v naturáliách pomocou tzv. **zimných pomocných akcií stravovacích a ošacovacích**. Prostredníctvom stravovacej akcie dostávali chudobné deti zdarma minimálne jedenkrát denne teplú stravu formou výživnej polievky alebo vareného či pasterizovaného mlieka s chlebom, a to buď pred vyučovaním, alebo počas prestávok (Správa – Štátna ošacovacia a stravovacia akcia na Slovensku, 1923). Stravovacie stanice sa zriaďovali

podľa potreby, spravidla tam, kde sa zistila veľká podvýživa detí a jej negatívny vplyv na ich zdravotný stav, kde nastala všeobecná núdza obyvateľstva následkom nezamestnanosti, živelných či iných pohrôm, ako aj tam, kde deti bez teplého jedla zostávali v škole aj popoludní (Poriadok pre stravovacie a mliečne stanice OSM na Slovensku, 1925). Stravovacie alebo mliečne akcie sa spravidla zriaďovali pri školách a fungovali hlavne v mesiacoch október až marec. Podľa výročnej správy Zemského ústredia pečlivosti o mládež za rok 1931 (1932) bolo poskytnuté prostredníctvom OSM na slovenskom území 35 985 školopovinným deťom v zimnom období 1931 – 1932 celkovo 2 002 817 porcií mlieka vo výške 1 080 339,50 Kč a 11 707 deťom čiastočné ošatenie vo výške 468 571,70 Kč.

Tabuľka č. 13:

Prehľad o počte detí v rámci stravovacej a ošacovacej akcie²

	1933/34	1934/35	1935/36	1936/37	1937/38
Stravovacia akcia (počet detí)	52 623	64 411	69 179	—	73137
Ošacovacia akcia (počet detí)	—	—	—	46 223	—

Zdroj: Voľne spracované z dostupných materiálov Krajinského ústredia starostlivosti o mládež na Slovensku za príslušné roky.

Cieľom *Poradní pre voľbu povolania* bola sociálno-zdravotná starostlivosť o dorastajúcu mládež. Pod dorastajúcou mládežou sa pritom rozumela mládež vo veku od 14 do 18 až 20 rokov. Pod sociálno-zdravotnou starostlivosťou sa chápalo predovšetkým poradenstvo, či už pri voľbe školy alebo voľbe povolania, ako aj výchova a dozor mimo pracovný čas, rekreačná činnosť či poskytovanie ošatenia, ubytovania a stravovania pre najchudobnejšiu mládež.

Na slovenskom území sa starostlivosť o normálne deti osirelé a opustené vykonávala jednak štátom v zmysle zákonných článkov VIII a XXI z roku 1901 prostredníctvom štátnych detských domovov, v štátnych sirotincoch, a zároveň dobrovoľnou starostlivosťou v cirkevných sirotincoch a v *Okresných detských domovoch*, ktoré v značnej miere dotoval štát. V praxi si štát, ako aj dobrovoľná starostlivosť o deti osvojila zásady rodinnej výchovy. Obidva druhy ústavov mali pre zdravé deti poskytovať zaopatrenie len na prechodný čas, t. j. na čas, kým sa vyhľadala vhodná pestúnska rodina alebo

² V tabuľkovom prehľade uvádzame počet detí, ktorým boli poskytnuté zimné pomocné akcie. Keďže v niektorých rokoch štatistické údaje o počte deti neboli k dispozícii, prehľad nie je kompletný.

sprostredkovala adopcia. „Iná situácia bola v prípade detí s telesnou alebo duševnou vadou, ktoré sa priamo umiestňovali do ústavnej starostlivosti“ (Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943, s. 77).

V roku 1931 zriadilo bývalé Zemské ústredie pečlivosti o mládež spolu s OSM v Banskej Bystrici prvý *Okresný detský domov*. Postupne pribúdali ďalšie, v ktorých bolo umiestnených 20 až 25 detí. Prijímanie detí do Okresných detských domovov vo veku od 3 do 14 rokov zabezpečovali OSM, a to na základe žiadosti príbuzných, domovskej obce, okresného súdu, polície alebo verejného poručníka. Všetky ľahšie práce v domovoch vykonávali sami chovanci s pomocou vychovávateľky. Po štrnástom roku bolo dieťa z detského domova prepustené a umiestnené do učenia alebo do práce. Dozor nad ním však až do 18. roku zabezpečovala príslušná OSM (Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943).

Do starostlivosti o mládež OSM patrila aj *starostlivosť o deti s postihnutím*, resp. „sociálno-zdravotná starostlivosť o deti abnormálne, t. j. o deti duševne, telesne alebo inak úchylné“ (Zpráva o činnosti Krajského ústredia starostlivosti o mládež na Slovensku a OSM za rok 1940, 1941, s. 70). Vychádzalo sa pritom z názoru, že „nie malú úlohu tu hrajú sociálne pomery, lebo ako hromadné prehliadky ukázali, tento činiteľ je závažným pri vzniku nedostatočnosti duševných aj telesných“ (Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943, s. 76).

Starostlivosť o deti mravne vadné tvorila v SÚSM osobitný úsek činnosti v rámci odboru starostlivosti o deti úchylné. Tieto deti sa radili do tzv. skupiny normálnych detí, pričom sa vychádzalo z toho, že ide o deti telesne a duševne zdravé. Mravne úchylné (chybné) deti sa delili do troch skupín:

1. deti ohrozené – išlo o deti opustené, bez domova, zaopatrenia a výchovy, prípadne ohrozené vo vlastnej rodine, v ktorej samotní rodičia boli príkladom mravnej skazy,
2. deti zanedbané – deti, u ktorých sa už javili stopy mravnej úchyľky vinou zlého príkladu rodičov alebo iných osôb,
3. deti previnilé – ktoré sa už dopustili trestného činu.

SÚSM a OSM vykonávali starostlivosť nad všetkými tromi skupinami detí, avšak bezprostrednú ústavnú výchovu poskytovali vo vlastných ústavoch len deťom ohrozeným a zanedbaným. Ústavnú výchovu deťom previnilým a dosť často aj deťom zanedbaným, poskytoval štát, a to do 14. rokov v Štátnom výchovnom ústave v Slovenskej Lupči, starším deťom vo Výchovnom ústave v Ilave. Tieto ústavy prijímali len chlapcov, dievčatá boli umiestňované v Bytčici (Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943).

SÚSM začala so sústavnou starostlivosťou o tzv. úchylnú mládež v roku 1931, pričom spolu s OSM spolupracovali s rôznymi inštitúciami. V roku 1932 mali v evidencii 6 444 detí, z toho 2 373 slabomyseľných, 1 073 zmrzačených a 2 998 inak vadných. V rokoch 1934 až 1941 bolo v 17 okresoch vykonaných 18 hromadných prehliadok detí slabomyseľných a 46 prehliadok detí zmrzačených. Spolu bolo vyšetrených 4 168 detí, z nich 980 slabomyseľných a 3 188 zmrzačených (Zpráva o činnosti Krajinského ústredia starostlivosti o mládež na Slovensku a OSM za rok 1940, 1941).

O tom, že do sociálnej starostlivosti o deti a mládež mali byť zapojení aj učitelia, svedčí Obežník č. 21/1931, v ktorom stálo: „V terajšej ťažkej hospodárskej kríze, ktorá svojimi dôsledkami postihuje všetko obyvateľstvo a predovšetkým vrstvy sociálne slabé, žiadame, aby bola venovaná zvýšená pozornosť sociálnej starostlivosti o školskú mládež, najmä tam, kde živitelia rodín sú bez zamestnania a nemajú možnosti zárobku. Pre túto prácu treba získať všetko učiteľstvo. Okrem mládeže v mestách treba sa starať o chudobné deti na dedinách, hlavne v odľahlých horských krajoch, kde je chudoba najväčšia. Tam je učiteľstvo na prvom mieste povolane k tomu, aby pomáhalo, v dnešných časoch nestačí sa len uspokojiť s odbavením povinných vyučovacích hodín, ale je nevyhnutné všímať si sociálnych pomerov žiakov, ich rodičov, ísť do ich rodín, zisťovať skutočný stav a spoločne s podporovacími organizáciami účinne pomáhať zmiernovať biedu hmotnú i mravnú. Okrem toho žiadam dbať nato, aby učiteľstvo nevyžadovalo od žiactva zbytočné množstvo rozličných zošitov, kresliacich a rysovacích papierov a aby hľadalo s pomocou Československého Červeného kríža ziskávať prostriedky na zakúpenie školských potrieb i učebníc pre deti najchudobnejšie. Napokon žiadam, aby učiteľstvo venovalo pozornosť chudobnému žiactvu i po vyučovacích hodinách, aby v zimných mesiacoch zriaďovalo pre ne dočasné čítarne a aby ľudským a láskavým zaobchádzaním s deťmi a najmä chudobnými v čase vyučovania i po ňom hľadalo premeniť školu v miesto radosti.“

MŠaNO vychádzajúc zo skutočnosti, že učitelia žiakov nielen učia, ale aj vychovávajú, a teda sú to práve oni, kto má najlepšie poznať majetkové a rodinné pomery svojho žiactva, vyzvalo prostredníctvom Obežníka č. 168/1932 učiteľov, aby nielen prijímali funkciu dôverníkov OSM v obciach, ale zároveň aby spolupracovali pri zriaďovaní a realizovaní stravovacej, ošacovacej či mliečnej akcie a tiež, aby podávali pravidelne OSM správy o sociálnych a majetkových pomeroch detí či na žiadosť OSM prevzali dozor nad mladistvými previnilcami v prípade ich podmiennečného odsúdenia. Podľa činnosti inštruktora sociálnej pečlivosti o mládež na Slovensku (Výročná správa Zemského ústredia pečlivosti o mládež za rok 1931, 1932) však školskí inšpek-

tori zistili, že na mnohých miestach učitelia pristupovali k týmto činnostiam ľahostajne, až úplne odmietavo, vyhovárajúc sa, že sú preťažení učiteľskými povinnosťami. Na druhej strane inšpektori zistili, že tam, kde učitelia venovali pozornosť žiakom aj po stránke sociálnej, dosahovali tieto deti lepšie vyučovacie výsledky.

19.3 Sociálno-výchovná starostlivosť o deti a mládež v rokoch 1939 až 1945

Spoločensko-hospodárska situácia sa pre slovenský ľud nezlepšila ani po vzniku Slovenskej republiky. Zvyšovanie cien potravinových produktov, ktoré podľa M. Lacka (2008) nastalo v polovici marca 1939, sa dotklo viac mestského obyvateľstva, keďže dedinský ľud si veľa potrebného na prežitie dokázal dopestovať sám. Podľa sčítania ľudu z roku 1940 z viac ako 2,6 milióna obyvateľov patrilo až 50 % občanov k roľníctvu. Ako autor ďalej dodáva, na slovenskom území bol od roku 1940 citelný nedostatok viacerých životne potrebných produktov (tamže). Vláda preto zareagovala zavádzaním prídellového (lístkového) systému na najnedostatkovejšie tovary. Od mája 1940 bol prídellový systém zavedený na cukor a od leta 1941 na múku.

Pri hodnotení sociálno-ekonomickej situácie treba brať do úvahy pomerne veľké regionálne rozdiely. Najhoršia situácia bola na severe a severovýchode krajiny, kde nebol rozvinutý priemysel a pre poľnohospodárstvo neboli vhodné podmienky. O tom, aká kritická bola sociálna situácia niektorých rodín, svedčí výpoveď okresného náčelníka z Medzilaboriec, zo začiatku roka 1942: „Už viem aj o takých prípadoch, že rodičia nosia svoje deti na chrbte do školy, lebo ináč by museli zostať doma“ (M. Lacko, 2008, s. 135). V roku 1944 sa hospodárske podmienky zhoršili natoľko, že Prezídium Ministerstva vnútra vyhlásilo 26. júna nútenú evakuáciu školopovinných detí v lokalitách ako Podbrezová, Piesok, Žilina, Budatín, Vrútky, Dubová a niektoré časti Bratislavy, Trnavy a Zvolena (Prezídium Ministerstva vnútra, 1944). Podľa Vyhlášky hlavného vojenského veliteľa o čiastočnom nútenom odsune (evakuácii) školopovinných detí (1944), sa povinná evakuácia v uvedených lokalitách týkala všetkých žiakov a žiačok ľudových, meštianskych škôl a nižších tried stredných škôl, ktorí v školskom roku 1944/1945 podliehali školskej povinnosti. Zaujímavý je fakt, že evakuácia nebola povinná pre deti so zdravotnými problémami, a rovnako tak ani pre deti do 6 rokov. V ich prípade šlo len o dobrovoľnú evakuáciu. Deti v rámci povinnej evakuácie boli umiestňované v Pomocnej osade v Kremnici. Aby rodičia nemali strach svoje deti do danej

osady poslať, snažilo sa ich Slovenské ústredie starostlivosti o mládež v Bratislave (1944) upokojiť vyhlásením, že vychovatelia sú skúsení pracovníci s mládežou a ich deti budú dostávať nielen výdatnú stravu, ale aj jej dostatočné množstvo, a to päťkrát denne. Rodičia mohli svoje deti navštevovať. O tom, že to až také ideálne nebolo, svedčí výpoveď dvoch mamičiek, ktoré navštívili svoje deti:

„Dňa 9.10. mali deti raňajky až o pol jedenástej a zistili sme, že raňajky v nedeľu mávajú vždy až takto neskoro. K obedu mali polievku celkom bez masti, prehnuté zemiaky a k tomu starý zvädnutý šalát, ktorý deti nechali na stoloch. Na olovrant bolo zohriate zkysnuté mlieko, všetky deti ho nechali. Večera nebola vôbec k zjedeniu. Všetky deti následkom nedostatočného stravovania v osade sú schudnuté.“

V roku 1945 dostala Slovenská republika značnú dávku pomoci vo forme potravín, strojov a surovín od Úradu Spojených národov pre pomoc a ochranu. Nešlo pritom o jednorazovú záležitosť, uvedená pomoc pokračovala aj v nasledujúcich povojnových rokoch (P. Ratkoš, 1970). Na vývoj zdravotného stavu obyvateľstva vo veľkej miere vplývali hospodárske a sociálne pomery krajiny. Ako tvrdí A. Falisová (2004), už samotná skutočnosť, že v poľnohospodárstve pracovala väčšina obyvateľstva predurčovalo spôsob života, stupeň hygieny a celkový životný štýl značnej časti populácie. Môžeme jednoznačne súhlasiť s O. Matouškom (2007, s. 23), že „chudoba bola považovaná za najzávažnejší sociálny problém a za akéhosi spoločného menovateľa ostatných sociálnych problémov“.

Hoci v období Československej republiky boli položené základy širokej sociálnej a sociálno-zdravotnej starostlivosti o mládež, mohli by sme konštatovať, že až do roku 1938/1939 bola starostlivosť o mládež zabezpečovaná nesystémovo, pretože existovalo veľké množstvo rozličných spolkov, ktorých činnosť sa často prelínala. To viedlo k tomu, že niektorým oblastiam sa venovala zbytočne veľká pozornosť, kým iné problémy sa takmer vôbec neriešili. V období prvej Slovenskej republiky možno pozorovať v tejto oblasti výraznejšie zmeny, keďže viacero spolkov bolo zrušených, pričom činnosť tých, ktoré zostali, sa presne vymedzila. Zároveň sa do popredia ešte výraznejšie dostalo rodinné prostredie ako významný činiteľ v živote každého dieťaťa. V Zpráve o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943, s. 11) sa doslova píše: „Musel prísť samostatný Slovenský štát, aby aj na tomto poli bola vynútená náprava, presne vymedzená činnosť jednotlivých, po náležitom uvážení ponechaných spolkov a všetko, čo bolo nezdravé, potrebám národa nežičlivé zrušené.“ Na druhej strane treba podotknúť, že po vzniku

samostatnej Slovenskej republiky vznikol problém s nedostatočným množstvom sociálnych pracovníkov, ktorí by mali prehľad o stave a potrebách na poli sociálnej a sociálno-zdravotnej starostlivosti o mládež.

Starostlivosť o deti a mládež v období prvej Slovenskej republiky bola riadená a podporovaná zákonmi, ktoré vstúpili do platnosti ešte pred rozdelením Československa. Jedným z nich bol Zákon č. 29/1930 o ochrane detí v cudzej starostlivosti, ktorý ponechával otvorené možnosti dobročinným spolkom a organizáciám v sociálnej oblasti. O. Matoušek (2007) medzi najvýznamnejšie v tom období zaraďuje okrem *Okresných starostlivostí o mládež* aj *Československý Červený kríž* a *Masarykovu ligu proti tuberkulóze*.

Okresné starostlivosti o mládež tak aj naďalej pokračovali vo svojej záslužnej činnosti v oblasti sociálnej starostlivosti o deti a mládež. Naďalej fungovali **Poradne pre matky a deti**, ktoré v období prvej Slovenskej republiky museli riešiť predovšetkým otázku vysokej detskej úmrtnosti. Keďže išlo o problém, ktorý si vyžadoval väčšiu pozornosť na dedinách a odľahlých osadách ako v samotných mestách, boli v roku 1939 zriadené okrem stálych poradní aj tzv. putovné poradne. „V odľahlých krajoch, dedinách a lazoch, kde sú sociálno-zdravotné pomery na nižšej úrovni, kde nemôžu v upravovaní a poučovaní tak ľahko zasahovať verejne, najmä sociálno-zdravotné ustanovizne, treba preniknúť poradenskej činnosti, pretože sociálno-zdravotné závädy v týchto miestach pôsobia najviac na deti“ (Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943, s. 17). V záujme zlepšenia výživy detí a kojacich matiek sa v rokoch 1941 a 1942 pristúpilo k ďalšiemu opatreniu. Slovenské ústredie starostlivosti o mládež začalo realizovať pridelový systém na niektoré potraviny, na ktoré mali právo iba matky navštevujúce so svojimi deťmi pravidelne poradne. Niektoré poradne zároveň zapožičiavali chudobným matkám najpotrebnejšiu detskú bielizeň. V roku 1939 vykonali sociálne pracovníčky na území Slovenskej republiky 68 882 kontrolných a sociálnych návštev priamo v rodinách, a to predovšetkým v rodinách žijúcich na dedinách a odľahlých osadách, v lokalitách s najväčšou novorodeneckou a detskou úmrtnosťou. Okrem toho sa v danom roku ordinačne ošetrilo 97 712 detí a ďalších 7 253 detí sa zúčastnilo na bezplatných lekárskech prehliadkach (Ideove-vedecké a organizačné základy našej starostlivosti o mládež a rodinu, 1940). Na konci decembra 1940 bolo v evidencii 65 724 detí, z nich do jedného roka 23 000, do šiestich rokov 36 142 a zvyšok tvorili školské deti do štrnásť rokov. V danom roku sociálne sestry zároveň vykonali 88 578 kontrolných a sociálnych návštev v rodinách. Individuálna sociálna pomoc sa prostredníctvom poradní matiek a detí poskytovala formou potravín, šatstva a liekov v celkovej sume 106 084 slovenských korún. Boli vykonané

hromadné prehliadky školských detí. Poradne zároveň pomáhali pri akciách konaných štátnou zdravotnou správou proti detskej obrne, ktorá sa v tomto období vyskytla v mnohých okresoch (Zpráva o činnosti Krajinského ústredia starostlivosti o mládež na Slovensku a OSM na Slovensku za rok 1940, 1941). V roku 1941 bolo v evidencii Poradní pre matky a deti 80 213 detí, z toho do jedného roka 28 129, do siedmich rokov 45 590 a v prípade školských detí išlo o 6 444. O rok neskôr bolo v evidencii už 96 397 detí, z toho do jedného roka 36 668, do siedmich rokov 52 529 a školských deti do štrnásť rokov 7 200. V roku 1941 vykonali sociálne sestry 88 808 kontrolných a sociálno-zdravotných návštev v rodinách, v roku 1942 išlo o 81 702 kontrol v rodinách. Pokles vykonaných návštev v roku 1942 nebol pritom výsledkom zlepšenia rodinnej situácie v slovenských rodinách, ale nedostatkom kvalifikovaného personálu (Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943). Sociálna pomoc pre deti v evidencii poradní bola v roku 1941 poskytnutá vo výške 98 968,30 Ks, v nasledujúcom roku 83 722,50 Ks.

Keďže v medzivojnovom období sa osvedčili *pomocné akcie – stravovacia a ošacovacia*, v ich realizácii sa pokračovalo aj v období prvej Slovenskej republiky. „Sú to predovšetkým deti robotníkov, najmä sezónnych a poľnohospodárskych alebo v terajších vojnových časoch deti frontových vojakov, ktorým sa poskytuje pomoc v rámci týchto akcií“ (Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943, s. 38). Obidve akcie boli zorganizované v zimnom období za finančnej podpory štátu. Vychádzalo sa zo zásady, že „každé dieťa musí dostať riadnu výchovu, ošatenie a výživu, aby národu rástla zdravá generácia“ (Ideove-vedecké a organizačné základy našej starostlivosti o mládež a rodinu, 1940, s. 6). V zimnom období roku 1938/1939 prebehla vyživovacia akcia vo výške 986 474,95 Ks, pri ktorej bolo stravovaných 49 724 detí. Deti dostali 1 698 738 dávok výživných polievok, v mnohých stravovacích staniaciach aj teplé mlieko s chlebom či celé obeddy. V danom zimnom období sa uskutočnila aj ošacovacia akcia. Zúčastnilo sa na nej 23 768 detí, ktorým sa rozdalo 14 998 párov topánok, 3 777 oblekov, 1 278 zimných kabátov. Okrem týchto každoročne vykonávaných zimných akcií bola uskutočnená zvláštna podporná akcia v prospech detí a rodín utečencov, ako aj detí a rodín z prinavráteného územia, do ktorej bolo zapojených 2 026 detí. Poskytla sa im pomoc formou stravovania, ošatenia, liekov či umiestnenia v náhradných rodinách. V prinavrátených obciach okresu Čadca, Trstená a Spišská Stará Ves zahájili OSM ihneď s podporou okresov a miestnych činiteľov sociálnu a podpornú činnosť, ktorá zabezpečovala mnohým deťom ošatenie a na prechodný čas aj stravovanie (Zpráva o činnosti Krajinského ústredia a OSM za rok 1939, 1940). V zimnom období 1939/1940 vykonalo

OSM zimné stravovacie a ošacovacie akcie vo výške 2 288 572,35 Ks. Stravovacia akcia sa uskutočnila prostredníctvom 778 vyživovacích staníc, ktoré zabezpečili 1 837 402 dávok obedov, mlieka alebo teplej polievky pre 55 615 detí. V rámci ošacovacej akcie sa prostredníctvom 1 533 ošacovacích staníc rozdalo 608 zimných kabátov, 3 445 oblekov, 14 956 párov topánok, 5 312 svetrov, 2 237 kusov bielizne. Táto akcia si vyžiadala finančné náklady vo výške 1 057 014,30 Ks (Zpráva o činnosti Krajského ústredia starostlivosti o mládež na Slovensku a OSM za rok 1940, 1941).

Tabuľka č. 14:

Prehľad o počte detí v rámci stravovacej a ošacovacej akcie za príslušné roky³

	1938/39	1939/40	1940/41	1941/42
Stravovacia akcia (počet detí)	79 724	55 615	36 842	10 978
Ošacovacia akcia (počet detí)	—	24 029	21 886	14 448

Zdroj: Voľne spracované z dostupných materiálov Krajského ústredia starostlivosti o mládež na Slovensku za príslušné roky.

Školským deťom sa zväčša podávalo teplé mlieko s pečivom alebo výživné polievky, v niektorých obciach celé obedy. Obidve akcie prispeli veľkou mierou k zmierneniu biedy tých najohrozenejších, keď uvážime, že u mnohých detí dávka mlieka alebo polievky boli jediným teplým jedlom za celý deň. Poskytnuté šatstvo a obuv umožňovali mnohým návštevu školy, „zvlášť keď rodičia boli nútení za nepriaznivého počasia nechávať deti doma“ (Zpráva o činnosti Krajského ústredia a OSM za rok 1939, 1940, s. 63).

Poradne pre voľbu povolania boli k dispozícii dorastajúcej mládeži aj v období prvej Slovenskej republiky. „V sociálnej starostlivosti o mládež išlo nielen o prácu s pracujúcou skupinou mládeže, ale pozornosť bola venovaná aj študujúcej mládeži zriaďovaním internátov a udeľovaním štipendií a podpôr. U dorastu roľníkov a poľnohospodárov išlo hlavne o sociálno-zdravotnú starostlivosť“ (Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943, s. 114). Hlavným poslaním tak bolo pomáhať a radiť mládeži pri voľbe povolania. Charakter tejto činnosti bol preventívny. Svojím zásahom mala ušetriť mládež pred vnútornými krízami a vonkajšími neúspechmi, ktoré by boli výsledkom zlej voľby povolania (Zpráva o činnosti Krajského

³ V tabuľkovom prehľade uvádzame počet detí, ktorým boli poskytnuté zimné pomocné akcie. Keďže v niektorých rokoch štatistické údaje o počte detí neboli k dispozícii, prehľad nie je kompletný.

ústredia starostlivosti o mládež na Slovensku a OSM za rok 1940, 1941). „Poradne pre voľbu povolania vykonávali psychotechnické skúšky nielen u žiadateľov, ktorí sa uchádzali o učňovské miesta, ale aj u žiakov opúšťajúcich ľudovú a meštiansku školu a študentov, ktorí sa chceli venovať praktickému povolaniu, alebo kde mali rodičia pochybnosti, či ich syn alebo dcéra sú spôsobilí ďalej s úspechom študovať na strednej alebo odbornej škole“ (Zpráva o činnosti Krajinského ústredia a OSM za rok 1939, 1940, s. 16). Na to, aby služby Poradni pre voľbu povolania slúžili čo najväčšiemu počtu dorastajúcej mládeže, sa využívali aj nasledujúce propagačné letáky.

Poradňa pre voľbu povolania v Bratislave, Krajinská cesta 9.

Čím budeš?

Vystupuješ zo školy a musíš riešiť najdôležitejšiu otázku svojho života: **aké povolanie si vyvolíš?** Na tomto rozhodnutí závisí celé Tvoje životné šťastie, Tvoja budúcnosť. Mnohí stali sa bezcennými pre ľudskú spoločnosť, ľuďmi nešťastnými a zlými pracovníkmi len preto, že si nezvolili pre seba vhodné povolanie.

Keď si volíš povolanie, musíš uvážiť:

Či si dostatočne **telesne vyvinutý a zdravý** pre zvolené povolanie.

Či Tvoje **telesné a duševné schopnosti** stačia pre povolanie, ktoré si si vyvolil.

Či **hospodárske pomery** zvoleného povolania poskytujú Ti dostatočnú záruku pre budúcnosť.

Nerozhoduj sa o svojom povolaní náhlo a povrchno. Lutoval by si toho po celý svoj život. Obráť sa na

Poradňu pre voľbu povolania v Bratislave, Krajinská cesta číslo 9,

ktorá Ťa **celkom zadarmo** nechá lekársky prehliadnúť, vyskúma Tvoje schopnosti a poradí Ťi o vhodnom povolaní. Dľa možnosti Ťi zaobstará i dobré miesto do učenia. Príď, ak možno, s niektorým z Tvojich rodičov alebo učiteľov.

Návšteva z vidieka ohlásť týždeň vopred.

Úradné hodiny každý robotný deň od 8.—12.

128 Pochůb a spol., Bratislava

Was wirst Du sein?

Bei Deinem Austritt aus der Schule **musst Du die wichtigste Frage Deines Lebens lösen: welchen Beruf Du wählst?** Von dieser Wahl hängt Dein ganzes Lebensglück, Deine ganze Zukunft ab. Viele sind für die menschliche Gesellschaft wertlos geworden, sind unglückliche Leute und schlechte Arbeiter nur darum geworden, weil sie nicht den richtigen Beruf gewählt haben.

Wenn Du Deinen Beruf wählst, **musst Du Dir überlegen:**

Ob Du genügend **körperlich entwickelt und gesund** für den gewählten Beruf bist.

Ob Deine **körperlichen und geistigen Fähigkeiten** für den gewählten Beruf genügen.

Ob die **Wirtschaftsverhältnisse** des gewählten Berufes für Deine Zukunft genügend garantieren.

Entschliesse Dich bei der Berufswahl nicht schnell und oberflächlich. Wende Dich an die

Berufsberatungsstelle in Bratislava, Landstrasse Nr. 9,

welche Dich ganz unentgeltlich ärztlich untersuchen lässt, Deine Fähigkeiten prüft und Dir einen Rat gibt, **welchen Beruf Du wählen sollst.** Nach Möglichkeit besorgt sie Dir auch eine passende Lehrstelle. Komme, wenn es möglich ist, mit einem von Deinen Eltern oder Lehrern.

Deinen Besuch aus der Provinz melde eine Woche voraus.

Arbeitsstunden jeden Wochentag von 8—12.

128 Pochůb a spol., Bratislava

Obr. 12: Propagačný leták Poradni pre voľbu povolania.

Zdroj: Slovenský národný archív, Bratislava

V roku 1939 prešlo poradňami 2 992 detí, pričom 996 z nich bolo lekársky vyšetrených (Ideove-vedecké a organizačné základy našej starostlivosti o mládež a rodinu, 1940). V nasledujúcom roku sa zvýšil rozsah činnosti poradní o 50 %, pričom pracovalo o 6 poradcov viac ako v roku 1939. V ďalších rokoch bolo hlavným cieľom vybudovať poradňu v každom okresnom meste. Kým v roku 1939 sa podarilo umiestniť do učenia 718 uchádzačov, v roku

1940 to bolo už 1 015. (Zpráva o činnosti Krajinského ústredia starostlivosti o mládež na Slovensku a OSM za rok 1940, 1941). V roku 1941 bolo vyšetrených 4 296 detí, z toho lekársky 1 456. O rok nato zaznamenali poradne pokles činnosti, pretože bolo vyšetrených 3 342 mladých ľudí, z nich 1 198 lekársky (Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943).

Možno konštatovať, že aj v období prvej Slovenskej republiky bolo hlavným cieľom *Okresných detských domovov* prijímať siroty, polosiroty a opustené deti, ktoré potom odchádzali, ak to bolo možné, do vlastných alebo vhodných pestúnskych rodín. Veľa prípadov bolo takých, že rodina trpela nedostatkom len na prechodný čas, buď chorobou žiteľa, alebo jeho dočasnou nezamestnanosťou. V takýchto prípadoch sa deti mohli po istom čase a zmene podmienok vrátiť späť k rodičom. Okresné detské domovy tak predstavovali prechodný útulok na cudziu pomoc odkázaným deťom, ktoré boli po čase odovzdané do štátnej starostlivosti (štátne detské domovy), prípadne do pestúnskych rodín, adoptované či v najlepšom prípade vrátene späť rodičom (Ideove-vedecké a organizačné základy našej starostlivosti o mládež a rodinu, 1940). Uvedenými detskými domovmi prešlo v roku 1939 celkom 943 detí. Všetky pochádzali z nepriaznivého sociálneho prostredia, kde im hrozila hmotná, príp. mravná ujma. V nasledujúcom roku išlo už o poskytnutie pomoci pre 1 105 detí. Stúpajúca tendencia detí vyžadujúcich si pomoc Okresných detských domovov sa prejavila aj v roku 1942, keď nimi prešlo 2 102 detí (Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a OSM za roky 1941 a 1942, 1943).

O tom, že život v Okresných detských domovoch nemusel byť pre deti traumatickým zážitkom, môže svedčiť list deväťročného chlapca, ktorý bol so svojimi štyrmi súrodencami dočasne umiestnený v domove v Bratislave. Chlapec svojej chorej matke napísal: „Drahá mamička, môžeš byť spokojná, máme sa tu ako v raji. Dostávame samé dobré jedlá a môžeme aj duplovať, každý piatok sa kúpeme a dostávame čistú bielizeň...“ (Zpráva o činnosti Krajinského ústredia a OSM za rok 1939, 1940, s. 61). V roku 1939 zriadila OSM v Čadci útulok pre deti rodín z prinavráteneho územia, v ktorom bolo v jeho začiatkoch umiestnených 56 a neskôr 47 sirôt či polosirôt. „Deti boli po každej stránke veľmi zanedbané a zamestnancom domova dalo veľmi mnoho namáhavej a obetavej práce tak po stránke hygienickej ako i výchovnej, kým ich úroveň prispôbili primeranej úrovni našich detí“ (Zpráva o činnosti Krajinského ústredia a OSM za rok 1939, 1940, s. 66). V danej činnosti sa pokračovalo aj v nasledujúcich rokoch.

Tabuľka č. 15:*Prehľad počtu zariadení sociálnej starostlivosti o deti a mládež v období Slovenskej republiky⁴*

	Výchovné ústavy pre deti túlavé a žobravé	Učňovské domovy	Ozdravovne pre telesne slabé deti	Poradne pre voľbu povolania	Poradne pre matky a deti	Okresné detské domovy	Cezdenné útulky
1939	1	3	12	27	202	23	0
1940	1	4	12	27	225	24	0
1941	1	4	5	27	291	26	0
1942	2	6	7 ⁵	26	326	24	8
1943	2	6	6	26	331	25	—
1944	—	—	—	—	—	—	—
1945	—	—	—	—	—	—	—

Zdroj: Voľne spracované z dostupných materiálov Slovenského národného archívu.

Sociálno-zdravotnú starostlivosť o mládež, ktorú vykonávalo Slovenské ústredie starostlivosti o mládež spolu s OSM, by sme mohli zhrnúť do oblastí, akými boli poradne pre matky a deti, ústavy pre matky a deti (kojenecké domovy, detské jasle), poradne pre voľbu povolania, učňovské domovy, ozdravovne, detské domovy, pomocné akcie stravovacie a ošacovacie, cez denné útulky, právna ochrana mládeže, individuálna starostlivosť v rodinách ako aj rôzne špeciálne úlohy, ktoré im boli uložené príslušným rezortom štátnej správy.

⁴ Keďže v rámci niektorých rokov štatistické údaje neboli k dispozícii, prehľad nie je kompletný.

⁵ Jedna z nich bola v zahraničí.

Tabuľka č. 16:

Formy sociálnej starostlivosti o slovenské deti a mládež v rokoch 1918 až 1945

Sociálna starostlivosť o deti a mládež v rokoch 1918 – 1945 ⁶		
Štátna	Dobrovoľná	
	Krajinské ústredie starostlivosti o mládež – Okresné starostlivosti o mládež	Priklady ďalších organizácií a spolkov ⁷
Štátne detské domovy	Starostlivosť rodinná - zimné ošacovacie akcie - zimné stravovacie akcie - ústavná starostlivosť - pestúnske rodiny - rekreačné akcie pre deti chudokrvné, slabé a podvyživené - evidencia sociálne slabých rodín - pomoc vo forme naturálií pre sociálne slabé rodiny - prechodné umiestňovanie detí do ústavnej starostlivosti alebo do pestúnskych rodín - individuálna starostlivosť v rodinách - ozdravovne pre deti - okresné detské domovy	Československý červený kríž
Ústavy pre telesne, duševne a mravne defektnú mládež		Spolok válečných invalidov, vdov a sirôt – Spišská Nová Ves
		Sirotinec v Trnave
		Mestský sirotinec pre chlapcov v Komárne
		Župný sirotinec v Beckove
		Učňovský útulok v Košiciach
		Spolok sv. Alžbety v Košiciach
		Sirotinec sv. Antonína v Košiciach
	Sociálno-zdravotná starostlivosť o dorastajúcu mládež - poradne pre voľbu povolania - sprostredkovanie pracovných miest - zriaďovanie a vydržovanie učňovských domovov a internátov - zdravotná starostlivosť o učňov	Prvá prešovská chudobné deti ošetrujúca spoločnosť
	Ústavy pre matky a deti - kojenecké domovy - detské jasle	Spolok pre podporovanie nemajetných študentov v okrese Myjava
	Právna a medzinárodná právna ochrana deti a mládeže	Sociálny ústav pre sociálnu pečovnosť a zdravotnícku – Trenčín
	Starostlivosť o deti úchylné⁸	Rímsko-katolícky dievčenský dobročinný spolok v okrese Myjava

⁶ Vznik a zánik niektorej z uvedených foriem starostlivosti o deti a mládež môže na jednej strane vymedzené rozpätie rokov 1918 – 1945 presahovať a zároveň na strane druhej ich existencia nemusí pokrývať celé obdobie, ale len niektoré z vymedzených rokov.

⁷ Nejde o kompletný zoznam všetkých spolkov a organizácií, ktoré v rokoch 1918 – 1945 venovali svoju pozornosť starostlivosti o deti a mládež na území Slovenska, ale ide o ukázkový výber.

⁸ Do uvedenej kategórie detí patrili deti s telesným, zmyslovým a mentálnym postihnutím.

Záver

Edukačný proces sa vždy uskutočňuje v rámci konkrétnych spoločensko-politických udalostí. Pri retrospektívnom pohľade na roky 1918 – 1945 môžeme konštatovať, že z hľadiska spoločensko-politických udalostí išlo pre slovenský národ o obdobie veľmi náročné. Väčšina obyvateľstva riešila základnú otázku: ako prežiť v náročných hospodárskych a sociálnych podmienkach. To všetko zasahovalo a ovplyvňovalo životy detí a mládeže. Deti a dospievajúca mládež ako súčasť akejkoľvek spoločnosti v ktorejkoľvek dobe boli a vždy aj budú odkázaní v rámci prežitia a kvality prežívania na podmienky, ktoré vytvára a buduje dospelá populácia. A práve problémy dospelaj populácie ako nezamestnanosť, chudoba, chorobnosť, rozvodovosť, nevhodné bytové a hygienické podmienky či rozvíjajúce sa sociálno-patologické javy, typické pre dané roky, boli problémom i pre slovenské deti a mládež, čo sa odzrkadlilo aj na podmienkach, možnostiach a kvalite ich edukácie. Ak človek trpí hladom, zimou, chorobami, denno-denne vidí okolo seba utrpenie a smrť a nie sú uspokojované jeho základné ľudské potreby, potom sa otázka vzdelávania pre neho stáva druhoradou (I. Šuhajdová, 2015). V uvedených podmienkach žilo na slovenskom území početné zastúpenie detskej a mládežníckej populácie, ktorej život nebol jednoduchý a vyžadoval si zvýšenú sociálnu starostlivosť štátu i celej spoločnosti.

Sociálna situácia slovenských detí a mládeže nebola podceňovaná. Môžeme konštatovať, že už od vzniku Československej republiky až do roku 1945 existovali rôzne snahy o sociálnu pomoc a starostlivosť pre tých, ktorí to najviac potrebovali: novorodenci, deti, žiaci a dospievajúca mládež. Množstvo podporných akcií štátu, ale najmä dobrovoľnej iniciatívy občanov svedčí o tom, že nešlo o problém, pred ktorým by sa zatvárali oči. Široký okruh aktivít a činností, ktorým Okresná starostlivosť o mládež venovala svoju pozornosť, prispievali v mnohých slovenských rodinách k zmierňovaniu sociálnej biedy a z nej vyplývajúcich sociálnych problémov.

LITERATÚRA

- BIELIK, F. – PIVOLUSKA, J. – LABO, Š. (1957) *Slovenské ústredie starostlivosti o mládež 1939 – 1945*. Inventár. Štátny slovenský ústredný archív.
- DANEK, J. (2015) *Dejiny výchovy a vzdelávania na území Slovenska*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda.
- FALISOVÁ, A. (2004) Medzivojnové Slovensko z pohľadu zdravotného a sociálneho. In ZEMKO, M. – BYSTRICKÝ, V. (eds.): *Slovensko v Československu (1918 – 1939)*. Bratislava: VEDA, s. 365 – 416.

- HALLON, L. (2004) Príčiny, priebeh a dôsledky štrukturálnych zmien v hospodárstve medzi-vojnového Slovenska. In ZEMKO, M. – BYSTRICKÝ, V. a kol.: *Slovensko v Československu (1918 – 1939)*. Bratislava: VEDA, s. 293 – 364.
- LACKO, M. (2008) *Slovenská republika 1939 – 1945*. Bratislava: Perfekt.
- MATOUŠEK, O. a kol. (2001) *Základy sociálnej práce*. Praha: Portál.
- MATOUŠEK, O. a kol. (2007) *Sociální služby. Legislatíva, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál.
- OLÁH, M. (2005) *Sociálnoprávna ochrana detí*. Prešov: Prešovská univerzita.
- RATKOŠ, P. – BUTVIN, J. – KROPILÁK, M. (1970) *Dejiny Československa*. Bratislava: SPN.
- ROSOL, E. K. (1924) Sociálna pečlivosť o mládež na Slovensku v prvom päťročí republiky. In *Péče o mládež*, roč. III, č. 2, s. 42 – 43.
- SMRČKA, J. (1923) Úhor. In *Péče o mládež*, roč. II, č. 1, s. 1 – 2.
- ŠPIESZ, A. (1992) *Dejiny Slovenska na ceste k sebauvedomeniu*. Bratislava: Perfekt.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2015) Činnosť Okresnej starostlivosti o mládež v Trnave a jej okolí v rokoch 1940 – 1945. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 163 – 178.
- TKÁČ, M. (2000) Slovenské hospodárstvo v rokoch 1939 – 1945. In BOBÁK, J. (ed.): *Slovenská republika (1939 – 1945)*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej, s. 114 – 125.
- WATZKOWÁ, L. (1969) *Inštruktorát Ministerstva sociálnej starostlivosti 1920 – 1933*. Inventár. Štátny slovenský ústredný archív.
- Ideove-vedecké a organizačné základy našej starostlivosti o mládež rodinu (1940).
- Obežník č. 168/1932 – Riaditeľstvám ústavov pre úchylnú mládež, riaditeľstvám škôl meštianskych a správam ľudových škôl na Slovensku. Referát ministerstva školstva a národnej osvety v Bratislave, 24. 10. 1932.
- Obežník č. 21/1931 Sociálna pečlivosť o mládež, 5. 12. 1931.
- Poriadok pre stravovacie a mliečne stanice OSM na Slovensku (1925).
- Prezídium Ministerstva vnútra (1944).
- Slovenské ústredie starostlivosti o mládež v Bratislave (1944).
- Správa banského lekára Dr. Liebermana zo dňa 5/XI. 1926, Banská Štiavnica.
- Správa – Štátna ošacovacia a stravovacia akcia na Slovensku (1923).
- Stanovy Okresnej starostlivosti o mládež (1930).
- Vyhláška hlavného vojenského veliteľa o čiastočnom nútenom odsune (evakuácii) školopovinných detí a výzva ministerstva vnútra o dobrovoľnom čiastočnom odsune (evakuácii) ostatného obyvateľstva (1944).
- Výročná správa Zemského ústredia pečlivosť o mládež za rok 1931 (1932).
- Zákon na ochranu detí v cudzej starostlivosti a detí nemanželských č. 256/1921.
- Zákon o ochrane detí v cudzej starostlivosti a nemanželských detí č. 29/1930.
- Zpráva o činnosti Slovenského ústredia a Okresných starostlivosti o mládež za roky 1941 a 1942 (1943).
- Zpráva o činnosti Krajského ústredia a Okresných starostlivosti o mládež na Slovensku za rok 1939 (1940).
- Zpráva o činnosti Krajského ústredia starostlivosti o mládež na Slovensku a Okresných starostlivosti o mládež na Slovensku za rok 1940 (1941).
- Zpráva o činnosti Zemského ústredia pečlivosť o mládež na Slovensku za rok 1932 (1933).

MENNÝ REGISTER

A

Adler, A. 92, 94, 114, 119, 127, 133, 135
Akvinský, T. 60
Anderle, G. 174
Apponyi 198, 218, 345, 347, 351

B

Bakoš, E. 17, 254, 268, 396, 402 – 404
Bakoš, S. 350, 354, 359, 365, 366
Bakule, F. 138
Ballo, J. 184
Bárczi, G. 167
Bartek, H. 224, 225
Bartoň, J. 138
Bartoš, A. 138
Bartoš, J. 329, 334, 335, 339, 340, 342, 345
Bažány, M. T. 170
Beneš, E. 32, 43 – 45, 53 – 55, 220, 267
Beniač, J. 182
Bergson, H. 96
Berka, M. 156, 182
Berkes, P. 274, 275, 283
Bezák, Š. 182
Bielek, K. 66, 179, 256, 258, 268
Bielik, F. 373, 388
Binet, A. 87, 92, 111
Blondel, M. 61, 64
Blonský, P. 88
Boboková, K. 142, 144
Boďa, J. 110, 114, 190
Borán, J. 174
Botto, J. 327, 346, 356
Bovet, P. 90, 97
Brťka, J. 19, 156
Brťková, M. 78, 79, 83, 145, 156
Buday, J. 34
Bühlerová, 92
Bunčák, E. 186
Bydžovský, B. 257

Bystrický, V. 18, 37, 47, 64, 83, 85, 229, 283,
325, 388

C

Celder, J. 87, 104, 111, 114, 186
Cíger-Hronský, J. 183
Claparède, E. 70, 87, 90, 92, 97, 101, 140
Clementis, V. 339,
Comte, A. 56, 133
Cveček, F. 149, 156

Č

Čáda, F. 68
Čarnogurský, P. 37, 87, 114, 179
Čársky, K. 162
Čatloš, F. 45, 245
Čečetka, J. 6, 17, 19, 69 – 74, 80 – 86, 90, 92,
93, 100, 103, 106, 110, 111, 114, 115, 117
– 137, 148, 151, 154, 156, 165 – 167, 175,
183, 189, 243, 256, 258 – 261, 268, 327,
330, 334, 336, 337, 340, 341, 346, 349,
362, 366, 396, 402, 403
Čermák, V. 182
Černák, M. 210 – 212
Černý, V. 183
Čižmár, Z. 182
Čondl, K. 183
Čulen, K. 34, 220, 229
Čuma, A. 17, 148, 156, 393
Čunderlík, V. 152, 156, 344, 346

D

Decroly, O. 90, 100, 101, 111
Dérer, I. 22, 51, 52, 141, 208, 209, 229, 257
Dewey, J. 87, 95, 97, 110, 135, 138
Dezső, Z. 185
Dieška, J. 110, 115
Dilthey, W. 102
Dobiš, P. G. 190, 193

Dobšinský, P. 356

Dominik, J. 183

Don Bosco, 100

Donovalová, 337, 346

Driesch, H. 102

Dršina, F. 68, 86, 96, 122, 123

Dula, M. 51

Durdík, J. 68

Durkheim, E. 87

Dvořák, M. 22

Ďurčanský, F. 34, 38, 39

E

Eliáš, I. 191

Endreffy, J. 185

Esterházy, J. 41

Eucken, R. 96, 97

F

Fándly, J. 352

Farkas, J. 185

Ferdinand, F. 51

Ferenčík, J. 223

Ferrière, A. 90

Fetterik, F. 150, 151, 154, 156

Fischer, J. 179

Flitner, W. 98

Florek, P. 179, 182, 329, 346

Földy, L. 191

Forster, V. 118, 122

Freud, S. 94, 105, 116, 391

Fryc, A. 162, 174

G

Gallo, J. 17, 18

Gallo, P. 256, 259, 268

Gaňo, V. 159, 161 – 165, 167 – 172, 175, 176, 183

Gentile, G. 59, 96

Gmitro, Š. 145, 146, 156, 183, 192

Gojdič, F. 280, 302

Golian, J. 45

Goll, J. 22

Gregor-Tajovský, J. 51, 356

Gumplowitz, L. 87

H

Haluzický, O. 184

Hancko, A. 76, 179

Hartmann, N. 98

Hečko, P. 66

Hendrich, J. 68, 70, 72, 79, 82, 83, 85, 89, 96

– 97, 103, 112, 115, 118, 119, 123 – 125,

127, 132, 133, 136, 137, 148, 183, 255,

257, 258, 327, 346

Herfort, K. 167, 169

Heřmanský, F. 183

Hessen, S. 98, 99, 115, 135

Hitler, A. 35 – 39, 58, 62

Hlinka, A. 10, 30, 34, 36, 51, 52, 57 – 58, 63,

76, 107, 112, 191, 208, 213, 220, 341,

344, 346, 363

Hodža, M. 34, 51, 209, 233, 236, 239, 255

Hollý, A. 256, 268

Hollý, J. 352

Horák, O. 150, 156

Hostinský, O. 68

Hrnčiar, L. 145, 146

Hronec, J. 90, 91, 115, 182, 239, 245, 249, 398

Hrušovský, F. 50

Hudák, Š. 179

Hudec, J. 182, 191

Hynek, K. 233, 234, 235

Ch

Chaloupecký, V. 22, 56

Chlup, O. 67 – 71, 77, 82, 83, 85, 87, 89, 90,

114, 115, 118, 123, 125, 126, 136, 139,

156, 255, 257, 259

J

James, W. 87, 96, 134

Jankolová, Š. 183

Janoušek, R. 105, 106, 108, 115, 179

Janus, H. 141, 144, 156

Jarušek, R. 152, 156, 188, 192

Jaxa-Bykowski, L. 183

Jesenská, V. 343, 346, 347

Jesenský, J. 51

Ježo, M. 78, 173, 179, 184, 256, 268

Jozka, F. 184

- Juriga, F. 34, 51
 Jurkovič, D. 201
 Jurovský, A. 72, 83, 92, 93, 100
 Jusko, A. 79, 83, 144, 156
- K**
 Kádner, O. 68, 71, 72, 81, 86, 89, 118, 122, 123, 127, 256, 257, 294, 295
 Kalinčiak, J. 356
 Kaloušek, B. 218, 229
 Kanozsay, J. 161
 Kapras, J. 211
 Kardoš, F. 182
 Karpíšková, B. 309
 Karšai, F. 17
 Karvaš, I. 258
 Keller, A. 183
 Kendresy, J. 174
 Kirpalová, I. 309
 Kirschbaum, J. 39
 Klačanský, R. 184
 Kľačanský, J. 105, 115
 Klačko, R. 182
 Klimeš, K. 179
 Klimko, J. 47, 87, 115
 Kmet', A. 352
 Knob, J. 222
 Kocian, Š. 187
 Kocka, P. 187
 Kočíš, A. 214, 242
 Kohút, Š. 193
 Kollár, J. 55, 352
 Kollárová, E. 161, 163, 164, 166, 168, 175
 Komenský, J. A. 251
 Kopčan, M. 142, 144, 153, 189
 Kostlivý, S. 234,
 Kowarik, A. 185
 Král, K. 91, 115
 Kramár, I. 169, 175
 Kramář, K. 51, 200,
 Kratochvíl, R. 78, 162, 168, 172 – 174, 184
 Kratochvílová, E. 181, 182, 194, 326, 347
 Kratochvílová, M. 162
 Kréméry, Š. 355
 Krejčí, F. 68, 72, 86, 118, 121 – 123, 127, 132, 183
- Krieck, E. 99, 106
 Kroft, K. 56
 Krumholc, J. 183
 Krupská, N. K. 88
 Krušínský, R. 182
 Kun, B. 31
 Kvačala, J. 17, 53, 66, 67, 88, 115, 182, 183, 236, 255
- L**
 Landová-Štychová, L. 308, 309
 Lay, W. A. 87
 Lednár, E. 190
 Lengyel, E. 174
 Lettrich, J. 34, 215
 Lichard, D. G. 352
 Lichardus, B. 111, 115, 154, 157
 Lindner, G. A. 68
 Lisý, M. 182, 191
 Loubal, F. 220
- M**
 Mach, A. 34, 39, 62,
 Makarenko, A. S. 88
 Makovický, J. D. 66
 Malinský, J. 179
 Marek, V. F. 150, 157
 Mareš, F. 306
 Markovič, I. 209
 Marták, J. 118, 183, 336, 337, 346
 Martinka, J. 182
 Marušin, J. 183
 Marx, K. 60
 Masár, F. 174
 Masaryk, T. G. 22, 32, 52 – 56, 68, 96, 102, 123, 206, 223, 229, 256
 Masaryková, A. 309, 336
 Mátej, J. 17, 19, 67, 73, 84, 141, 157, 191, 194, 262, 268, 302, 303, 306, 342, 347
 Mauer, J. 167, 183
 Mauksch, M. 165
 Maule, V. 184
 Mečiar, S. 63, 64, 103, 115
 Medvecký, K. A. 31, 201, 273
 Mereš, R. 145, 166
 Mikeska, O. 161, 174

- Miklovič, E. 77, 84, 142, 143, 152, 153, 157
 Mikula, I. 258
 Mikuš, M. 149, 157
 Mišík, A. 191
 Miškovič, A. 182
 Mojto, F. 179, 180, 190, 193, 256, 268
 Monroe, P. 97
 Montessoriová, M. 88, 138, 391
 Moyzes, Š. 352
 Müller, G. 234
 Murgaš, K. 191
 Musil, F. 77 – 79, 88, 101, 115, 157, 142, 143
 – 145, 184
 Musilová, V. 101, 143, 184
 Mutňanský, L. 221, 230
 Mužík, F. 138
- N**
 Nádaši-Jégé, L. 173
 Nagy, A. 182
 Natorp, P. 87, 96
 Nemessányi, J. 66
 Nolte, E. 59
 Novák, J. 232, 234, 236, 247, 248
 Novák, L. 225, 230
 Novotný, V. 22
- O**
 Obert, J. 182
 Okáli, D. 339
 Oppenheimer, F. 87
 Oríšek, M. 148
 Ormis, S. 66
- P**
 Pásek, F. 183
 Pavlík, O. 17, 80, 84, 112, 116, 118, 161, 162,
 166, 171, 172, 173, 176, 215, 248, 306
 Pavlov, A. T. 183
 Pecháň, J. 153, 157
 Pekař, J. 22
 Pelikán, A. 185
 Pestalozzi, J. H. 86
 Peščak, I. 185
 Peška, Z. 220
 Peternell, K. 182
- Petersen, P. 138
 Piaget, J. 92, 97
 Písecký, F. 140, 177, 183, 184
 Pítr-Bartoň, A. 182
 Pižl, A. 311
 Pleško, M. 105, 109, 110, 116
 Pocci, K. 174
 Polakovič, Š. 61 – 64, 107, 116
 Poničan, J. 339
 Popovici, R. A. C. 51
 Pražák, A. 49, 56, 67
 Probst, F. 153, 157
 Příhoda, V. 68, 69, 72, 77, 79, 83, 87, 88, 90,
 94 – 96, 98, 100 – 102, 110, 111, 114, 116,
 118, 123, 125, 126, 138 – 145, 148, 155,
 157, 257, 259, 268
 Pšenák, J. 18, 71, 72, 76, 84, 117, 136, 151,
 157, 228, 229, 230, 253, 268
- R**
 Rádl, E. 22
 Ranschburg, P. 169
 Rapant, D. 55
 Rapoš, K. 190
 Ráth, A. 235
 Rehuš, G. 174
 Rosa, A. 311, 313,
 Rosenberg, A. 106
 Rotnágel, 203
 Rousseau, J. J. 86, 128
 Rumpel, M. 192
 Růžicka, V. 17, 87, 148, 183
 Řezanina, A. 78
- S**
 Sekey, M. 153, 154, 155, 157
 Scheler, M. 98
 Schirach, von B. 106
 Schmidtberger, I. 174
 Schwarz, I. 185, 304, 306
 Schwartz, J. 145, 158
 Sidor, K. 34, 37, 390
 Siegfried, A. 149, 158
 Siracký, A. 339
 Sivák, J. 104, 107, 108, 116, 152, 179, 208,
 209, 212, 242, 244, 262, 263, 264, 268,

- 283, 306, 322, 324
 Slaninka, G. 174
 Slatinský, J. 166, 167
 Smrek, J. 225
 Sobolovský, Š. 161, 166, 167, 174
 Spencer, H. 86, 101
 Spesz, A. 82, 84, 94, 116
 Spira, R. 148, 149, 158
 Spranger, W. 102
 Springer, K. R. 51
 Srogoň, T. 17
 Stavěl, J. 118, 258
 Steiner, R. 96
 Stodola, E. 51
 Stodola, K. 51
 Stráňai, K. 243
 Stuchlík, V. 91, 116, 146, 147 – 148, 156, 158, 186
 Svoboda, F. 183
 Svojsík, A. B. 328
- Š**
 Šacký, E. T. 88
 Šafárik, P. J. 234, 305, 352
 Šidlo, F. 177
 Šimko, M. 184
 Šimkovič, J. 201, 273
 Šimončič, A. 174
 Škultéty, A. H. 352
 Škultéty, J. 51, 225, 236, 255, 355
 Šoltés, J. 174
 Šrámek, J. 328
 Šrobár, V. 22, 31, 51, 52, 54, 161, 200, 201, 203, 207, 209, 216, 217, 218, 319, 228, 288, 356
 Štancl, J. 186
 Štefánek, A. 52, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 209, 215, 216, 218, 219, 228, 231, 291, 313, 351, 367
 Štefánik, J. 105, 183
 Štefánik, M. R. 30, 53, 209, 222, 229, 239, 308
 Šteller, A. 179, 182, 337, 347
 Šterba, G. 161, 174
 Šusta, J. 22
- T**
 Tablic, B. 352
 Tarde, G. 87
 Teplický, J. 161
 Thákur, R. 96
 Thorndike, E. L. 70, 90, 92, 95, 97, 111, 140
 Tiso, J. 34, 37, 38, 39, 42, 58, 60, 63, 64, 220, 302, 321
 Tolstoj, L. N. 86
 Tomiška, F. 161
 Trávníček, O. 186
 Tuka, V. 34, 39
 Tupý, J. 222
 Tvrďý, J. 99, 100, 103, 116, 258
 Tyrš, M. 328
- U**
 Uher, J. 58, 71, 81, 82, 85, 87, 92, 97, 98, 103, 115, 116, 119, 139, 140, 158, 183, 255, 257
 Úlehla, J. 68, 86
 Ursíny, J. 34
 Ursíny, M. 206 – 208, 216, 239
 Urx, E. 339
- V**
 Václav, M. 191
 Vajanský, S. H. 356
 Vajcik, P. 17, 118
 Valentovič, J. 161, 167
 Varsík, B. 56, 248, 249
 Vavro, V. 184
 Veržová, M. 162
 Vértes, J. 169
 Višňovský, M. 80, 81, 83, 85, 99, 100, 116, 275, 284
 Vlček, J. 219, 355
 Vlček, L. 87, 116, 203
 Vrána, S. 145
 Vrbacký, A. 182
 Vydra, J. 183
- W**
 Wagnerová-Hatriková, H. 183
 Wallo, A. 182
 Weber, M. 60

Menný register

Weingart, M. 67, 68, 83, 268, 360
Weiss-Nägel, A. 82, 85, 183
Williamson, G. 335
Wilson, W. 53
Wolf, F. 182, 186

Z

Záhradník, J. 311
Zachej, S. J. 66
Zachoval, F. 313

Závišková, Z. 161
Zeman, J. 167, 169
Zeminová, F. 310, 311
Zigmundík, J. 66
Zoch, I. B. 66
Zoch, S. 179

Ž

Žiak, A. 112, 116
Žofková, L. 77, 142, 158

O AUTOROCH

PhDr. Jana GAŠPAROVIČOVÁ, PhD. (Katedra sociálnych služieb a poradenstva, Fakulta sociálnych vied UCM v Trnave)

Pracuje ako odborná asistentka a vo svojej pedagogickej činnosti sa zameriava na vyučovanie nemeckého jazyka a slovenského jazyka pre cudzincov. V oblasti vedeckovýskumnej činnosti sa venuje oblasti jazykového vzdelávania a dejín pedagogiky (v r. 2014 obhájila dizertačnú prácu *Počiatky reformácie a vplyv Leonarda Stöckela na školský systém na Slovensku*). Je autorkou vysokoškolskej učebnice *Deutsch für Studenten* (2013) a autorkou článkov a štúdií zameraných na dejiny školstva a pedagogiky a ich významné osobnosti.

Mgr. Peter JAŠEK, PhD. (Ústav pamäti národa, Sekcia vedeckého výskumu, Bratislava)

Vo svojej vedeckej tvorbe sa venuje slovenským dejinám 20. storočia, najmä obdobiu druhej svetovej vojny, normalizácii a pádu komunistického režimu. Je zostavovateľom zborníkov: *20. výročie Nežnej revolúcie* (2010), *Interpretácia dokumentov ŠtB* (2011) a *Protikomunistický odboj v strednej a východnej Európe* (2012), ako aj spoluzostavovateľom zborníka *Sviečková manifestácia I. Štúdie. Spomienky a svedectvá* (2015). Zároveň je spoluautorom odborných monografií *V stopách železného Felixa. Štátna bezpečnosť na Slovensku v rokoch 1945 – 1989* (2012), *Slovenskí generáli 1939 – 1945* (2013) a *Smolenice* (2011). Spolupodielal sa na príprave viacerých výstav zameraných na moderné dejiny Slovenska, napr. *Prísne tajné! Dejiny ŠtB na Slovensku* (2011), *Protikomunistický odboj na Slovensku* (2012), *Sviečková manifestácia 25. marca 1988* (2013) a *Pád komunistického režimu na Slovensku* (2013).

PhDr. Ľubica KÁZMEROVÁ, CSc. (Historický ústav Slovenskej akadémie vied, Bratislava)

Je vedeckou pracovníčkou v odbore história. Výskum orientuje na spoločensko-politický vývoj v ČSR v rokoch 1918-1939 a v SR v rokoch 1939 – 1945, so zameraním na problematiku kultúrnej politiky, vzdelávania, národnej osvetly a osobností. Je spoluautorkou viacerých monografií, napr. *Politické strany na Slovensku 1890 – 1989* (zost. Ľ. Lipták, 1992); *Dilemy Karola Sidora* (spoluautor M. Katuninec, 2006); *Dejiny Slovenska. Dátumy, udalosti, osob-*

nosti (eds. M. Londák, V. Jaksicová, 2007); *Slovenská republika 1939 – 1945. Chronológia najdôležitejších udalostí* (spoluautor F. Cséfalvay, 2007); *Slovensko v 20. storočí, zv. III., V medzivojnovom Československu 1918 – 1939* (B. Ferenčuhová, M. Zemko a kol., 2012); *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945)* (Ľ. Kázmerová a kol., 2012).

PhDr. Adriana KIČKOVÁ, PhD. (Katedra histórie, Filozofická fakulta UKF v Nitre)

Je odbornou asistentkou v odbore história. Vo vedeckovýskumnej činnosti sa zaoberá medzivojnovou školskou sústavou s dôrazom na systém školskej správy a rodovú problematiku. Je autorkou monografie *Ženy a britská diplomatická služba 1782 – 1964* (2011), spoluautorkou učebnice pre stredné školy *Riešenie židovskej otázky na Slovensku v rokoch 1938 – 1945* (2013). Publikuje vedecké štúdie v domácich i zahraničných časopisoch a periodikách. Absolvovala viacero študijnovo-výskumných pobytov na univerzitách v Českej republike.

PhDr. Milan KRANKUS, PhD. (Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta UK v Bratislave)

Zaoberá sa problematikou filozofie výchovy a dejín pedagogického myslenia v 20. storočí. Publikoval početné vedecké štúdie v domácich a zahraničných pedagogických časopisoch a v zborníkoch z vedeckých konferencií na Slovensku aj v zahraničí. Je autorom monografie *Pedagogika 20. storočia* (1990) a spoluautorom publikácie *Wychowanie – rodzina – społeczny rozwój osoby* (Krakow, 2015). Preložil viacero významných diel z oblasti pedagogiky a psychológie, napr. od M. Montessoriovej, S. Freuda, V. Frankla. Bol členom medzinárodného vedeckého riešiteľského tímu zameraného na výskum sociálnych limitov u detí a mládeže (Univerzita Groningen, 2000 – 2005). Absolvoval študijné pobyty na univerzitách vo Viedni a Mníchove.

prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD. (Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta TU v Trnave)

Je profesorkou v odbore pedagogika. Venuje sa historickej a filozoficko-anthropologickej analýze pedagogického myslenia s presahom do oblasti filozofie výchovy a dejín výchovy a vzdelávania. Je autorkou monografií *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia* (2003 a 2007), *Fenomén výchovy* (2006), vysokoškolskej učebnice *Dejiny pedagogického myslenia I. (počiatky vedomej výchovy a pedagogickej teórie)* (2009). Je editorkou publikácií *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*, 2010; *Európske*

pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť) – spolu s A. Rajsským (2012); *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields* – spolu s V. Lechtom (2013); *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období* (2014) a *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945* (2015). Je viceprezidentkou Stredoeurópskej spoločnosti pre filozofiu výchovy (CEUPES) a členkou redakčných rád viacerých zahraničných časopisov.

prof. PhDr. Viktor LECHTA, CSc. (Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta TU v Trnave)

Profesor v odbore špeciálna pedagogika – logopédia. Orientuje sa predovšetkým na diagnostiku a terapiu narušenej komunikačnej schopnosti, dejiny špeciálnej pedagogiky a inkluzívnu pedagogiku. Autor monografií *Symptomatické poruchy reči u detí* (1991) – preložené aj do češtiny (2002, 2011) a nemčiny (2002), *Koktavosť* (2003, 2010). Editor publikácií *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti* (1995) – preložené do češtiny (2003) a nemčiny (2003), *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti* (2002) – preložené do češtiny (2005, 2011), *Základy inkluzívni pedagogiky* (2010). Spolu s B. Kudláčovou *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields* (2013). Je členom redakčných rád viacerých domácich a zahraničných časopisov.

Mgr. Peter LENČO, PhD. (IUVENTA – Nadácia pre deti Slovenska, Bratislava)

Venuje sa pedagogike voľného času, práci s mládežou, neformálnej výchove a vzdelávaniu a mládežníckej politike. V roku 2015 spolu s A. Chlebníčánovou vydal príručku *Kvalita práce s deťmi a mládežou v oblasti voľného času a neformálneho vzdelávania*, ako aj editoval príručku *Komunity priateľské deťom a mladým ľuďom* (Nadácia pre deti Slovenska). Autorsky sa spolupodieľal na spracovaní problematiky výchovy vo voľnom čase a neformálnej výchovy a vzdelávania v kolektívnych monografiách *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*, 2010, a *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*, 2013. Bol šéfredaktorom časopisu *ZOOMm – Zaostrené na mladých* (Rada mládeže Slovenska) a členom redakčnej rady *Mládež a spoločnosť* (Ústav informácií a prognóz školstva). Je spolutvorcom internetového portálu *Čo deti potrebujú* (www.codetipotrebuj.sk). Aktívne pôsobí v neziskovom sektore.

doc. PhDr. Zuzana LOPATKOVÁ, PhD. (Katedra histórie, Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave)

Je docentkou v odbore slovenské dejiny. Venuje sa novovekým slovenským dejinám so špecializáciou na cirkevné dejiny, regionálne dejiny, dejiny školstva a kultúry a osobnosti slovenských novovekých dejín. Je spoluriešiteľkou desiatich vedeckovýskumných projektov. Je autorkou monografií *Martin Kollár 1853 – 1919* (2009), *Kanonické vizitácie Smolenického dekanátu v 18. storočí* (2011) a *Kanonické vizitácie severozápadnej časti Podhorského dekanátu v 2. polovici 16. storočia a v 17. storočí* (2014). Je tiež spoluautorou vlastivedných monografií *Horné Orešany* (2006), *Ružindol* (2008), *Buková* (2010), *Smolenice* (2011), *Biely Kostol* (2014).

doc. PhDr. Eduard LUKÁČ, PhD. (Katedra andragogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove)

Je docentom v odbore pedagogika, orientuje sa na oblasť dejín školstva a pedagogiky a dejín andragogiky. Je autorom monografií *Reformné pedagogické hnutie v ČSR – zdroj inšpirácií pre súčasnú školu* (2000); *Stredné školy v Prešove do roku 1945* (2002); *Výchova a vzdelávanie dospelých z pohľadu vybraných internacionalizačných úsilí v 20. storočí* (2010), *Prof. PhDr. Andrej Čuma, CSc. (1927 – 1998) – vysokoškolský pedagóg, komeniológ* (2012); *Evanjelici v školských dejinách Prešova v 20. storočí*. (2013); *Prínos prešovských vysokoškolských pedagógov k rozvoju komeniológie na Slovensku* (2015); spoluautorom publikácií *Dejiny Sabinova* (2000), *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy* (2006), *História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945)* (2007).

Mgr. Igor MARKS, PhD. (Katedra školskej pedagogiky a psychológie, Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom)

Je odborným asistentom v odbore pedagogika. Vo výskumnej oblasti sa venuje problematike dejín školstva a pedagogiky, so zameraním na obdobie prvej polovice 20. storočia. Z danej problematiky v posledných rokoch publikoval viacero vedeckých a odborných štúdií a momentálne rieši projekt VEGA *Významná osobnosť slovenských dejín 20. storočia v kontexte pedagogiky, pedagogického myslenia a zrodu a vývinu moderného školstva – Anton Štefánek*. Je spoluautorom vedeckej monografie *Development of Creativity in The Teaching of Students in Economic Subjects* (2016). V súčasnosti je členom Výkonného výboru Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV.

doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD. (Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta TU v Trnave)

Je prodekanom pre vedu a výskum a vedúcim Katedry pedagogických štúdií. Venuje sa filozofii výchovy a pedagogickej antropológii, najmä oblasti mravného rozvoja človeka. Je autorom monografií *Osoba ako ikona tajomstva. Príspevok k personalistickej antropológii* (2007), *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka. Filozoficko-etický pohľad* (2009), spolueditorom s B. Kudláčovou diela *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*, 2012 a spolu s I. Podmanickým publikácie *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy* (2014). Je členom redakčných rád časopisov *Pedagogia e vita* (Taliansko), *Paidagogos* (Česko), *Pedagogika filozoficzna* (Poľsko).

Mgr. Miroslava SLEZÁKOVÁ, PhD. (Centrum vedecko-technických informácií – Múzeum školstva a pedagogiky, Bratislava)

Po štúdiu histórie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského (2007) a slovenských dejín na Historickom ústave Slovenskej akadémie vied (2014) sa stala kurátorkou v Múzeu školstva a pedagogiky v Bratislave. Venuje sa dejinám slovenského školstva. Publikovala niekoľko vedeckých a odborných štúdií. Spoluautorsky sa podieľala na výstave 00045 MŠaP, ktorá bola venovaná 45. výročiu založenia múzea (2015).

Mgr. Janka ŠTULRAJTEROVÁ, PhD. (Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta UK v Bratislave)

Je odbornou asistentkou v odbore pedagogika. Venuje sa dejinám školstva a pedagogiky a didaktike pedagogiky. Publikuje v slovenských a zahraničných časopisoch. Odborne sa spolupodieľala na projekte *Slovenská encyklopédia edukačných vied* (2015) a tiež je členkou medzinárodného autorského tímu monografie *Medziválečná školská reforma v Československu* (2015).

Mgr. Ivana ŠUHAJDOVÁ, PhD. (Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta TU v Trnave)

Je odbornou asistentkou v odbore pedagogika, kde obhájila v r. 2014 doktorskú prácu s názvom *Celodenný výchovný systém ako podporný nástroj inkluzívnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Venuje sa sociálnej pedagogike (predovšetkým problematike detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia) a inkluzívnej pedagogike (predovšetkým jej sociálnemu a etickému komponentu). V roku 2013 sa zúčastnila na trojmesačnom výskumnom pobyte na Katedre sociálnej pedagogiky Pedagogickej

fakulty MU v Brne. Je spoluriešiteľkou projektov *Inkluzívna edukácia ako viacdimenzionálny výchovný problém* (2011 – 2013), *Pedagogické myslenie na Slovensku od r. 1918 po súčasnosť* (2014 – 2016) a *Resources for Inclusion, Diversity and Equality* (2015 – 2017).

Mgr. Marek WIESENGANGER, PhD. (Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta TU v Trnave)

Je odborným asistentom v odbore etika. V pedagogickej oblasti sa zameriava na predmety filozofického, etického a kultúrno-antropologického charakteru. Výskumne sa venuje filozofickej reflexii kultúry v moderne, postmoderne a v súčasnosti, reflexii dôstojnosti človeka a významných vízií pre výchovu a nadobúdanie zrelosti človeka. Je členom občianskeho združenia *Central European Philosophy of Education Society* a *Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej*. Je spoluautorom metodickej publikácie *Cesty zrenia*, ktorá ponúka výchovný program pre mladých ľudí v duchu saleziánskej spirituality.

Mgr. Jarmila ZACHAROVÁ, PhD. (Základná škola s materskou školou Chocholná – Velčice)

Pôsobí ako riaditeľka Základnej školy s materskou školou Chocholná – Velčice. V minulosti pôsobila na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Bola jazykovou redaktorkou vedeckého časopisu *Acta Humanica*. Vo svojej bádateľskej činnosti sa venuje problematike školstva a pedagogiky, najmä dejinám slovenskej pedagogiky a školstva v období prvej Československej republiky. Je autorkou monografie *Misia českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918 – 1939* (2014). Publikuje v domácich i v zahraničných časopisoch.

Obrázková príloha

(zdroj: obrázky zbierkových predmetov z fondu
Múzea školstva a pedagogiky v Bratislave)

- Obr. 1:** *Detská opatrovňa v Nováčanoch, 1918 – 1927*
- Obr. 2:** *Československá štátna pokračovacia škola pre hluchonemých v Kremnici – stolárska dielňa, 1930 – 1939*
- Obr. 3:** *Československá štátna pokračovacia škola pre hluchonemých v Kremnici – školská dielňa dámskych krajčírrok, 1936*
- Obr. 4:** *Akademik Jur Hronec pri prednáške*
- Obr. 5:** *Vysvedčenie z prvej Československej republiky z r. 1924*
- Obr. 6:** *Maturitné vysvedčenie z Učiteľského ústavu v Leviciach z r. 1928*
- Obr. 7:** *Vysvedčenie z odbornej školy pre ženské povolania z r. 1944*
- Obr. 8:** *Vysvedčenie významného slovenského pedagóga L. Bakoša o absolvovaní kolokvia z pedagogiky s podpisom J. Čečetku*
- Obr. 9:** *Vysvedčenie významného slovenského pedagóga L. Bakoša o absolvovaní kolokvia z pedagogiky osvietenstva a všeobecnej pedagogiky s podpisom J. Čečetku*
- Obr. 10:** *Vysokoškolský index významného slovenského pedagóga L. Bakoša*
- Obr. 11:** *Tabuľa jednotných tvarov slovenskej písanej latinky pre vyšší stupeň ľudových škôl a pre meštianske školy z r. 1943 (didaktická pomôcka)*
- Obr. 12:** *Maketa parného stroja, 1910 – 1930 (didaktická pomôcka)*
- Obr. 13:** *Spojené nádoby, 1920 – 1930 (didaktická pomôcka)*
- Obr. 14:** *Glóbus, 1918 – 1939 (didaktická pomôcka)*
- Obr. 15:** *Žiarovka na stojane, 1918 – 1932 (didaktická pomôcka)*



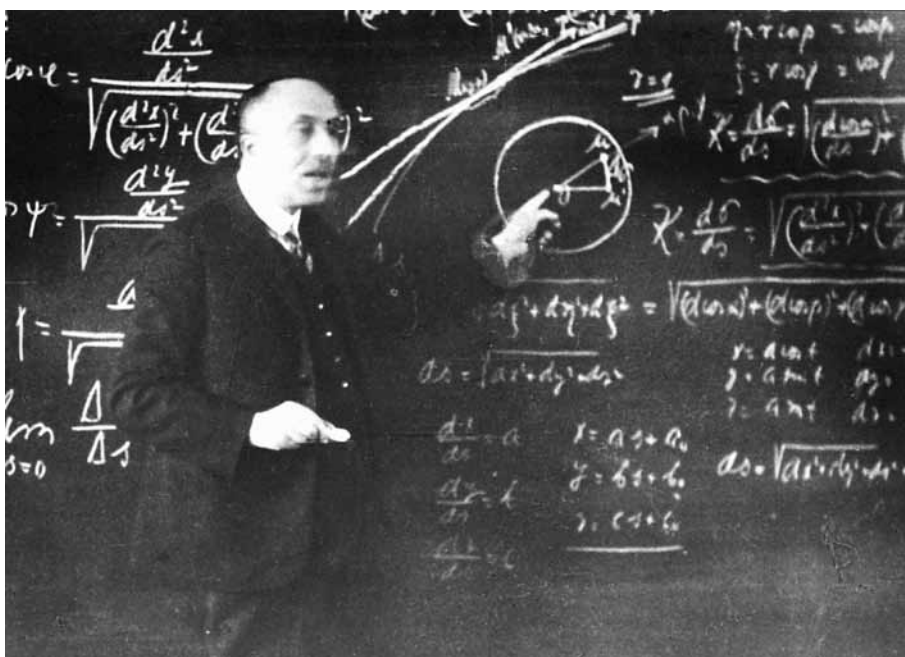
Obr. 1: Detská opatrovňa v Nováčanoch, 1918 – 1927



Obr. 2: Československá štátna pokračovacia škola pre hluchonemých v Kremnici – stolárska dielňa, 1930 – 1939



Obr. 3: Československá štátna pokračovacia škola pre hluchonemých v Kremnici – školská dielňa dámskych krajčirok, 1936



Obr. 4: Akademik Jur Hronec pri prednáške

REPUBLIKA ČESKOSLOVENSKÁ.

Zem: SLOVENSKO. Školský inšpektorát: Pisovec Župa: XVIII.
 Školský rok: 1923/24. Číslo: 7.
7. mestianska škola rodukainá v Pisovci

VYSVEDČENIE.


Cech Gustáv
 narodený dňa 19. októbra 1912. v Pisovci v župe XVIII.
 náboženstva ev. a. v., žiak druhej št. triedy, dostal — za prvý polrok
 tieto známky:

Mravy: veľmi dobré
 Pilnosť: nestála

V jednotlivých predmetoch učebných:

Predmety povinné	Úspech	
Náboženstvo	<u>chvalitobný</u>	
Občianska nauka a výchova	<u>chvalitobný</u>	
Slovenská reč	<u>dostatočný</u>	
Zemepis	<u>dobrý</u>	
Dejepis	<u>chvalitobný</u>	
Prirodopis	<u>chvalitobný</u>	
Prirodopyt	<u>chvalitobný</u>	
Nauka o domácom hospodárstve	<u>chvalitobný</u>	
Počty	<u>chvalitobný</u>	
Merba a rýsovanie	<u>chvalitobný</u>	
Kreslenie	<u>dobrý</u>	
Krasopis	<u>dobrý</u>	
Spev	<u>dostatočný</u>	
Telesná výchova	<u>chvalitobný</u>	
Ručné práce	<u>chvalitobný</u>	
	-	
Predmety nepovinné	Nemčina	/
	Francúzština	/

Zovňajšok písomných prác: nehľadný
 Počet zameškaných školských poldňov: ospravedlnených 6, neospravedlnených —
 v Pisovci dňa 31. januára 1924.
 Gyfania pedagoga



Ján Guiguer
triednik

	Mravy	Pilnosť	Úspech	Zovňajšok písomných prác
STUPNICA ZNÁMOK.	veľmi dobré	vytrvalá	vysoký	veľmi úhľadný
	dobré	poctivá	chvalitobný	úhľadný
	stredne dobré	dostatočná	dobrá	menší úhľadný
	menšie dobré	stála	dostatočný	nehľadný
	nehľadné	nepoctivá	nedostatočný	nehľadný


SI 30—31 pre šk. mest. — Státné nakladateľstvo (filialka) Bratislava. — 273-1987-23

Obr. 5: Vysvedčenie z prvej Československej republiky z r. 1924

Štátny československý hospodársky učiteľský ústav v Leviciach
 Číslo 24.
 1928.

VYSVEDČENIE DOSPELOŠTI

PRE
ŠKOLY LUDOVÉ.



Ján Rosenberger,

narodený dňa 2. októbra r. 1909 v Šubietovej
 na Slovensku — ev. ang. — vyznania náboženského, vzdelával sa
 v šk. rokoch 1920/21~1923/24 v I-III. roč. mest. školy v Šubietovej,
 v šk. r. 1924/25~1928/28 v I-IV. roč. čl. št. hosp. ústa-
 vu učiteľského v Leviciach

a vykonal v mesiaci júni r. 1928 zkušku dospelosti
 na štátnom československom hospodárskom učiteľskom ústave
 v Leviciach, ktorou prejavil úspech takýto:

V učebných predmetoch povinných:	
v náuke náboženskej	ev. ang. výborný
v pedagogike a zvl. metodike	. . . . . chvalitebný
v cvičeniach praktických	. . . . . dobrý
v jazyku československom	. . . . . dobrý
v zemepise	. . . . . chvalitebný
v dejepise a náuke občianskej	. . . . . chvalitebný
v matematike a v geometrickom rýsovaní	. . . . . dobrý
v prírodopise (školskej zdravovede)	. . . . . chvalitebný
vo fyzike a chemii	. . . . . chvalitebný
v náuke o poľnom hospodárstve	. . . . . chvalitebný
v krasopise	. . . . .
v kreslení	. . . . . dobrý
vo všeobecnej náuke o hudbe a v speve	. . . . . výborný
v hre na husle	. . . . . výborný
v hre na organ	. . . . . dobrý
v ženských ručných prácach	. . . . .
v telocviku	. . . . . dobrý

Dispens vo všetkých predmetoch. R. M. S. O. z 2. júna 1924
 č. 28090 / E-B.

S. III. Aa) 7, 15/1928. Štátné nakladateľstvo v Prahe. — 83-364.

Obr. 6: Maturitné vysvedčenie z Učiteľského ústavu v Leviciach z r. 1928

SLOVENSKÁ REPUBLIKA.

*Škola
Verejná
Súhrnná*)* **odborná škola pre ženské povolania**

v *Ference*

*) Právo verejnosti udelilo Ministerstvo školstva a národnej osvety výnosom
zo dňa _____, čís. _____

Císlo kat.: 4 Skolský rok: 1943-44

Zivnostenská pracovňa pre šitie šiat.

Vysvedčenie na odchod.

Marta Čierniková

narodená dňa 8. júna 1926 v Slavoj Ferenc
na Slavoj Ferenc vychodila v roku 1941-42 prvý, v roku 1942-43
druhý ročník dvojročnej ženskej odbornej školy a v roku 1943-44 zivnostenskú pracovňu pre šitie šiat a dostáva toto vysvedčenie:

Chovanie: velmi dobré

Predmety povinné:	Prospech:
Náboženstvo (<i>sv. kal.</i>)	<i>dobrý</i>
Zivnostenské písomnosti a zákony	<i>chvalitebný</i>
Jazyk nemecký	<i>chvalitebný</i>
Zivnostenské počty a účtovníctvo	<i>chvalitebný</i>
Náuka o látkach	<i>dobrý</i>
Náuka o krojoch a vkuse	<i>chvalitebný</i>
Kreslenie	<i>chvalitebný</i>
Šitie šiat	<i>chvalitebný</i>
Kreslenie strihov	<i>dobrý</i>
Výšívanie a práce ozdobné	<i>chvalitebný</i>
Branná výchova	
Predmety nepovinné:	
Celkový výsledok vyučovacích:	<i>chvalitebný</i>

S. 543-41a. — Všetky práva vyhradené. 1942. — 357.

Obr. 7: Vysvedčenie z odbornej školy pre ženské povolania z r. 1944

REPUBLICA ČESKOSLOVENSKÁ.

Kolokvijné vysvedčenie

pre pripustenie k *prvej* štátnej skúške
učiteľskej spôsobilosti pre školy stredné

(v smysle § 3, resp. § 6 skúšobného poriadku pre učiteľov stredných škôl, vydaného výnosom
ministerstva školstva a národnej osvety zo dňa 8. októbra 1930, č. 16.510-II.)



Pán *Ladislav Bakoš*, rodom z *Púbeľce*,
Slečna

riadny(a) poslucháč(ka) filozofickej fakulty univerzity Komenského
v Bratislave, v *prvom* semestri podrobil(a) sa dnes kolokviu z *3* hodinovej
prednášky o*) *Pedagogike*,
absolvoval(a) v*) *letnom* semestri študijného roku 19 *38* / 19 *39*.
s výsledkom *velmi dobrý*

V Bratislave dňa *2. júna* 19*39*.

J. Čečetka

VIETNÁ ZNAČKA Stupnica vyznamenie: *Velmi dobrý* — *dobrý* — *dostatočný* — *nedostatočný*.
NA ŠKOLÁCH STUŽOVANÉ V BRATISLAVE.
Poznámka: Treba presne vypísať slovami: v ktorom semestri a text prednášky.
Došlo: *30. V. 1939*
Číslo: *1874/39* pr.1.

Z. t. 600-56 — 356 38

Obr. 8: Vysvedčenie významného slovenského pedagóga L. Bakoša o absolvovaní kolokvia z pedagogiky s podpisom J. Čečetku

SLOVENSKÁ REPUBLIKA.

Kolokvičné vysvedčenie

pre pripustenie na *druhú* štátnu skúšku
učiteľskej spôsobilosti pre stredné školy

(v smysle § 3, rešp. § 6 skúšobného poriadku pre učiteľov stredných škôl, vydaného výnosom
ministerstva školstva a národnej osvety zo dňa 8. októbra 1930, č. 16.510-II.)

Pán  *Ladislav Bakoš*, rodom z *Puklanca*,
Stečn. *165/20*

riadny(a) poslucháč(ka) filozofickej fakulty Slovenskej univerzity
v Bratislave, v *prvom* semestre podrobil(a) sa dnes kolokviu z *2+3* hodinovej
prednášky o *pedagogike osvietenstva a všeobecnej pedagogike*
absolvovanej v *prvom-letnom* semestri študijného roku 19*40*/19*41*
s výsledkom *velmi dobrej*.

V Bratislave dňa *6. júna* 19*41*.

ZAPLATENÉ SLOŽENKOU	
Uč. č. <i>165/20</i>	pre pred. <i>Čečetku</i>
SKÚŠOBNÁ KOLIKVA PRE UČITEĽSTVO NA SREDNÝCH ŠKOLÁCH	

Stupnica známok: veľmi dobrý — dobrý — dostatočný — nedostatočný.

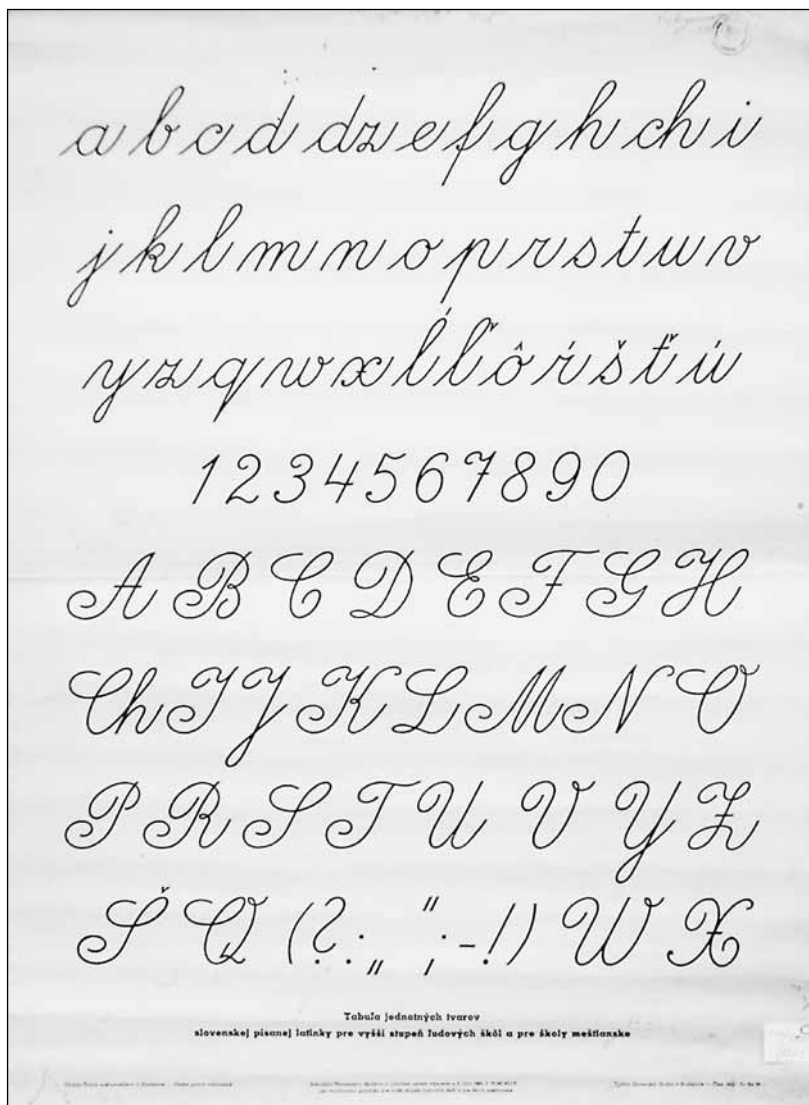
*) Poznámka: Treba presne vypísať slovaní: v ktorom semestri a text prednášky.

 Z. I. 864-40. — Všetky práva vyhradené.

Obr. 9: Vysvedčenie významného slovenského pedagóga L. Bakoša o absolvovaní kolokvia z pedagogiky osvietenstva a všeobecnej pedagogiky s podpisom J. Čečetku



Obr. 10: Vysokoškolský index významného slovenského pedagóga L. Bakoša



Obr. 11: Tabuľa jednotných tvarov slovenskej písanej latinky pre vyšší stupeň ľudových škôl a pre meštianske školy z r. 1943 (didaktická pomôcka)

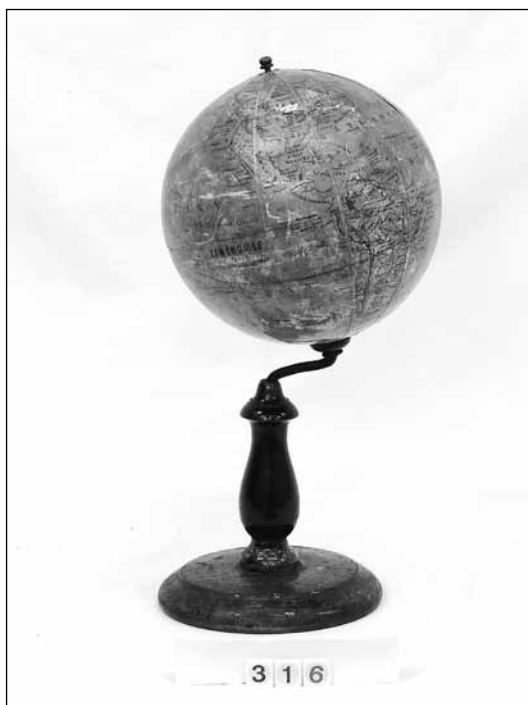


Obr. 12: Maketa parného stroja,
1910 – 1930 (didaktická pomôcka)



Obr. 13: Spojené nádoby,
1920 – 1930 (didaktická pomôcka)

Obr. 14: Glóbus, 1918 – 1939
(didaktická pomôcka)



Obr. 15: Žiarovka na stojane,
1918 – 1932 (didaktická pomôcka)

Blanka Kudláčová (ed.)

**PEDAGOGICKÉ MYSLENIE, ŠKOLSTVO
A VZDELÁVANIE NA SLOVENSKU
V ROKOCH 1918 – 1945**

Zodpovedný redaktor: PhDr. Jozef Molitor
Grafická úprava a zalomenie: Jana Janíková
Návrh obálky: MgA. Štefan Blažo, PhD.

Pre Pedagogickú fakultu Trnavskej univerzity v Trnave vydalo
vydavateľstvo TYPUS UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity
v Trnave a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied, ako 186. publikáciu.
Vytlačila VEDA, vydavateľstvo SAV.

ISBN 978-80-8082-955-1