

**Blanka Kudláčová (ed.)**

**Pedagógické  
myslenie  
a školstvo  
na Slovensku  
v medzivojnovom  
období**

UNIVERSITAS TYRNAVENSIS / TRNAVA 2014

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE



Zborník je riešením projektu VEGA č. 1/0263/14  
*Pedagogické myslenie na Slovensku od r. 1918 po súčasnosť.*

Recenzenti:

***doc. PhDr. Tomáš Kasper, PhD.***

***PhDr. Ľubica Kázmerová, CSc.***

*Blanka Kudláčová (ed.)*

**PEDAGOGICKÉ MYSLENIE A ŠKOLSTVO  
NA SLOVENSKU  
V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ**

Bratislava 2014

*Venujeme*  
*25. výročiu novembrových udalostí*

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

**ISBN 978-80-8082-811-0**

## OBSAH

<b>Blanka Kudláčová</b> Predhovor .....	7
--------------------------------------------	---

### I. METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ A SPOLOČENSKO-POLITICKÝ KONTEXT

<b>Andrej Rajský</b> Problém kontinuity a diskontinuity dejín a dejepisu. Filozofické impulzy .....	12
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<b>Peter Jašek</b> Spoločensko-politický kontext medzivojnového obdobia na Slovensku (1918 – 1939) .....	24
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

### II. PEDAGOGICKÉ MYSLENIE A JEHO RECEPCIA

<b>Blanka Kudláčová</b> Slovenská medzivojnová pedagogika a jej špecifiká .....	34
------------------------------------------------------------------------------------	----

<b>Milan Krankus</b> Recepcia moderného pedagogického myslenia v pedagogike na Slovensku v r. 1918 – 1939 .....	47
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<b>Marek Wiesenganger</b> Filozoficko-výchovné východiská J. Čečetku v diele Úvod do všeobecnej pedagogiky .....	60
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<b>Eduard Lukáč</b> Reformná koncepcia V. Příhodu a snahy o jej realizáciu na Slovensku v medzivojnovom období .....	70
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

**Zuzana Lopatková**  
Pedagogické časopisy na Slovensku v medzivojnovom období ..... 83

**Janka Štulrajterová**  
Časopis Naša škola a jeho význam pre rozvoj pedagogického  
myslenia na Slovensku ..... 94

### III. ŠKOLSTVO A VZDELÁVANIE, SOCIÁLNA OBLASŤ

**Júlia Ivanovičová**  
Učiteľské ústavy – ich úloha pri formovaní odborného vzdelávania  
učiteľov v rokoch 1918 – 1939 ..... 106

**Igor Marks**  
Pohľad Antona Štefánka ako čelného predstaviteľa školského  
referátu na prvé roky pôsobenia českých učiteľov v slovenských  
školách ..... 112

**Lucia Valkovičová**  
Formovanie nižšieho školstva na Slovensku v medzivojnovom  
období ..... 120

**Marián Cipár**  
Katolícke školstvo v rámci školského systému na Slovensku  
v medzivojnovnej Československej republike ..... 132

**Ivana Šuhajdová**  
Sociálno-pedagogické otázky detí a mládeže v medzivojnovom  
období ..... 146

## PREDHOVOR

Školstvo a vzdelávanie sú oblasti, ktoré významne ovplyvňujú úroveň hospodárskeho, sociálneho a kultúrneho života tej ktorej krajiny. Na druhej strane sú to oblasti, ktoré je možné zneužiť ako efektívne nástroje ideologizácie a manipulácie, bohužiaľ, často aj celých národov. Jedným z dôkazov toho sú rozličné totalitné režimy v európskych krajinách v 20. storočí, v ktorých politickí predstavitelia ihneď po získaní moci zamerali svoju pozornosť práve na školstvo a vzdelávanie a svoju ideológiu implementovali najmä do humanitných a spoločenských vied.

Politický vývoj Slovenska v 20. storočí je bohatý na zmeny: 1) vznik prvej Československej republiky, ktorá znamenala novú etapu v dejinách slovenskej štátnosti, 2) existencia Slovenskej republiky (1939 – 1945), ktorá znamenala vystúpenie z predchádzajúceho politického zoskupenia a zmenu politickej orientácie v špecifických podmienkach 2. svetovej vojny a 3) opätovné vytvorenie Československej republiky, ktorá bola od r. 1948 Ústavou ČSR definovaná ako ľudovodemokratický štát a dostala prívlastok socialistická. Všetky uvedené zmeny mali veľký vplyv na formovanie a vývoj pedagogickej vedy, školstva a vzdelávania. Preto nie je ľahké mapovať a zhodnotiť vývoj pedagogického myslenia na Slovensku v 20. storočí v jeho jednotlivých zložkách. Na druhej strane však platí, že pokiaľ 20. storočie so všetkými jeho pozitívami a negatívami, ktoré prinieslo nepodrobíme analýzam, nemôžeme sa úprimne a zodpovedne postaviť k výzvam, ktoré pre pedagogiku, školstvo a vzdelávanie prináša súčasné obdobie. Vo všeobecnosti platí, že pokiaľ si nevážeme svoju minulosť, ťažko budeme správne predikovať a utvárať budúcnosť.

Predkladaný zborník je výsledkom prvého vedeckého kolokvia v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0263/14 *Pedagogické myslenie na Slovensku od r. 1918 po súčasnosť*. Kolokvium bolo zamerané na zhodnotenie pedagogického myslenia na Slovensku v rokoch 1918 až 1939 a konalo sa 24. októbra 2014 v priestoroch Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Čo sa týka sledovaného obdobia, z časového hľadiska nie je dlhé, ide o dve dekády. Obsahovo však ide o veľmi dynamické obdobie, počas ktorého prebiehali procesy demokratizácie a emancipácie slovenského národa. Politická príslušnosť k Rakúsko-Uhorsku a silná maďarizá-



cia spojená s neblahými dôsledkami 1. svetovej vojny, ktorá predchádzala vzniku Československa, bola veľmi zlou platformou pre rozvoj nielen školstva, vzdelávania a vedy, ale aj jednotlivých oblastí hospodárskeho a kultúrneho života. Vo všetkých vedných oblastiach možno badať spomalenie vývoja spojené najmä s chýbajúcou slovenskou inteligenciou. Jednou z primárnych politických úloh po vzniku prvej Československej republiky sa preto stalo obnovenie a budovanie slovenského školstva spojené s naliehavou potrebou vzdelávania nových generácií pre jednotlivé oblasti kultúrneho, spoločenského a hospodárskeho života.

Slovensko malo v novovzniknutej Československej republike v oblasti pedagogiky, školstva a vzdelávania svoje špecifiká: chýbajúce národné školstvo, prevaha cirkevných škôl, vysoká miera nezaškolených detí, chýbajúci slovenskí učitelia a inteligencia vo všeobecnosti, chýbajúce vedecko-výskumné inštitúcie, nedostatok slovenských učebníc a pod. Oblasť školstva a vzdelávania, ktorá bola z dôvodu spomínanej maďarizácie na nízkej úrovni, bola nevyhnutnou súčasťou politiky a stala sa tiež súčasťou činnosti politických strán a ich programov. Centrálnym riadiacim orgánom sa po r. 1918 stalo Ministerstvo školstva a národnej osvety so sídlom v Prahe, so subordinovaným Školským referátom MŠaNO so sídlom v Bratislave. Išlo o historicky prvú inštitúciu, ktorá spravovala školstvo na Slovensku. V prvých rokoch Československej republiky sa postupne odstraňovali rozdiely v organizácii školstva, ktoré existovali v dôsledku odlišnosti rakúskych a uhorských zákonov. Keďže z celkového počtu 3641 ľudových škôl na Slovensku bolo len 140 slovenských, primárnou úlohou bolo zavedenie slovenského jazyka ako vyučovacieho jazyka do všetkých stupňov a typov škôl. Ďalšou dôležitou úlohou bolo pripraviť kvalifikovaných slovenských učiteľov pre všetky stupne škôl. Kľúčovým zákonom v oblasti ľudových a občianskych (meštianskych) škôl bol zákon č. 226 Zb. z a. n. z r. 1922, tzv. Malý školský zákon. V r. 1919 bola založená Československá štátna univerzita v Bratislave, ktorá bola ešte v tom istom roku premenovaná na Univerzitu Komenského. Pôsobili na nej prví slovenskí profesori. Aj slovenská pedagogika zaznamenala veľký krok vpred. Vďaka pomoci českých profesorov a entuziazmu a pracovitosti mnohých slovenských pedagógov sa postupne dostávala do kontaktu s európskou pedagogikou. V medzivojnovom období zohral spomedzi slovenských pedagógov kľúčovú úlohu Juraj Čečetka, ktorý bol po prevzatí Pedagogického seminára na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, pripravený vychovávať a vzdelávať nové generácie slovenských pedagógov. Vznik Slovenského štátu a nástup 2. svetovej vojny však výrazne vstúpili do oblasti vedy,

školstva a vzdelávania. Mapovanie a zhodnotenie obdobia samostatného Slovenského štátu (1939 až 1945) a povojnového obdobia Československej republiky až do pádu socializmu (1945 až 1989), bude predmetom kolokvia v rámci spomenutého projektu v nasledujúcom roku.

V závere môjho predhovoru chcem úprimne poďakovať doc. Tomášovi Kasperovi a Dr. Lubici Kázmerovej za ich ochotu a čas pri recenzovaní tohto zborníka.

V Trnave, 17. novembra 2014

**Blanka Kudláčová, editorka**



# I. METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ A SPOLOČENSKO-POLITICKÝ KONTEXT

# PROBLÉM KONTINUITY A DISKONTINUITY DEJÍN A DEJEPISU. FILOZOFICKÉ IMPULZY

*Andrej Rajský*

**Abstrakt.** Článok je príspevkom k teoretickým a metodologickým otázkam historického skúmania vo všeobecnosti a implicitne aj k výskumu pedagogického myslenia. Autor dáva do opozície kontinuitný (teleologický) výklad dejín s jeho nástrahami a antireakcie štyroch antihistoristických pozícií. Vystriha pred nástrahami dvoch krajných prístupov: pokúšaniu vykladať dejiny z homogenizačnej metanaratívnej pozície a súčasne nerezignovať na históriu ako vedu; pritom si zachovať ambíciu vyjadrovať zmysel dejín. Za pomoci J. Maritaina, J. Patočku a H. G. Gadamera ponúka rešpektujúci interpretatívny a súčasne dôsledný prístup k histórii.

*Potrebujeme históriu, ale potrebujeme ju inak ako rozmazaný zahálač  
v záhrade poznania*

(Nietzsche: O úžitku a nevýhode histórie pre život, 2005, s. 77).

## Úvod

K nastolenej téme nášho kolokvia pristupujem s rešpektom i s určitou satisfakciou. Historické vymedzenie nášho výskumu ma ako nehistorika nabáda, aby som nezasahoval do odbornej oblasti kolegov, ktorých prvotným záujmom je skúmanie dejinných súvislostí výchovy a pedagogiky na báze faktografie, ktorá je nevyhnutnou materiálou dejepisca. Na tomto poli budem predovšetkým načúvajúcim a učiacim sa. Bádateľskú vášeň však vo mne vzbudzuje otvárajúci sa priestor, ktorý naznačuje opatrná formulácia názvu vedeckého kolokvia i výskumného projektu: „pedagogické myslenie“. Pedagogické myslenie nie je predmetom principiálne empirickej vedy, zviazanej s nomotetickými prístupmi k výchove, pedagogike a jej dejinám (čo v našom prípade predstavuje klasické dejepisectvo, založené na systematickom zaznamenávaní dejov podľa písomných a hmotných prameňov). Pedagogické myslenie – tak ako dynamické „myslenie“ človeka túžiaceho po zmysle – prekračuje hranice faktografie a usiluje sa rozkrývať jednak duchovné súvislosti, jednak významové sedimenty, a to aj v oblasti historických dejov a štruktúr (porov. B. Kudláčová, 2009, s. 15). Súčasná historická veda má preto širší záber a využíva pluralitu

výskumných metód. Tento transempirický rozmer skúmania umožňuje vstúpiť do diskurzu aj filozofovi, ba nezdráham sa povedať, že problémovo koncipovaný výskum si priam vyžaduje tento druh prístupu.

Môj príspevok sa paradoxne nebude týkať priamo ani slovenských dejín, ani pedagogiky. Jeho uvedenie na začiatok kolokvia vyplýva pravdepodobne z toho, že tematicky ho nebolo možné zaradiť do stredu organickej osnovy kolokvia. Dúfam však, že pomôže nazrieť hlbšie do teoreticko-metodologického úzadia historického bádania vo všeobecnosti a ponúkne podnety na problematizáciu a inherentnú diferenciaciu ďalších, predmetovo konkrétnejších výkladov.

### **Kontinuita verzus diskontinuita v interpretácii dejín**

Zapisovanie dejín (dejepisectvo) má starobylú minulosť: kroniky kráľov a národov nájdeme u starých Egypťanov, Babylončanov i Číňanov, základy európskej historiografie pochádzajú od Herodota a Thukydidu, Plutarcha, Tita Livia a Tacita. Naproti tomu filozofia dejín, pokúšajúca sa o odкрývanie zmyslu dejín, ich účelu a mechanizmov historickej kontinuity, nachádza svoje plné myšlienkové opodstatnenie až v judaisticko-kresťanskej koncepcii dejín spásy, aj keď pomenovanie „filozofia dejín“ je oveľa neskoršieho dáta (Voltaire). Biblická vízia dejín (filozoficky vyloženej Augustínom) je **lineárna, kontinuálna a optimistická**: presvedčenie o vyvolenosti, zacielenosti histórie a jej včlenenia do metafyzického poriadku sveta, chápaného ako metapríbeh, vrcholiaci v očakávanej parúzii (druhý príchod Krista) spôsobilo rozvoj kontinuálneho dejinného vedomia, so silným mimofaktografickým rozmerom a s implicitným interpretačným kritériom – dejinný čas je skúškou nadčasia, a to v individuálnej i univerzálnej rovine dejín. Žid, a o to viac kresťan, sa nemusí iba brániť nevyhnutnému úpadku, ale naopak, jeho existenciálnym poslaním je vykúpiť čas i priestor vlastným konaním.

V západnej kultúre je tento motív permanentne prítomný, aj keď na seba preberá sekulárnu podobu. K prvým novovekým filozofom dejín patrili Hugo Grotius (1583 – 1645) a Giambattista Vico (1668 – 1744). Vico napríklad v dejinách vidí „novú vedu“, ktorou sa človek vymaňuje z karteziánskeho matematického racionalizmu a tvorí niečo, čo je naskrze jeho vlastným výtvorom: tvorí históriu. História sa javí ako súhra nezávislých príbehov indivíduí i národov, ktoré však objektívne, nevedomky smerujú k spoločnému univerzálnemu cieľu (tzv. heterogenéza cieľov).

Filozofia kontinuity sa v moderne rozvinula do osvietenскеj idey ireverzibilného pokroku. J. A. Condorcet (1743 – 1794) sformoval predstavu historického pohybu do jednej progresívnej kontinuity; objektivistický výklad minulosti a prítomnosti dáva podklad pre predpovedanie kvalitatívne rozvinutejšej budúcnosti (J. A. Condorcet, 1968). Heglov idealizmus a obdobne Marxova historická dialektika tematizujú dejinný vývoj ako jednosmerný emancipačný pohyb, ústiaci do absolútneho mimodejinného stavu (absolútny duch, alebo konečná beztriedna spoločnosť), podobne aj pozitivistí, hoci odmietali sféru ducha a metafyziky, boli vedení optimistickou myšlienkou neustáleho pokroku (A. Comte, Ch. Darwin, H. Spencer apod.). Dejinné koncepty moderny, vzdialene nadväzujúce na platónske inšpirácie, však v 20. storočí vyústili do totalitných hnutí a despoticých režimov (rasová teória, nacizmus, sociálny darvinizmus, komunizmus, nové totalizujúce ideológie). Uniformné centralistické riadenie sa v nedomokratických spoločnostiach prenieslo aj na pole výchovy a pedagogiky. Pod vplyvom „jednotného“ edukačného kritéria boli nastolené a uplatňované totalitné pedagogiky. Európska história však narazila a zrútili sa jej modernistické „veľké narácie“. Likvidáciu projektu moderny možno, podľa J. F. Lyotarda (1993), nazvať aj menom Osvienčim (pretože symbolizuje zrušenie ideálu oslobodenia a emancipácie človeka), či v kontexte rozdrobenia sovietskej optiky „pádom Berlínskeho múru“. Treba upozorniť, že tieto symbolické výrazy sa nevzťahujú iba na politickú a spoločenskú situáciu doby, ale označujú pozíciu a status kultúry ako takej, vrátane vedecského myslenia. Sekularizovaná teleologická interpretácia dejín sa ukázala ako neudržateľná, nebezpečná a potenciálne násilná (homogenizujúca).

Pôvodná Tacitova motivácia dejepisu – opisovať dejiny *sine ira et studio* (bez hnevu a zaujatosti) – sa v modernistických koncepciách ukázala ako nedodrzaná, podvedená: v univerzalistických plánoch histórie zohrávala silnejšiu rolu vôľa a výkladový „diktát víťazov“. Na riziko historizmu (objektivistického výkladu minulosti a z neho plynúcich predpovedí budúcnosti) poukázala postmoderná kritika, podľa ktorej je „predstava jednotných dejín neudržateľná a dejiny sa vyznačujú nielen kontinuitou, ale aj zlomami“ (Iggers in B. Kudláčová, 2009, s. 11).

**Proti teleologickým koncepciám** sa však začali ozývať filozofi už na prelome 19. a 20. storočia. Následne v dvadsiatom storočí sa vyprofilovali v zásade štyri antihistoristické pozície: 1. pesimistická idea o konci dejín, 2. antipozitivismus v jeho axiologickej (badenská škola) i racionalistickej (kritický racionalizmus) podobe, 3. filozofia života a hermeneutika, 4. postmoderná filozofia.

Na Heglovu hypotézu o historickom zavŕšení dialektiky zareagovali odporcovia idey pokroku v dejinách tým, že predstavili tézu o ukončení dejín a o období tzv. post-histórie (*posthistoire*: A. A. Cournot, 1861; O. Spengler, 1918, 1922). Nadviazali tak na kultúrny pesimizmus A. Schopenhauera a F. Nietzscheho, podľa ktorých treba vnímať dejiny ako neusporiadaný a viac-menej náhodný súbor faktov a udalostí, ktorým dominuje sám život, s jeho nepredvídateľnosťou. Oswald Spengler v knihe *Zánik Západu* (1918) uviedol do protikladu prírodnú kauzalitu a históriu – každá kultúra a v nej každé obdobie je podľa neho jedinečné, autonómne, nezávislé a špecifické a v zásade historiograficky „neprenosné“ do iného obdobia.

Na Spenglera neskôr nadviazal A. Toynbee (1934 – 1954). Odmietol síce jeho apriorizmus, ale kritizoval aj reduktívny historický prístup, obmedzený len na výklad faktov. Toynbee sa nazdával, že pohyb dejín nespôsobujú celé spoločnosti, ale len výnimočné osobnosti a tvorivé elity. História ako vedu nemožno absolutizovať, lebo sama si nevystačí na pochopenie dejinných spoločenských súvislostí. Vzišiel tak problém kriteriálnosti pre historickú vedu a vôbec jej vedeckej opodstatnenosti. K teoretikom „konca dejín“ patrí aj A. Kojéve (1952 – 1956), F. Fukuyama (1992, 2007), S. Huntington (2001).

Proti pozitivistickým východiskám chápania spoločenských vied, ktoré sa usilovali (a stále usilujú) aplikovať na spoločenské hnutia, vrátane toho dejinného, prírodovedné kritérium odhaľovania fyzickej kauzality, vystúpili predstavitelia juhonemeckej tzv. bádanskej školy (W. Windelband, R. Rickert). Windelband skúmal vzťah medzi históriou a filozofiou a zdôrazňoval postavenie človeka ako nositeľa hodnôt. Odlíšil nomotetické prístupy, ktoré sú charakteristické pre prírodné vedy (objasňovanie všeobecných zákonitostí), od idiografických, využívaných v duchovných a kultúrnych vedách (hľadajú jedinečný obsah, reálny súvis s hodnotami). Podľa Rickerta história má zobrazovať individuálne udalosti, nesúmerateľné so všeobecným zákonom a jej úlohou je vytvárať teóriu hodnôt, t.j. vzťah hodnôt k meniacej sa skutočnosti. Historik teda objektívne nepoznáva dejinné procesy, jeho poznávanie je vždy závislé od hodnotenia, čiže od jeho hodnotového nastavenia a preferencií.

K antipozitivistom patrili aj kritický racionalista K. R. Popper. Odmietal totalitárne postoje v politike i vo vede, uprednostňoval pýtanie sa pred hotovými odpoveďami. V diele *Bieda historicizmu* (1957) odmietol zo všeobecňujúce teórie dejín pre ich zneužitelnosť a nazval ich „falošnými prorokmi“ (Marx, Hegel, Platón). Navrhol namiesto úsilia o „maximalizá-



ciu šťastia pre všetkých“ (čo je teleologické kritérium) „minimalizáciu utrpenia“ (čo najmenšiu mieru nevyhnutného utrpenia). Vyzdvihoval racionálny ideál tzv. otvorenej spoločnosti, ktorý stojí v protiklade k uzavretej spoločnosti, v ktorej podľa neho prevláda iracionalita. Popperovi kritika vyčíta protirečivosť: jeho zavrhovanie utopických teórií a predstáv o spoločnosti naráža na vlastný koncept „oslobodzujúcej sa“ spoločnosti, ktorá hľadá stále lepšie sociálne normy uplatňovaním technológie sociálneho inžinierstva.

Historizmus ako kontinuálnu víziu dejín odmietali aj predstavitelia tzv. filozofie života, duchovnej resp. antropologickej filozofie. W. Dilthey (1833 – 1901) zdôrazňoval rozdiel medzi prírodnou a historickou skutočnosťou a poukazoval na jedinečnosť a neopakovateľnosť historických procesov, ktoré pozitivizmus nedokázal zachytiť. Duchovné fakty, fakty kultúry, vychádzajú z bezprostrednej duchovnej skúsenosti človeka, sú súčasťou dejinného sveta. Dejiny jestvujú iba prostredníctvom človeka a človek chápe seba výlučne prostredníctvom dejín. Historické javy (umenie, hospodárstvo, náboženstvo, inštitúcie) sú zobjektivizované prejavy ľudského ducha a historická veda sa ich skúmaním pokúša odkrývať podstatu človeka, všeobecnú duchovnú prirodzenosť. Podľa Diltheyho má každá epocha svoju vlastnú „životnú náladu“, ktorú sa história usiluje identifikovať a popísať. Historikovi hrozí riziko, že stotožní svoje poznanie človeka s poznaním jednotlivých dejinných štruktúr. Keďže historické chápanie sa uskutočňuje vždy s odstupom od dejinnej reality, je len určitým obrazom danej individuálnej udalosti, nikdy nie je výkladom jej skutočného prežívania. História, tak ako aj iné duchovné vedy, sa pokúša o porozumenie, pochopenie (*Verstehen*) vnútorných duchovných obsahov cez vonkajšie výtvary; nemôže vysvetľovať a objasňovať (*Erklären*) zákonitosti a príčinné súvislosti, ako k tomu dochádza v prírodovednom skúmaní. Limitom Diltheyho hermeneutiky je absolutizácia jedinečnosti, bez metodologickej reflexie rozmanitých vonkajších sociálnych a kultúrnych podmienok. Hermeneutická metóda mala v 20. storočí veľký úspech v humanitných a spoločenských vedách. K hermeneutickému prístupu k našej otázke (kontinuity vs. diskontinuity histórie) sa vrátíme v závere.

Postmoderní filozofi na konci 20. storočia (J. Derrida, M. Foucault, J. F. Lyotard, G. Vattimo, W. Welsch) zdôrazňovali ruptúru s veľkými konštrukciami dejín a sveta, aby uvoľnili priestor pre nespojité, ojedinelé, malé a individuálne „príbehy“ bez transempirických odkazov, štruktúr a určení. Tým sa však vzdali lineárneho času a akejkoľvek ambície vykla-

dať minulosť. Dejiny treba predstavovať rozvoľnene, heterogénne, multiplicitne a polymýticky. Postmoderna sa usiluje reflektovať a rozoznávať skutočnosť – aj tú dejinnú – s úctou k pluralite, diferencii, decentralizácii, diachrónii, disperzii a nesyntetizovateľnosti zmyslu (porov. W. Welsch, 1993), aby sa očistila od modernistického univerzalizmu a metanarativít. Postmoderný (postmodernistický) prístup nielen že odmieta homogénnosť a kontinuitu vo výklade dejín, ale odmieta dejiny ako také, resp. legitimizuje mnohosť dejín, historických interpretácií i dezinterpretácií.

Odvolaávajú sa na Eliadeho, J. Maritain vo svojej *Filozofii dejín* (2014, s. 40 – 41) poukazuje na to, že prijatie vektorového, lineárneho času a dejín vôbec nie je pre človeka prirodzené, je ťažkým výdobytkom, za ktorý človek draho platí. Človeka prirodzene desí ireverzibilita jeho vlastného trvania a novosť nepredvídateľných udalostí – odmieta im čeliť. Vidno to v popieraní času archaických civilizácií (mýtický cyklický čas), no vidno to – môžeme dodať – aj v Nietzscheho prorocťve „večného návratu toho istého“, čo nie je nič iné ako predpoveď post-moderného a post-historického úniku z dejín.

Okrem toho, že paradigma postmodernity zneistila a spochybnila vedecský 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. G. Iggers (in B. Kudláčová 2009, s. 11) k tomu poznamenáva: „Postmoderní kritici správne upozornili na ideologické predpoklady, ktoré boli prítomné v dominantnom diskurze profesionálnej historickej vedy... Avšak odmietaním možnosti akéhokoľvek racionálneho diskurzu a spochybňovaním pojmu historickej pravdy a tým i historickej nepravdy vyliali vaničku aj s dieťaťom“.

Výzvu k pokore historikov a k ich citlivosti na zdanlivo bezvýznamné udalosti a postavy dejín adresuje Walter Benjamin ešte v *Tézach o pojme dejín* (1940). Kritizuje tzv. „dejiny víťazov“. Historické interpretácie v danej dobe majú vždy tendenciu zostaviť opis dejín do určitej zmysluplnej a homogénnej podoby tak, aby legitimovali pozíciu víťazov. Benjamin spomína „históriu porazených“, skartované histórie, dejiny nezapísané do kánonických dejepisov. Upozorňuje nás, aby sme skúmali nielen nedávnou historiografiou legitimované dejiny, ale aj dejiny „utláčaných“, alternatívne dejiny, divergentné dejiny, dejiny vytesnených z pamäti. Treba sa stále pokúšať o oslobodzovanie tradície od konformizmu, „treba rozbiť kontínuum dejín“ (W. Benjamin, 2013, s. 114). Historizmus, ktorý „konštruuje dejiny“, podáva „večný“ obraz minulosti, no jeho „postup je aditívny:

zhromažďuje množstvo faktov, aby nimi vyplnil homogénny a prázdny čas“ (tamže, s. 115). Benjamin v metafore o anjelovi dejín (podľa Kleeovho obrazu *Angelus Novus* z r. 1920) vyzýva, aby sa historik nebál pozrieť na „trosky“, „hrôzy“ a príbehy „malých“ tak, ako sa udiali: anjel dejín „sa tvárou obracia k minulosti. Tam, kde my vidíme reťaz udalostí, vidí on jednu jedinú katastrofu, ktorá neprestajne vrší trosky na trosky a vrhá mu ich k nohám. Asi by rád zotrval, prebudil mŕtvych a rozbité poskladal,“ (tamže, s. 110) ale ženie ho „víchor pokroku“, ktorý ho vzdaluje od skutočných osudov, a nadúva mu krídla „vítazov“. Dobrý historik podľa neho v dejinách „rozpoznáva znamenie mesiášskeho zastavenia diania, inak povedané revolučnej šance v boji za utláčanú minulosť. Registruje ju, aby určitú epochu vytrhol z homogénneho priebehu dejín; aby z epochy vytrhol určitý život, zo životného diela určité dielo. Výnos z tohto procesu spočíva v tom, že v diele je uložené a pozdvihnuté životné dielo, v životnom diele epocha a v epoche celý priebeh dejín“ (tamže, s. 115 – 116). Benjamin nás vystríha pred jednoduchou transkripciou tvrdení o dejinách výchovy z učebníc pedagogiky a z expozícií dejín pedagogiky a školstva, v ktorých bol vopred stanovený a totalitnou doktrínou odobrený interpretačný kľúč. Okrem „dejín vítazov“ aj na tomto poli by sme mali skúmať dejiny porázaných, dejiny nekánonizovaných pedagógov, izolovaných a neraz vedecky detronizovaných vychovávateľov, učiteľov a majstrov života, dejiny „podzemných“ výchovných štruktúr a hnutí. Ich identifikovanie a predstavenie bude o to náročnejšie, že im nebolo umožnené tvoriť súčasť akademickej spisby a získavanie poznatkov o nich si vyžiada takmer archeologické postupy.

Názov podkapitoly je sformulovaný antagonisticky – kontinuita verus diskontinuita. Ak chce historik výchovy po tejto úvahe dôsledne plniť svoje vedecké poslanie, mal by sa vyhnúť nástrahám oboch krajných prístupov: pokúšaniu vykladať dejiny z homogenizačnej metanaratívnej pozície a súčasne nerezignovať na históriu a objasňovanie dejinno-spoločenských súvislostí. A pritom ešte neznižit' svoj cieľ na aditívne zoskupovanie faktov, ale mať ambíciu vyjadrovať ich zmysel. Je takáto ambícia filozofujúceho historika vôbec realizovateľná? K možnosti vyhnúť sa obidvom krajnostiam (absolutizácii lineárnosti a kontinuity dejín, ako aj dezintegrácie, fragmentárnosti a diskontinuity času), a pritom skúmať históriu s ohľadom na jej *zmysel*, sa vrátíme v závere.

## Problematika kontinuity a diskontinuity v československej historiografii na začiatku 20. storočia

Na slovanské (slovenské i české) ponímanie dejín v 19. storočí mala silný vplyv teória J. G. Herdera (1744 – 1803). Jeho naturalistický, romanizmom poznačený historizmus postuloval dejiny ako nevyhnutný sled príčin a následkov, cez ktorý sa realizuje božský výkon. Vyvrcholením dejín má byť národ ako najvyšší kultúrny ideál. V humanizačnom vzostupe Európy bude podľa neho zohrávať významnú úlohu svet slovanských národov, ktorým vďaka ich mladosti, čistote, usilovnosti a šťastiu patrí budúcnosť. Ako poznamenáva Albert Pražák (in J. G. Herder 1941, *Herder a Češi*), Herder zasiahol do formovania aj slovenského národného povedomia, ktoré v 19. storočí reprezentovali J. Hollý, L. Štúr, J. M. Hurban. K. Kuzmány, M. M. Hodža. Osvojený herderovský pohľad na dejiny bol kontinuitný, naratívny a teleologický. Slovenský národný naratív sa odvíjal od „Slovákov“ Veľkej Moravy, cyrilo-metodskej tradície a procesu vlastnej národnej emancipácie na pozadí „tisícročného útlaku“. Vyústením histórie mala byť vlastná štátnosť, podobne ako v českom národnom naratíve, sústredenom najmä okolo husitstva (R. Urbánek, F. M. Bartoš), mala byť vyvrcholením česká štátnosť (F. Palacký).

Na začiatku 20. storočia plnila slovenská, no predovšetkým česká historiografia angažovanú osvetovú funkciu, zameranú na dosiahnutie pradávneho sna Čechov (a Slovákov), na naplnenie programu vzniku samostatného Československa. História a historiografia sa v tomto smere výrazne ideologizovala a politizovala (tzv. prezentizmus v dejepisectve). Po vzniku Československej republiky v r. 1918 sa v 20. a 30. rokoch historická veda v rámci diskusie o zmysle českých a slovenských dejín dostala do kontrapozície dvoch hlavných prístupov: idealisticko-teleologického a empiricko-pozitivistického. **Prvý prístup** nadväzoval na Palackého národno-emancipačnú koncepciu a zdôrazňoval kontinuitu dejín, historické poslanie Československa a nutnosť chrániť si vydobyté aj za cenu manipulačných dejepisných zjednodušení. Tieto sa týkali predovšetkým idey čechoslovakizmu, jednotného československého národa (a jazyka) s pražským centralizmom (napr. Václav Chaloupecký). Voči takejto ideologizácii histórie sa ohradil literárny vedec Jozef Škultéty a neskôr slovenský dejepisec Daniel Rapant. K najvýznamnejším predstaviteľom tohto prúdu patrili T. G. Masaryk, E. Rádl, R. Urbánek, F. M. Bartoš, V. Šrobár, I. Dérer). **Druhý prístup** k histórii predstavovalo pozitivistické dejepisectvo, ktoré reprezentovala väčšina českých historikov. Nadväzovali pritom na pozi-

tivistickú školu Jaroslava Golla, ktorý presadzoval metódu dôsledného analytického štúdia prameňov, pri dištancovaní sa od idealistických filozofických koncepcií. Pozitivistická historiografia súvisí s pozitivistickou filozofiou dejín, podľa ktorej cieľom spoločenského vývoja je vedecky riadená spoločnosť, oslobodená od vplyvov metafyziky a náboženstva. Apolitickosť, konzervatívnosť a demystifikácia českých dejín Golla priviedli do sporu s T. G. Masarykom. K jeho najvýznamnejším žiakom a nasledovníkom patrili J. Pekař, J. Šusta, M. Dvořák, V. Novotný a iní. Vývoj tohto historiografického sporu a návrh na zmierlivé stanovisko „dvojakej pravdy“ predstavil Z. Nejedlý.

Pozitivismus sa čoskoro ukázal ako príliš sterilný, fragmentárny, odosobnený a neschopný zachytiť dejiny v ich šírke. Český historik J. Werstadt sa postavil proti gollovským princípom vedy, označil ich za „vedu pre vedu“ a na rozdiel od pozitivismu tvrdil, že historik musí hľadať historickú pravdu aj v ideovom a mravnom zmysle a okrem pramennej kritiky má používať aj intuíciu a fantáziu. Historik Jan Slavík vysvetľoval, že pozitivistické hromadenie faktov je neúčelné, nevedie k objektívnemu výkladu dejín – popri faktoch historik musí disponovať aj s „historickým myslením“.

Problém kontinuity a diskontinuity dejín sa v metodológii histórie neustále vracia. Vidíme to aj v príbehu československej medzivojnovnej historiografie, ba aj neskôr, jeho výzva pretrváva vlastne dodnes. Prísna pramenná historická práca zostáva podmienkou *sine qua non*, bez ktorej nie je možné rekonštruovať minulosť. Na druhej strane to však nestačí, ak je našim úmyslom *porozumieť* minulej dobe a jej výtvorom a získať pohľad rešpektujúci širšie spoločenské a antropologické (i pedagogické) súvislosti. Ako sa vyhnúť homogenizujúcemu 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?

## Záver

J. Maritain nám čiastočne pomôže na túto otázku odpovedať. Vo svojej Filozofii dejín (1957) označil teleologické videnie dejín za „gnosticismus

dejín“, pričom podľa neho „autentická filozofia dejín sa naopak nesnaží rozobrať súkolie ľudských dejín a tak vidieť ako dejiny fungujú, a rozumovo ich ovládnuť. Dejiny pre ňu nie sú problémom, ktorý sa má vyriešiť, ale **tajomstvom, ktoré sa má nazerať** (...) Otázkou je tu preto iba spoznávať v tejto nevyčerpatelnej skutočnosti určité inteligibilné aspekty, ktoré vždy zostanú čiastočne a istým spôsobom nespojité (*diskontinuitné* – pozn. A. R.). (...) Ale dejiny môžu byť charakterizované, interpretované či dešifrované do určitej miery a do určitých všeobecných aspektov – nakoľko sa nám darí **objaviť v nich inteligibilné zmysly** alebo smery a zákony, ktoré osvetľujú udalosti bez toho, aby im ukladali nevyhnutnosť“ (J. Maritain, 2014, s. 36 – 37). „Ľudské dejiny sa skladajú z období, z ktorých každé má zvláštnu inteligibilnú štruktúru,“ týkajúcu sa sociálnych, politických a právnych dominánt, ako aj dominánt morálnych a duchovných (tamže, s. 40).

Historická faktografia je síce nevyhnutná, ale nie je vedou v zmysle pozitívistickej vedy 19. storočia. Maritain ju chápe ako integrálnu súčasť historickej vedy, ako techniku a disciplínu (kritika dokumentov, kritika svedectiev, paleografia atď.), ktorej cieľom je „pozorovať situácie minulosti a pripravovať starostlivo overené a posúdené materiály, ktoré však potom má zvažovať, interpretovať a organizovať historik, aby porozumel sledu udalostí v ich individuálnej, t.j. singularnej vzájomnej závislosti. História ako história dosahuje svoje plné dimenzie nie tým, že sa márne pokúša povýšiť na vedu či pseudovedu, ale tým, že sa začleňuje do pravdivého a vyváženého systému ľudských hodnôt, morálnych a kultúrnych, skrátka tým, že sa zameriava na filozofiu, alebo vďaka určitému filozofickému dozrievaniu. Iba tak sa dostáva na rovinu skutočnej a pravej histórie“ (J. Maritain, 2014, s. 147).

Jan Patočka vo svojich Kacířských esejach o filozofii dejín (1975) uvádza históriu ako modus bytia slobodného človeka: zmysel dejín tvoríme tým, že ich chápeme, odhaľujeme pôvodné možnosti a uskutočňovania možností slobody v dejinnej minulosti. Zmysel dejín nie je niečo pevné, hotové, alebo všeobecné, akási idea uskutočnená napr. v dejinách určitého národa, ale je to dejúca sa a bojujúca opakovateľná možnosť slobodného bytia. Je to „zmysel v pohybe“; **historik dejiny „ozmysluje“**, ale nie raz a navždy, ale len v dynamike pravdy, ktorá nie je, ale sa *deje* – zmysel nadobúda novým vzťahovaním sa k svetu (Mají dějiny smysl? In J. Patočka, 2010, s. 61 – 83).

V kontexte hermeneutickej tradície, s odkazom na Schleiermacheera, neskôr Diltheyho a Heideggera sa nám javí ako osvetľujúca koncep-

cia *tradície* H. G. Gadamera. Gadamer odmietol úsilie o matematizáciu a naturalizáciu humanitných vied, no tiež neakceptoval Diltheyho návrh empatickej hermeneutiky (snahu o pochopenie úmyslu autora), namiesto toho koncipuje text (akúkoľvek objektivizovanú štruktúru) ako dielo s vlastnou objektivitou, s vlastným životom významov. Vychádza z predpokladu, že každé porozumenie si vyžaduje *predporozumenie*, ktoré je nesené tradíciou. V tradícii (od lat. traditio = odovzdávanie) sa odráža historická minulosť, ktorá sa odкрýva v prostredí vždy dejinného jazyka. Tomu, s čím sa človek stretáva ako s vonkajším (text, dielo, udalosť), možno porozumieť iba v jazyku interpretácie. Historik vo svojom dejinnom vedomí „začína odmietat' naivné nasledovanie nejakej tradície alebo nejakého celku tradične prijímaných právd; (...) zaujíma voči všetkému, čo mu bolo odovzdané tradíciou, **reflexívny postoj**. Dejinné vedomie nenačúva zbožne hlasu z minulosti, ale premýšľa o ňom a zasadzuje ho späť do kontextu, z ktorého vyrástol, aby zistilo jeho relatívny význam a hodnotu, ktorá mu patrí“ (H. G. Gadamer, 1994, s. 8). Historik teda **vedie kolokvium s minulým**, ktoré je v zásadne odlišnej situácii, ako situácia historika, a preto si vyžaduje interpretáciu zmyslu. Gadamer pripúšťa, že ku každému historickému poznaniu patrí aj uplatnenie všeobecných empirických pravidiel na konkrétne problémy, avšak „skutočným zámerom historického poznania nie je vyložiť konkrétny jav ako jednotlivý prípad nejakého všeobecného pravidla (...). Jeho skutočným cieľom – aj keď používa všeobecné znalosti – je naopak pochopiť nejaký historický jav v jeho zvláštnosti a jedinečnosti. To, čo zaujíma historické poznanie, nie je ako sa ľudia, národy a štáty *všeobecne* vyvíjajú, ale práve naopak, ako sa *tento* človek, *tento* národ, *tento* štát stal tým, čím je; ako sa to všetko mohlo zbehnúť a dospieť práve *sem*“ (tamže, s. 12).

Predstavitel' špekulatívneho kritického realizmu (J. Maritain), fenomenologickej (J. Patočka) i hermeneutickej (H.-G. Gadamer) filozofie sa zhodujú v tom, že historická veda je nielen možná, ale je paradigmatická pre porozumenie človeka. Zároveň poukazujú na jej dialogický a interpretačný charakter, na nutnosť odstupu a súčasne osobného zaangažovania interpretu (neutralizmus v historickej vede je metodologicky absurdný). Aj v našej pozícii výskumníkov edukačnej minulosti ponímame historické fakty (pedagogické diela, školské zákony, školské inštitúcie, didaktické dokumenty, odborné publikácie, významné biografie, atď.) ako denotáty, ktoré si žiadajú interpretáciu: kladú nám otázky a dožadujú sa slova.

## LITERATÚRA

- BENJAMIN, W. (2013) *Aura a stopa*. Bratislava: Kalligram.
- CONDORCET, J. A. (1968) *Náčrt historického obrazu pokroků lidského ducha*. Praha: Academia.
- DILTHEY, W. (1980) *Život a dejinné vedomie (výbor z diela)*. Bratislava: Pravda.
- FUKUYAMA, F. (2007) *Konec dějin a poslední člověk*. Praha: Rybka Publishers.
- GADAMER, H. G. (1994) *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filosofia.
- HERDER, J.G. (1941) *Vývoj lidskosti*. Praha: Jan Laichter.
- HUDEK, A. (2007) Slovenská historiografia a československé dejiny v rokoch 1918 – 1968. In *Forum Historiae*, roč. 1, č. 1.
- HUDEK, A. (2010) *Najpolitickéjšia 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.
- HUNTINGTON, S. (2001) *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka Publishers.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009) *Dejiny pedagogického myslenia I. (počiatky vedomej výchovy a pedagogickej teórie)*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA.
- KUTNÁR, F., – MAREK, J. (1997) *Přehledné dějiny českého a slovenského dějepisectví: Od počátku národní kultury až do sklonku třicátých let 20. století*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny.
- LYOTARD, J. F. (1993) *O postmodernismu*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- MARITAIN, J. (2014) *O filosofii dějin*. Praha: Triáda.
- NIETZSCHE, F. (2005) *Nečasové úvahy*. Praha: Oikoymenh.
- PATOČKA, J. (2010) *Kacírske eseje o filosofii dějin*. Praha: Oikoymenh.
- POPPER, K. R. (2000) *Bída historicismu*. Praha: Oikoymenh.
- PRAŽÁK, A. (1926) *Slovenská svojskost*. Praha: Akademie.
- PRAŽÁK, A. (1937) *T.G. Masaryk a Slovensko*. Praha: Edice Corona.
- SPENGLER, O. (2010) *Zánik Západu. Obrisy morfologie světových dějin*. Praha: Academia.
- TOYNBEE, A. J. (1995) *Studium dějin*. Praha: Práh.
- VALENT, T., – CHOVANCOVÁ, J. (2009) *Kapitoly z filozofie dejín*. Bratislava: Právnická fakulta UK v Bratislave.
- WELSCH, W. (1993) *Postmoderna. Pluralita jako etická a politická hodnota*. Praha: KLP.

### Kontaktné údaje:

doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta  
Trnavská univerzita v Trnave  
Trnava  
e-mail: arajsky@gmail.com



# SPOLOČENSKO-POLITICKÝ KONTEXT MEDZIVOJNOVÉHO OBDOBIA NA SLOVENSKU (1918 – 1939)

*Peter Jašek*

**Abstrakt.** Príspevok je venovaný spoločensko-politickej situácii na Slovensku v období existencie Československej republiky v rokoch 1918 – 1939. Poukazuje na dôležité aspekty existencie Československa, ktoré mali presah do všetkých oblastí jeho života včítane školstva. Príspevok neobchádza zložitý problém včlenenia Slovenska do spoločného štátu, ktoré bolo dôsledkom 1. svetovej vojny. V rámci situácie v spoločnosti uvádza príklady spolužitia Slovákov a Čechov v spoločnom štáte, dopady hospodárskej krízy a dôsledky zmeny geopolitickej situácie v strednej Európe a prvý rozpad spoločného štátu v roku 1939.

Koncom roku 1918 stálo Slovensko na významnej križovatke svojich dejín. V dôsledku vojenskej porážky Centrálnych mocností na frontoch 1. svetovej vojny, 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). V tejto súvislosti stojí za pripomenutie, že Slovensko bolo súčasťou Uhorska takmer tisíc rokov, najmä posledných 50 rokov existencie tohto štátu však bolo poznamenaných silnou maďarizáciou, ktorá ohrozovala existenciu Slovákov ako národa. Aj preto nepočtená slovenská politická reprezentácia privítala túto prevratnú zmenu s nadšením. Videla v nej jednak záchranu pred tvrdým nacionálnym útlakom, a jednak aj uskutočnenie národných a demokratických cieľov, za ktoré slovenská politika v Uhorsku desaťročia bojovala. Samotný vznik štátu však nebol vôbec jednoduchým ani samozrejým. V hre bolo viacero alternatív štátoprávneho usporiadania, napokon však medzi zástupcami predstaviteľov slovenského exilu, ale aj medzi slovenskými politickými elitami v Uhorsku prevládla alternatíva vzniku Česko-Slovenska ako najrealnejšie a najprospernejšie východisko spod hrozby asimilácie slovenského národa v Uhorsku. Pripomeňme v tejto súvislosti najmä známe slová ružomerského kňaza, popredného národného buditeľa a vedúcu osobnosť ľudovej strany Andreja Hlinku, ktoré predniesol na stretnutí kľúčových národných pracovníkov 24. mája 1918 v Turčianskom Svätom Martine: *„Tu je doba činov. Treba sa nám určite vysloviť, či pôjdeme aj naďalej 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 svoj príklon k spoločnému štátu potvrdili Martinskou deklaráciou z 30. októbra 1918. Predstavitelia zahraničných Slovákov tak urobili v dvoch rozhodujúcich dohodách, ktoré sa dotýkali aj budúceho federatívneho usporiadania: Clevelandskej dohode z 22. októbra 1915 a najmä Pittsburskej dohode z 31. mája 1918. 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 muselo prebehnúť vojenskou silou. Československé vojská museli o slovenské územie tvrdo bojovať proti maďarským oddielom, keďže vedenie maďarského štátu sa za žiadnych okolností nechcelo vzdať svojho sna o udržaní územnej integrity Uhorska. Tieto boje sa viedli v dvoch hlavných fázach. Prvá fáza prebiehala od konca roku 1918 do začiatku roka 1919, keď museli čs. vojská bojovať proti zvyškom maďarských vojsk a neraz aj proti zmaďarizovanému obyvateľstvu. Najmä vedúce spoločenské vrstvy boli väčšinovo prouhorské, a hoci dohodové mocnosti prikázali Maďarom stiahnuť sa zo slovenského územia, tí mali v rukách vojsko, políciu, úrady, dopravu a celý verejný život. Ako česko-slovenské vojsko postupovalo, tak sa šírila aj moc ministerstva s plnou mocou pre správu Slovenska, na čele ktorého stál Vavro Šrobár, vyzbrojený rozsiahlymi právomocami vo všetkých mocenských oblastiach. Do 22. januára 1919 sa česko-slovenskému vojsku podarilo obsadiť dočasnú hraničnú líniu ako ju vytýčili víťazné veľmoci v Paríži. Proces zaraďovania Slovenska do nového štátu však sprevádzali rozsiahle nepokoje, ktoré prerastali do štrajkov. Smutne známym sa stal incident v Bratislave z 12. februára 1919, kedy vojsko strelbou rozohnalo štrajkujúcich robotníkov požadujúcich okrem sociálnych požiadaviek aj ponechanie nemeckého a maďarského jazyka na školách. Výsledok bol tragický – 8 mŕtvych a niekoľko ťažko ranených účastníkov demonstrácie (B. Ferencuhová – N. Krajčovičová, 2012, s. 41). Ešte ťažšia bola situácia na východe republiky – v Košiciach prišlo k viacerým ozbrojeným stretom s vojakmi miestnej posádky. Protesty a štrajky zmaďarizovaného obyvateľstva neprestávali ani po obsadení Košíc a na ich území muselo byť vyhlásené štatárium. Podobné to bolo na viacerých miestach, pričom nespokojnosť obyvateľstva bola stimulovaná aj katastrofálnou sociálnou situáciou a nedostatkom všetkých možných tovarov vrátane potravín.

V druhej fáze priamej integrácie slovenského územia išlo o ozbrojený boj proti maďarskej republike rád, de facto bolševickej vláde, ktorý sa začal 20. mája 1919 a trval prakticky až do vojenskej porážky Maďarskej republiky rád. Krátkou epizódkou 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 vojsk v počiatočnej fáze bojov na Slovensku. Preto aj zanikla okamžite po ústupe bolševických vojsk v júli 1919. Agresia maďarských bolševikov na Slovensko mala svoje závažné dôsledky. Ľudia na Slovensku sa mohli po prvýkrát na vlastnej koži zoznámiť s metódami a prostriedkami vlády bolševikov, ktoré boli sprevádzané terorom, masovými perzekúciami voči obyvateľstvu, zoštátňovaním škôl, útokmi proti cirkvi a znárodnením podnikov a hospodárstiev. Odpor ľudí voči takejto forme vlády nepriamo pomohol etablovať sa mladej Česko-Slovenskej republike, pretože aj ľudia predtým sympatizujúci s uhorským štátom mohli zreteľne vidieť rozdiel medzi novou demokratickou republikou a maďarským štátom. Agresia maďarských bolševikov si zároveň vyžiadala aj mohutné nasadenie česko-slovenskej armády a stovky padlých vojakov.

Napokon bola mladá republika ustanovená až medzinárodnými mierovými zmluvami, ktoré zároveň vytýčili jej hranice a boli výsledkom Versailleskej mierovej konferencie. Česko-Slovenska sa týkali predovšetkým Saint-Germainská zmluva medzi Rakúskom a víťaznými mocnosťami, uzatvorená 10. septembra 1919. Zo slovenského pohľadu mala osobitný význam Trianonská mierová zmluva, uzatvorená medzi víťaznými mocnosťami a Maďarskom zo 4. júna 1920, v dôsledku ktorej sa Slovensko vyčlenilo zo zaniknutého Uhorska a začlenilo sa do Česko-Slovenskej republiky, z ktorej názvu už v tej dobe po prijatí Ústavy 29. februára 1920 vypadol spojovník, zakotvený v medzinárodných zmluvách. Napriek unitárnemu a centralistickému charakteru štátu však bolo medzivojnové Československo z hľadiska národnostnej skladby obyvateľstva multi-etnickým štátom. Podľa sčítania obyvateľstva z roku 1921 žilo na Slovensku asi 2 milióny Slovákov (cca 68 % obyvateľstva – do tohto počtu boli zarátaní aj Česi, cca 70 000), 640 000 Maďarov (21,5 %), 140 000 Nemcov (cca 5 %), 90 000 Rusínov (3 %) a 70 000 Židov (J. Rogulová, 2012, s. 97 – 98).

Na tomto mieste nie je možné rozoberať všetky aspekty medzivojnovej Československej republiky, napokon bolo o tom na Slovensku aj v Čechách už publikovaných dosť historických či publicistických prác (pozri napr. zoznam literatúry k tejto štúdii). Treba zároveň 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 držitelia síce pripúšťajú, že sa v tomto ohľade vyskytli určité nedostatky, ale tvrdia, že tieto nedostatky boli zriedkavé, časovo obmedzené, v porovnaní s pozitívnymi výsledkami slovensko-českého spolužitia zanedbatelné a vzhľadom na okolnosti nevyhnutné. Vážnejšie kritické názory na postavenie Slovákov v Česko-Slovensku sa objavujú len zriedkavo a vychádzajú z pomerne obmedzenej pramennej základne (I. Uhrík, 2011, s. 1).

Novovzniknutá republika mala pre Slovákov mnoho pozitív. Popri zbavení sa maďarizačného jarma jedným z najdôležitejších bolo, že vytvorila demokratický parlamentný priestor. Kvalitatívne celkom iný, ako to bolo v Uhorsku, keďže v Československu existovalo všeobecné a rovné volebné právo. Demokratický parlamentný priestor v medzivojnovom období – aj vzhľadom na národnostné rozloženie obyvateľov republiky – rozhodne nebol ideálny, ale zásadným politickým zrovnoprávnením všetkých obyvateľov posilnil sebedomie širokých ľudových vrstiev a po prvýkrát umožnil Slovákom masový vstup na politické kolbište. V tomto priestore Slováci získavali dôležité politické skúsenosti, formovali svoje politické myslenie a napokon v ňom aj politicky dozreli. Vo verejnom priestore začal mohutný nástup slovenčiny, hoci oficiálnym jazykom, ako aj jazykom českých úradníkov a učiteľov, ktorí doslova zaplavili Slovensko, bola čeština a oficiálne sa hovorilo o „československom“ jazyku (E. Hrabovec, 2012, s. 11). Výrazná a dôležitá bola aj pomoc diplomacie nového štátu, ktorá mala rozhodujúcu zásluhu na jeho etablovaní, včítane vymedzenia jeho hranice s Maďarskom. V prvých rokoch boli výraznou pomocou aj ľudia z Čiech, ktorí prišli na Slovensko či už ako úradníci, učitelia, inžinieri či železničiar a pomáli pri etablovaní sa nového štátu, ale aj rekonštrukcii po vojnových stretoch s Maďarskom (B. Ferenčuhová – N. Krajčovičová, 2012, s. 44 – 45).

Zároveň však nový štát pripravil Slovákom aj mnohé trpké sklamanie. Predovšetkým, vtedajšie české elity novovzniknutého štátu nevnímali republiku ako štát dvoch rovnoprávných národov a od začiatku vedome rezignovali na naplnenie ducha Pittsburskej dohody. Zakladatelia a nositelia Československej republiky vnímali republiku ako obnovený český štát, pre ktorý bolo Slovensko iba geopolitický a doplnkový hospodársky priestor, akýsi most ponúkajúci únik z „nemeckého obklúčenia“ a spájajúci ich s ostatnými Slovanmi (E. Hrabovec, 2012, s. 12). V praxi sa štátna politika Československej republiky voči Slovensku premietla predovšet-

kým do prílevu českých štátnych zamestnancov na Slovensko, čo sa dotklo takmer všetkých oblastí verejnej správy a už krátko po vzniku štátu nástojčivo vyvolalo „českú otázku“, široko a miestami vášnivo diskutovanú v rokoch existencie republiky. Často pritom šla ruka v ruke s dynamickým rozvojom jednotlivých spoločenských sfér. „Českú otázku“ môžeme ilustrovať na príklade niekoľkých konkrétnych čísiel z rôznych oblastí. Príkladom je práve situácia v školstve. Slováci nemali v roku 1918 nijaké vlastné stredné školy, o univerzitách ani nehovoriac. Toto sa zmenilo práve v roku 1918, resp. od roku 1919. Slovenské školstvo, i keď s veľkou podporou českých učiteľov, sa začalo veľmi rýchlo vzťahovať a stalo sa základom slovenskej vzdelanosti (Ľ. Kázmerová, 2012, s. 153). A treba povedať, že ani v jednej oblasti na Slovensku sa v krátkych dvadsiatich rokoch po roku 1918 nezaznamenala taká radostná premena, ako v oblasti školstva. Iste na tom majú veľkú zásluhu aj Česi, ale zasa nemožno tieto zásluhy vidieť jednostranne a zabúdať pritom aj na slovenský podiel (K. Čulen, 1993, s. 126). Pomoc českých učiteľov bola v prvých rokoch existencie štátu na Slovensku veľmi potrebná, otázne však je, či ich bolo treba až v takom veľkom množstve. Navyše v mnohých prípadoch sa títo učitelia dostali do ostrého svetonázorového konfliktu s miestnym obyvateľstvom. Často boli nositeľmi myšlienok husitizmu a niektorí dokonca ateizmu, čo v silne nábožensky založenej slovenskej spoločnosti toho obdobia bolo vnímané negatívne. Mnohí ľudia si ich učenie vysvetľovali ako protináboženské, resp. minimálne protikatolícke.

Čo sa týka konkrétnych čísiel, v lete roku 1938 bolo na Slovensku na gymnáziách s vyučovacou rečou slovenskou 26 riaditeľov Čechov a 18 Slovákov. Pri stredných odborných školách bol v roku 1938 pomer zamestnancov 593 Čechov k 518 Slovákom, počet profesorov na univerzite v Bratislave bol 40 Čechov k 12 Slovákom (K. Čulen, 1993, s. 133, 139 a 142). Podobné to bolo aj v ďalších oblastiach. V armáde boli nasledujúce pomery dôstojníkov: z 20 800 dôstojníkov armády bolo iba 830 Slovákov. Medzi vyššími dôstojníkmi to bolo ešte žalostnejšie, keď spomedzi 5 439 vyšších dôstojníkov (od štábného kapitána) bolo iba 67 Slovákov. Spomedzi 139 generálov bol iba jeden Slovákom.

Na politickej scéne sa postupne etablovali politické strany, ktoré súperili o hlasy voličov vo voľbách. Na Slovensku sa v medzivojnovom období sformovala ako najsilnejšia politická strana Hlinkova slovenská ľudová strana (HSLĽS, do roku 1925 Slovenská ľudová strana). Jej voliči boli najmä medzi strednými a drobnými roľníkmi katolíckeho vierovyznania. Politickým programom ľudákov bola autonómia Slovenska v rámci ČSR a strana

bola silno katolícky orientovaná. Medzi jej politikmi bolo viacero katolíckych kňazov a vo svojej agitácii zdôrazňovala a kritizovala rozdielne postavenie Čechov a Slovákov v štáte ako aj skutočnosť, že na Slovensku pôsobilo veľa Čechov v štátnych úradoch, na školách a na četníckych staniach. Najvýznamnejšími politikmi HSĽS v medzivojnovom období boli Andrej Hlinka, Karol Sidor, Jozef Tiso, Jozef Buday, Ferdinand Juriga či Vojtech Tuka. V druhej polovici 30. rokov v dôsledku hospodárskej krízy bola výrazná aj 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 agráристи. Jej voličstvo bolo najmä medzi bohatšími roľníkmi a statkármi a keďže pôsobila aj v Čechách, bola v rámci celého Československa jednou z najsilnejších politických strán. Jej najvýraznejšími osobnosťami na Slovensku boli najmä Milan Hodža, v rokoch 1935 – 1938 predseda československej vlády, ale aj Jozef Lettrich či Ján Ursíny, neskôr 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 elektorát sa grupoval predovšetkým medzi robotníkmi vo väčších mestách. Príslušníci národnostných menšín (Maďari, Nemci) volili menšinové politické strany. Politická kultúra v mladej demokracii bola síce vyššia ako v časoch Uhorska, ale za západnými štandardmi zaostávala. Všetky politické strany organizovali pravidelné členské schôdzky a verejné zhromaždenia, aby získali čo najviac členov a hlasov. Boj politických strán o priazeň voliča vrcholil v predvolebnej agitácii, keď jednotlivé strany zvolávali na námestia, verejné priestranstvá a do sál hostincov verejné schôdze, na ktorých rečnili ich poslanci a politici. Okrem vychvaľovania vlastnej politickej strany sa takéto mítingy nezaobišli bez najhrubšieho osočovania protivníkov, ktorých členovia boli vždy prítomní a preto sa zhromaždenia často končili bitkami alebo hádzaním zhnitých paradajok, ktoré neraz podobnú schôdzu predčasne ukončili.

Československo dosiahlo azda najväčší rozmach v druhej polovici 20. rokov. „Zlaté časy“ však rezolútne ukončila veľká hospodárska kríza, ktorá prepukla v roku 1929 a na Slovensku sa prejavovala až do roku 1936. V rámci Československa sa najvýraznejšie prejavila na Slovensku a v sudetských oblastiach, a práve v jej dôsledku prichádza k postupnému zvyšovaniu napätia medzi jednotlivými národmi vnútri Československa. Kríza začala plne doliehať v roku 1931, keď sa zvýšil počet nezamestna-

ných. 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. žobračanky, čiže poukážky na potraviny pre nezamestnaných, a prebiehali aj ďalšie podporné akcie pre nezamestnaných. Na ich podporu vystupovali hnutia nezamestnaných, ktoré spisovali po rodinách zoznamy nezamestnaných a ich žiadosti potom predkladali cestou notárskych úradov.

Pre Československú republiku nastali koncom 30. rokov ťažké časy. Hitlerovo Nemecko sa vydalo na cestu odstránenia Versaillského mierového systému, v ktorého dôsledku Československo vzniklo. Hitlerova agresívna zahraničná politika, ktorej nástrojom sa stali aj nemecké menšiny v susedných štátoch, vyústila do zásadných geopolitických zmien v stredoeurópskom regióne, z ktorého sa nenápadne 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 vedome stupňovalo hroziac vojenským zásahom, ak nebudú splnené jeho požiadavky. Dve mobilizácie československej armády síce naznačovali vôľu brániť sa, ale veľmocenské rozhodnutie prijaté 29. – 30. septembra 1938 v Mníchove, kde sa západné veľmoci bez boja podriadili Hitlerovej svojvôli, rozhodli o odstúpení Sudet. Vedenie štátu pod tlakom akceptovalo mníchovské rozhodnutie, ktoré vyústilo do odstúpenia Sudet Nemecku a vnútorného oslabenia celého štátu. V jeho dôsledku česká strana urobila ústupok aj slovenským požiadavkám a akceptovala prijatie slovenskej autonómie, prijatej na porade hlavných slovenských politických strán v Žiline 6. októbra, známej ako Žilinská dohoda. Už krátko po autonómii ale prišli územné požiadavky Maďarska, ktoré boli vyriešené v jeho prospech prvou Viedenskou arbitrážou 2. novembra 1938, po ktorej pripadlo Maďarom 10 390 km<sup>2</sup> územia, kde žilo okolo 850 000 obyvateľov (z toho 272 000 Slovákov a Čechov).

Napätá politická situácia v stredoeurópskom priestore v marci 1939 smerovala k rozpadu Česko-Slovenska. Hitler sa totiž nezmieril len so sudetskými územiaми, ale mal v pláne úplné podmanenie českej časti spoločného štátu. V priebehu januára a februára 1939 začalo aj na Slovensku silnieť volanie po osamostatnení sa, zatiaľ však rezonovalo najmä v tzv. radikálnych kruhoch okolo Hlinkovej gardy. Na Slovensku bola autonómna vláda na čele s Jozefom Tisom, zástancom skôr evolučného vývoja, situácia v marci 1939 však rýchlo akcelerovala. Rozpad štátu urýchlil popri nemeckom postoji aj mocenský zásah českých vojakov a žandárov, ktorí v noci z 9. na 10. marca prevzali moc na Slovensku, zosadili autonóm-

nu vládu, obsadili kľúčové inštitúcie a pozatýkali popredných exponen-  
tov slovenskej samostatnosti. Toto rozhodnutie však nenašlo podporu  
u vtedajšieho hegemóna stredoeurópskeho priestoru, Nemecka. Naopak,  
Nemci ho využili ako zámienku na okupáciu Čiech a Moravy. V tejto si-  
tuácii zároveň pôsobili na popredných slovenských politických činiteľov,  
aby vyhlásili samostatnosť Slovenska. Keď s týmito pokusmi nepochodili  
u Karola Sidora, pozval Hitler 13. marca na návštevu do Berlína zosadené-  
ho predsedu vlády Tisa. Tu ho konfrontoval s jasným stanoviskom – Ne-  
mecko bude okupovať Čechy a Moravu a Slovensko môže vyhlásiť samo-  
statnosť. Ak tak neurobí, nebude zodpovedný za nasledujúce udalosti, čím  
mal na mysli skutočnosť, že Slovensko mohlo byť rozdelené medzi Poľsko  
a Maďarsko. Za týchto okolností ponúkol Tisovi možnosť vyhlásiť samo-  
statný Slovenský štát z berlínskeho rozhlasu, čo odmietol. Namiesto toho  
dal zvolať na 14. marec Slovenský snem, ktorý mal rozhodnúť o otázke  
slovenskej štátnej samostatnosti. Poslanci snemu aklamačným hlasova-  
ním 14. marca 1939 rozhodli o vzniku samostatného Slovenského štátu.  
Na druhý deň vstúpili do Čiech a na Moravu nemecké okupačné vojská  
a vytvorili tu protektorát Čechy a Morava.

## LITERATÚRA

- BYSTRICKÝ, V. – LETZ, R. – PODOLEC, O. (eds.) (2007) *14. marec 1939. Vznik Slovenského štátu. Spomienky aktérov historických udalostí. I. diel.* Bratislava: AE Press.
- ČARNOGURSKÝ, P. (1992) *14. marec 1939.* Bratislava: Veda.
- BYSTRICKÝ, V. – MICHELA, M. – SCHVARC, M. (eds.) (2010) *Rozbitie alebo rozpad? Historické reflexie zániku Česko-Slovenska.* Bratislava: Veda.
- ČULEN, K. (1993) *Slováci a Česi v štátnych službách ČSR.* Trenčín: Vydavateľstvo Ivan Štelcer.
- DEÁK, L. (2002) *Viedenská arbitráž 2. november 1938. Dokumenty I.* Martin: Matica slovenská.
- ĎURICA, M. S. (2003) *Dejiny Slovenska a Slovákov v časovej následnosti faktov dvoch tisíc-ročí.* Bratislava: Lúč.
- FERENČUHOVÁ, B. – KRAJČOVIČOVÁ N. (2012) Vznik Československa a začlenenie Slovenska do nového štátu. In FERENČUHOVÁ, B. et al.: *V medzivojnovom Československu 1918 – 1939.* Bratislava: VEDA, s. 17 – 58.
- HRABOVEC, E. (ed.). (2012) *Svätá Stolica a Slovensko 1918 – 1927 vo svetle vatikánskych prameňov.* Bratislava: Univerzita Komenského.
- HRONSKÝ, M. (1998) *Boj o Slovensko a Trianon 1918 – 1920.* Bratislava: Národné literárne centrum.
- GEBHART, J. – KUKLÍK, J. (2004) *Druhá republika 1938 – 1939. Svár demokracie a totality v politickém, spoločenskom a kultúrnom živote.* Praha: Paseka
- KALVODA, J. (1998) *Genese Československa.* Praha: Panevropa.
- KAZMEROVÁ, Ľ. (2012) Vznik a rozvoj slovenského školstva. In FERENČUHOVÁ, B. et al.: *V medzivojnovom Československu 1918 – 1939.* Bratislava: VEDA, s. 153 – 171.



- KLIMEK, A. (1996) *Boj o Hrad I. Hrad a Pětka 1918 – 1926*. Praha: Panevropa.
- KLIMEK, A. (1998) *Boj o Hrad II. Kdo po Masarykovi? (1926 – 1935)*. Praha: Panevropa.
- LIPTÁK, L. (2000) *Slovensko v 20. storočí*. Bratislava: Kalligram.
- MEDVECKÝ, K. A. (1930) *Slovenský prevrat. Zväzky I. – IV*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha.
- POGORIELOV, A. – ZIMÁK, J. (1938) *Vpád maďarských bolševikov na Slovensko v roku 1919*. Bratislava.
- ROGULOVÁ, J. (2012) Vývin obyvateľstva a jeho štruktúry. In FERENČUHOVÁ, B. et al.: *V medzivojnovom Československu 1918 – 1939*. Bratislava: VEDA, s. 93 – 101.
- RYCHLÍK, J. (1997) *Češi a Slováci ve 20. století. I. díl, 1914 – 1945*. Bratislava: AE Press.
- SIDOR, K. (1991) *Takto vznikol Slovenský štát*. Bratislava: Odkaz
- 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.
- VNUK, F. (2004) *Stopäťdesiat rokov v živote národa. Slovensko v rokoch 1843 – 1993*. Bratislava: Lúč; Slovenský ústav v Ríme a Univerzita Komenského.

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Peter JAŠEK, PhD.

Ústav pamäti národa

Bratislava

e-mail: peter.jasek@upn.gov.sk

## II. PEDAGOGICKÉ MYSLENIE A JEHO RECEPCIA

# SLOVENSKÁ MEDZIVOJNOVÁ PEDAGOGIKA A JEJ ŠPECIFIKÁ

*Blanka Kudláčová*

**Abstrakt.** Slovenská pedagogika v novovytvorenej Československej republike (ČSR) v r. 1918 bola poznačená predchádzajúcim obdobím, v ktorom bolo Slovensko súčasťou Rakúsko-Uhorska. Silná vlna maďarizácie, zintenzívnená od r. 1867, spôsobila spomalenie vývoja slovenského národa v porovnaní s okolitými krajinami a odrazila sa vo všetkých oblastiach politického, hospodárskeho a kultúrneho života. Prioritou pre mnohých slovenských intelektuálov a učiteľov v druhej polovici 19. storočia bolo zachovanie slovenského jazyka a slovenského školstva. Žiaľ, voči tzv. Apponyiho školským zákonom z rokov 1907 a 1908 boli v podstate bezbranní. V tejto situácii slovenská pedagogika nemohla zachytiť trendy vo vývoji európskej a svetovej pedagogiky, lebo ich nemal kto zachytiť. Pedagogický ruch po r. 1918 začal postupne ožívať najskôr v učiteľských spolkoch a pedagogických časopisoch. Prvou významnou slovenskou vedecko-pedagogickou inštitúciou bol Pedagogický seminár (od 1923/24), v ktorom sa vďaka českým profesorom formovali prvé generácie slovenských pedagógov.

Úroveň vzdelávania a jednotlivých vedných disciplín je historicky podmienená a pomerne úzko prepojená s ekonomickou, sociálnou a kultúrnou úrovňou konkrétneho národa. Na druhej strane vzdelávanie a rozvoj vied spätne ovplyvňuje ekonomickú, sociálnu a kultúrnu úroveň národa a postavenie a život jednotlivca v spoločnosti. Túto skutočnosť možno badať aj na Slovensku v prvých rokoch Československej republiky.

## **Východiská a špecifiká slovenského školstva a pedagogiky po vzniku ČSR**

Rozpad rakúsko-uhorskej monarchie a vznik Československej republiky v r. 1918 je kľúčovou udalosťou pre vývoj slovenského národa v moderných slovenských dejinách. Slovensko sa historicky prvýkrát stalo administratívnym celkom s vlastným územím a začali sa písať nové dejiny slovenskej štátnosti (por. D. Kováč, 2012). Novým štátoprávnym podmienkam a potrebám však nezodpovedala vtedajšia úroveň a organizácia hospodárskeho, sociálneho a kultúrneho života, ktorej jedným z kľúčových prvkov je práve vzdelávanie a vzdelanosť. Nová republika sa kresovala jednak v náročných hospodárskych a sociálnych pomeroch, ktoré

zanechala prvá svetová vojna a jednak v nových politických podmienkach vzniku Československej republiky, ktoré bolo sprevádzané neskúsenosťou politických elít. Slovensko bolo v tom období prevažne agrárnou krajinou, v priemysle pracovalo 19,7% a v pôdohospodárstve 64,3% činného obyvateľstva<sup>1</sup> (J. Svetoň, 1958, s. 82).

Podľa D. Škvarnu (2012) v habsburskej monarchii nenastúpila hospodárska, sociálna a politická modernizácia a nacionálna emancipácia súbežne, ako v krajinách západnej Európy, ale asynchrónne. U Maďarov sa tento proces zavŕšil už v rokoch 1848 – 49, Česi a Chorváti sa sformovali v moderný národ v 60. rokoch 19. storočia. Rakúsko-uhorské vyrovnanie znamenalo pre Slovákov negatívny zásah do procesu národnej emancipácie, ktorý sa podľa spomenutého autora „ocitol v retardačnej fáze“ (D. Škvarna, 2012, s. 38). Silná maďarizácia v druhej polovici 19. storočia a začiatkom 20. storočia znemožnila plnenie primárnej úlohy školstva: vzdelávať a pripraviť nové generácie pre jednotlivé oblasti politického, spoločenského a hospodárskeho života. Tým sa spomalil vývoj slovenského národa a k jeho doformovaniu v moderný národ prišlo až v 20. rokoch 20. storočia.

Špecifickú situáciu v slovenskom školstve, vzdelávaní a pedagogike v r. 1918 možno vidieť z nasledujúcich údajov:

- z celkového počtu 3641 ľudových škôl bolo len 140 slovenských, neexistovala ani jedna slovenská stredná a vysoká škola, existovala len maďarská Alžbetínska kráľovská univerzita v Bratislave, založená v r. 1912 a zrušená v r. 1919 (Slovenské školstvo v prítomnosti, 1932, s. 11, 30). Vychádzajúc z uvedeného možno konštatovať, že na Slovensku neexistovalo národné školstvo,
- počet nezaškolených detí sa v r. 1918 odhadoval na 40 – 50 tisíc, v r. 1931 to už bolo len 4037 (tamže, s. 10),
- v novembri v r. 1918 bol počet slovenských učiteľov na ľudových školách 300 a na stredných školách asi 20 (J. Mátej, 1976), čo predstavovalo akútny nedostatok slovenských učiteľov,
- na Slovensku bolo početné zastúpenie cirkevných škôl: v r. 1917/18 bolo zo škôl na slovenskom území 74,5 % cirkevných, 21,8 % štátnych, 3,0 % obecných, 0,7 % súkromných a spolkových (J. Čečetka, 1943b, s. 257),
- nedostatok slovenských učebníc na všetkých stupňoch vzdelávania,
- neexistovalo žiadne vedecko-pedagogické pracovisko.

---

<sup>1</sup> V Čechách v tom čase pracovalo v priemysle 38,9 % a v pôdohospodárstve 42,9 % činného obyvateľstva (J. Svetoň, 1958, s. 82).

K základným úlohám Referátu Ministerstva školstva a národnej osvety v Bratislave po r. 1918 patrila „slovakizácia existujúceho školského systému, likvidácia negramotnosti, zriaďovanie slovenských škôl všetkých stupňov s dôrazom na elementárne vzdelávanie a unifikácia rozdielneho školského systému v Čechách a na Slovensku“ (L. Kázmerová, 2012, s. 12). Návrat slovenského jazyka do škôl po r. 1918 bol obrovským krokom vpred, keďže dovedty boli školy hlavným nástrojom maďarizácie.

Pre slovenskú pedagogiku bola najväčším problémom chýbajúca generácia slovenských pedagógov a pedagogických inštitúcií, v ktorých by sa rozvíjala pedagogická veda a pripravovali sa nové generácie učiteľov. Chýbali aj kvalitné pedagogické časopisy, ktoré by boli priestorom pre prezentáciu pedagogických názorov a pedagogickú diskusiu. Na Slovensku v podstate nemal kto zachytiť kvalitatívny posun vo vývoji pedagogiky v druhej polovici 19. storočia, napr. tak, ako ho zachytili v Čechách.<sup>2</sup> 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. Maďarizačné snahy vyvrcholili v tzv. Apponyiho školských zákonoch (čl. 26 a 27 z r. 1907 a čl. 26 z r. 1908). V ich aplikácii možno podľa R. Holeca (2012) vidieť intenzívnu asimiláciu. 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). Špecifickým zjavom bol Ján Kvačala (1862 – 1934), zakladateľ komeniológie a vynikajúci znalec života a diela J. A. Komenského, ktorého možno považovať za jednu z najvýraznejších postáv v dejinách slovenskej vedy a pedagogiky, pôsobil však ako solitér.<sup>3</sup> Pod-

<sup>2</sup> V Česku bola situácia v pedagogike a školstve iná. Pedagogický seminár na českej univerzite bol založený už v r. 1882. Viedol ho prof. G. A. Lindner (1828 – 1887). Lindner vchoval generáciu českých pedagógov, stúpcov herbartizmu, ktorý 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. Příklad, J. Hendrich, O. Chlup. Pedagogická diskusia sa začala uberať smerom: exaktná, empirická pedagogika versus filozofická, idealistická pedagogika.

<sup>3</sup> 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.

ľa J. Máteja (1976), slovenská pedagogika nedosahovala v prvom desaťročí existencie Československa úroveň pedagogiky druhej polovice 19. storočia.

### **Učiteľské spolky, pedagogické časopisy a osobnosti s nimi spojené**

Po r. 1918 sa pedagogický ruch na Slovensku rozprúdil najskôr v učiteľských spolkoch a združeniach (napr. *Zemský učiteľský spolok*, *Zväz slovenských učiteľov*, *Spolok profesorov Slovákov*, *Spolok evanjelických učiteľov*), ktoré napomáhali vytváraniu identity novej generácie učiteľov. S ich existenciou bolo spojené aj vydávanie slovenských pedagogických časopisov (napr. *Slovenská škola*, *Vestník učiteľstva na Slovensku*, *Slovenský učiteľ*, *Zborník Spolku profesorov Slovákov*, *Národná škola slovenská*, *Naša škola*, *Naše Slovo*). Čo sa týka počtu pedagogických časopisov, v medzivojnovom období ich vychádzalo okolo tridsať (Pedagogická encyklopédia II., 1985, s. 34), čo je veľmi slušný počet na malé Slovensko. Čo sa týka kvalitatívnej stránky časopisov, na tú v prvej dekáde samostatného slovenského národa vplývali najmä nasledujúce faktory: krátke trvanie časopisov, prevažne konfesijný charakter a prepojenosť s konkrétnymi učiteľskými spolkami a organizáciami, odraz nadšenia pre formovanie národne orientovaného školstva a vzdelávania, prevažujúci záujem o konkrétne problémy školstva a vzdelávania, najmä ľudového (pedagogickým časopisom je v tomto zborníku venovaný samostatný príspevok doc. Lopatkovej). V procese formovania slovenskej pedagogiky v medzivojnovom období zohrali spomedzi časopisov najdôležitejšiu úlohu časopisy *Naša škola* a *Pedagogický zborník*.

Časopis *Naša škola* vychádzal v rokoch 1926 až 1939 ako mesačník v rozsahu 32 strán. Ako uvádza J. Čečetka (1943a), bol československy orientovaný. V úvodníku prvého čísla nájdeme, že sa chcel sa stať „verným, nestranným a spoľahlivým spolupracovníkom všetkého učiteľstva na Slovensku bez ohľadu na rás školy“ (*Naša škola*, 1926, s. 1). Prvé štyri roky boli šéfredaktormi časopisu Martin Ježo a Rudolf Kratochvíl a po ňom František Musil (1893 – 1969), český učiteľ, ktorý pôsobil v medzivojnovom období na Slovensku. 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. Ako uvádza K. Rýdl (1994), podľa obsahovej orientácie príspevkov časopisu možno sledovať vývoj slovenského

reformného hnutia a tiež narastanie úlohy slovenských učiteľov v ňom. Obsah časopisu sa pod Musilovou redakciou podľa uvedeného autora profiloval v troch fázach. V prvej sa orientoval na príspevky prinášajúce informácie o reformnom hnutí vo svete a najmä v Čechách, ktorých autorami boli zväčša učelia na pokusných školách, v druhej fáze sa orientoval na príspevky o potrebách slovenskej národnej školy, ktorých autormi boli českí aj slovenskí učelia a poslednú, tretiu fázu, ktorá začala v polovici 30. rokov, sprevádzala prevaha príspevkov publikovaných slovenskými pedagógmi o vlastných praktických pokusoch a skúsenostiach. Pedagogická encyklopédia Slovenska I. (1984, s. 620) hodnotí uvedený časopis takto: „Oproti časopisom učiteľov cirkevných škôl bol na vyššej úrovni aj zásluhou popredných pedagógov z vysokých škôl (O. Chlup, J. Tvrďý, V. Příhoda, J. Uher ai.)“.

Musil bol žiakom Václava Příhodu.<sup>4</sup> V rokoch 1921 – 1931 pôsobil v Učiteľskom ústave v Bratislave a v rokoch 1931 – 1938 ako školský inšpektor na Školskom inšpektoráte v Trnave. Musila možno považovať za najvýraznejšieho priekopníka reformnej pedagogiky na Slovensku a Trnava sa vďaka nemu stala jej centrom.<sup>5</sup> Jeho meno je okrem časopisu *Naša škola* spojené s vytvorením *Trnavského pedagogického seminára*. Časopis a seminár boli základnými prostriedkami šírenia myšlienok reformného hnutia na Slovensku. Trnavský pedagogický seminár bol dobrovoľným združením učiteľov a priaznivcov reformného pedagogického hnutia v trnavskom regióne, ktorého cieľom bolo rozširovanie a prehľbovanie teoretických a praktických poznatkov z jednotlivých oblastí reformnej pedagogiky. Jeho hlavnou náplňou bolo organizovanie prednášok zameraných na reformné prúdy v pedagogike, organizovanie exkurzií do pokusných škôl v Čechách, organizovanie praktických kurzov, sprostredkovanie informácií o najnovšej pedagogickej literatúre, zapájanie učiteľov do výskumnej činnosti a pod.

<sup>4</sup> Příhoda (1889 – 1979) bol stúpencom pedagogického pozitivizmu a hlavným inšpirátorom reformného pedagogického hnutia v Čechách. J. Mátej (1976, s. 360) zdôrazňuje skutočnosť, že Příhoda vydal na Slovensku a po slovensky svoj významný spis *Reformné hľadiská v didaktike* (1934), ktorý je pendantom k jeho *Racionalizácii školstva* (v češtine v r. 1930).

<sup>5</sup> Musil počas pôsobenia na Slovensku vydal publikáciu *Prejav. Pokus o celistvé vyučovanie a výchovu prejavovú v prvom školskom roku I., II.* (1927), metodickú príručku pre učiteľov *Čítanie globálnou metódou* (1930), príručky prvouky *Prax na nižšom stupni I., II.* (1937). V jeho osobnom spise v Štátnom okresnom archíve v Trnave sme našli poverovacie listiny ohľadne jeho funkcií a poverovacie listiny na posudzovanie publikácií a učebníc (Štátny okresný archív Trnava, ŠI Trnava, 1922 – 1949, i. č. 109, k. 79, 1931 a 1938).

Druhým dôležitým časopisom, ktorý napomáhal formovaniu vedeckej pedagogiky na Slovensku, bol časopis *Pedagogický sborník*. Časopis vydávala Matica Slovenská od r. 1934 do r. 1950. V rokoch 1934 – 1937 boli jeho redaktormi Juraj Čečetka a Ján Marták, v rokoch 1937 – 1946 Juraj Čečetka, v rokoch 1947 – 1948 Ondrej Pavlík a v r. 1949 Peter Vajcik. Samotný Čečetka označil časopis ako „vedeckú pedagogickú revue“, ktorá si „značnou mierou všíma aj zahraničnú pedagogiku“ (J. Čečetka, 1943a, s. 99). O tom, že časopis mal medzinárodnú úroveň, svedčí množstvo príspevkov a správ v cudzích jazykoch: nemčine, francúzštine, maďarčine, poľštine a angličtine. Príspevky boli zaradené do nasledujúcich kategórií: články, referáty (išlo o recenzie domácich a zahraničných publikácií), diskusie, literatúra pre mládež, rozhľady (išlo napr. o krátke správy z diania v školstve a pedagogike doma i v zahraničí, informácie o konferenciách a kongresoch, upozornenia na nové legislatívne úpravy týkajúce sa školstva a pod.). Zo slovenských autorov v časopise *Pedagogický sborník* najproduktívnejšie publikoval J. Čečetka (spolu 26 článkov a recenzií). V časopise pomerne často publikovali českí pedagógovia (uvádzame len príspevky, ktoré mali charakter článku): v r. 1934 J. Hendrich: *Vedeckosť v pedagogike*, J. Uher: *Boj o demokraciu výchovou* a F. Heřmanovský: *Vládný radca Ferdinand Písecký*, v r. 1935 M. Křivý: *O slabomyselnosti vôbec a najmä na Slovensku*, v r. 1936 J. Uher: *Koedukácia* a J. Zikmundová: *Príspevok k metodike slohového vyučovania*, v r. 1937 dva príspevky od J. Uhera: *Má byť politika predmetom školského vyučovania* a *Pedagogické problémy pubertného času* a príspevok A. Rosívala: *Telocvik alebo šport?*, v r. 1938 opäť J. Uher: *Pomer študentov k škole*. Od r. 1939 sa vzhľadom na politické udalosti príspevky českých pedagógov v časopise nevyskytujú. V siedmom ročníku (1940) však ešte nachádzame recenzie Uherových publikácií *Úvod do obecné pedagogiky* a *Naše mládež a naše školy*, ale aj recenzie publikácií ďalších českých autorov: J. V. Klímu: *Obecná pedagogika. Vyučovacie formy a obecné metódy*, J. Maceka: *Školské kapitoly*, J. Mrázka: *Základy pedopsychologie a obecné pedagogiky*. Ôsmy ročník (1941) už neobsahuje recenzie kníh českých autorov. Čo sa týka cudzojazyčných článkov (mimo kratších správ a recenzií): v r. 1934 sa nevyskytol žiadny, v r. 1935 štyri v nemeckom jazyku, v r. 1936 osem v nemeckom jazyku, jeden vo francúzskom jazyku, tri články poľských autorov v slovenskom preklade, v r. 1937 jeden článok čínskeho autora v slovenskom preklade, v r. 1938 sa nevyskytol žiadny článok v cudzom jazyku. *Pedagogický sborník* uverejňoval aj príspevky z oblasti špeciálnej pedagogiky: v r. 1934 J. Mauer: *Výchova mládeže duševne úchylnej*, H. Wagnerová – Hatríková:



*Problém mravne úchylnej mládeže*, V. Gaňo: *Pečlivosť o hluchonemých*, v r. 1935 M. Křivý: *O slabomyselnosti vôbec a najmä na Slovensku*, v r. 1937 A. Weiss-Nägel: *Ťažko vychovateľné dieťa v škole*.

Tým, že na Slovensku od r. 1934 existovali dva dôležité pedagogické, odlišne sa profilujúce časopisy, možno pozorovať aj názorovú rôznorodosť pedagogických reprezentantov. O tom, že polemiky a diskusie sa rozprúdili aj na stránkach Pedagogického zborníka svedčí napr. *Diskusia* už v jeho prvom ročníku (s. 220 – 221). V *Diskusii* ide o názorové stretnutie medzi J. Hendrichom a zjednodušenými pohľadmi A. Juska na globálnu metódu.

### **Vedecko-pedagogické inštitúcie a osobnosti v oblasti pedagogiky medzivojnovom období**

Z generácie pedagógov pôsobiacich v 19. storočí evidujeme po vzniku ČSR ešte napr. Jána Zigmundíka a Karola Bieleka. K nim možno pridružiť aj Jána Kvačalu, ktorý po návrate z Ruska pôsobil najskôr dva roky v Slovenskom národnom múzeu v Martine a neskôr na Evanjelickej vysokej škole teologickej (od r. 1921). Jeho ambíciou a tiež prísľubom pre návrat na Slovensko bola možnosť pôsobiť na novovzniknutej Univerzite Komenského, kde plánoval vybudovať katedru všeobecných dejín. Do tejto pozície však nakoniec nebol Ministerskom školstva a národnej osvety nominovaný. Publikoval naďalej v oblasti komeniológie – v r. 1921 vydal v druhom, doplnenom vydaní publikáciu *Komenský. Jeho osobnosť a jeho sústava vedy pedagogickej*. Svoje aktuálne komeniologické objavy publikoval v časopise *Archiv pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského* v rokoch 1922 – 1930. Na sklonku svojho života pracoval na diele *Dejiny reformácie na Slovensku*, ktoré vyšlo až po jeho smrti (1935).

K ojedinelým zjavom možno zaradiť vynikajúceho matematika Juraja Hronca (1881 – 1959), ktorý publikoval aj v oblasti pedagogiky. V 30. a 40. rokoch 20. storočia sa usiloval o zriadenie viacerých vysokých škôl na Slovensku, z ktorých sa zrealizovala Slovenská vysoká škola technická, dnešná Technická univerzita v Bratislave. Hronec v r. 1923 publikoval dieľo *Vyučovanie a vyučovacia osobnosť* a z početných pedagogických článkov si zasluhuje pozornosť štúdia *Učiteľova osobnosť* (1926). Jeho orientáciu na pedagogiku a metodiku vyučovania matematiky ovplyvnilo najmä učiteľské pôsobenie v Kežmarku a členstvo v Spišskom kruhu stredoškolských profesorov. Ako prvý v slovenskom prostredí sa pokúsil formulovať

pojmem osobnosti žiaka a učiteľa a na základe prírodovedných zákonov a matematických vzťahov poukázať na ich vzájomné vzťahy (Pedagogická encyklopédia Slovenska I., 1984).

Prvou vedeckou inštitúciou v oblasti pedagogiky na Slovensku bol *Pedagogický seminár*, ktorý vznikol na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave v r. 1923/24. Seminár od jeho založenia až do r. 1938 viedli českí profesori, odchovanci Pedagogického seminára z obdobia O. Kádnera na českej univerzite. Českí profesori pôsobiaci v bratislavskom seminári realizovali podobné ciele, metódy a formy organizácie výučby ako v pražskom pedagogickom seminári. Prvým riaditeľom bratislavského Pedagogického seminára bol prof. Otokar Chlup (1875 – 1965) a to v rokoch 1923 – 1927. Zaoberal sa problematikou teórie výchovy a obsahu vzdelávania, histórie pedagogiky a vysokoškolského vzdelávania učiteľov.<sup>6</sup> Bol ľavicovo orientovaným pedagógom a kritikom reformného pedagogického hnutia, kritizoval teórie zamerané na rozvoj aktivity žiaka pred logickou stavbou učiva.<sup>7</sup> Chlup nezakotvil na Slovensku tak, ako jeho nasledovník Josef Hendrich. J. Čečetka sa v hodnotiacej štúdií o jeho význame pre slovenskú pedagogiku vyjadril takto: „zaujatosť 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).

Najvýznamnejším pre rozvoj bratislavského Pedagogického seminára bolo pôsobenie Josefa Hendricha (1888 – 1950) v rokoch 1928 – 1937. Hendrich bol vynikajúcim komeniológom, ale venoval sa aj všeobecnej pedagogike, filozofii výchovy, ale aj dejinám pedagogiky<sup>8</sup> so zreteľom na

<sup>6</sup> Rozhľad O. Chlupa vidno z nasledujúcich predmetov, ktoré prednášal: Dejiny pedagogiky v 19. storočí, Kapitoly z pedopatológie, Čítanie a výklad Claparedovej práce Psychológia detstva a pedagogická experimentácia, Základy didaktiky, Psychológia citov a vôle, Čítanie a výklad Thorndikeovho spisu o výchove, Stredoškolská didaktika a analýzy stredoškolských učebníc (por. J. Pšenák, 2005, s. 14).

<sup>7</sup> O. Chlup vstúpil v r. 1921 do KSČ. 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 (1922), kde aj prednášal (Pedagogická encyklopédia Slovenska I., 1984, s. 339). Od Příkladového reformizmu sa dištancoval vzhľadom na príliš kvantitatívny charakter jeho koncepcie, sympatizoval však s hnutím nových škôl propagovaným Švajčiarom A. Ferrierom. Jeho pevné ukotvenie v klasickom kultúrnom európskom bohatstve spôsobovalo u neho odolnosť voči prehnanému príklonu k novým pedagogickým hnutiam.

<sup>8</sup> Prednášky Hendricha boli zamerané na problematiku dejín pedagogiky (špeciálne na J. A. Komenského), všeobecnej pedagogiky, pedagogickej psychológie, didaktiky, metodiky, organizácie školstva a stredoškolskej reformy (por. J. Pšenák, 2005, s. 15).

slovenské dejiny pedagogiky a školstva<sup>9</sup>. Vo vtedajšej diskusii o charakter pedagogiky v Čechách sa prikláňal k filozoficky orientovanej pedagogike a kritizoval empiricky orientovanú pedagogiku a Příhodovu reformu (jeho názory sú obsahom diela *Filosofické proudy v současné pedagogice*, 1926). Hendrich počas svojho pôsobenia v Bratislave založil aj Štátnu pedagogickú akadémiu a stal sa jej prvým riaditeľom (1930 – 1937). Svoje pôsobenie na Univerzite Komenského zavŕšil jednoročným pôsobením vo funkcii dekana Pedagogickej fakulty (1935/36). V r. 1937 odchádza späť na Filozofickú fakultu Karlovej univerzity. Najznámejším a tiež najviac ceneným Hendrichovým dielom zo strany slovenskej pedagogickej verejnosti je spis *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo* (1937). V úvodnej štúdii sa venuje školskej výchove na Slovensku od 16. storočia do r. 1918 a ďalej sa v autobiografiách štyroch vybraných predstaviteľov slovenskej histórie a kultúry venuje vývoju výchovy a vzdelávania od konca 18. storočia do prvej polovice 19. storočia (Ján Seberíni, Samuel Tomášik, Ján Francisci a Ján Kalinčiak). Hendrich publikoval pomerne často aj v Pedagogickom zborníku. Prispel výrazne k etablovaniu slovenskej pedagogiky a to najmä tým, že pre pedagogiku získal Juraja Čečetku (1907 – 1983). Čečetka sa pôvodne profiloval v oblasti pedagogickej psychológie, no Hendrich v ňom prebudil ambíciu habilitovať sa z pedagogiky. Habilitácia prebehla v poslednom roku jeho pôsobenia na Filozofickej fakulte (dňa 4. 6. 1937). Názov habilitačnej práce poukazuje na prepojenie psychológie a pedagogiky u Čečetku (*Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia*). Hendrichovi vďačíme za profilovanie prvého slovenského profesora pedagogiky. Čečetka udržiaval s Hendrichom kontakt aj po jeho odchode na Karlovu univerzitu do Prahy.

Posledným z trojice českých profesorov, ktorý stál na čele bratislavského Pedagogického seminára bol Jan Uher (1891 – 1942), ktorý ho viedol v akademickom roku 1937/38. Na Filozofickej fakulte pôsobil len tri roky (1937 – 1939). V tomto období bol aj riaditeľom Štátnej pedagogickej akadémie. J. Uher bol zameraný na oblasť všeobecnej pedagogiky, občianskej náuky, didaktiky, ale aj nových pedagogických a psychologických smerov, ktoré podrobil kritike (*Základy americkej výchovy*, 1936). Publikoval aj v Pedagogickom zborníku. Spolu s Chlupom reprezentovali brnenské krídlo českej pedagogickej školy s veľmi kritickým prístupom k príhodovskej reforme (por. J. Uhlířová, 2013). Po vyhlásení autonómie

<sup>9</sup> V akademickom roku 1930/31 mal pre univerzitných študentov prednášku na tému *Dejiny pedagogiky a školstva na Slovensku* (J. Mátej, 1976).

Slovenska dostal Uher, podobne ako ostatní českí profesori, prepúšťací dekrét.

Juraj Čečetka (1907 – 1983) nastúpil na miesto riaditeľa Pedagogického seminára po Uhrovi v r. 1938/39. Je považovaný za zakladateľa vedeckej pedagogiky na Slovensku a je tiež prvým vysokoškolským profesorom pedagogiky na Slovensku.<sup>10</sup> Počas svojich štúdií na Karlovej univerzite v Prahe sa stretol s O. Kádnerom, ktorý ho ovplyvnil v oblasti pedagogiky a s F. Krejčím a V. Příhodom, ktorí ho ovplyvnili v oblasti psychológie. Vplyvy týchto silných osobností viedli Čečetku k rozhodnutiu, ktoré netrvalo ovplyvnilo jeho profesijnú dráhu: venovať sa vede, ktorá by predstavovala syntézu psychológie a pedagogiky – pedagogickej psychológii (B. Kudláčová, 2013). Podľa J. Pšenáka (2005), Čečetkov psychologický vývoj ovplyvnila najmä francúzska psychológia a americký behaviorizmus. Už počas štúdií v Prahe dobrovoľne pracoval v pražskom Pedagogickom ústave a Psychotechnickom ústave, čo mu neskôr otvorilo možnosť pracovať v Psychotechnickom ústave v Bratislave (od r. 1928). Tu sa stretáva so svojim celoživotným priateľom a zakladateľom psychológie na Slovensku, Antonom Jurovským.<sup>11</sup> Psychotechnický ústav bol podľa samotného J. Čečetku (1967) na tú dobu niečím kurióznym nielen v Československu, ale aj v západnej Európe vôbec. Zameranosť na psychologické problémy mládeže viedla Čečetku k spolupráci s pedagógmi, ktorí v tom čase pôsobili v Pedagogickom seminári na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Ako už bolo spomenuté, najväčší vplyv na neho mal prof. Hendrich, pod vplyvom ktorého sa začal orientovať na pedagogické otázky a habilitoval sa z pedagogiky. V akademickom roku 1937/38 začal prednášať pedagogiku v Pedagogickom seminári ako prvý Slovak. Za riadneho profesora pedagogiky bol menovaný v r. 1940. V r. 1933 vyšla jeho prvá publikácia v spoluautorstve s J. Schultzom (kolegom z Ústavu) *Poradca pri voľbe školy a povolania*. V r. 1939 vyšla ďalšia jeho publikácia o jednom

<sup>10</sup> Čečetka študoval na klasickej maďarskej gymnázium v Lučenci, kde v r. 1925 maturoval. Po maturite študoval filozofiu a francúzštinu na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity v Prahe a zaujala ho tu aj psychológia.

<sup>11</sup> Jurovský vyjadril svoj vzťah k Čečetkovi v svojej autobiografii *Životnou cestou*, kde píše: „Niekoľko mesiacov po mne, koncom školského roku 1928/29, do Ústavu prijali za asistenta absolventa Filozofickej fakulty Karlovej univerzity v Prahe, Juraja Čečetku. Po jeho príchode sa začala otvárať aj poradenská prax, do ktorej som sa od jej začiatku zapojil aj ja. ...Bol odo mňa o rok starší, ale hneď od začiatku sme sa spriatelili na celý život. V rokoch 1929 – 1935, teda až po jeho odchod z Ústavu, sme pracovali v najlepšej zhode, ale sme si aj vzájomne pomáhali, spoločne diskutovali a spoločne riešili mnohé organizačné a praktické záležitosti“ (A. Jurovský, 2009, s. 165).

z troch matičných gymnázií *Slovenské evanjelické patronátne gymnázium v Turčianskom Svätom Martine*. Obdobie 2. svetovej vojny bolo v Čečetkovom živote vedecky veľmi plodným. Publikoval významné diela z oblasti pedagogiky: v r. 1940 je to priekopnícka práca *Zo slovenskej pedagogiky*, v r. 1943 *Príručný pedagogický lexikón* v dvoch zväzkoch<sup>12</sup>, v r. 1944 *Úvod do všeobecnej pedagogiky*. Po ukončení 2. svetovej vojny v r. 1945, na základe výsledkov previerok a čistiek profesorov, ktoré vykonávalo Povereníctvo školstva, musel prestať vykonávať činnosti, ku ktorým ho oprávňovala riadna aj mimoriadna profesúra (do r. 1946). Pedagogický seminár v rokoch 1945 – 47 viedol Jurovský a redaktorom Pedagogického zborníka v rokoch 1947 – 48 bol Ondrej Pavlík. V r. 1947 pokračoval vo svojej intenzívnej publikačnej činnosti – vydal dielo *Výbor zo slovenských pedagógov*, v ktorom spracoval históriu slovenskej pedagogiky a prvý diel vysokoškolskej učebnice *Pedagogika I.*, druhý diel *Pedagogika II.* vyšiel v r. 1948. Spolu s *Príručným pedagogickým lexikonom* a spisom *Zo slovenskej pedagogiky* ich považujeme za diela, ktoré predstavujú základy vedeckej pedagogiky na Slovensku a tiež vyplnili medzeru v oblasti domácej študijnej pedagogickej literatúry. Čečetka bol veľmi aktívny aj v oblasti časopiseckej tvorby. V r. 1934 založil už spomenutý časopis *Pedagogický zborník* a v tom istom roku vychádza pod jeho redakciou aj prvé číslo pedagogického časopisu pre rodičov *Dieta*,<sup>13</sup> ktorý vychádzal desať krát ročne až do r. 1937. O obrovskej pracovitosti Čečetku svedčia údaje o jeho bibliografii – publikoval 556 titulov, z toho 24 knižných (M. Miháľechová, 2007).

<sup>12</sup> Ide o dielo, ktoré bolo prvotinou v pedagogickej literatúre na Slovensku. Prvá časť pedagogického slovníka má 447 strán a druhá 421 strán. Ako Čečetka uvádza v úvode, pracoval na ňom tri roky a obsahuje 1250 hesiel (J. Čečetka, 1943, s. 5). Inšpiráciou mu boli jednak *Pedagogická encyklopédia* v redakcii českých autorov O. Chlupa, J. Kubáleka a J. Uhra (trojdielna, 1938 – 40) a jednak dve nemecké encyklopédie *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (redigovaný J. Spielerom, 1. a 2. diel, 1930 – 32) a *Pädagogisches Lexikon* (redigovaný H. Schwartzom, 1. – 4. diel, 1928 – 31) (tamže). Heslu *Pedagogika* sa venoval v 2. časti na s. 51 – 71, na neho nadväzuje heslo *Slovenská pedagogika* (s. 71 – 74). Je prvým slovenským pedagógom, ktorý spracoval dejiny slovenskej pedagogiky (pred ním sa slovenským dejinám pedagogiky venoval už spomenutý J. Hendrich v svojom diele *Ako sa kedysi na Slovensku študovalo*, 1937). Týmto dielom pravdepodobne ovplyvnil Čečetkov vzťah k dejinám pedagogiky a potrebu vedeckých dejín pedagogiky.

<sup>13</sup> Časopis bol pokračovaním časopisu *Škola domáca* (vychádzal od r. 1919).

## Záver

Ak hovoríme o medzivojnovom období, ide o dve dekády rokov, teda pomerne krátke obdobie. Môžeme však konštatovať, že počas týchto dvadsiatich rokov Slovensko zaznamenalo obrovský progres a to najmä v oblasti školstva a pedagogiky. Práve školstvo, ktoré bolo najdôležitejším nástrojom maďarizácie zohralo po vzniku prvej Československej republiky kľúčovú úlohu v progresívnom rozvoji a dotvorení identity slovenského národa. Reslovakizácia, reštrukturalizácia a vznik nových škôl na všetkých stupňoch, predstavoval obrovský kapitál pre budúcnosť národa. Po r. 1918 sa v slovenských školách formovala nová generácia slovenskej inteligencie, ktorá sa stala zakladateľskou generáciou vo viacerých vedných odboroch. Aj slovenská pedagogika zaznamenala veľký krok vpred – prakticky z bodu nula sa vďaka pomoci českých profesorov a entuziazmu a pracovitosti mnohých slovenských pedagógov dostala za pomerne krátku dobu opäť do kontaktu s európskou pedagogikou. Spomedzi slovenských pedagógov zohral v medzivojnovom období kľúčovú úlohu Juraj Čečetka, ktorý bol po prevzatí Pedagogického seminára na Filozofickej fakulte pripravený vychovávať a vzdelávať nové generácie slovenských pedagógov. Položil základy pedagogickej teórie na Slovensku a dostal pedagogiku na vedeckú úroveň. Bohužiaľ, táto snaha bola vonkajšími politickými zásahmi prerušená a slovenská pedagogika sa podobne, ako pedagogika a školstvo v krajinách východnej Európy, dostali pod jednostranný vplyv sovietskej pedagogiky a školy. K tomu bola pridružená izolácia vo vzťahu ku krajinám mimo tohto politického bloku, čo znamenalo opäť stratu kontaktu slovenskej pedagogiky s európskou a svetovou pedagogikou.

## LITERATÚRA

- ČEČETKA, J. (1943a) *Príručný pedagogický lexikon 1*. Turčiansky sv. Martin: Kompas.
- ČEČETKA, J. (1943b) *Príručný pedagogický lexikon 1*. Turčiansky sv. Martin: Kompas.
- 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.
- ČEČETKA, J. (1967) Spoločnou cestou. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1967, roč. 3, č. 5 – 6, s. 429 – 435.
- 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 – Spomienky psychológa*. Bratislava: Európa.
- KÁZMEROVÁ, Ľ. (2012) *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945)*. Bratislava: Prodama.
- KOVÁČ, D. (2012) Rok 1918 – kontinuita a diskontinuita v slovenskom národnom programe. In BYSTRICKÝ, V. – KOVÁČ, D. – PEŠEK, J. a kol.: *Kľúčové problémy moderných slovenských dejín*. Bratislava: VEDA, s. 136 – 154.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2013) Juraj Čečetka – prvý slovenský profesor pedagogiky. In KASPER, T. – PELCOVÁ, N. – SZTOBRYN, S.: *Úloha osobností a inštitúcií v rozvoji vzdelanosti v evropskom kontextu*. Praha: Karolinum, s. 423 – 432.
- MÁTEJ, J. (1976) Školstvo, výchova a pedagogika v buržoáznej Československej republike (1918 – 1939), časť Slovensko. In MÁTEJ, J.: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, s. 343 – 370.
- MIHÁLECHOVÁ, M. (2007) *Život a dielo Juraja Čečetku*. Bratislava: Infopress.
- Naša škola* (Úvodník) (1926). Roč. 1, č. 1, s. 1.
- PAVLÍK, O. (ed.). (1984) *Pedagogická encyklopédia Slovenska I*. Bratislava: VEDA.
- PAVLÍK, O. (ed.). (1985) *Pedagogická encyklopédia Slovenska I*. Bratislava: VEDA.
- Pedagogický sborník*, časopis, ročníky 1934 – 1940.
- PŠENÁK, J. (2005) Juraj Čečetka – profesor Pedagogického seminára a vedúci Katedry pedagogiky a psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. In *Rozvoj študijného a vedného odboru Pedagogika na Slovensku*. Bratislava: UK, s. 89 – 97.
- RÝDL, K. (1994) Časopis Naša škola – svedek česko-slovenské učiteľské spolupráce. In *Česko-slovenské vzťahy v oblasti školství*. Přerov: Muzeum Komenského v Přerove, s. 87 – 94.
- Slovenské školstvo v prítomnosti* (1932). Praha: Štátne nakladateľstvo.
- SVETOŇ, J. (1958) *Obyvateľstvo Slovenska za kapitalizmu*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo politickej literatúry.
- 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.
- Štátny okresný archív Trnava, Školský inšpektorát Trnava, 1922 – 1949*, i. č. 109, k. 79, 1931 a 1938.
- UHLÍŘOVÁ, J. (2013) Pedagog a vedec Jan Uher – osobnosť evropského rozmeru. In KASPER, T. – PELCOVÁ, N. – SZTOBRYN, S.: *Úloha osobností a inštitúcií v rozvoji vzdelanosti v evropskom kontextu*. Praha: Karolinum, s. 449 – 458.

**Kontaktné údaje:**

Prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita

Trnava

e-mail: blanka.kudlacova@truni.sk

# RECEPCIA MODERNÉHO PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA V PEDAGOGIKE NA SLOVENSKU V R. 1918 – 1939

*Milan Krankus*

**Abstrakt.** Príspevok sa zaoberá skúmaním prijímania, vplyvu a ohlasu myšlienok modernej európskej a americkej pedagogiky na Slovensku v rokoch 1918 – 39. Autor si všíma prístupy a hodnotenia západného pedagogického myslenia u hlavných predstaviteľov pedagogiky tej doby. Zároveň sa venuje aj teoretickým aspektom globálnej metódy a celostného vyučovania. Umožňuje tak zároveň pohľad na vznik a celkový vývin pedagogiky na Slovensku v medzivojnovom období a hlavné témy teoretických diskusií a praktických prístupov vo výchove a vzdelávaní.

## Podmienky rozvoja pedagogiky na Slovensku po r. 1918

Situáciu v slovenskej pedagogike pred r. 1918 veľmi výstižne charakterizuje J. Čečetka: „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 praktikizme“ (J. Čečetka, 1955, s. 147). Určité poznatky o pedagogike vo svete teda boli aj v čase monarchie, nie však v podobe pedagogickej teórie a bez vplyvu na budovanie pedagogiky ako vedeckej disciplíny.

Hneď v úvode musíme poukázať na niekoľko špecifických okolností, za ktorých prebiehal vývoj pedagogiky na Slovensku v rokoch 1918 – 1939, keď Slovensko bolo súčasťou Československej republiky. V prvom rade musíme konštatovať neexistenciu výučby pedagogiky na inštitucionálnom základe. Táto začala až prednáškami českých profesorov na Filozofickej fakulte UK v Pedagogickom seminári v r. 1923/24. Po druhé musíme opakovať, že v dôsledku nerozvinutého slovenského vedeckého a kultúrneho života aj v oblasti pedagogiky a školstva boli nositeľmi nových ideí a poznatkov predovšetkým českí profesori a pedagógovia, ktorí pomáhali znovuoživeniu slovenskej školy a rozvoju pedagogického myslenia a jeho zblížovaniu so svetovými prúdmi. Preto v našej štúdii hovoríme o pedagogike na Slovensku a nie o slovenskej pedagogike a zaradujeme do nej všetkých autorov, ktorí pôsobili alebo publikovali na Slovensku, bez ohľadu na národnosť.



Nové podmienky a rozvoj vedeckého a kultúrneho života po prvej svetovej vojne v Európe a vo svete priniesli so sebou nové filozofické, psychologické a pedagogické teórie a koncepcie, ktoré postupne špecifickým spôsobom prenikali aj do nášho prostredia. Už v prvom desaťročí novej republiky vychádzajú v Čechách aj na Slovensku knihy a články v pedagogických a učiteľských časopisoch, ktoré informujú o nových ideách a zmenách v pedagogickom myslení vo svete, ako aj nových trendoch v budovaní školstva v jednotlivých krajinách. Na Slovensku to boli predovšetkým *Slovenský učiteľ*, *Zborník Spolku učiteľov Slovákov*, *Naša škola*, *Národná škola slovenská*, *Pedagogický zborník*, a ďalšie. Tieto články však netvorili výraznú väčšinu, v dôsledku toho, že na stránkach týchto časopisov sa riešili prevažne praktické a aktuálne problémy slovenských učiteľov a budovania nového školstva. Situácia sa začala meniť až v druhej polovici 20. rokov s rozvojom reformného hnutia a diskusiami o moderných psychologických, sociologických a pedagogických koncepciách. Prvé roky vývoja pedagogiky na Slovensku akoby poznačil istý útlm záujmu o teoretické skúmania, prevažovala receptivita nad samostatným tvorivým prístupom. Celková orientácia pedagogického myslenia koncom 20. rokov smeruje k záujmu o anglosaské pedagogické myslenie a moderné reformné koncepcie a prístupy. Pedagogika na Slovensku sa tak postupne stáva oveľa otvorenejšou a reaguje na nové impulzy, ktoré prichádzali zo zahraničia a začína k nim zaujímať hodnotiace postoje.

Určujúcim metodologickým kritériom v diskusii o metodológii humanitných vied, ktorá sa rozvinula v druhej polovici 19. storočia v Nemecku, bolo rozdelenie vied pochádzajúce od W. Diltheya na vedy popisné a chápané (duchovné), v rámci ktorého sa vyčlenili dve hlavné línie: scientisticcko-pozitivistická a duchovedná (antropologická) orientácia. Chápanie odlišnosti týchto dvoch orientácií vedeckého myslenia sa koncom 19. storočia prenieslo aj do ostatných humanitných vied, včítane psychológie a pedagogiky v medzivojnovom období a to aj na Slovensku.

Pod pozitivisticky empiricky orientovanou sa v 20. rokoch chápala predovšetkým experimentálna psychológia a pedagogika a neskôr aj behaviorálna a pragmatická pedagogika. Pri hodnotení pozitivismu a tzv. prírodovednej orientácie v pedagogike prevládal v počiatočnom období názor, že predstavuje prínos pre riešenie problémov výchovy a vzdelávania, napomáha zvedčeniu pedagogiky zvädzaním exaktných a experimentálnych metód modernej vedy, čím ju zbavuje zbytočnej metafyziky a filozofických špekulácií a stavia ju na pevnú pôdu reality. Pozitivistickí chceli postaviť pedagogiku na psychológiu, biológiu, sociológiu, reálnych

poznatkoch o človeku a dieťati a tým jej dať vedecký charakter. Zvedčiť pedagogiku teda znamenalo obohatiť ju modernými poznatkami zo psychologicko-pedagogickej praxe, empirických výskumov, štatisticky spracovaných výsledkov, poradenstva a testovania, ktoré považovali za základ vedeckej práce v pedagogike.

Už v polovici 20. rokoch sa však V. Příhoda predstaviteľ pozitivistického, empirického prístupu dostáva v diskusii o vedeckom charaktere pedagogiky do sporu s J. Hendrichom, predstaviteľom tzv. filozofickej pedagogiky. Hendrich síce oceňuje význam a hodnotu experimentálnych metód a empirických skúseností, poukazuje však na obmedzenia tejto orientácie z hľadiska neexistencie cieľovej, hodnotovej a personálnej stránky vo výchove.

### **Diskusia o modernej pedagogike a jej prenikanie do slovenských pomerov**

V prvých rokoch po vzniku Československej republiky to boli predovšetkým práce O. Kádnera a O. Chlupa, ktoré plnili úlohu informačného zdroja pre prípravu budúcich učiteľov na Slovensku v Pedagogickom seminári a obsahovali značné množstvo informácií o dejinách pedagogiky a vývoji pedagogického myslenia vo svete.

Chlupa možno považovať za zakladateľa vedného odboru pedagogika na Slovensku. Jeho hlavný význam pre rozvoj pedagogiky na Slovensku spočíval v prednáškovej činnosti na univerzite v Bratislave, kde ako prednášajúci a riaditeľ Pedagogického seminára zoznamoval poslucháčov s najnovšími poznatkami v oblasti pedagogiky a psychológie vo svete a tým napomáhal zvyšovaniu úrovne pedagogického myslenia a odbornej prípravy učiteľov. Chlup spočiatku javil záujem o pozitívizmus a experimentálnu pedagogiku. Pedagogika vstupuje podľa neho do pozitívneho štádia a biológia, sociológia, psychológia majú priniesť jej zvedčenie. Konštatuje, že „s vývojom experimentálnej psychológie boli uvedené do pedagogiky pokusné metódy psychologické, slúžiace tiež riešeniu problémov pedagogických“ (O. Chlup, 1926, s. 147). V tejto dobe bol prívržencom myšlienok hnutia Nových škôl a neskôr zaujal kritický postoj k Příhodovým reformným návrhom, k americkému behaviorizmu a prevahe kvantitatívnych hľadísk. 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. L. Thorndika v Pedagogickom seminári. V práci *O novú pedagogiku* 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 je podľa neho „veda duchovná“, ale nebráni sa diskusii s V. Příhodom o prijatí metód bádania z prírodných vied. Rozlišuje preto pedagogiku normatívnu, ktorá má stanoviť cieľ, ideály výchovy a pedagogiku empirickú, „zistujúcu“, ktorá má skúmať výchovnú a vzdelávaciu realitu.

Za predstaviteľa prírodovednej, pozitivistickej pedagogiky v prvých rokoch po vzniku ČSR môžeme považovať aj J. Hronca. Vo svojich prácach *Vyučovanie a vyučovacia osobnosť* a *Učiteľova osobnosť* sa ako jeden z prvých pokúsil postaviť pedagogiku na experimentálnej psychológii (H. Spencer, W. Wundt, J. S. Mill, A. Bain), fyziológii a biológii. Chápanie osobnosti učiteľa a žiaka a obsahu vzdelávania má vychádzať z prírodných vied, zákonov prírody, ktoré sa na neho vzťahujú a zákonitostí duševného života. V pedagogike odporúča pracovať ako v matematike, t. j. vychádzať z pevných axióm, pozitívnych zákonov a matematických metód. Je presvedčený že „pedagogika ako veda patrí do prírodovedy“ (J. Hronec, 1926, s. 6). Pokúša sa dokonca o matematizáciu vyučovacieho vzťahu a výsledku vyučovania. Toto redukcionistické hľadisko síce nemožno považovať sa východisko pre budovanie pedagogiky ako vedy, napriek tomu ho môžeme považovať za prínos k diskusii o vznikajúcej vedeckej pedagogike na Slovensku. Jeho práce boli dlhšiu dobu jediné teoretické pedagogické spisy od slovenského autora v nových podmienkach, v ktorých prejavil znalosť a poznanie moderného európskeho myslenia.

Ako kuriozitu možno uviesť práce V. Stuchlíka, ktoré spomíname len kvôli úplnosti, lebo okrem diskusie a kritiky (J. Čečetka, J. Hendrich) nemali takmer žiadny vplyv na rozvoj pedagogického myslenia na Slovensku. V. Stuchlík považuje pedagogiku za špeciálnu sociologickú vedu, ktorej je nadradená biológia a sociológia a predpokladá psychológiu. „Čo sa doteraz vydávalo za vedeckú pedagogiku, bola pedagogika filozofická“ (V. Stuchlík, 1935, s. 3). Jeho chápanie duševného života je však úplne mimo rámca modernej psychológie a poznačené iracionalizmom. Chce, aby sa pedagogika zmenila z abstraktnej vedy na konkrétnu, kde bude rozhodovať len presné pozorovanie ex post a logické spracovanie. „Pre špekulácie akéhokoľvek druhu tu nebude miesta“ (V. Stuchlík, 1935, s. 3). Hlásí sa k pozitivismu, ale odmieta pozitivistickú etiku a neuznáva žiadny filozofický smer.

V roku 1928 vznikol v Bratislave Psychotechnický ústav, ktorého pracovníci sa v rámci svojej výskumnej činnosti venovali aj problematike, ktorá súvisela so školstvom a pedagogikou, ako bolo zisťovanie duševných vlôh pre správnu voľbu školy, ťažkosti v učení a vo výchove, školské poradenstvo a meranie inteligencie a ďalšie. Prispievali tak k rozvoju experimentálnej pedagogiky a pedológie. 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* a *Utváranie osobnosti dieťaťa*) a v štúdiách v *Pedagogickom zborníku*. Venoval sa práci s mládežou a aplikácii psychológie vo výchove a vzdelávaní. V chápaní dieťaťa zastáva celostný prístup a proti elementovej psychológii chápanie jednotlivých stránok osobnosti v celku a vo vývine. V práci *Psychologické základy výchovy* žiada postaviť výchovu na pevnejšie základy prostredníctvom modernej psychológie.

V polovici 30. rokov významným spôsobom inklinoval k problematike výchovy a vzdelávania ďalší pracovník Psychotechnického ústavu J. Čečetka. Publikoval psychologické aj pedagogické práce, štúdie aj recenzie, písal o smeroch v psychológii a pedagogike, poradenstve, diagnostike a testovaní na školách, psychopatológii, sociálnych a psychologických otázkach výchovy. V práci *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia* sa venuje kritickému zhodnoteniu Adlerovej teórie v oblasti výchovy a rozvoja osobnosti dieťaťa. Dodajme však, že jeho hodnotenie nie vždy zodpovedá snahe o objektivnosť. J. Čečetka oceňuje význam individuálnej psychológie, ktorú považuje za subjektivizujúci, duchovedne orientovaný smer v psychológii, ktorý zdôrazňuje „stránku citovú, vôľovú a finálnu zákonitosť.“ Poukazuje však, že pre adlerovcov problémy človeka ostávajú viac otázkou psychologicky liečebnou, než pedagogickou a majú malý vhlad do problémov výchovy a života školy. Nemajú jasno v otázke vzťahu medzi terapiou, psychológiou a pedagogikou a majú slabý filozoficko-pedagogický základ. Podľa neho: „Pedagogike nedostáva sa tu konkrétneho vodítka, ktoré stránky duševného života, aké duševné prejavy, zložky má pestovať, aby vychovávala k spoločenskosti“ (J. Čečetka, 1936a, 35). Adlerova individuálna psychológia neprispieva k riešeniu problémov, lebo zabudla vytvoriť „spolahlivú filozofiu hodnôt“. „Pri nedostatku filozofie hodnôt, adlerovské učenie nemôže nám dať spoľahlivé výchovné smernice, ideály, ale ani v životných procesoch ľudských neudáva nám metódy, na ktoré by sme sa mohli spoľahnúť pri výchove, nepodáva nám spoľahlivú techniku výchovy, ved' pocity menejcennosti a kompenzácie zväčša

sa vymykajú možnosti nášho účinného zásahu a ovládania“ (J. Čečetka, 1936b, s. 218).

Celkové hodnotenie vyznieva v neprospech adlerovskej psychológie a pedagogiky. „Adlerovci nevedeli ani svoje psychologické problémy spoľahlivo riešiť a špeciálne pedagogické problémy ostávajú im stále cudzie. Výchova stáva sa im len otázkou liečby, nápravy ťaživých problémov jedinca, rozvíjanie schopností, vedomostí jedinca posudzujú len z hľadiska utilitárneho a mocenského. Ich doktrínu nemôžeme prijať za základ pre filozofiu výchovy, výuky a vzdelávania. Môžeme využiť len isté jednotlivosti z ich výuky, len isté špeciálne techniky výchovy“ (J. Čečetka, 1936b, s. 118).

V diskusii o vzťahu tzv. objektivizujúceho smeru v psychológii a duchovej orientácie zastáva J. Čečetka kritický postoj k „experimentovaniu po spôsobe prírodovednom“. Zastáva podobný názor ako ostatní kritici, že táto psychológia pomáhala pedagogike, ktorá sa opierala o psychológiu ako pomocnú vedu, zdokonaľovať spôsob vyučovania, nové metódy a bystrenie schopností a rast vedomostí. Ale súčasná spoločnosť vyžaduje osobnosť a individualitu. Zdôrazňuje morálne a kultúrne hodnoty, význam infantilných zážitkov a citového a vôľového života (J. Čečetka, 1934).

J. Čečetka bol aj hlavným redaktorom časopisu *Dieta* (1935/36) v ktorom spolu s A. Jurovským publikovali množstvo článkov pre rodičov a učiteľov zo všetkých oblastí výchovy, vrátane najmodernejších poznatkov zo psychológie o dieťati a jeho vývine a ukazujú, ako môže výchova čerpať z moderných poznatkov psychológie. Pozornosť venovaná psychológii detstva a mladosti a duševnému vývinu dieťaťa znamenala zároveň výrazný pohyb vpred v oblasti detskej psychológie ako aj pedagogickej a vývinovej psychológie. Na Slovensku sa začali udomáčňovať názory autorov ako napr. E. L. Thorndike, K. Bühler, Ch. Bühlerová, W. Stern, J. Piaget, E. Claparède a iní.

Kriticky vystupuje proti pozitivismu v pedagogike, empirickej psychológii a proti behaviorizmu, empirickej a experimentálnej pedagogike J. Hendrich. „Prírodovedná orientácia v psychológii mala za následok rozšírenie pozitivismu v pedagogike“ (J. Hendrich, 1926, s. 16). V citovanej práci rozoznáva pedagogiku pragmatizmu (W. James), novokantovstvo (P. Natorp), voluntaristický intuitivizmus (H. Bergson), noologickú pedagogiku (R. Eucken), absolútny spiritualizmus (G. Gentile), mystiku a náboženstvo (R. Steiner, R. Thákur). J. Hendrich predpokladá ústup pozitivismu v pedagogike a hlása tzv. pedagogický realizmus: „pedagogiku realistickú, idealisticky orientovanú a v reálnosti zakotvenú“ (J. Hendrich,

1926, s. 94). V *Úvode do obecnej pedagogiky* (1935) chápe pedagogiku ako hodnotiacu a špekulatívnu vedu, ktorá vedie k výchovným normám, ale na empirickom základe. Pokúša sa o spojenie realizmu so spiritualizmom, lebo cieľ výchovy možno riešiť len filozoficky alebo nábožensky. Empirickú pedagogiku treba doplniť filozofickou, lebo určenie cieľa je filozofický problém, ale určenie prostriedkov empirický. V práci nepodáva jediné riešenie, ale rôzne pohľady, aby si čitateľ mohol vybrať. V štúdiu *Vedeckosť v pedagogike* skúma, či môže empirická pozitivistická psychológia dať spoľahlivé základy pedagogike v podobe experimentálnej pedagogiky. Opäť pochybuje o hodnote pedagogického pozitivismu, ktorý nevystačí bez filozofických ideí, hoci zdokonalil vyučovanie. 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. V otázke zmyslu výchovy podľa neho s empiriou nevystačíme a potrebujeme duchovné vedy, ktoré sa pýtajú na normy. Zaujímavé je jeho odmietnutie fenomenologickej pedagogiky, zameranej na skúmanie podstaty výchovných javov, keď 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. 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“ (O. Chlup, J. Uher, K. Velemínský, 1933, s. 24). Podľa Uhra je však v pedagogike nutné individuálne porozumenie a vcítenie. Pozitivistická psychológia odstránila pojem zmyslu a účelu. Preto žiada doplnenie psychológie chápajúcou psychológiou. „Zmysel výchovy je v tom, že chce predpodstatňovať život, reformovať ho. Jedine vtedy je výchova opravdovou 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“ (O. Chlup, J. Uher, K. Velemínský, 1933, s. 33). 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, spojenie hodnôt minulosti, českej kultúrnej tradície, s modernými teóriami osobnosti. Ako konštatuje J. Král: „Proti pozitivistickému základu pedagogiky, ktorému vyčíta bezprogramovosť a proti prevládajúcemu reformnému smeru, najmä príhodovskému, ktorému vyčíta mechanický a kvantitatívny základ, žiada filo-

zofickú, t.j. idealistickú a osobitne kresťansky orientovanú pedagogiku“ (J. Král, 1937, s. 170).

V Prahe pôsobil, ale aj na Slovensku prednášal a publikoval S. Hessen. Venoval sa hlavne filozofii výchovy. V štúdiu *Mravná výchova a vzdelávanie človeka vôbec*, (1935, roč. 2., č. 3, s. 81 – 93) rozoberá M. Schelera a jeho teóriu materiálnej etiky a mravných hodnôt a teóriu vrstiev výchovy W. Flitnera a N. Hartmanna (biologická, sociálna, kultúrne hodnoty a vrstva objektívneho ducha). Jeho orientácia je kultúrno-filozofická. Vzdelávanie chápe ako organizáciu kultúrnych hodnôt v subjektívnom duchu. Odmieťa naturalistické chápanie výchovy a chápe ju ako rast individuálnej duchovnosti a organické zaradovanie tejto duchovnosti do vyššej objektívnej duchovnosti. Cieľ výchovy chápe ako „včlenenie do sociálneho poriadku“ (S. Hessen, 1935a, s. 85). V chápaní miesta pedagogiky a systéme vied podľa neho „má byť pedagogika predovšetkým aplikovanou filozofiou, má svoje posledné zdôvodnenie v názore na svet, najmä na svet duchovného bytia, nie v jednotlivostiach psychologických alebo dokonca fyziologických výskumov“ (S. Hessen, 1935b, s. 4). Zastáva teda stanoviská personalistickej pedagogiky.

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 „že filozofia určuje pedagogike cieľ, nemá dnes už platnosť“ (J. Tvrdý, 1937a, s. 121). Moderná pedagogika nie je podľa neho aplikovaná psychológia alebo sociológia, ale samostatná veda, nielen o prostriedkoch ale aj o cieľoch výchovy. „Ak má byť cieľ výchovy presne určený, musí byť určený vedecky a nesmieme ho nechať miznúť vo filozofickej neurčitosti“ (J. Tvrdý, 1937a, s. 122).

V rámci skúmania recepcie rozličných filozofických a psychologických koncepcií na Slovensku si musíme všimnúť aj postoje k psychoanalýze a jej aplikáciám vo výchove, terapii a v chápaní človeka a kultúry. Psychoanalýza narážala na kritiku predovšetkým v katolíckych kruhoch z hľadiska kresťanskej morálky a možno konštatovať, že freudovský variant psychoanalýzy sa v našej pedagogike vôbec neetabloval. Z niekoľkých autorov, ktorí sa vyjadrili k tomuto problému, môžeme uviesť A. Spesza, ktorý v článku *Katolicizmus a freudizmus* označuje freudizmus za „súhrn bludov“ a kritizuje ho 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, 1936/37, s. 16). Varuje pred snahou vidieť v psychoanalýze cennú metódu pre výchovu, pretože je to „zrada na mladých dušiach“. „Psychoanaly-

tická výchova je nemravná, lebo chce mládež vychovávať len na materialistickom základe“ (A. Spesz, 1934, s. 124). Psychoanalýza síce poukázala na to, že detské zážitky majú veľký význam pre vývin charakteru, ale nenevovala hlbšiu pozornosť detskej duši. Podobným spôsobom však hodnotí aj individuálnu psychológiu, ktorá „poukázala na cenné poznatky, ale je jednostranná, neodôvodnene zovšeobecňuje, preto nie je možné na nej stavať“ (A. Spesz, 1936/37, s. 145).

V prehľade a analýze pedagogického myslenia na Slovensku musíme spomenúť aj kresťanskú pedagogiku a jej teoretické zázemie. Možno konštatovať, že aj niektorí katolícki teológovia a pedagógovia tejto doby prejavili pomerne dobrú znalosť svetového pedagogického myslenia, hoci vzhľadom na svoju náboženskú orientáciu mali často k moderným pedagogickým koncepciám veľmi kritický a odmietavý postoj. Napr. M. Višňovský je proti výchove na prirodzenom základe a žiada prípravu pre život pozemský doplniť o nadprirodzený 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). A pretože „väčšina pedagogických sústav je budovaná na filozofickom základe“, pre stúpcov náboženskej pedagogiky je východiskom kresťanská filozofia a teológia. V diskusii o vedeckom profile pedagogiky rozoberá M. Višňovský niekoľko chápaní pedagogiky: 1) pedagogika je vlastne filozofia (Kriek, Hönigswald, Göttler), 2) pedagogika je samostatná veda (Herbart), 3) pedagogika je prírodná veda (Kretschmer), 4) pedagogika vôbec nie je veda. V rámci členenia rozličných smerov v pedagogike preto M. Višňovský rozlišuje dve základné orientácie svetonázoru – „idealistický a realistický“ (M. Višňovský, 1936, s. 29). K realistickému zaraďuje empirizmus, materializmus, naturalizmus, mechanicizmus, pozitivizmus, evolucionizmus, energetizmus, k idealistickému kresťanskú filozofiu. Z hľadiska jednoty sveta rozoznáva monizmus alebo dualizmus a z hľadiska vzťahu k svetu pesimizmus alebo optimizmus. Kresťanský svetonázor vo výchove je idealistický, dualistický a optimistický. V štúdiu *Moderné pedagogické smery* sa Višňovský snaží priblížiť čitateľovi situáciu v modernej pedagogike. Robí tak takmer bez snahy o zásadné kritické hodnotenie. Rozhodné výhrady má iba proti psychoanalýze a jej pedagogickým aplikáciám, pretože je to „jednostranná, nebezpečne materialisticky zafarbená náuka“ (M. Višňovský, 1937/38 – 1938/39, s. 93) a v teórii výchovy „krajne povrchná“ a mierne kritizuje experimentálnu psychológiu a pedagogiku za ich kvantitatívny prístup. Varuje pred tzv. pedagogic-



kým naturalizmom. V modernej pedagogike rozoznáva smery založené na psychológii (tvarová psychológia, štrukturálna, individuálna psychológia A. Adlera). Kritizuje behaviorizmus ako jednostranný, ale zároveň oceňuje jeho snahu všímať si správanie žiaka. Z ďalších smerov a osobností si všíma diferenciálnu psychológiu, pedológiu, experimentálnu pedagogiku, pedagogiku osobnosti, sociálnu pedagogiku, hnutie Nových škôl, M. Montessoriovú, E. Keyovú, O. Decrolyho a ďalších, ale tiež pedagogiku Tretej ríše. Všetkým týmto koncepciám stavia ako protiklad kresťanskú výchovu, skutočnú „pedagogia perennis“, založenú na Encyklike pápeža Pia XI. z r. 1929 o kresťanskej výchove. V pedagogických časopisoch sa venovala pozornosť aj pedagogike J. Bosca a iných kresťanských pedagógov.

V rámci nášho skúmania nemôžeme obísť ani postoje a hodnotenia vývoja sovietskej pedagogiky a reforiem v školstve, ktoré zaujímali najmä tvorcov domácich školských reforiem a ľavicovo orientované učiteľstvo. V pedagogickej tlači sa okrem množstva informácií o západnej škole a pedagogike tamojších reformných úsiliach pravidelne objavovali informácie o školstve a pedagogike v sovietskom Rusku. Záujem o ne však bol najmä v období, keď sa tieto reformy myšlienkovy aj prakticky blížili k európskym a americkým v podobe jednotnej polytechnickej pracovnej školy, celistvého vyučovania, pracovnej a kolektívnej výchovy. Preto mohol ešte v r. 1929 V. Příhoda napísať, že „organizácia ruského školstva vyhovuje vo svojich základných rysoch moderným ideám a môže byť vzorom ostatným štátom, spolu s organizáciou americkou“ (V. Příhoda, 1929, s. 5). Občas sa však objavili aj kritické články, ktoré poukazujú na zlý stav sovietskeho školstva a extrémnej totalitnej výchovy (J. Kellner, 1936).

### **Recepcia globálnej metódy**

Pri sledovaní diskusie okolo globálnej metódy treba zohľadniť vývoj psychológie vo svete a u nás po prvej svetovej vojne, keď tzv. elementová psychológia hlavne nemeckej proveniencie stráca pozície a nahrádza ju behaviorizmus, celostná, tvarová a diferenciálna psychológia. 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 vidieť už aj v prácach prvých slovenských psychológov a pedagógov (A. Jurovský, J. Čečetka). Princíp celostnosti sa postupne stáva hlavným heslom novej výchovy a reformného hnutia v Čechách aj na Slovensku. Na novej psychológii má

byť postavená nielen didaktika elementárneho čítania, písania a počítania, ale reforma celého systému vzdelávania a školy, ako to presadzovala skupina reformných pedagógov okolo V. Příhodu a F. Musila. Vo filozofickej rovine zdôvodňuje význam kategórie celostnosti, totality J. Tvrdý (J. Tvrdý, 1937b, s. 281). V pedagogike má podľa neho pojem celku najdôležitejšie konzekvencie v globálnej metóde vyučovania.

Autorom európskej podoby celostnej metódy bol O. Decroly. V našich podmienkach bol jej propagátorom koncom 20. rokov V. Příhoda, ktorý sa zoznámil v USA s jej americkou variantou, kde sa uplatňovala od polovice 19. a začiatkom 20. storočia a neskôr doplnil Thorndikovu psychológiu princípmi európskej celostnej psychológie. Bola zavedená na reformných pokusných školách aj na Slovensku a ovplyvnila tvorbu šlabikárov a čítaniek (F. Musil, V. Musilová). Odporcovia ju kritizovali z hľadiska psychológie, fyziológie aj didaktiky. Napr. J. Uher konštatuje že „globálna metóda k nám bola privezená z Ameriky ako výraz hrubého biologizmu a psychologizmu, ktorý ovládal určitú dobu americkú pedagogiku“ (J. Uher, 1935, s. 186 – 187). Pozitívom podľa neho bolo, že vyvolala záujem o problematiku počiatočného čítania a tým aj skúmaniu a pozorovaniu detského myslenia a chápania. Vo všeobecnosti bola globálna metóda a celostné vyučovanie v radoch učiteľov prijímaná kladne.

Vzhľadom na rozsah nášho príspevku sa nemôžeme venovať skúmaniu recepcie a hodnotenia trendov, smerov, koncepcií pedagogiky a jednotlivých osobností v zahraničí, ako aj postojov a prístupov k reformám školy a vzdelávania na stránkach pedagogických a učiteľských časopisov. Pritom práve na stránkach pedagogickej tlače prebiehala najväčšia diskusia o ich pozitívnych aj negatívnych stránkach a praktických výsledkoch uplatňovania nových myšlienok a ich vhodnosti v didaktike a výučbe.

Zmena tónu a interpretácie problémov v roku 1938, takmer vo všetkých pedagogických časopisoch, zreteľne naznačuje koniec jednej epochy vo vývoji pedagogiky na Slovensku. Odmieta sa v nich celý predchádzajúci politický a kultúrny vývoj a presadzuje sa duch nacionalizmu a totalitarizmu nielen vo výchove, ale aj v smerovaní celej spoločnosti a kultúry. Začína sa potvrdzovať hodnotenie V. Příhodu, ktorý konštatuje koniec československej pedagogiky a predpokladá „celkom novú orientáciu slovenskej pedagogiky, ktorá pretrhne doterajší vývoj“ (V. Příhoda, 1938, s. 246).

Z nášho stručného prehľadu situácie v pedagogickom myslení na Slovensku a recepcie moderných európskych pedagogických ideí v medzivojnovom období môžeme urobiť záver, že začiatky recepcie západného pedagogického myslenia boli na Slovensku dosť zložité. Najmä vďaka čes-

kým profesorom pedagogiky, ktorí pôsobili a publikovali na Slovensku, ale aj postupne sa rozvíjajúcej slovenskej vede a kultúre, sa však učiteľská a kultúrna verejnosť na Slovensku postupne stále viac a zoznamovala so svetovými prúdmi v pedagogike, prijímala nové podnety a snažila sa spájať poznanie aktuálnych problémov a prístupov vo svete s možnými aplikáciami a prístupmi doma. Odmietavé postoje voči moderným pedagogickým názorom a koncepciám zastávali najmä tradicionalistické, konzervatívne a kresťanské kruhy, ktoré v nich často videli ohrozenie liberalizmom, materializmom, ateizmom, naturalizmom, racionalizmom a „psychológiou bez duše“.

Počas dvadsiatich rokov došlo k významnému pokroku v rozvoji pedagogického myslenia na Slovensku a k prehĺbeniu orientácie na pedagogiku západných krajín. Vplyvom spoločensko-politických zmien koncom 30. rokov bol tento proces prerušený, zostal nedokončený a v nasledujúcich desaťročiach sa niesol v duchu odklonu od európskej pedagogiky a jej problémov a prístupov a snahy o ich objektívne hodnotenie.

## LITERATÚRA

- CHLUP, O. (1926) *O novú pedagogiku*. Praha – Bratislava.
- CHLUP, O. – UHER, J. – VELEMINSKÝ, K. (1933) *O novou školu*. Praha.
- ČEČETKA, J. (1955) Význam práce O. Chlupa pre slovenskú pedagogiku. In *Otakar 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 zborník*, roč. 3, č. 5 – 6, s. 204 – 218.
- ČEČETKA, J. (1934) O sociálnych a psychologických otázkach dnešnej výchovy. In *Pedagogický zborník*, roč. 1, č. 1, s. 18 – 25.
- HENDRICH, J. (1926) *Filosofické proudy v současné pedagogice*. Praha.
- HENDRICH, J. (1934) Vedeckosť v pedagogike. In *Pedagogický zborník*, roč. 1, č. 2, s. 41 – 54.
- HESEN, S. (1935a) Mravná výchova a vzdelávanie človeka vôbec. In *Pedagogický zborník*, roč. 2, č. 3, s. 81 – 93.
- HESEN, S. (1935b) *Globální metoda či globální vyučování?* Praha.
- HRONEC, J. (1926) *Učitelova osobnost*. Praha – Bratislava.
- KELLER, J. (1936) Niečo o sovietskej škole. In *Slovenský učiteľ*, roč. XVII, č. 7, s. 384 – 386.
- KRÁL, J. (1937) *Československá filosofie. Nástin vývoje podle disciplin*. Praha: Melantrich.
- PŘÍHODA, V. (1929) Hnutie za jednotnú školu. In *Naša škola*, roč. IV, č. 1, s. 3 – 9.
- PŘÍHODA, V. (1938) Vývojové tendence československé pedagogiky. *Věstník pedagogický*, XVI, č. 7 – 8, s. 245 – 254.
- SPEŠZ, A. (1936/37) Katolicizmus a freudizmus. In *Slovenský učiteľ*, roč. XVIII, č. 1, s. 12 – 16.
- SPEŠZ, A. (1934) *Psychoanalýza a křesťanstvo*. Rožňava.

- SPEŠZ, A. (1936/37) Ľudský charakter dľa individuálnej psychológie. In *Slovenský učiteľ*, roč. XVIII, č. 3, s. 145 – 149.
- STUČHLÍK, V. (1935) *Za novú pedagogiku a výchovu*. List obce racionálnej výchovy, č. 1, 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.
- UHER, J. (1935) Globální metoda či globální vyučování. In *Slovo a slovesnost*, roč. 1, č. 3, s. 186 – 187.
- UHER, J. (1933) Filosofické základy pedagogiky. In CHLUP, O. – UHER, J. – VELEMÍNSKÝ, K.: *O novou školu*, s. 33 – 35.
- VIŠŇOVSKÝ, M. (1937/38, 1938/39) Moderné pedagogické smery. *Ročenka Slovenskej katolíckej bohosloveckej fakulty, študijný rok 1937/38, 1938/39*. Bratislava.
- VIŠŇOVSKÝ, M. (1936) *Ideové základy katolíckej výchovy*. Trnava.

**Kontaktné údaje:**

PhDr. Milan KRANKUS, PhD.  
Katedra pedagogiky  
Filozofická fakulta,  
Univerzita Komenského Bratislava  
e-mail: krankus@zoznam.sk

# FILOZOFICKO-VÝCHOVNÉ VÝCHODISKÁ J. ČEČETKU V DIELE ÚVOD DO VŠEOBECNEJ PEDAGOGIKY

*Marek Wiesenganger*

**Abstrakt.** Prof. Juraj Čečetka je kľúčovou a súčasne zabudnutou osobnosťou slovenskej pedagogiky. Príspevok analyzuje jeho filozoficko-výchovné poňatie výchovy v prvej slovenskej vysokoškolskej učebnici všeobecnej pedagogiky. Základným cieľom príspevku je nájsť odpoveď na otázku, či poňatie výchovy u prof. Čečetku bolo súčasťou nejakej jasne vymedzenej filozoficko-výchovnej tradície. Autor sa pokúsil hlbšie analyzovať a predstaviť kľúčové pojmy, ktorými prof. Čečetka definuje výchovu.

## **Prístup filozofie výchovy**

V nasledujúcom článku ide o porozumenie toho, aké idey tvoria dnes náš horizont chápania výchovy a najmä, čo tieto idey znamenajú. Pýtame sa, čo tvorí naše predporozumenie, ktoré vymedzuje a súčasne aj ohraničuje našu schopnosť vnímať, zachytiť, hierarchizovať isté myšlienky ako prítomné, významné alebo naopak ako neprítomné, okrajové. Naše pýtanie sa je takto vedené záujmom o porozumenie koreňom, zdrojom nášho myslenia o výchove. Je potrebné spresniť, že toto naše pýtanie sa nevyčerpáva iba v rovine ideí. Ide v ňom predovšetkým o hľadanie osôb, ktoré tvoria naše dejiny uvažovania o výchove. Čiže ide o objavovanie osôb, vďaka ktorým dnes vôbec o výchove myslíme, uvažujeme, pričom o nej myslíme používajúc dejinne zakorenený slovník – jazyk. Preto je potrebné z hľadiska metodologického aspoň stručne predstaviť spojenia „výchovné vedomie“ a „hovorca výchovy“.

Spojenie „výchovné vedomie“ používame v analogickom význame s gadamerovským „dejinným vedomím“ (H. G. Gadamer, 1994, 2010). Dejinné vedomie označuje skutočnosť, že naše vedomie – myslenie je vrasené do dejín a nie je možné, aby z nich vystúpilo do akejsi objektívnej neutrálnej sféry. Historická škola moderny reprezentovaná W. Diltheyom sa usilovala o prekonanie fundamentálnych, neprekonateľných ohraničení nášho vedomia zo strany dejín hľadaním princípov absolútneho dejinného vedomia. Tým sa však dostala do protirečenia, ktoré nebola schopná dostatočne vyriešiť a ktoré spočívalo v tom, že ak je každá udalosť pochopiteľná len v historickom kontexte, potom je ním aj samotné

hľadanie princípov absolútneho dejinného vedomia, čo znamená, že je historicky ohraničené, teda že podlieha samotným dejinám. Iný prístup k riešeniu otázky dejinného vedomia zvolil H. G. Gadamer, ktorý vychádzal z ideí M. Heideggera. V zásade môžeme povedať, že riešenie sa nenachádza v tom, aby sa našla metóda, ako z vlastnej dejinnosti vystúpiť, teda ako voči nej vytvoriť odstup, ktorý nám umožní jej objektívne poznanie, ale v tom, ako do nej správnym spôsobom vstúpiť. Dejinnosť, ako aj jej uvedomovanie si, nie je skutočnosťou, ktorú treba prekonať, ale ktorú skôr treba uznať ako východisko, ako neprekročiteľný horizont vlastného života a najmä ako priestor uskutočňovania sa a porozumenia vlastného bytia. Dejinné vedomie ako vedomie vlastnej situovanosti v dejinách, ako vedomie vlastnej vrhnutosti, ponúka perspektívu pravdy, ktorá sa odhaľuje nie vo vysvetlení, ale v porozumení (H. G. Gadamer, 1994, 2010). Pravda má kľúčový vzťah s naším vlastným životom a hľadaním jeho zmyslu. Humanitné vedy v takomto chápaní potom nie sú vedami, ktoré majú vysvetliť objekty v ich navždy danej pravdivosti, ale sú skôr cestami nachádzania zmyslu. Vedomie ohraničenosti potom nie je negatívom, ktoré treba odstrániť, ale skôr dôvodom na dialóg s druhými a na skutočné hľadanie. Vychádzajúc z týchto charakteristík dejinného vedomia, „výchovné vedomie“ znamená neprekonateľnosť našej vrhnutosti do výchovy, našej zrastenosti s výchovou. Je to vedomie, ktoré nehľadá objektivizujúce, vecné odpovede na skutočnosť výchovy, pretože si je vedomé vlastného povstávania z výchovy. Otázku o výchove by si totiž nepoložilo ako „nevychované“. Inak povedané: pýtať sa na výchovu je znakom, dôsledkom, súčasťou vychovanosti. Preto nesúkma výchovu z pozície, ktorá by výchovou nebola dotknutá. Znamená to, že myslenie o výchove nie je uskutočňované tak, že seba samého dávame do zátvorky, akoby sme boli nezávislí na tom, o čom myslíme, akoby to s nami nesúviselo. Znamenalo by to totiž, že výchova je nejaká vec, ktorú niekedy pri sebe máme a inokedy nemáme. Vec, ktorá nie je súčasťou osoby. Ak však uvažujeme o výchove, uvažujeme o zmene, ktorá sa deje s osobou, slovníkom antickej filozofie povedané, uvažujeme o pohybe duše. Výchova nie je totiž niečo, čím sme poznačení zvonku. Výchova sa týka spôsobu našej samotnej existencie, spôsobu bytia a spôsobu myslenia. Môžeme povedať, že žijeme výchovne, sme bytiami výchovy. Výchova je takto spôsobom (lat. *modus*) bytia, je ontologickou skutočnosťou.

S tým súvisí aj druhé spojenie „hovorca výchovy“. Kto je teda osoba, ktorú môžeme takto pomenovať? Ide o toho, kto v reči o výchove nachádza cestu stávania sa osobou. V prvom rade je potrebné zdôrazniť, že reč

v tomto význame nie je akékoľvek používanie slov. Odvolávajúc sa na die-  
lo H. Arendtovej (2009) tvrdíme, že reč je činnosť, skrze ktorú sa usku-  
točňuje personálnosť ľudskej bytosti. V nej realizuje to, že je osobou. Je  
dialógom, v ktorom sa usilujeme odhaliť a zjaviť zmysluplnosť vlastnej  
bytosti. Reč ako dialóg je teda súčasne skutočnosťou, ktorá sa odohráva  
vďaka prítomnosti druhého. Uskutočňovanie dialógu o výchove je preto  
takým dianím, ktoré je súčasne personálnym spôsobom ľudskej existen-  
cie. Takto spojenie „hovorca výchovy“ v sebe nesie spojenie roviny perso-  
nálnej, ontologickej, dialogickej a výchovnej. V reči o výchove nevystupuje  
výchova ako vec, ale ako spôsob ľudskej existencie. Vďaka hovorcovi vý-  
chovy a jeho uskutočňovaní dialógu s druhým/i o výchove môže výchova  
„prehovoriť“, či inak povedané, môže sa dostať k slovu výchovný spôsob  
existencie ľudského bytia.

### Trhliny tradície reči o výchove

Dialóg, spolu-prítomnosť druhého, vďaka ktorému je možné rozumieť  
vlastnému životu, výchovné vedomie, to všetko nám pomáha byť si ve-  
domí toho, že sme ponorení do tradície. Je to tradícia pýtajúcich sa osôb,  
ktoré sa vďaka hovorení o výchove (ale samozrejme nielen o výchove)  
stávali osobami, tradícia otázok a odpovedí, ktoré dnes tvoria naše vní-  
manie výchovy. Pýtanie sa na tradície reči o výchove v 20. storočí na Slo-  
vensku nám odhaľuje prítomnosť niekoľkých trhlín, ktoré znamenali istý  
spôsob umlčania konkrétnych komunít a ich rozprávania o výchove. Ide  
o trhliny spojené najmä s politickými zmenami: vznikom prvej Českoslo-  
venskej republiky, Slovenského štátu, komunistického Československa,  
ako aj vznikom Slovenskej republiky. Procesy umlčania, vytesnenia otvá-  
rajú nasledujúce otázky: *Ako je možné porozumieť v post-komunistickej,  
post-totalitnej spoločnosti idey tak komunisticko-totalitné, ako aj pred-ko-  
munisticko-totalitné? Ako je možné porozumieť dopad mocenského umlča-  
nia totalitného režimu na reč o výchove, teda čo všetko, len inými slovami,  
ostalo prítomné v totalitnej reči o výchove? Nakoľko reč o výchove vytvorila  
vlastný spôsob hovorenia uprostred totalitného režimu? Môžeme hovoriť  
o presahovaní pred-totalitnej tradície do komunistického spôsobu hovore-  
nia o výchove? Následne sa môžeme pýtať: Ako sa zmenilo po-totalitné ho-  
vorenie o výchove? Do akej miery nebolo len zamlčaním – nevypovedaním  
nahlas – istej množiny slov, typických sloganov komunistickej ideológie?*  
Tieto otázky sú otázkami na ten typ reči o výchove, ktorý je v skutočnosti,

teda reálne, prítomný napriek vonkajším politicky legitimizovaným rámcom. Je to pýtanie sa na ten typ tradície, ktorú môžeme označiť slovom „živá“, keďže vyjadruje spôsob života a myslenia osôb. Práve toto prepojenie, ktoré sme už vyššie opísali, vytvára priestor, v ktorom sa stretáva úsilie o stávanie sa osobou a vonkajšie podmienky, ktoré poznačujú život spoločnosti. Východiskom nášho skúmania je vedomie nesamozrejmosti týchto dvoch spôsobov hovorenia – reči ako skutočnosti existenciálne spojenej s rozumením vlastnému bytiu a politicky prijateľným vyjadrovaním sa.

Vedomí si týchto súvislostí a vnímajúc takýto horizont hľadania pristupujeme k textu prvej vysokoškolskej učebnice všeobecnej pedagogiky, ktorú napísal Juraj Čečetka. Je to začiatok dialógu, ktorého časťou je najmä počúvanie toho, čo o výchove vypovedá prvý slovenský profesor pedagogiky.

### **Definícia výchovy a kľúčové pojmy spojené s termínom výchova**

V 1. kapitole skripta nachádzame vyjadrený základný zámer, stanovisko, z ktorého prof. Čečetka vymedzuje výchovu: „*Musíme sa uspokojiť len so všeobecnejšou charakteristikou výchovy, rázu zväčša formálneho, dostatočne širokou, aby sme sa vyhli jednostrannosti, ale súčasne aj náležite odlišujúcou aspoň v hlavných znakoch výchovu od inakších zjavov, resp. funkcií, úloh života ľudského*“ (J. Čečetka, 1944, s. 9). Takto vyjadrený zámer, lebo ide o vyjadrenie nielen uhlá pohľadu, ale súčasne aj úmyslu, cieľa, otvára formálne chápanie výchovy, teda snahu o pomenovanie tých konštantných charakteristík, ktoré je možné nájsť v rozličných definíciách výchovy. Ak hovoríme o formálnosti, formách, otvára sa tým základná otázka o vzťahu medzi formou a obsahom. Formou ako formujúcou skutočnosťou, ktorá z rôzneho materiálu, matérie vytvára súčasne rovnaké a súčasne rôzne skutočnosti. Iste sa tým otvára aj téma formalizácie existenčnej skúsenosti výchovy, ako aj téma legitimacy procesov formalizmu v porozumení ľudskej bytosti.

Ďalším horizontom, ktorý uvedená citácia otvára, je horizont všeobecnosti, ktorý však podstatne súvisí s už spomínaným formalizmom – nakoľko práve forma presahuje individuálne a jedinečné. Všeobecnosť ako protiklad jednostrannosti, teda prikláňaniu sa k „jednej strane“. Ide o tému, ktorá úzko súvisí s tým, aké bude kritérium pre to, čo do všeobec-



ného charakterizovania výchovy zaradené bude a čo bude označené ako špecifikum, ktoré nie je znakom výchovy ako výchovy. Súvisí to aj problematikou možnosti určiť všeobecné znaky ľudského bytia a teda otázkou o možnosti hovoriť o človeku a jeho podstate v jednotnom čísle. To by podľa H. Arendtovej (2009) znamenalo vychádzať z predstavy existencie všeobecnej ľudskej prirodzenosti, ktorá pre určenie ľudskosti ľudského bytia nepotrebuje prítomnosť druhej, inej, ale súčasne spoluprítomnej ľudskej bytosti.

Z uvedeného zámeru vyplýva, že výchova bude chápaná ako skutočnosť spojená s ľudským životom prostredníctvom troch pojmov: zjav, funkcia a úloha. Čiže ako niečo, v čom sa samotný život nielen ukazuje, zjavuje – výchova ako vnútorný pohyb, dynamika bytosti – ale súčasne sa zjavuje ako to, čo je umožnené výchovou. Výchova je teda vo funkcii životu, je zviazaná s jeho funkčnosťou. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o rozlíšení medzi životom a životom človeka, pričom práve výchova robí zo života niečo ľudské.

Po týchto predbežných poznámkach sa pokúsime započúvať do definície výchovy a do jej následných spresnení. Podľa J. Čečetku je výchova „*zámerne usposobovanie so stránky telesnej i duševnej k dokonalejšej forme života, ako zámerne 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)*“ (tamže, s. 10). Ako vysvetľuje samotný prof. Čečetka svoju definíciu?

### **Všestrannosť vo vychovávaní**

Všestrannosť výchovy je reprezentovaná slovami telesná a duševná stránka, ktorými myslí nasledujúce: oblasť telesnú, rozumovú, citovú, vôľovú, mravnú a estetickú. Víziou, ktorú predkladá v kontexte novovekých pedagogík a filozofických smerov upriamujúcich sa na niektorú z daných oblastí, je vízia zahŕňajúca všetky oblasti. My však môžeme dodať: všetky prirodzené oblasti. Idea všestrannosti však nie je len o odmietnutí vyzdvihovania jednej oblasti a súčasného popretia, banalizovania inej. Ide v nej aj o vnímanie prepojenosti jednotlivých oblastí, „*využitie pôsobiacich faktorov zo všetkých sfér, žiadame teda pôsobenie rozumom i pôsobenia na rozum a podobne, čo sa týka oblasti citu, vôle, oblasti telesnej*“ (tamže,

s. 11) atď. Ďalšou charakteristikou všestrannosti výchovy je jej rozsah. Podľa prof. Čečetku je výchova skutočnosťou, ktorá sa dotýka všetkých ľudí, keďže každý človek má zodpovednosť za zdokonaľovanie života. Výchova preto nie je len vvedením do kultúry, ale aj pretváraním kultúry a jej zdokonaľovaním.

K termínu všestrannosť môžeme dodať, že kľúčovým dôvodom, prečo je nevyhnutné venovať sa všetkým oblastiam a súčasne používať jednotlivé oblasti ako faktory ovplyvňovania ostatných oblastí, je ich previazanosť na utváranie ideálov ľudského života, vytváranie dokonalých foriem ľudského života.

### **Dokonalosť foriem života**

Fundamentálnymi spojeniami, ktoré objasňujú chápanie výchovy u prof. Čečetku, je „dokonalejšia forma života“ a „ideály ľudstva“. Skutočnosť, ktorá vovádza do porozumenia „vyvinovania sa“, „uspôsobovania sa“, je *starostlivosť* o novú generáciu ako prirodzený, všeobecne rozšírený jav u všetkých živých tvorov. Avšak v ľudskom druhu nejde iba o starostlivosť o bezprostredné potreby života, ani iba o uspôsobovanie pre prítomné formy života. Výchova je aj uspôsobovaním pre „*nové formy životné, po ktorých alebo jednotlivec, alebo kolektívum, prípadne celé ľudstvo túži. Neodovzdávame teda len hotový vzor, ale odovzdávame aj príkaz, úlohu pracovať na novom vzore života*“ (tamže, s. 10). Nakoľko sa takto chápaná výchova nedá zaradiť iba do oblasti rodičovstva, medzigeneračného pôsobenia ukazuje nasledujúci text: „*Túto úlohu odovzdávame nielen potomstvu, nedorastlým jednotlivcom, lež človek sa usiluje aj svojich rovesníkov, ba vôbec svojich blížnych k tejto úlohe pribrať, pre ňu získať ako spolupracovníkov, spolubojovníkov*“ (tamže, s. 10). Ak sa však vrátime k idei dokonalých foriem ľudského života, k tomu J. Čečetka ďalej poznamenáva: „*Pred nami sa vznáša vzor nového človeka, ku ktorému chceme dorásť, k tomuto budúceму človeku, človečenstvu, resp. ľudstvu a k jeho svetu sa ťaháme, uspôsobujeme a súčasne usilujeme sa uspôsobiť všetkých okolo seba*“ (tamže, s. 10). Z týchto charakteristík vyplývajú ďalšie znaky výchovy: výchova je integrujúcou funkciou vo vyvinovaní sa človečenstva a je súčasne viac záležitosťou nadindividuálnou, sociálnou ako individuálnou.

Takto chápaná výchova bezprostredne vyvoláva otázku: Čo podľa J. Čečetku znamená idea človečenstva? Akú má táto idea podobu? Inak povedané, aký je ideál, ku ktorému sa má človek „uspôsobiť“? Odpoveďou

zo strany prof. Čečetku je parciálnosť ideálov a dialektika vývinu, ktorých hranicou je širšia miera súhlasu ohľadom samotných cieľov a ich následného sankcionovania. „Často v základe tie isté tendencie, hybné sily ľudstva volia si v rozličných situáciách (...) rozličné formy konkrétneho prejavu. (...) Musíme teda aj v pedagogike mať ohľad na tzv. dialektiku dejín, resp. dialektiku vývinu ľudstva v jeho častiach i v jeho celku“ (tamže, s. 17). Ideu človečenstva a z nej plynúce ideály, či ciele výchovy nechápe teda ako niečo raz dané a univerzálne platné. Dôraz a opakované tvrdenia o význame uspošobenia každého človeka a každej spoločnosti na smerovanie k dokonalosti, k vyšším životným formám skôr naznačujú rozmer existenciálny, dejinný. Idea človečenstva je niečo, čo je potrebné objavovať a usilovať sa o jej uskutočňovanie.

### **Výchovný činiteľ**

Aj keď samotný Čečetka nedáva odpoveď na otázku, čo je to idea človečenstva, resp. zrieka sa možnosti ju definovať, z myšlienky hierarchicky usporiadaných foriem života vyvodzuje ako následok princíp, že východiskom výchovnej akcie v zásade nemusia byť osoby staršie. Teda kľúčovým nie je vekový činiteľ, vzťah dospelý – dieťa. Zakladajúcim princípom výchovy je subjekt s vyššou kvalitou formy života. Zaujímavým z tohto hľadiska je dôraz na prínos vekovo mladšej generácie, ktorá môže byť vychovávajúcou generáciou staršiu.

### **Zámernosť**

S princípom „vyvinovania sa“ k ideálom ľudstva súvisí ešte jedna kľúčová charakteristika výchovy. Ide o zámernosť, ktorá vychádza zo zameranosti na dosahovanie spomínaných ideálov. Výchova nie je teda akékoľvek pôsobenie na človeka alebo spoločnosť, ale také, ktoré privádza k naplneniu daných ideálov. Výchova je totiž integrujúcou funkciou v ustavičnom kultúrnom raste – vyvinovaní sa ľudstva, nie je teda len navykaním na isté úkony, ale „prelamuje uzavreté zvykové hranice“ (tamže, s. 20). Zámernosť – zameranosť tu reprezentuje akúsi vnútornú štruktúru výchovy ako procesu, ktorý sa neuskutoční náhodne, príležitostne, ale je vnútorne vedomý úmyselne. Kým by totiž výchova bola len vovádzaním do už hotového stavu, teda bola by len nacvičovaním a navykaním na už prítomné, ne-

potrebovala by zámernosť ako kľúčový znak. Zámernosť je požadovaná práve kvôli niečomu novému, dokonalejšiemu, k prelomeniu už zaužívaného. Je potrebné zdôrazniť, že prof. Čečetka chápe výchovu ako prvotne nadindividuálny dej, ktorého kľúčovým subjektom je nadindividuálny subjekt – kolektívny organizmus napr. národ. Tento nadindividuálny subjekt má v sebe vnútorný proces, pohyb smerom k svojej dokonalosti. V istom zmysle mimo ľudského bytia a spoločenského organizmu neexistuje žiaden iný obdobný subjekt, ktorý by mohol byť vychovávateľný, teda ktorý by mal v sebe možnosť nadobudnúť vyššiu kvalitu foriem vlastného života. Preto ak hovorí o zámernosti vo výchove, hovorí, že pôsobenie na jednotlivca alebo spoločnosť môžeme nazvať výchovou iba vtedy, keď je iniciované, odvodené, vnútorne štruktúrované od nadobúdania vyšších foriem života. Preto napr. odmieta nazvať výchovou také konanie, ktoré k zdokonaleniu síce viedlo, ale nebolo ideou zdokonalenia vyvolané ani vedené.

### **Oblasti výchovy a ich hierarchia**

Ako sme už uviedli, J. Čečetka požaduje, aby výchova zasahovala všetky oblasti výchovy (všestrannosť). Súčasne sa usiluje poukázať na vzájomnú prepojenosť všetkých oblastí, pričom základnými oblasťami, ktoré tvoria jeho chápanie všestrannosti, sú: telesná, rozumová, mravná, umelecká.

Pri analýze jednotlivých oblastí nám prof. Čečetka ponúka veľa podnetných myšlienok, v tomto článku sa obmedzíme iba na niekoľko zovšeobecňujúcich princípov.

V každej oblasti vyzdvihuje ako významný *princíp sociálny*. Napr. zdravie nie je iba dobrom individuálnym, ale aj sociálnym. Podobne pri vzdelaní ako ceste rozumovej výchovy „nemôžeme hovoriť v dnešných okolnostiach o nejakom všesvetove platnom všeobecnom vzdelávaní“ (tamže, s. 125), pretože základným kritériom vzdelávania je tradícia viazaná na kolektív žijúci v konkrétnom životnom priestore.

Ďalším princípom, o ktorý opiera svoje charakterizovanie jednotlivých oblastí, je ich súvis, ich *zameranosť na dosahovanie dokonalého človečstva*. Rozumová výchova nie je preto prostým vyučovaním, samoučelnou drezúrou, ale získavaním potrebných vlastností vzhľadom na ideál ľudstva. V oblasti telesnej výchovy sú preto definované ako dôležité úlohy: perspektíva životného boja, práce; dobro budúcej generácie – zdravie; vytváranie kolektívu; dôležitosť vyrovnanosti – rovnováhy.

Posledným významným princípom, ktorý musíme zdôrazniť je hierarchickosť jednotlivých oblastí výchovy. Všestrannosť a vzájomná prepojenosť totiž neznamená rovnocennosť jednotlivých oblastí. Výslovne tvrdí: „*Mravnú výchovu právom 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*“ (tamže, s. 147). Môžeme súčasne konštatovať, že *prvenstvo mravnej výchovy* ďalej už nerozvíja, hlbšie neanalyzuje, ani nepoukazuje na vzťahy s inými oblasťami. Otázka je, či mravnú výchovu, najmä ciele, ktoré sa ňou dosahujú, teda spôsobilosť k dobru, osobnostnú zameranosť na dobro, na jeho uskutočňovanie, chápe ako vyjadrenie vyššie spomínaných ideí človečenstva a uspôsobovanie sa k dokonalejším formám života. V každom prípade z uvedeného je zrejmé, že idea dobroty v sebe zahŕňa múdrosť, zdravie (dokonalosť telesnú), krásu.

### Záverečné zamyslenie

K čomu nás privádza predošlé vzťahovanie sa k textu prvej vysokoškolskej učebnice všeobecnej pedagogiky z pera slovenského profesora? Aký jazyk, aké hovorenie o výchove dielo J. Čečetku vytvára?

Môžeme sa pokúsiť zodpovedať jednu z našich základných otázok: *Či chápanie výchovy u prof. Čečetku bolo súčasťou nejakej jasne vymedzenej filozoficko-výchovnej tradície?* Po prečítaní textu skripta môžeme jednoznačne povedať, že J. Čečetka sa v ňom k žiadnej jasne vymedzenej tradícii nehlási. Skôr sa vymedzuje voči jednotlivým autorom a smerom buď súhlasným alebo odmietavým stanoviskom. Neprikláňa sa k žiadnemu z nich celostným akceptovaním.

No súčasne, v mene hľadania univerzálnych princípov výchovy, formuluje svoje vlastné hodnotenia, stanoviská. Tieto však nenachádzame v skúmanom diele privedené do vlastnej syntézy. Skôr môžeme sledovať niekoľko kľúčových ideí prevzatých z rôznych konceptov sveta. Súčasne môžeme dodať, že koncepty, z ktorých vychádza majú charakter usporiadania sveta v kategóriách moderny – najmä vyvinovanie sa ľudstva, reálnosť nadindividuálneho subjektu, zvažovanie prirodzených daností ľudského bytia. Ale rovnako, a to je zaujímavé, zohľadňuje aj princíp relativizmu, partikularity, regionálnosti. V tomto sa od moderných konceptov líši.

V celom diele je prítomná aj snaha o neupadnutie do jednostrannosti, teda vylúčenie niektorého faktora, ktorý ovplyvňuje výchovu a súčasne aj

odmietnutie preceňujúcich hodnotení niektorého faktora zo strany konkrétnych autorov.

Dielo J. Čečetku nás privádza k uvažovaniu o výchove komplexne, ale súčasne bez obsahovo zdôvodnených integrujúcich princípov (napr. neurčuje obsah pojmu dokonalejšia forma života). Tu vidíme dosah formalizmu moderny, ktorá odmietala princíp tradície a zdôrazňovala formálnosť chápania sveta.

Otázky, ktoré v tejto chvíli ostávajú nezodpovedané, sú: *Našlo myslenie J. Čečetku svojich nasledovníkov? Sformuloval v niektorom zo svojich diel aj syntézu svojho pedagogického myslenia? Môžeme povedať, že jeho slová o výchove sú súčasťou aj nášho horizontu hovorenia o výchove?* Jedna z ciest, ktorá sa tu otvára, je skúmanie vysokoškolských učebníc všeobecnej pedagogiky od vydania nami skúmanej, ktorá bola súčasne prvou slovenského pôvodu.

## LITERATÚRA

ARENDOVÁ, H. (2009) *Vita activa*. Praha: OIKOYMENH.

ČEČETKA, J. (1944) *Úvod do všeobecnej pedagogiky*. Bratislava: Sdruženie vysokoškolského študentstva.

GADAMER, H. G. (1994) *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filozofia.

GADAMER, H. G. (2010) *Pravda a metoda I : nárys filozofické hermeneutiky*. Praha: Triáda.

### **Kontaktné údaje:**

Mgr. Marek WIESENGANGER, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

Trnava

e-mail: marek.wiesenganger@truni.sk

# REFORMNÁ KONCEPCIA VÁCLAVA PŘÍHODU A SNAHY O JEJ REALIZÁCIU NA SLOVENSKU V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ

*Eduard Lukáč*

**Abstrakt.** Pod vplyvom reformných pedagogických úsílí v zahraničí a následne, najmä v súvislosti s individuálnymi pokusnými školami v českých krajinách a reformnou koncepciou Václava Příhodu, rozvinulo sa na území Slovenska interesantné pedagogické hnutie. Príspevok poukazuje na príchod českých učiteľov, iniciátorov tohto hnutia a jeho následné reflexie vo vybraných lokalitách (Trnava, Prešov, Košice), kde sa učitelia v neformálnych združeniach, resp. individuálnym spôsobom snažili o zavedenie nových metód, organizácie výučby a ďalších prístupov pre zefektívnenie pedagogického pôsobenia.

Vznik Československej republiky znamenal jedinečnú historickú udalosť, ktorá otvorila dvere pre dovtedy nevídané možnosti dvoch štáto-tvorných 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 ideí reformných myšlienok v oblasti školstva. „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). Prvým prejavom tohto úsilia boli individuálne pokusné školy (triedy) z obdobia prvého desaťročia existencie ČSR, ktoré sa členia do dvoch skupín: školy, ktoré ponímali rozvoj žiaka v súlade so spoločenským prostredím a poriadkom, ktorý malo dieťa v budúcnosti aktívne spoluvytvárať, resp. školy, ktoré preferovali úplnú slobodu rozvoja dieťaťa, keď učiteľ vytváral vhodné podmienky pre tento rozvoj bez vopred presne stanoveného učebného plánu. Základný rozdiel je v cieľoch pokusu: „Zatiaľ čo pokusníci druhej skupiny boli zameraní na jednotlivé dieťa, ktorého výchovu nahradili vierou v samovoľný vývoj dieťaťa, ktorý nie je treba podnecovať, ale naopak nechať dozrieť prirodzené potreby vedúce k činnosti, pokusníci prvej skupiny chceli prostredníctvom svojich absolventov (škola chápaná ako zárodok novej spoločnosti) vytvoriť novú spoločnosť. Cieľom im nebol jedinec, ale spoločnosť, ktorú títo jedinci mali tvoriť“ (R. Váňová, 1992, s. 252).

Do reformne orientovaného hnutia sa učitelia zapojili v oveľa širšom meradle, než tomu bolo v období individuálnych pokusov, pod vedením Václava Příhodu (1889 – 1979), ktorý získaval poznatky a podnety aj štúdiom u J. Deweyho a E. Thorndika. Václav Příhoda 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*“. Navrhovaná jednotná vnútorne diferencovaná škola sa mala stať inštitúciou, v ktorej uniformitu a stereotyp mali nahraďiť flexibilita a individuálny prístup. „Základným kameňom výstavby jednotnej školy musí byť možnosť dať každému žiakovi čo do množstva i čo do prepracovanosti také vzdelanie, aké môže žiak dosiahnuť podľa svojho nadania, podľa svojich záujmov a podľa svojich potrieb a snáh“ (V. Příhoda, 1928, s. 2).

**Tab. č. 1** Návrh jednotnej vnútorne diferencovanej školy V. Příhodu

III. stupeň ATHENEUM 4 roky	Prírodovedný smer	Matemat.- fyzikálny smer	Jazykovedný moderný smer	Jazykovedný klasický smer	Technický smer
II. stupeň KOMENIUM 4 roky	Technická vetva		Humanitná klasická vetva		Humanitná moderná vetva
I. stupeň 5 rokov	Obecná škola				

Vyučovanie na I. stupni sa malo zamerať na výchovu žiakov k samostatnosti v práci a zodpovednosti za výsledky, k sebakontrolu. K tomuto cieľu mala slúžiť individualizácia vo vyučovaní a využívanie diferenciacie. Tá sa mala uplatniť 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, ktorá tvorila jadro záujmu reformátorov, mala byť podľa predstáv V. Příhodu vnútorne diferencovaná na 3 vetvy: technickú, humanitnú klasickú (s výučbou latinčiny) a humanitnú modernú (s výučbou francúzskeho jazyka). Technická vetva s predmetmi, ako napr. deskriptívna geometria, rysovanie, kreslenie, ručné práce, stenografia, rátať sa uplatnením svojich absolventov v praxi. Humanitné vetvy preferovali teoretickejší charakter výučby, s dôrazom na výučbu cudzích jazykov a s cieľom prípravy svojich absolventov pre ďalšie štúdium.

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 4-hodinovú týždennú dotáciu pre voliteľný predmet podľa záujmov žiakov. V. Příhoda navrhol i niektoré zásady, ktoré mali za úlohu dosiahnuť vyššiu flexibilitu a efektívnosť výučby:

1. *koncentrácia učiva* s cieľom odstránenia veľkého množstva predmetov, ktoré musel súčasne žiak zvládať a možnosť poskytnúť intenzívnejšie sa zaoberať daným blokom učiva,
2. zavedenie *semestrov* ako časovej školskej jednotky namiesto klasického školského roka,
3. postup žiakov na základe *zvládnutia jednotlivých predmetov* a nie podľa zvládnutia celého učiva v príslušnom ročníku. Žiak by mal opakovať len daný predmet, ktorý nezvládol a z ostatných predmetov by postupoval vo výučbe ďalej – nemusel by tak opakovať celý ročník,
4. vytvorenie *sústavy voliteľných predmetov*, ktoré by si žiak vyberal podľa vlastného záujmu a praktických cieľov,
5. *členenie dňa* v škole na 8 vyučovacích jednotiek, v ktorých by boli zaradené napr. aj hry, návšteva kúpaliska, samoštúdium v knižnici a čítárni a pod.

V. Příhoda propagoval svoj návrh jednotnej vnútorne diferencovanej školy i na Slovensku, kde napr. časopis Naša škola uverejnil v r. 1929 jeho článok s názvom „Hnutie za jednotnú školu.“ V ňom najskôr stručne predstavil históriu tejto myšlienky a následne sa podrobnejšie zaoberal tromi základnými dôvodmi pre jej praktické zavedenie.

Po prvé, išlo o požiadavku demokratického režimu, ktorý by v skutočnosti umožnil rovnaký prístup k vzdelaniu pre všetky vrstvy obyvateľov. „Ukázalo sa, že deti najpočetnejšej vrstvy v národe, maloroľníkov a robotníkov, tvoria necelých 10% školskej populácie. Najväčšia časť stredoškolských žiakov pochádza z úradníckych rodín a z výrobných či obchodných rodín, teda zo vzdelaného sociálneho prostredia“ (V. Příhoda, 1929, s. 5).

Po druhé, umožnil by sa spravodlivý psychologický výber na stredné školy z čo najširšej základne. Absolvovanie jednotnej školy s vnútornou diferenciáciou a zároveň i s možnosťou prestupu medzi jednotlivými vetvami by vytvorilo oveľa konkurenčnejšie prostredie medzi žiakmi s povinnou školskou dochádzkou a pripravilo by bohatšiu paletu žiakov pre výber na stredné školy, t.j. na školy III. stupňa – tzv. Atheneum.

Po tretie, oddialilo by sa žiakove rozhodnutie pre ďalšie uplatnenie sa v pracovnom živote. Oproti predchádzajúcemu školskému systému, ktorý v praxi takmer neumožňoval prestup žiakov medzi školami. Příhodov plán jednotnej školy počítal s možnosťami prechodu medzi jej vetvami. „Akonáhle sa však nadanie, záujem či potreba dieťaťa zmení, bude mu

umožnené bez ťažkostí prestúpiť k inému typu učenia. Rozhodnutie o životnom povolaní sa posunie až do pätnásteho roku“ (V. Příhoda, 1929, s. 7).

Komplexným vyjadrením Příhodových predstáv o zmene školy a charakteru činnosti v nej bola publikácia, ktorú vydal o rok neskôr, t.j. v roku 1930 s názvom „*Racionalisace školství. Funkcionální organizace školské soustavy*“. Charakteristickou črtou novej školy mal byť i jej pracovný charakter, ktorý mal viesť na rozdiel od tendencie všeobecného vzdelania 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 v škole nového chápania podľa V. Příhodu mala byť i výchova „*sociálneho gentlemana*“, ktorého zo spoločenského hľadiska charakterizovali vlastnosti ako obetavosť, pomoc a spolupráca. K tejto sociálnej výchove mala škola využívať navrhované formy kolektívnej práce: žiacka samospráva; žiacke organizácie, kluby; vydávanie školského časopisu; školské zhromaždenia (aspoň 1 x týždenne); kampane (napr. za dodržiavanie hygieny, estetického prostredia, proti rôznym zlozvykom); 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 2-ročné vzdelávanie učiteľov počas sobôt a nedeľ, ktoré bolo slávnostne otvorené už 16. októbra 1921. Pod 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. Brnenského centra, ktoré prezentovali osobnosti ako Ján Uher (1891 – 1942) a Otokar Chlup (1895 – 1965). Uceleným výrazom brnenskej koncepcie reformy sa stalo hnutie Nových škôl, ktoré bolo v ČSR založené v r. 1923 v Brne pod vedením O. Chlupa a neskôr, od r. 1927, pracovalo ako československá odbočka v medzinárodnej Lige pre novú výchovu. Okrem brnenského ústredia mala spoločnosť aj dve pobočky: v Boskovičiach 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, filozofiu, ktorá by bola zlučujúcou ideou pre premenu výchovy a vzdelávania vo všetkých stupňoch škôl. Ako argumentoval J. Uher: “Reforma sa nedosiahne mechanickým zlučovaním alebo premiestňovaním látky ani pripútaním

sa na nejakú samospasiteľnú metódu, ale zmenou ducha, stálym zrením ku konečným cieľom a uvedomovaním si úloh, ktoré z toho vyplývajú” (J. Uher, 1939, s. 36). Dôležitejšia, než vonkajšia reforma, bola pre J. Uhru vnútorná reforma školy, reforma jej ducha, zahŕňajúca v sebe i oblasť morálky. Východiskovou bázou pre vypracovanie národnej filozofie výchovy malo byť pokrokové dedičstvo filozofického a pedagogického myslenia J. A. Komenského, G. A. Lindnera, F. Drtinu, T. G. Masaryka.

O. Chlup, tak ako i J. Uher, nesúhlasili s mechanickým preberaním zahraničných modelov, a to najmä amerických v podaní V. Příhodu. Uznávali záslužnú prácu V. Příhodu o reformu školy, ktorý publikoval svoje články aj v Chlupom redigovanom časopise *Nové školy*. Sám O. Chlup ho oceňoval ako “záslužného iniciátora pedagogických pokusov” (O. Chlup, 1930, s. 17), stojaceho na čele pražskej skupiny s ideou jednotnej školy, pretože táto skupina sa snažila prekonať konzervatívne pedagogické myslenie. V porovnaní s J. Uhrom však u neho absentoval filozofický základ reformného snaženia. “Ak sa malo ukázať, ktorým duchom sa má reforma školstva uberať ... všetky novoty narážali na bezradnosť ‘rozhodujúcich činiteľov’, ktoré nedokázali poskytnúť ani ideový, ani praktický smer. Všetky reformy a reformičky v našom školstve sú náhodné, nesúvislé, budia dojem skôr nápadov alebo ľubovôle podľa osobného založenia toho – ktorého reformátora” (tamže, s. 14).

V českých krajinách sa reformného hnutia zúčastnili i nemeckí učitelia, ktorí sa za týmto účelom združovali do vlastných spolkov, ako napr. Slobodného pracovného združenia nemeckých učiteľov obecných a meštianskych škôl (*Freie Arbeitsgemeinschaft deutscher Volks- und Bürgerschullehrer*) a Nemeckého pracovného spolku pre novú výchovu (*Deutscher Arbeitskreis für Neugestaltung der Erziehung*), vydávali vlastný časopis, stretávali sa na poradách a vymieňali si individuálne skúsenosti. „S narastajúcimi príznakmi hospodárskej a politickej krízy dochádza k radikalizácii názorov v časti tábora nemeckých učiteľov“ (T. Kasper – D. Kasperová, 2008, s. 213). Táto situácia mala za následok i neuchopenie príhodovej koncepcie a stratu kontaktu s českými učiteľmi podporujúcimi jeho reformné úsilie.

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, resp. tried. „Osobitným, ale významným problémom vo vývoji slovenského školstva v 30. rokoch boli pokusné školy, ktoré sa stali centrom pedagogického ruchu a predmetom veľkého záujmu“ (J. Mátej a kol., 1976, s. 352). Neostali však

len pri pasívnom preberaní základných princípov pokusných škôl, ale častokrát sa snažili i sami aktívne prispieť k prehĺbeniu daného poznania. Myšlienky reformného pedagogického hnutia a koncepcie V. Příhodu sa na Slovensko šírili viacerými spôsobmi, akými boli napr.:

- individuálne štúdium odbornej pedagogickej literatúry,
- pedagogické pôsobenie českých učiteľov na slovenských školách,
- prednášky najvýznamnejších osobností na Slovensku o pedagogickom reformizme v českých krajinách,
- návštevy slovenských učiteľov na českých pokusných školách, najmä v Zlíne,
- účasť slovenských učiteľov na celonárodných zjazdoch reformných učiteľov,
- aktívna spolupráca českých a slovenských učiteľov pri konkrétnom realizovaní pokusných škôl a tried na Slovensku.

Na základe historicky osobitého spoločensko-politického vývoja bola aj situácia v oblasti školstva a učiteľstva na území Slovenska diametrálne odlišná od českých pomerov. Pre veľký nedostatok učiteľov na Slovensku bol 29. októbra 1919 prijatý zákon č. 605 Zb. z. a n., ktorým bolo možné učiteľov ľudových a meštianskych škôl dočasne prikázať vyučovať na ktoromkoľvek mieste v ČSR. Tento nespochybniteľný fakt, prejavujúci sa v úprimnej pomoci českých pedagógov, ktorí prichádzali do kultúrne odlišného prostredia, mal svoju odozvu aj v aplikácii reformných myšlienok v jednotlivých regiónoch. „Osobitnú pozornosť si zasluhuje skutočnosť, že významný český pedagóg Václav Příhoda, stúpenec filozofického a pedagogického pozitivizmu, vydal na Slovensku a po slovensky svoj významný spis Reformné hľadiská v didaktike (1934), ktorý je pendantom k jeho Racionalizácii školstva“ (J. Mátej a kol., 1976, s. 360).

Prvý kontakt s novými myšlienkami v trnavskom regióne je spojený s pedagogickou činnosťou Ludmily Žofkovej (1893 – 1984), ktorá presadzovala nové metódy vyučovania počas svojho pôsobenia na škole v Modre v škol. r. 1921/1922 – 1922/1923 (K. Žáková, 2000). Intenzívnejšie sa začali reformné myšlienky uplatňovať pod vedením českého učiteľa Františka Musila (1893 – 1969), žiaka V. Příhodu a jeho neskoršieho spolupracovníka. Od jesene roku 1931 sa stal školským inšpektorom v Trnave a túto funkciu vykonával až do konca 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 najuvedomelejším pomocníkom bol Fraňo Musil“ (E. Miklovič, 1969, s. 101). Patril k najvýznamnejším osobnostiam redakcie časopisu „Naša škola“, do

čela ktorej sa dostal od 4. ročníka jeho vydávania, t. j. v roku 1929. Časopis vychádzal v rokoch 1926 – 1939 a stal sa bohatým informačným zdrojom o priebehu i prúdoch reformného pedagogického hnutia 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, no rovnako informoval o celoslovenských a celorepublikových podujatiach – zjazdoch, seminároch venovaných sledovanej problematike. 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 obidvoch 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 pre neskoršiu prácu učiteľov v jednotlivých sekciách pedagogického seminára s nasledujúcim zameraním: globálna metóda, vlastiveda, prírodoveda, zborová recitácia, slovenský jazyk, branná výchova, počty, kreslenie.

**Tab. č. 2** Pedagogický seminár 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 na pedagogickom seminári realizovalo najmä prednáškovou činnosťou, ktorá sa vhodne dopĺňala organizovaním exkurzií na pokusné školy, ktoré v praxi vyučovali novými metódami, praktickými kurzami, výstavami, informáciami o najnovšej pedagogickej literatúre, zapájaním učiteľov do výskumnej činnosti a pod.

Sídлом 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 svojej činnosti pokusná škola pracovala na základe diferenciacie žiakov podľa prospechu. Avšak tento princíp diferenciacie sa neosvedčil, a tak už od školského roku 1935/36 sa ustúpilo od takéhoto triedenia žiakov a začala sa presadzovať nová diferenciácia – podľa záujmu žiakov. Ďalším príkladom bola Rímsko- katolícka ľudová trojtriedna škola v Majcichove, ktorú viedla významná osobnosť, známa z činnosti počtovej sekcie trnavského pedagogického seminára, Michal Kopčan (1885 – 1947). M. Kopčan „majstrovsky uskutočňoval myšlienky najmä v globalizačnom chápaní vyučovania na elementárnom stupni, pričom uplatňoval individualizáciu a viedol žiakov k aktívnej tvorivej práci. Zameral 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).

Po zriadení oficiálnych pokusných škôl na Slovensku k prvým patrila Pokusná diferencovaná meštianska škola dr. I. Dérera v Malackách. Pokusné vyučovanie v nej bolo v prvej triede zavedené v školskom roku 1932/33 a v roku 1935 pokusnými už boli všetky triedy na tejto škole. Na základe diferenciacie, ktorá sa uskutočňovala prostredníctvom rôznych diagnostických metód – testov, diktátov, ústnych skúšok a pod., sa žiaci členili do pracovných skupín, v ktorých mali prispôbené učebné osnovy s rôznym stupňom náročnosti úloh a podielu individuálnej práce, skupinovej práce a práce pod vedením učiteľa. Učivo bolo spracované vo forme programov, kde dominantnú úlohu mali problémové metódy, ktoré mali za cieľ rozvíjať samostatné myslenie, hľadať individuálne cesty pri riešení úloh, pestovať schopnosť práce s literatúrou.

V Trnave sa konal i prvý zjazd priateľov školskej reformy na Slovensku, na ktorom „sa zúčastnilo 250 učiteľov a učiteľiek“ (J. Špánik, 1935, s. 140). Okrem teoretických úloh sledoval zjazd reformistov aj praktickú stránku tohto stretnutia, t. j. zjednotiť roztrúsených učiteľov – reformistov a vytvoriť jednotné hnutie zástancov reformného pedagogického hnutia na Slovensku, s cieľom optimalizácie každodenného života školy.

Rovnako i v prešovskom regióne sa učitelia začali zaujímať o reformné aktivity na školách. Zásluhou prešovských školských inšpektorov Ľudovíta Hrnčiara a Rudolfa Mereša sa zúčastňovali na exkurziách v pokusných školách, akou bola napr. exkurzia do Zlína a Brna v dňoch 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). Ich zásluhou bola 23. septembra 1937 založená reformná sekcia učiteľov, ktorej úlohou bolo študovať a presadzovať myšlienky z reformných pokusných škôl, udržiavať kontakty s významnými pedagógmi. V tomto duchu napr. Oldřich Horák, riaditeľ Masarykovej pokusnej obecnej školy v Zlíne, navštívil pracovný deň šarišského učiteľstva, ktorý usporiadal 7. apríla 1938 v kine Olympia Zväz slovenského učiteľstva, okresná jednota v Prešove a informoval ich o svojich skúsenostiach.

Špecifickou aktivitou v reformnom úsilí bolo pôsobenie českého učiteľa Václava Stuchlíka, ktorý vypracoval 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 júni r. 1935 bola pod jeho vedením založená Obec racionálnej výchovy, ako voľné združenie pedagogických pracovníkov. Obec pôsobila vnútorným smerom – zameraná na vlastnú výchovnú prácu, ale i vonkajším smerom – zameraná na pedagogickú i laickú verejnosť, s cieľom propagovať a šíriť idey uvedenej pedagogickej koncepcie. Pre tento účel si Obec v regionálnom týždenníku Šariš zriadila 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, ale i rodičia. Okrem toho V. Stuchlík so svojim priaznivcami vydával odborný časopis s názvom *Za novú pedagogiku a výchovu*, s podtitulom *List Obce racionálnej výchovy*. Časopis vychádzal štyrikrát v roku, od apríla 1935 do septembra 1938 – spolu vyšlo 15 čísel.

V oblasti výchovy vychádza V. Stuchlík z prirodzenej výchovy, ktorej základom je prirodzený výchovný pomer s hlavnými črtami:

- 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 výrazne kladne 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, 1935, s. 23).

Z košického okresu bol najagilnejším propagátorom a organizátorom spočiatku krátkodobých návštev košických učiteľov na reformných školách v českom prostredí, školský inšpektor pre obvod Košice II. Martin Oríšek. Prvá hromadná návšteva zlínskych škôl pod jeho vedením, ktorej sa zúčastnilo 105 záujemcov, sa uskutočnila v novembri roku 1933.

Na Židovskej ľudovej škole v Košiciach uskutočňoval v 5. ročníku pokusnú pedagogickú činnosť učiteľ Rudolf Spira. V počtoch kombinoval individuálne učenie žiakov a kolektívnu výučbu, v ktorej sa zamerával na opakovanie minimálnej látky, precvičovanie počtárskych úkonov, docvičovanie neozvládnutej učebnej látky a spoločné riešenie niektorých zložitejších úloh. Pokúšal sa diferencovať výučbu i 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, ktorí sa striedali v mesačných intervaloch, slabším žiakom. Pomoc sa vykonávala podľa základných prvkov učiva, ktoré spracoval R. Spira.

Od začiatku školského roka 1934/35 začal vyučovať pomocou metódy individuálneho samoučenia Anton Siegfried, učiteľ na Štátnej dievčenskej meštianskej škole v Košiciach. Žiačky rozdelil na základe testov do dvoch skupín (A a B) a každej z nich bola prispôsobená učebná látka. 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. Pre výučbu predmetov zemepis, dejepis, materinský jazyk, zvolil na uvedenej škole učiteľ František Cveček viaceré aktivizačné metódy. 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 bolo žiačkami konspektované 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. 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.

V obci Žakarovce, v gelnickom okrese, zriadil učiteľ Otto Horák na Štátnej ľudovej škole 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. V počtoch, rovnako ako i pri čítaní, pociťoval O. Horák slabé finančné zabezpečenie u rodín svojich žiakov, čo sa prejavovalo i nemožnosťou zakúpenia nových učebníc. Preto pre počty učiteľ sám vypracovával pracovné listy, ktoré zabezpečovali samostatnú aktívnu prácu žiakov. Rovnako sám spracoval i testy na skúšanie žiakov, ktoré rozposielal i na cudzie 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.

Jednou z hlavných myšlienok Františka Fetterika, ktorý vyučoval na Meštianskej škole v Michalovciach, bolo premeniť klasickú školu na školu tvorivú a činnú a zároveň zmeniť triedy na pracovne. Spojením lavíc na hodinách zemepisu vytváral v triede skupinové pracovné stoly, žiaci spracúvali zemepisné údaje do podoby nástenných máp a grafov, na nástenky prinášali pohľadnice a obrázky jednotlivých krajín. Pre 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, ktorých počet len za jeden polrok dosahoval takmer 300. Žiaci tieto pojmy vypracovali na základe samoštúdia literatúry z príručnej knižnice, kníh v domácnosti a časopiseckej literatúry.

Reformné pedagogické hnutie v období existencie Československej republiky poukázalo na bohatosť a rôznorodosť výchovno-vzdelávacích metód a prístupov, ktoré používali vo svojej každodennej činnosti učitelia – propagátori tohto hnutia. Ich práca nebola výsledkom príkazov z nadriadených školských orgánov, naopak, bola prejavom ich vlastného záujmu o skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu, ich snahy o vlastný odborný rast, ich úsilia priblíženia školy každodennému životu. Mníchovské udalosti a roky II. svetovej vojny prerušili sľubne sa rozvíjajúcu činnosť

učiteľov v Čechách i na Slovensku. Napriek povojnovým snahám hlavných predstaviteľov reformného pedagogického hnutia o presadenie svojich myšlienok, bolo prijatím Zákona o základnej úprave jednotného školstva zákona (č. 95/1948) celé ich úsilie zmarené a neskôr podrobené nekompromisnej kritike ako negatívneho prežitku buržoáznej pedagogiky z obdobia 1. ČSR. Pedagogická verejnosť mala ešte jednu možnosť oboznámiť sa s reformným pedagogickým hnutím, pokusnými školami a najvýznamnejšími účastníkmi tohto hnutia na výstave v rokoch snáh o reformu našej spoločnosti. Vo Valdštejnskom paláci v Prahe sa v mesiacoch december 1966 – august 1967 konala výstava „*Pokusné reformné školy v ČSR v rokoch 1918-1938*“. Usporiadali ju pracovníci Pedagogického múzea J. A. Komenského v spolupráci s Václavom Příhodom a prezentovali na nej celú škálu pokusných škôl v Čechách, od individuálnych počiatkov až po celoštátne reformné hnutie. Predstavené boli pražské stredisko na čele s V. Příhodom i zlínske pokusné školy s hlavným organizátorom S. Vránom. Okrem centier boli prezentované i výsledky prác jednotlivých najvýznamnejších propagátorov reformy: Voľná škola práce v Kladne (Č. Janout), Dom detstva (F. Krch, L. Havránek), V. Medonos, L. Žofková a i., ako i brnenské krídlo „Hnutie Nových škôl“ so špecifickým prístupom O. Chlupa a J. Uhra. Jednou z doteraz neukončených úloh dejín pedagogiky je komplexne osvetliť úsilia hlavných protagonistov tohto hnutia, ale i bežných učiteľov, ktorí sa zanietene zapojili do realizácie jeho myšlienok, prispieť tak k rozšíreniu poznania našej bohatej pedagogickej histórie, resp. ponúknuť dnešným učiteľom podnety k zmene ich pedagogickej rutiny i na základe využívania myšlienkového dedičstva reformného pedagogického hnutia.

## LITERATÚRA

- GMITRO, Š. (1936) Exkurzia učiteľov na reformné školy v Zlíne a v Brne. In *Šariš*. 1936, roč. 7, č. 19, s. 2 – 3.
- CHLUP, O. (1930) Naše školské reformy. In *Nové školy*. 1930, roč. IV, s. 13 – 20.
- JANUS, H. (1997) Z histórie nášho školstva. Reformné hnutie. In *Učiteľské noviny*. 1997, č. 24, s. 11.
- JANUS, H. (1998) Priekopníci experimentálnej činnosti v oblasti pedagogiky na Slovensku. In *Slovenská pedagogika*. 1998, roč. 1, č. 1, s. 41 – 45.
- JUSKO, A. (1934/1935) Prvý zjazd slovenských reformistov. In *Naša škola*. 1934/1935, roč. X, s. 318 – 319.
- KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. (2008) *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2010) Vývoj formálnej výchovy a vzdelávania. In B. KUDLÁČOVÁ (ed.): *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, s. 192 – 226.

- LUKÁČ, E. (2002) Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku. Prešov: FF PU.
- MÁTEJ, J. a kol. (1976) *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- 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.
- PŘÍHODA, V. (1929) Hnutie za jednotnú školu. In *Naša škola*. 1929, roč. 4, č. 1, s. 3 – 9.
- PŘÍHODA, V. (1930) *Racionalisace školství. Funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: ORBIS.
- PŘÍHODA, V. (1928) Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra. In *Školské reformy*. 1928, roč. 10, č. 1, s. 1 – 8.
- RÝDL, K. (1991) K činnosti českých učitelů v reformním pedagogickém hnutí na Slovensku ve 30. letech. In *Česko-slovenské vztahy v letech 1918-1938 (literatura, jazyk, historie, pedagogika)*. Prešov, Levoča: FF UPJŠ, s. 253 – 257.
- STUHLÍK, V. (1935) *Za novú pedagogiku a výchovu. II. diel: Obecná pedagogika*. Prešov: tlačou F. Bartoša v Přerově.
- ŠPÁNIK, J. (1935) Zjazd priateľov školskej reformy v Trnave. In *Pedagogický zborník*, roč. 2, č. 4, s. 140 – 141.
- UHER, J. (1939) Význam učebné látky v soudobé škole. In *Komenský*. 1939, roč. LXVII, č. 2-3, s. 36 – 37.
- VÁŇOVÁ, R. (1992) Úsilí českého učitelstva o školskou reformu. Pokusné školy 20. let. In *Pedagogika*. 1992, roč. XLII, č. 2, s. 251 – 257.
- ŽÁKOVÁ, K. (2011) *Ludmila Žofková. Život a dílo*. (Diplomová práce). [online]. Praha: FF UK. [cit. 2011-10-29]. Dostupné na internete: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/27760/>

**Kontaktné údaje:**

Doc. PhDr. Eduard LUKÁČ, PhD.  
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra andragogiky  
Fakulta humanitných a prírodných vied  
Prešovská univerzita  
Prešov  
e-mail: [eduard.lukac@unipo.sk](mailto:eduard.lukac@unipo.sk)

## PEDAGOGICKÉ ČASOPISY NA SLOVENSKU V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ

*Zuzana Lopatková*

**Abstrakt.** Vznik Československa v r. 1918 znamenal vážny prelom v slovenských dejinách. Slovensko začalo písať novú dejinnú epochu v spoločnom samostatnom štáte Čechov a Slovákov. Nová Československá 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. Vlastným zrkadlom spoločenského vývoja sú noviny a časopisy ako jedna z foriem propagandy, agitácie i organizácie. Tieto periodiká väčšinou vydávali novovzniknuté slovenské učiteľské spolky.

Jedným zo základných pilierov vývoja každej spoločnosti je školstvo a školský systém, pričom kvalita školského systému určuje ďalšie smerovanie spoločnosti. Školský systém na Slovensku bol ovplyvnený dejinnými udalosťami, ktoré sa priamo dotýkali nášho územia. V období pred prvou svetovou vojnou bolo slovenské školstvo pod silným maďarizačným vplyvom, ktorý bol prirodzene umocnený aj školskou legislatívou.<sup>14</sup> Ihneď po vzniku I. Československej republiky (ďalej len I. ČSR) bolo nevyhnutné začať s prestavbou školstva na Slovensku, ktoré bolo poznačené silnými maďarizačnými prvkami, s čím priamo súvisel aj nedostatok slovenských učiteľov (J. Mátej, 1973). 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 vývinu v Rakúsko-Uhorskej monarchii. V plnom rozsahu to platilo aj vo sfére školstva. Kým v Čechách a na Morave pred rokom 1918 pôsobili všetky stupne vzdelávacích inštitúcií aj s vyučovacím jazykom českým, na Slovensku výučba prebiehala

---

<sup>14</sup> Počiatky maďarizácie treba hľadať v druhej polovici 19. storočia, konkrétne po rakúsko-uhorskom vyrovnaní. Najtvrdšia vlna maďarizácie, ktorá zasiahla naše školstvo prišla začiatkom 20. storočia v podobe tzv. Aponiho zákonov. Prvým zo zákonov, ktorý bol prijatý v Uhorskom sneme bol zákon č. 27/1907, pričom zákon definitívne uviedol maďarčinu do slovenských škôl spôsobom, že už žiaci 4. ročníka museli ovládať maďarský jazyk slovom aj písmom.

v jazyku maďarskom, s výnimkou niekoľkých cirkevných ľudových škôl, kde sa časť predmetov učila po slovensky.

Po vzniku I. ČSR bol slovenský školský systém zložený z ľudového, stredného a vysokého školstva. Ľudovému školstvu predchádzali detské opatrovne, čiže dnešné materské školy, ktoré navštevovali deti vo veku od troch do šiestich rokov.<sup>15</sup> Ľudové školy sa delili na štátne, obecné, cirkevné a súkromné, podľa toho, kto zabezpečoval ich chod. Povinné predmety na ľudových školách upravoval zákon č. 226/1922. Po ukončení 4. ročníka na ľudovej škole, žiaci pokračovali na meštianskych školách. Meštianske školy na našom území prebrali trojtriedny systém českých meštianskych škôl, čo bolo upravené vládnym nariadením č. 137/1925 (S. Gabzdilová, 2014).

Stredné školstvo na Slovensku bolo do roku 1918 riadené zákonom č. 30/1883, ktorý upravoval zakladanie osemtriednych gymnázií a reálok a zákonom č. 38/1868, ktorý upravoval zakladanie štvorročných učiteľských ústavov. Tak ako pri meštianskych školách, aj pri stredných sa slovenské stredné školstvo prispôbovalo českému, čo sa odrazilo aj v podobe zákonov. V období I. ČSR začali na našom území vznikať aj odborné školy. Do sústavy odborných škôl patrili odborné školy pre ženské povolania, obchodné učilištia, hospodárske školy, priemyselné školy a učňovské školy. Čo sa týka vysokého školstva, v nami sledovanom období I. ČSR pôsobila na Slovensku iba jedna univerzita. Podľa zákona č. 395/1919 bola zriadená v Bratislave namiesto bývalej Alžbetínskej univerzity Československá štátna univerzita. 11. novembra 1919 bola na základe vládneho nariadenia č. 595/1919 premenovaná na Univerzitu Komenského. Hneď pri svojom vzniku mala univerzita tri fakulty: filozofickú, právnickú a lekársku. Napriek veľkej snahe a potrebe, sa nepodarilo zriadiť štvrtú – prírodovedeckú fakultu. Zákonom č. 170/1937 bola zriadená Vysoká škola technická Milana Rastislava Štefánika a do viedenskej arbitráže boli jej sídlom Košice (A. Magdolenová, 1981).

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 spolkovom živote, lebo uhorské vládnuce vrstvy vyvíjali silný hospodársky, sociálny a národnostný útlak a tak znemožňovali rozmach spolkovvej činnosti. Po vzniku

---

<sup>15</sup> V roku 1931 bolo na Slovensku 140 opatrovní, z čoho bolo 98 slovenských (7558 detí) a 42 opatrovní patrilo národnostným menšinám (3411 detí).

I. Československej republiky si Slováci začali zakladať rozličné spolky, hospodárske, kultúrne, literárne a iné, pričom táto tendencia začala nabývať široké rozmery. Novovznikajúce učiteľské spolky a organizácie poukazovali 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 definitívny učiteľom, čakatelom, 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 vzdelania 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 spolok 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 pôsobiach 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. Prá-

ve pedagogická tlač je jedným z najvýznamnejších zdrojov poznania dejín školstva a vzdelávania, ktoré možno overiť v archívnych prameňoch. V užšom zmysle slova pod pojmom pedagogické časopisy rozumieme časopisy, ktoré sa venujú otázkam výchovy, vzdelávania, školského vyučovania, ktoré sú určené v oblasti vzdelávania a výchovy na pomoc učiteľom, žiakom a rodičom. Každé pedagogické periodikum má tri hlavné funkcie: informatívnu, vzdelávaciu a kultúrno-osvetovú (Ľ. Pajtinka, 1995).

Podľa *Bibliografie slovenských a inorečových novín a časopisov z rokov 1919-1938* počas obdobia existencie I. ČSR existovali na Slovensku tieto pedagogické odborné noviny a časopisy: *Cvičná škola v sošitoch*, *Dieta*, *Evangelikus lap*, *Evanjelický učiteľ*, *Kronika*, *Národná škola slovenská*, *Naša škola*, *Naše slovo*, *Pedagogický zborník*, *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 I. Slovenskej republiky, napríklad *Slovenská škola*, *Učiteľský pedagogický časopis*, *Evanjelický učiteľ*, *Slovenský učiteľ*, *Sborník Spolku profesorov Slovákov a Pedagogický zborník* (Bibliografia, 1968). Najväčšiu pozornosť v prehľadovom príspevku budeme venovať z nášho hľadiska najvýznamnejším slovenským pedagogickým časopisom, ktoré sa po roku 1918 pravidelne prihovárali 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 I. ČSR, a to *Slovenskému učiteľovi*, *Sborníku Spolku profesorov Slovákov*, *Národnej škole slovenskej*, *Učiteľskému pedagogickému časopisu a Našej škole*.

Už sme spomenuli, že Zemský učiteľský spolok začal ešte v apríli 1920 vydávať dvojtyždenník *Slovenský učiteľ*, ktorého prvé tri ročníky redigoval redaktor Martin Ježo. Časopis vychádzal v rokoch 1920 až 1934 mesačne na 20 až 70 stranách v tlačiarni K. Klimeša v Liptovskom Mikuláši. Od roku 1923 bol redaktorom časopisu Fraňo Mojto. Od roku 1934 bol vydávaný v Slovenskej kníhtlačiarni v Žiline. Častými prispievateľmi boli A. Hancko, P. Florek, K. Bielik, 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, poštátne nie školstva alebo návrhy na ďalšie vzdelávanie učiteľov. *Slovenský učiteľ*

oboznamoval svojich čitateľov s jednotlivými poradami učiteľov na Slovensku aj so závermi, prijatými na týchto poradách. Články sa dotýkali najrôznejších oblastí školstva, ako ideových otázok, výchovateľstva, 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. 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, 1995, 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 pedagógovia 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). Po vytýčení programu profesori začali ciele hneď realizovať, pri čom významnú úlohu zohrával práve novo založený 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 a Spod kosy. 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.<sup>16</sup> Z hľadiska dejín pedagogiky je preto tento časopis 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.<sup>17</sup> Prvých päť ročníkov *Sborníka SPS* malo charakter odborného časopisu, ktorý prinášal články zo všetkých vedných odborov. Šiesty a siedmy ročník odráža najviac 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. Časopis je tak dôležitým dokumentom pre poznanie snažení slovenských profesorov v období I. ČSR, keď sa začínalo budovať slovenské školstvo, k čomu tiež výrazne prispel.

<sup>16</sup> Z historického hľadiska sú uvedené zápisnice o to cennejšie, že po zničení časti archívnych fondov referátu Ministerstva školstva a národnej osvety v Prahe i Bratislave môžu doplniť obraz školského a kultúrneho života v období rokov 1921 až 1941. Treba však uviesť, že SNR v Bratislave obsahuje fond Referát MŠaNO, ktorý je sprístupnený verejnosti od r. 2012. V NA ČR v Prahe je bohatý fond MŠaNO s časťou Slovensko.

<sup>17</sup> V rokoch 1922-25 to bol Jozef Martinka, v rokoch 1926-28 Nando Šteller, 1928-34 Pavel Florek s pomocným redaktorom Jozefom Hudecom, 1934-35 Štefan Bezák, 1936-37 Ľudovít Földi a v rokoch 1937-39 Jozef Hudec.

Ďalším slovenským pedagogickým periodikom bola už vyššie spomenutá *Národná škola slovenská*, 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. v mesiaci. Hlavným redaktorom bol A. Petrtyl, od roku 1932 F. Wolf, ďalej od roku 1933 Adolf Pítr-Bartoň, 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.

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 Štehtovom kníhkupectve a nakladateľstve v Prešove raz mesačne okrem školských prázdnin a jeho zodpovedným redaktorom bol Štefan Gmitro. Vychádzal od apríla 1933 a jeho vychádzanie pokračovalo aj po roku 1938. Pre učiteľov bol zdarma.

Na vysokej odbornej úrovni bol *Pedagogický zborník* (s podtitulom Odborný časopis pedagogický), ktorý vychádzal v rokoch 1934 až 1949. Prvý ročník *Pedagogického zborníka* vyšiel v roku 1934 a redigovali ho Juraj Čečetka a Ján Marták. Zborník vydávala Matica slovenská a vychádzal šesťkrát ročne v Martine tlačou Kníhtlačiarskeho účastinného spolku. Uverejňoval príspevky najmä v slovenskom, nemeckom jazyku. Zborník bol zameraný na teoretické pedagogické otázky, informácie o pedagogickej literatúre a dianí v školstve a v zahraničnej pedagogike. Na stránkach *Pedagogického zborníka* boli uverejňované aj mnohé práce z dejín školstva a pedagogiky I. ČSR. Publikačná 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.

Časopis s názvom *Naša škola* začal vychádzať v roku 1925. 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 spolu s redakciou. Od 15. septembra 1931 časopis redigoval nový 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 takto: „Úroveň Našej školy zvyšuje sa každoročne vývojovým postupom. Slovenský pedagogický pracovník, ktorý 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 úspešnej činnosti“ (*Slovenský učiteľ*, roč. XIV, č. 10, júl 1933). Časopis mal samostatnú prílohu, nazvanú „Príloha našej školy.“ Vydávanie časopisu zaniklo pravdepodobne 15. júna 1938.

Po vzniku I. ČSR 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 *Szlovenszkői Magyar tanügy*, od januára 1928 s pozmeneným názvom *Magyar tanügy*. Vychádzal v Bratislave každý mesiac, 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 (zo dňa 10. januára 1934). Českí učitelia krátko po vzniku I. ČSR 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 ČSR vydával tiež svoje vlastné periodikum, nazvané *Kronika Spolku židovských učiteľov v ČSR*. Kronika vychádzala v Prešove štvrťročne, zodpovedným redaktorom bol Izidor Schwartz. Kronika však vychádzala len dva roky, I. ročník vyšiel v roku 1936 (v rámci neho štyri čísla), II. 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 („Sojuza 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.

Po pri pedagogických periodikách s celoslovenskou pôsobnosťou možno ešte spomenúť aj pedagogickú tlač, zameranú na školstvo a pedagogiku v konkrétnych slovenských regiónoch. K takýmto významným 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.“ 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 vznikla v Prešove zásluhou cvičného učiteľa na ľudovej škole pri učiteľskom ústave Václava Stuchlíka osobitná radikálna varianta reformného pedagogického hnutia na Slovensku s názvom Za novú pedagogiku a výchovu, ktorá si dala za svoj cieľ aj vydávanie pedagogicky zameraného časopisu s rovnomenným názvom celej akcie. 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). Vyšlo spolu 15 čísiel časopisu, ktorý bol určený odborným pedagogickým pracovníkom a učiteľom. Cieľom vydávania 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 v podstate riešil aj ďalšie 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 takto: I. ročník v roku 1937 (štyri čísla) a II. ročník v roku 1938 (jedno číslo).

Na konci nami sledovaného obdobia pre učiteľov vychádzal aj časopis *Penzionovaný učiteľ*, čo bol oficiálny časopis Ústredného spolku penzionovaného učiteľstva škôl ľudových, meštianskych a detských opatrovní na Slovensku. Vychádzal v Karlovej Vsi štvrtročne 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 I. Slovenskej republiky.

Záverom možno uviesť, že paleta pedagogických časopisov, ktoré začali vychádzať po vzniku I. Československej republiky, je pomerne široká. Súvislosť medzi politickými, sociálnymi a pedagogickými zmenami je úzka a priama. Každému, kto sa niekedy zaoberal dejinami školstva a pedagogiky, je známe, že za každou politickou zmenou v živote národa nasleduje zodpovedajúca zmena v teórii aj praxi vzdelávania a výchovy. 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. Výskum dejín slovenského školstva a pedagogiky významne posunie dopredu dôkladný prieskum školských a pedagogických časopisov v každom historickom období. Pedagogická tlač na Slovensku má viac ako 150-ročnú tradíciu. Jej existencia, skladba časopisov a ich obsah sa menili podľa spoločenských, politických a ekonomických zmien, ku ktorým počas celej jej existencie 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 I. Československej republiky. Zápas o slovenskú školu a vzdelanosť tvorí základňu, na ktorej sa formovala slovenská národná kultúra (M. Hamada, 1995, s. 7). Proces vzdelávania a výchovy, ako aj sebazvdelávania a sebvýchovy človeka a národa je jedným zo základných konštitutívnych prvkov spoločnosti, cez ktoré si národ a jednotlivé ľudské bytosti uvedomujú svoju vlastnú podstatu, svojprávnosť i sociálnu nezastupiteľnosť.

## LITERATÚRA

- Bibliografia slovenských a inorečových novín a časopisov z rokov 1919-1938* (1968) Zostavili Mária Kipsová a kolektív. Prehľad napísala Elena Jakešová. Martin: Matica slovenská.
- GABZDILOVÁ, S. (2014) *Školský systém na Slovensku v medzivojnovnej Československej republike (1918-1938)*. Košice. Dostupné na internete: [http://www.upjs.sk/public/media/5596/Skolsky\\_system\\_na\\_Slovensku\\_Gabzdilova.pdf](http://www.upjs.sk/public/media/5596/Skolsky_system_na_Slovensku_Gabzdilova.pdf)
- 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.
- 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, L. (1995) Transformácia pedagogickej tlače na trhové podmienky. In *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej časopiseckej tvorbe. Aktuálne otázky školského múzejníctva V*. Bratislava, s. 14 – 19.
- PETRTYL, A. (1972) Príspevok k dejinám slovenských učiteľských organizácií v r. 1918-1938. In *Historická ročenka V*, 1972, s. 27.
- Úvodom. In *Sborník spolku profesorov Slovákov, I*, 1922, č. 1, s. 2 – 3.

### Kontaktné údaje:

Doc. PhDr. Zuzana LOPATKOVÁ, PhD.  
Katedra histórie  
Filozofická fakulta  
Trnavská univerzita v Trnave  
Trnava  
e-mail: lopatkova@gmail.com

## ČASOPIS NAŠA ŠKOLA A JEHO VÝZNAM PRE ROZVOJ PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA NA SLOVENSKU

*Janka Štulrajterová*

**Abstrakt.** Časopis Naša škola vznikol ako mesačník pre otázky a problémy národnej slovenskej školy a vychádzal v rokoch 1926 – 1938. V období existencie reformného pedagogického hnutia sa stal propagátorom myšlienok jednotnej diferencovanej školy a sústredil sa na problematiku vnútornej reformy školy. Okrem článkov o reformných pokusných školách v zahraničí, sa časopis stal tribúnou názorov jednotlivých učiteľov národných škôl a ich skúseností s uplatňovaním nových reformných metód. Príspevok reflektuje významné miesto časopisu a osobností reformného pedagogického myslenia v rozvoji pedagogického myslenia na Slovensku v období prvej ČSR.

Vznik Československej republiky je pre dejiny slovenského školstva významným medzníkom. Príchod českých učiteľov, riaditeľov škôl a inšpektorov na Slovensko a snaha o vybudovanie unifikovaného školského systému, vznik pedagogických inštitúcií, kvantitatívny nárast počtu slovenských škôl, nové reformné myšlienky a významné osobnosti, ktoré ich šíрили a uplatňovali vo výchovno-vzdelávacom procese, výrazne napomohli procesu budovania moderného slovenského školstva.

V 30. rokoch 20. storočia sa na Slovensku rozvinul čulejší pedagogický ruch, ktorí podnietili českí pedagógovia. Pedagogický pragmatizmus a reformné pedagogické hnutie našli prostredníctvom českých učiteľov ohlas aj u slovenských učiteľov, ktorí si uvedomovali potrebu zmien vo svojej práci, činnosti školy a usilovali sa o transformáciu reformných koncepcií do svojich škôl a tried. Myšlienky pedagogického reformizmu sa na Slovensko šíрили viacerými spôsobmi, pedagogickým pôsobením českých učiteľov na slovenských školách, individuálnym štúdiom odbornej pedagogickej literatúry, prostredníctvom prednášok významných osobností, návštevami slovenských učiteľov na pokusných školách v Čechách a na Morave, tiež účasťou slovenských učiteľov na celonárodných zjazdoch reformných učiteľov a aktívnou spoluprácou českých a slovenských učiteľov pri realizovaní pokusných škôl a tried na Slovensku (E. Lukáč, 2002, s. 51).

Medzi najvýraznejšie osobnosti reformného pedagogického hnutia na Slovensku, ktoré sa snažili o transformáciu názorov, myšlienok a koncepcie jednotnej vnútorne diferencovanej školy V. Příhodu, sa stali profesori pedagogiky v učiteľských ústavoch ako V. Ružička, K. Šorner, V. Šlosar,

cviční učitelia a školskí inšpektori F. Musil, R. Mareš, M. Oříšek, M. Sekey a mnoho učiteľov národných škôl.

Na Slovensku sa sformovali tri významné centrá reformného pedagogického hnutia:

1. Trnava a okolie,
2. Prešov a okolie,
3. Košice a okolie.

Jedným z najusilovnejších propagátorov a realizátorov reformných myšlienok bol český učiteľ a školský inšpektor František (Fraňo) Musil. Bol blízkym spolupracovníkom a žiakom Václava Příhodu a po príchode na Slovensko začal vo svojej práci uplatňovať idey reformného pedagogického hnutia. Bol redaktorom časopisu Naša škola, publikoval články, štúdie a informácie z domácej i zahraničnej pedagogiky. František Musil podnietil v slovenskej pedagogike neobyčajný ruch a bol popredným organizátorom národného školstva na Slovensku, bol propagátorom moderných smerov v didaktike a organizátorom pracovných stretnutí učiteľov, exkurzií na české pokusné školy a spolu s manželkou Vilmou Musilovou aj autorom progresívnych učebníc. Sústredil okolo seba mnoho učiteľov slovenských národných škôl, ktorí realizovali reformné myšlienky vo svojom každodennom výchovno-vzdelávacom procese.

Trnavský okres a jeho školy boli v reformnom úsilí najďalej a vzbudzovali pozornosť ostatných slovenských učiteľov. Trnava sa stala miestom exkurzií stúpcov nových metód a prístupov vo výučbe. Významným strediskom šírenia reformných myšlienok sa stal najmä *Trnavský pedagogický seminár*, oficiálne založený v septembri 1934. Ešte pred jeho založením sa učitelia stretávali na prednáškach V. Příhodu. Trnavský pedagogický seminár bola dobrovoľná inštitúcia na rozširovanie a prehĺbovanie teoretických i praktických pedagogických poznatkov učiteľov. Postupne sa tu zriadili pracovné sekcie: slovenského jazyka, počtov, globálnej metódy, kresliarska, prírodovedná, vlastivedná, zemepisná, zborovej recitácie, školského filmu a brannej výchovy. Členovia sekcií sa schádzali jedenkrát v mesiaci a to vždy v sobotu. Osobitne treba vyzdvihnúť sekciu globalistov, ktorá bola najaktívnejšia. „*Trnava bola centrom učiteľov, ktorí mali smelosť vykročiť na nové cesty elementárneho čítania podľa globálnej metódy. Je pochopiteľné, že Fraňo Musil, jeden z prvých uskutočňovateľov tejto metódy ešte ako cvičný učiteľ v Bratislave a autor Prvej knihy a Druhej knihy, učebníc globálneho čítania, venoval tejto sekcii zvláštnu starostlivosť*“ (E. Miklovič, 1969, s. 108). Učitelia vyučujúci globálnou metódou sa schádzali na pravidelných schôdzkach už v r. 1932. Okrem prednášok, v refe-



rátach informovali o postupoch a výsledkoch svojej práce. Sekciu tvorili títo učitelia: F. Musil, M. Kopčan, J. Gero, J. Kratochvíla, J. Odler, M. Roháčová, V. Kovačič, M. Teplanská, Š. Rothový, K. Boboková, M. Schiferová. E. Slobodová a F. Král' (tamže).

Okrem prednáškovej činnosti náplň práce Trnavského pedagogického seminára tvorilo organizovanie exkurzií na pokusné alebo normálne školy, na pražské pokusné školy v Nuslích a Michli, pokusné školy v Zlíne na ľudové a meštianske školy v Boskoviciach na Morave. Jednodňové exkurzie organizoval pedagogický seminár aj na školy v trnavskom okrese, kde niektorí učitelia dosahovali mimoriadne dobré výsledky v elementárnom čítaní, písaní, v počtoch, vlastivede, v slovenskom jazyku alebo v iných predmetoch. Takéto exkurzie sa uskutočnili napr. na Rímsko-katolícku ľudovú školu v Majcichove, kde dosahovali mimoriadne výsledky Michal Kopčan v čítaní, počtoch a v prvouke a Katarína Boboková v jazyku slovenskom v 2. a v 3. ročníku. Exkurzie sa uskutočnili aj na ľudové školy v Báhoni, Opoji, Dehticiach, Čepeni, Trnave a na Štátnu meštiansku školu chlapčenskú v Trnave.

Postupne uvedieme mená ďalších učiteľov, jednotlivcov, priekopníkov nových myšlienok, ktorí sa o svoje skúsenosti a výsledky chceli podeliť na spoločných stretnutiach, na exkurziách na pokusné školy, na stránkach pedagogických časopisov.

Medzi pedagogické časopisy, ktoré prezentovali nové, moderné, reformné a didaktické myšlienky a informovali o reformnej pedagogickej praxi jednotlivých škôl a učiteľov a ktoré slúžili ako fórum na prezentovanie zahraničných i domácich pedagogických názorov, výsledkov práce a získaných skúseností patrili napr. *Národná škola*, *Tvorivá škola*, *Školské reformy* a časopis *Naša škola*.

Časopis *Naša škola* bol založený v roku 1926 ako mesačník pre otázky a problémy národnej slovenskej školy. Za svoj cieľ si stanovil: „*aby všetko učiteľstvo vo vykonávaní svojich učiteľských a vychovávateľských povinností bolo jedno srdce, jedna duša, jedna hlava. Náš časopis chce byť tlmočníkom tejto myšlienky, chce sa stať verným, nestranným a spoľahlivým spolupracovníkom všetkého učiteľstva na Slovensku bez ohľadu na rás školy*“ (*Naša škola*, roč. 1, č. 1, s. 1).

Časopis vychádzal od roku 1926 do roku 1938 (školský rok 1938/39), v poslednom 14. ročníku aj vzhľadom na zložité politické udalosti vyšlo len jedno septembrové číslo.

Časopis tvorilo zvyčajne 10 rubrik: 1. Články pedagogické, 2. Zo školskej dielne, 3. Z učiteľského sveta, 4. Za tú našu slovenčinu, 5. Z dejín

pedagogiky, 6. Literatúra, 7. Časopisecké rozhľady, 8. Zo školskej. Administratívy, 9. Právny radca, 10. Ilustrácie plus Prílohy, ktoré tvorili reklamy na školské pomôcky a potreby, školský nábytok, súbegy pre učiteľov v jednotlivých mestách a pod. Rubriky sa časom modifikovali a neboli takto prehľadne štrukturované, no obsah časopisu tvorili články zo všetkých uvedených oblastí.

Prvé štari ročníky boli šéfredaktormi časopisu Naša škola učителиa Martin Ježo a Rudolf Kratochvíl a redakčnú radu tvorili: J. Ballo, A. Bartoň, G. Kadlečík, R. Klačanský, F. Kurinský, V. Lehocká, F. Musil, F. Písecký, B. Pluhař a i. Martin Ježo redigoval aj časopis Slovenský učiteľ, ktorý bol tlačovým orgánom Zemského, od roku 1928 Krajského učiteľského spolku a začal presadzovať politiku HSLS a z redakčnej rady časopisu Naša škola odišiel.

Články boli zvyčajne 2 až 3 stranové na pokračovanie, jeden článok bol uverejnený aj v troch – štyroch číslach.

V prvom ročníku v roku 1926 boli uverejnené články nasledujúcich autorov: O. Chlup, O. Černý, S. Dyk, R. Kratochvíl, F. Písecký, V. Ružička, M. Sekey, M. Škořepa, J. Uher, F. Musil, J. Stancl, J. Krasko, čo svedčí o profesionálnej kvalite a odbornosti časopisu. Pre zaujímavosť vyberáme niekoľko titulov: J. Ježo: Moderná škola – moderný učiteľ; Potreba vedeckej a kultúrnej práce na Slovensku V. Ružička: Slobodná škola činná, O. Chlup: Triedenie žiactva, J. Uher: Metodický pokrok a sloboda učiteľova, J. Porod: Tvorivosť detí, R. Sedláček: Škola a zdravie detí, M. Sekey: Žiakovské denníčky, F. Musil: Význam hry v praktickej pedagogike, R. Klačanský: Vyučovanie v novodobej škole, J. Krasko: Dramatizovanie dejepisného učiva. V. Rob: Učiteľstvo v službách turistiky, V. Gaňo: Všeobecná pedagogika a liečebná pedagogika, J. Janovský: Nedoslúchavé dieťa a školy nedoslúchavých v cudzine, K. Pollman: Detské časopisy a knižnice, E. Hulla: Spev a zdravie Mohli by sme pokračovať a vymenovať postupne všetky články lebo zo všetkých príspevkov je cítiť hlboká osobná zainteresovanosť a erudícia prispievateľov.

Najvýraznejšia zmena v charaktere časopisu Naša škola nastala od roku 1928, keď sa šéfredaktorom stal Fraňo Musil. Ako sme už vyššie naznačili, František Musil bol neúnavným propagátorom myšlienok V. Příhodu. V Trnave pôsobil ako školský inšpektor do roku 1938, keď musel v dôsledku politických udalostí zo Slovenska odísť. Patril medzi tých českých učiteľov, ktorí pomáhali budovať slovenské školstvo a pedagogiku. Slovenskému školstvu venoval svoje najproduktívnejšie obdobie života a hneď po príchode podnietil v slovenskej pedagogike neobyčajný ruch.

Spolu s manželkou Vilmou (rod. Lehockou, ktorá bola dcéra významného slovenského politika Emanuela Lehockého) sa stali organizátormi slovenského národného školstva a priekopníkmi moderných, pokrokových názorov v didaktike národnej školy. Navrhoval v slovenských podmienkach realizovať Příhodov model jednotnej vnútorne diferencovanej školy. „*Ak bol dr. V. Příhoda ideovým vodcom a organizátorom školskej reformy v celoštátnom meradle, na Slovensku jeho najdôslednejším a najuvedomelejším pomocníkom bol Fraňo Musil*“ (E. Miklovič, 1969, s. 101). Ako šéfredaktor a prívrženec príhodovských reformnopedagogických plánov sústredil okolo seba reformne orientované učiteľstvo. Od roku 1923 začal organizovať každé dva mesiace pracovné stretnutia učiteľov trnavského regiónu. Dal podnet na založenie Trnavského pedagogického seminára v roku 1934, ktorý sa stal centrom reformných snáh. Úlohou Našej školy sa mala stať myšlienka V. Příhodu...*“aby sme školu naplnili životom a radosťou“* (Naša škola, 1929, roč. 4, č. 1, s. 1). Pod vplyvom manželov Musilovcov sa časopis postupne orientoval na otázky vnútornej reformy školy spočívajúcej v organizácii výučby, vzťahu učiteľa a žiaka, výchovného pôsobenia v čase mimo vyučovania, ale aj články o teórii a praxi reformných a individuálnych pokusných škôl v Čechách a zahraničí, najmä v Nemecku a Anglicku a pod.

V článku *Úlohy Našej školy* F. Musil píše: „*Niektoré myšlienky zvlášť reformné, uvádzajú v pohyb celý svet....nech je slovenská škola tiež originálna, má k tomu dobré podmienky....zároveň nám nová doba ukladá celý rad nových ťažkých úkolov, ktoré odpovedajú duchu doby a konštitúcii novej ľudskej spoločnosti. Škola, ktorá neodpovedá duchu súčasných útvarov spoločenských, zanikne sama. Naša škola má široké pole pôsobnosti. Neni časopisom len pre určitý okruh pedagogických otázok...musí reagovať na celú širokú spleť súčasných potrieb, snáh a ideálov slovenskej školy rýchle, jasne a vhodne....nech je slovenská škola originálna, má k tomu dobré podmienky. Je treba viacej odvahy k vážnym pokusom, ale tiež viacej chuti k tvrdej práci, organizácii práce, väčšej súčinnosti školských útvarov s potrebami novej školy, plánovitost' výchovy v zmysle pevnej a modernej organizácie všetkého školstva, individuálna práca metodická – slovenská škola špeciálne vykonala tu priam zázraky a isteže ešte mnoho vykoná“* (Naša škola, 1929, roč. 4, č. 1, s. 1). Vo viacerých svojich článkoch F. Musil uvádza a cituje názory prezidenta T. G. Masaryka na demokraciu, školu a výchovu, zhoduje sa s ním v názore, že pravá demokracia nie je mysliteľná bez dokonalej demokracie školy, vo vývoji školy tkvie vývoj demokracie a predpoklady na skutočnú demokraciu dáva jedine dobrá výchova. Podľa Musila je

ideál výchovy ideálom spoločenským. (Naša škola, 1935/36, roč. 11, č. 2, s. 129) „*Hlavnou úlohou tohto časopisu môže byť len spolupráca za zdokonaľovaním slovenskej národnej školy, cieľom výchovy je v podstate práca za lepšiu, šťastnejšiu budúcnosť jednotlivca a spoločnosti. Školská reforma, ktorá je našim programom je bojom za organizačné zjednotenie školstva a jeho prebudovanie v zmysle zásad jednotnej diferencovanej školy. Naša škola dokázala, že sa slovenská škola zreformovať dá, že na Slovensku je živná pôda práve tak, ako v zemiach českých. Je vyznávačom a šíriteľom, informuje o pedagogickom prúde a snažení, prítomnosti napomáha riešení výchovateľských a vyučovacích problémov sbieraním skúseností, hľadaním a overovaním nových lepších metód. Jeho úlohou je budovať novú tradíciu, sosskupovať reformných pracovníkov, dodávať im odvahy a zasahovať kritikou do regulácie tvorby a užívania príručiek, učebníc a kníh pre mládež*“ (tamže). V článku *Školská reforma na Slovensku* sa zase vyjadruje k didaktickému programu: „*konkrétne je našim didaktickým programom primeraná individualizácia metód, diferenciacia žiactva a učiva, prirodzená konsolidácia a motivácia, ekonomika učenia a cvičenia, globalizácia na nižšom stupni, štúdium samoučenia, nových metód kontroly a skúšky. Zvlášť pokročila kolektívna výchova k pravej demokracii. Chceme, aby škola bola útvarom zdravým, produkčným, zaklineným do spoločného dynamizmu.... reforma proste ovplyvňuje mnoho činiteľov, z ktorých rozhodujú vedľa najzákladnejších podmienok vecných predovšetkým vedenie školy a pedagogickodidaktická orientácia učiteľstva, jeho odborné vzdelanie a ďalšie sebavzdelávanie, oživenie knižníc a prednášky alebo semináre... Sebavzdelávanie vedie k väčšej agilnosti v zamestnaní, pomáha odkrývať problémy, vedie k práci tvorčej, k úsiliu po neustálom zlepšovaní života výchovou a vyučovaním, tu zamestnanie mení sa v životné poslanie poskytujúce bohatú výplň vlastného života v službe spoločnosti*“ (Naša škola, 1935/36, roč. 11, č. 4, s. 161).

Od 4. ročníka publikuje na stránkach časopisu svoje úvahy a názory na jednotnú vnútorne diferencovanú školu V. Příhoda. Najviac prispievateľov však tvorili učitelia z trnavského regiónu, ktorí tvorili jadro Trnavského pedagogického seminára. Postupne sa menej vyskytujú články o všeobecných pedagogických otázkach a možno sledovať vývoj slovenského reformného hnutia a rastúceho významu slovenských učiteľov v ňom. Pribúda článkov o podstate reformného úsilia vo svete ale aj doma, napr. o praxi na amerických školách, o školách v prírode v Nemecku, teoretické štúdie V. Příhodu, F. Musila, F. Píseckého, články o jednotlivých pokusoch od E. Štorcha, V. Musilovej, P. Denka, L. Žofkovej, S. Vránu, O. Horáka,

K. Adama, K. Čondla a ďalších, častokrát priamych účastníkov jednotlivých pokusných škôl. Časopis prezentoval potreby slovenskej národnej školy a od polovice 30. rokov možno pozorovať relatívne zníženie počtu príspevkov českých autorov a začínajú sa presadzovať články slovenských učiteľov o vlastných praktických pokusoch a vlastných skúsenostiach (J. Paulovič, V. Blažkovič, J. Kovalčík, K. Rakúšan, O. Jeleň, J. Hrivnák, E. Miklovič, F. Fetterik, A. Jusko, J. Štefánik, S. Strecha, M. Pleško a i.).

Časopis Naša škola sa stal tribúnou nových reformných pedagogických názorov a skúseností slovenských učiteľov. Autori článkov ponúkajú vlastné skúsenosti, ktoré sa z priameho vyučovacieho procesu rozširovali na oblasť výchovného pôsobenia mimo vyučovania, či poukazujú na nutnosť spolupráce rodiny a školy. Na stránkach časopisu boli čitatelia informovaní o organizácii zájazdov a exkurzií na pokusné školy, odborných seminároch a hospitáciách na českých reformných školách, najmä v Zlíne a v Prahe. Vedenie redakcie na čele s F. Musilom sa v roku 1923 spojilo s bratislavskou Pedagogickou spoločnosťou Slovenska, ktorá sa snažila o presadzovanie vedeckého prístupu v súlade s názormi V. Příhodu. V Trnavskom pedagogickom seminári boli organizované odborné semináre elementaristov, ktorí presadzovali nové metódy globálneho čítania a písania, ich počet vzrástol natoľko, že bolo potrebné vytvoriť metodicky zamerané sekcie, ktorých činnosť sa v správach a oznamoch prezentovala aj na stránkach časopisu Naša škola. Aj dnes je možné analyzovať diskusie sekcie globalistov (F. Musil, V. Musilová, B. Pluhař, V. Medonos, A. Jusko a i.), sekcie počtov (M. Kopčan, K. Rakúšan, M. Disman, V. Trajer, J. Rehtoris), sekcie kreslenia (M. Pleško, F. Zinsmeister, J. Vydra) a sekcie vlastivedy (V. Musilová, J. Plško, E. Miklovič a i.) Po vzore Trnavy sa začali odborné semináre organizovať aj v iných slovenských mestách: Piešťany, Malacky, Humenné, Prešov. Vzájomná spolupráca českých a slovenských učiteľov bola aj výsledkom viacerých spoločných projektov a článkov, napr. spoločné práce M. Dismana a E. Mikloviča v didaktike počtov, J. Pecháča a A. Felcána v didaktike dejepisu, A. Stalicha a R. Zinsmeistera v metodike kreslenia (Rýdl, 1994, s. 92). Časopis naša škola spojil učiteľov národných škôl s cieľom informovať sa navzájom o svojich postupoch, metódach, úspechoch v realizovaní reformných názorov, prekročil aj hranice Československa a odoberali ho učitelia na slovenských národných školách v Maďarsku, Rumunsku či vtedajšej Juhoslávii (napr. J. Edely: Globálna metóda na slovenskej škole v Juhoslávii).

Okrem toho môžeme na stránkach časopisu nájsť články z vtedy ešte nešpecializovaných pedagogických disciplín, ako napr. špeciálna pedago-

gika (V. Gaňo: Vplyv vyučovania hluchonemých na vývoj metódy čítania u normálnych detí), rodinná pedagogika (V. Bezdeková: Výchova rodičov), množstvo článkov o potrebe spolupráce rodiny a školy (J. Veverka: Výchovné združenie rodičov a učiteľov; A. Weiss-Nägel: Školské práce dieťaťa a rodičia; M. Pleško: Rodičovské sdruženia v službách školy, dejiny školstva a pedagogiky (V. Ružička: Nástin dejín školstva na Slovensku), sociálna pedagogika (napr. F. Kubinský: Výchova cigánskych detí; V. Nový: Previnilosť mladistvých Cigánov; F. Salzberger: Problém nápravy vo výchove mládeže na Slovensku a Podkarpatskej Rusi; M. Rychlovský: Výchova bez násilia, V. Kopečný: O sociálnej výchove), sociológia výchovy (T. Henek: Niekoľko poznámok k sociológii triedy); hygiena a starostlivosť o zdravie (V. Nový: Spolupráca školy so školským lekárom a sociálnou pracovnícou, E. Štorch: Eubiotická reforma v škole; V. Bezděková: Lesná škola v Berlíne, S. Strecha: K ustanovizni školských lekárov na našom vonkove), osveta (A. Jusko: Škola a alkohol, K. Rakúšan: Príspevok k školskej úmrtnosti, atď.), výchova umením (E. Hula: O vlive hudby a spevu na utváranie charakteru dieťaťa, Národná pieseň a škola), voľnočasová pedagogika (J. Pápežík: Branná výchova a skauting; články o potrebe školských novín, školského filmu a rozhlasu, triednych kroník, využitie kinematografie, potrebe usporadúvania besiedok, spoločných stretnutí a uplatňovaní žiackej samosprávy (J. Rákoš: Za školský rozhlas; J. Maňuch: Triedne kroniky, F. Fetterik: Film do škôl, Dajme škole film, K otázke školského časopisu); apel na vysokoškolské vzdelávanie učiteľov (N. Černý: Skúšky učiteľskej spôsobilosti, R. Klačanský: Školské reformy a ďalšie vzdelávanie učiteľstva, J. Hrivnák: Čo hatí vývoj nášho národného školstva, S. Kamaryt: Aktuálnosť vysokoškolského vzdelania učiteľského, F. Musil: Rozšírenie príležitostí k vyššiemu vzdelaniu, K reforme učiteľského vzdelania), význam hry vo výchove (K. Pollman: Myšlienky J. A. Komenského o hrách, V. Bezdeková: Z psychológie detskej hry, F. Musil: Význam hry v praktickej pedagogike) a mnohé ďalšie zaujímavé články reflektujúce moderné a reformné názory, zmeny a skúsenosti v školskom prostredí.

V školskom roku 1938/39, roč. 14, vyšlo len jedno septembrové číslo, články uverejnili J. Tvrďý: Význam národa a štátu ako celok výchovy, M. Rumpel: Zrakovo-hlasové rozpätie v hlasnom čítaní, K. Rakúšan: K revízií osnov počtov na škole meštianskej, K. Stráňai: Niekoľko aktuálnych otázok z telesnej výchovy. Okrem troch poznámok, ktoré odrážajú strach z narastajúceho nacionalizmu od Vilmy Musilovej v tipoch na detskú literatúru, v recenzii V. Reizenthalera na odbornú prácu o dedičnosti v prírode a spoločnosti, kde sa jednou – dvomi vetami spomína eugenika, rôzne

rasistické teórie a všima si tiež rastúci antisemitizmus a napokon v článku J. Tvrdeho, ktorý svoju úvahu o význame národa končí: „*V dnešnej nervóznej dobe, v ktorej mnohí ustrašení ľudia s úzkosťou očakávajú zajtrajší deň, učiteľ musí sa riadiť vyššími cieľami a dávať vzor občanom pravou duchovnou statočnosťou, lebo statočnosť nemá význam len vo vojne, ale v každodennom živote a znamená plánovité prevádzanie vyšších cieľov a vyšších ideí v praktickom živote. Takí ľudia vedia byť statoční, nepodliehajú žiadnej panike a žiadnemu defaitizmu, ani v mieri, ani vo vojne*“ (Naša škola, 1938/1939, roč. 14, s. 9). Na stránkach časopisu Naša škola nenájdeme názory na politicko-spoločenskú klímu, ktorá by avizovala zmeny v spoločnosti, či myslení ľudí. Na reverze titulnej strany, kde bol uvedený obsah, bola tiež pozvánka na oslavu 20. výročia štátu „Republike zdar!“, žiaľ jesenné mesiace rozhodli aj o ďalšej existencii, resp. neexistencii spoločného národa Čechov a Slovákov na nasledujúce obdobie. Osud časopisu bol koncom 30. rokov 20. storočia nástupom nacionalisticky orientovaných politických síl a následných vojnových udalostí prerušený a ani po vojne nedošlo k jeho obnoveniu.

Mníchovské udalosti v jeseni 1938 a druhá svetová vojna znamenali koniec prvej Československej republiky. Spečatené boli aj osudy pokusných škôl a českých učiteľov, ktorí podľa rozhodnutia vlády Slovenskej krajiny museli od 1. 1. 1939 opustiť Slovensko. Počas svojho dvadsaťročného pôsobenia však odvedli záslužnú prácu. Prostredníctvom nich sa slovenskí učitelia oboznamovali s novými názormi na otázky výchovy a vzdelávania, rýchlo rástol záujem o uskutočňovanie reformných myšlienok v školskej praxi a napriek zlému materiálnemu vybaveniu slovenských škôl prejavili slovenskí učitelia spolu s českými snahu budovať nové školstvo na princípe reformných myšlienok.

Slovenské školstvo bolo výsledkom dlhodobej korektnej spolupráce a drobnej systematickej práce a za krátky čas sa prostredníctvom českej inteligencie podarilo vybudovať nielen kvantitatívny, ale aj kvalitatívny nárast slovenských škôl. Spolupráca českého a slovenského učiteľstva bola v dôsledku ideologických a politických udalostí prerušená, zanikol aj časopis Naša škola. Po druhej svetovej vojne sa nepodarilo obnoviť reformné hnutie a nadviazať na úspechy z 30. rokov 20. storočia, ani obnoviť časopis Naša škola. Napriek tomu si myslíme, že v rozvoji pedagogického myslenia na Slovensku malo reformné pedagogické hnutie i časopis Naša škola významné miesto. Veľa slovenských škôl nemalo označenie pokusné, mnohí učitelia individuálne vo svojom výchovno-vzdelávacom procese, v jednotlivých triedach, vo svojich predmetoch skúšali nové re-

formné metódy. Časopis informoval o celoslovenských a celoštátnych zjazdoch a seminároch venovaných tejto problematike. Publikoval štúdie, články a prinášal informácie zo súčasnej domácej i zahraničnej pedagogiky a dodnes je cenným zdrojom informácií, inšpirácií a podnetných názorov, na ktoré by slovenská pedagogika mohla nadviazať v snahe o zlepšenie vnútornej práce školy a reflektovanie celospoločenských potrieb prostredníctvom spolupráce školy a spoločnosti.

## LITERATÚRA

NAŠA ŠKOLA, 1926 – 1939, roč. 1 – 14.

LUKÁČ, E. (2002) *Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku*. Prešov: FiF PU.

MIKLOVIČ, E. (1969) *Reformné pedagogické hnutie v Trnavskom okrese*. Pedagogika V. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

RÝDL, K. (1994) Časopis Naša škola – svědek česko-slovenské učitelské spolupráce. In *Česko-slovenské vztahy v oblasti školství*. Přerov, s. 87 – 93.

### **Kontaktné údaje:**

Mgr. Janka ŠTULRAJTEROVÁ, PhD.

Katedra pedagogiky

Filozofická fakulta

Univerzita Komenského

Bratislava

e-mail: stulrajterova@fphil.uniba.sk





### III. ŠKOLSTVO A VZDELÁVANIE, SOCIÁLNA OBLASŤ

# UČITEĽSKÉ ÚSTAVY – ICH ÚLOHA PRI FORMOVANÍ ODBORNÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV V ROKOCH 1918 – 1939

*Júlia Ivanovičová*

**Abstrakt.** V príspevku sa venujeme učiteľskému vzdelávaniu v období I. ČSR. V úvode prezentujeme niekoľko poznámok k spoločenskej situácii v sledovanom období. Pozornosť venujeme snahám o zmeny vo vzdelávaní učiteľov a postavení učiteľských ústavov. V druhej časti príspevku poukazujeme na významné postavenie Rímskokatolíckeho ženského učiteľského ústavu v Nitre.

Vznik I. ČSR znamenal pre Slovákov významný prelom na ceste ich národného uvedomovania sa a významný krok vo vzdelávaní v materinskom jazyku. V novej Československej republike je možné sledovať snahy o skvalitnenie vzdelávania a vzdelávacích inštitúcií. V roku 1918 zákonom č. 64 sa na Slovensku zriadil Referát Ministerstva školstva a národnej osvety (J. Ivanovičová, 2009, s. 29).

Učiteľia na Slovensku prijali nový štát s veľkým očakávaním. Vynárajú sa hlasy o potrebe reformy učiteľského vzdelávania. Čoraz častejšie počuť požiadavky o potrebe vysokoškolského vzdelávania učiteľov národných škôl. V roku 1919 bol zrušený celibát učiteľiek, učiteľky sa stali právne a služobne rovnocenné s mužmi. V tomto období vzniká Ministerstvo školstva a národnej osvety. Prvým ministrom školstva sa stal Gustáv Habrman. Najvypuklejším problémom vystupujúcim do popredia bol nedostatok schopných a spôsobilých stredoškolských profesorov.

Dosah Apponyiho zákonov z roku 1907 a 1909 – v ktorých sa stanovilo, že i náboženstvo je povinné vyučovať v maďarskom jazyku – bol silný a spôsobil postupné odnárodňovanie sa. Ako reakcia na tento stav, na stredné školy na Slovensku prichádza okolo 300 profesorov z Čiech (J. Ivanovičová, 2008, s. 30).

Pred rokom 1918 pôsobilo na území Slovenska 15 učiteľských ústavov. Z toho bolo 7 štátnych – v Bratislave, Leviciach, Lučenci, Modre, Prešove, Štubnianskych Tepliciach a v Spišskej Novej Vsi, 8 cirkevných – 5 rímskokatolíckych: ženský učiteľský ústav v Bratislave, mužský a ženský v Košiciach, mužský v Spišskej kapitule, ktorý bol najstarším učiteľským ústavom na Slovensku. Jeho prvým riaditeľom bol spišský kanoník Juraj Páleš

(V. Olejník, 2007, s. 357 – 390). Učiteľský ústav v Spišskej kapitule vznikol 28. 8. 1819. Pripomíname, najmä pre tých mladších z nás, že o 5 rokov si pripomenieme 200. výročie jeho vzniku. Ďalším rímskokatolíckym ústavom bol ženský v Trnave. Okrem vyššie uvedených ústavov v tom čase pôsobili dva evanjelické učiteľské ústavy v Prešove a v Banskej Štiavnici a jeden gréckokatolícky v Prešove. V učiteľských ústavoch boli diferencované učebné plány pre mužov a ženy.

Na Slovensku až do roku 1919 platili pre učiteľské ústavy uhorské zákony (zákon č. 38/1868). Významná zmena nastala až Zákonom č. 293 Zb.z. v roku 1919, podľa ktorého sa učiteľské ústavy zaradili do siete stredných škôl, zrušil sa ich dovtedajší názov preparandie a ustanovil sa nový názov „Ústav“. Príprava učiteľov trvala 4 roky a končila maturitou. Po úspešnej maturite nastupovali absolventi na 20 mesačnú pedagogickú prax a po jej absolvovaní skladali skúšky spôsobilosti. Obsah vzdelávania bol určený učebnými osnovami Ministerstva školstva a osvetu podľa Vestníka MŠ a národnej osvetu zo dňa 29. 8. 1919 (J. Ivanovičová, 2008, s. 31 – 32).

V júli 1920 sa zišiel Prvý zjazd československých učiteľov pod patronátom prezidenta republiky (T. Srogoň, 1986, s. 285 – 298). Výsledkom odbornej diskusie bol v roku 1922 Malý školský zákon.

Pod vplyvom snáh o skvalitnenie prípravy učiteľov a po neúspechu začleniť učiteľské vzdelávanie na Karlovu univerzitu, si učiteľská obec svojpomocne založila Školu vysokých štúdií pedagogických, ktorá bola slávnostne bola otvorená 16. 10. 1921 v Prahe – Karllove. Jej ambíciou bolo uvádzať budúcich učiteľov hlbšie do problematiky pedagogickej teórie a praxe. Vyučovanie prebiehalo väčšinou v sobotu a v nedeľu. Záujem o štúdium bol veľký najmä z radov učiteľov národných škôl (J. Ivanovičová, 2008, s. 33).

Súčasne vznikla v Brne Vysoká škola pedagogická, ktorá organizačne pôsobila obdobne ako pražská škola vysokých štúdií, ktorá sa v roku 1929 pretransformovala na dvojročnú Pedagogickú fakultu a od roku 1932 pôsobila ako Pedagogická akadémia. Na Slovensku vznikla v roku 1930 v Bratislave „Štátna jednoročná pedagogická akadémia“ (J. Ivanovičová, 2008, s. 37 – 38).

Ďalej sa budeme venovať Rímskokatolíckemu ženskému učiteľskému ústavu v Nitre. Nitra v 19. a na prelome 20. storočia bola pod silným maďarizačným vplyvom, čo sa prejavilo i v nedostatku učiteľov po vzniku I. ČSR.

Po viacerých neúspešných pokusoch o zriadenie učiteľskej prípravky bol v roku 1932 na základe rozhodnutia biskupského ordinátu ustanove-

ný Rímskokatolícky ženský učiteľský ústav. Za prvého správcu bol Biskupským úradom určený Msgr. Michal Boleček. Ústav začal svoje pôsobenie v kláštore na Wilsonovej ulici, dnešná Farská. Priestory neboli postačujúce a už v roku 1933 sa začalo s nadstavbou a rekonštrukciou vyhovujúcou pre potreby vzdelávania dievčat – budúcich učiteliek. Ústav bol prístupný aj žiačkam zo sociálne slabších rodín, „Milosrdné sestry, členky učiteľského zboru sa venovali charitatívnej činnosti a z prostriedkov, ktoré získali z darov zámožnejších rodičov a predstavenstva kláštora, pridelovali chudobným žiačkam šatstvo a obuv. Týmto žiačkam tiež poskytovali zdarma stravu a ubytovanie v internáte. Rodičovské združenie financovalo denne mlieko a pečivo pre chudobné žiačky. V prvom školskom roku udelil biskup Dr. Karol Kmetko štipendium v hodnote 8.000 Kč. V školskom roku 1933/34 to bola suma až 9.700 Kč (J. Ivanovičová, 2007, s. 197 – 198). Takéto boli začiatky pôsobenia ústavu.

Z materiálov Štátneho archívu, pobočka v Nitre, sa dozvedáme aj o starostlivosti z oblasti odborného vzdelávania. J. Ivanovičová (2007, s. 98) uvádza: „V školskom roku 1934/35 správa školy objednala nasledujúce časopisy: Naša škola, Věstník pedagogický, Vychovateľské listy, Slovenský učiteľ, Tvorivá škola, Výběr, Československý kreslíř, Telesná výchova, Nový národ, Argus, Slovenské pohľady, Slovenská reč, Kultúra, Život, Sborník spolku profesorov Slovákov, Slovensko, Rozvoj, Časopis pre občanskú náuku a výchovu a Mladý život. Už počas prvého školského roku pôsobenia ústavu vzniká študentský časopis ÚSVIT, ktorého prvé číslo vyšlo v decembri 1932. Časopis vychádzal pod gestorstvom správcu Msgr. Bolečka.

Zaujímavé je zloženie prvého profesorského zboru. Ako sme už uviedli, správcom bol Msgr. M. Boleček. K 19. septembru 1932 pracoval profesorský zbor v tomto obsadení:

- Filkorn František – profesor dejepisu,
- Dr. Ďurček Karol – profesor rímsko-katolíckeho náboženstva,
- sr. Klindová Flóra (pôsobila súčasne aj na meštianskej škole) vyučovala prírodopis a fyziku,
- sr. Svorádová Františka (učiteľka ženských ručných prác na meštianke aj v ústave),
- Regéczyová Oľga – učiteľka meštianskej školy – učila telocvik,
- Rosinský Jozef – vyučoval spev,
- Schindler Eduard – hra na husliach,
- prof. Mendlík František – vyučoval predmet zemepis,
- prof. Vobořil Karel – kreslenie, krasopis,
- Křížová Emma – slovenčina, nemčina.

Učiteľský zbor bol zložený z kňazov, rehoľných sestier, ale aj laických učiteľov, či učiteľov z Čiech. Nás zaujali najmä Jozef Rosinský a Msgr. Michal Boleček.

**Jozef Rosinský** sa narodil v roku 1897 a bol významnou postavou nitrianskeho školstva a kultúry. Pochádzal z Bánoviec nad Bebravou. Svoje stredoškolské vzdelanie získal v Turíne v Taliansku, kde študoval i organ, klavír a kompozíciu. Pôsobil ako učiteľ hudby v Gansono di Roma a zbormajster. V roku 1925 sa vrátil na Slovensko, nejaký čas pôsobil v Šaštíne ako profesor hudby a dirigent v saleziánskom seminári. Od roku 1926 pôsobil v Nitre až do roku 1973. Popri učiteľskej práci po celý život pôsobil ako organista a hudobný skladateľ. Od roku 1929 zastával funkciu regenschoriho katedrálneho chrámu a viedol katedrálny zbor. V Nitre sa tešil veľkej úcte u obyvateľov mesta. Dnes nesie jeho meno Základná umelecká škola.

**Msgr. Michal Boleček** – pôsobil v učiteľskom ústave od jeho založenia až do roku 1940. Pri štúdiu dostupných knižných a archívnych materiálov nás zvlášť zaujal. Dovoľujeme si skromne podotknúť, že i pre dnešnú dobu ho považujeme za vzor učiteľa a kňaza. Msgr. Michal Boleček sa narodil v roku 1897 v Zemianskych Sadoch (o živote viac Szabová – Bolečková, M. 1991). Vyštudoval Kňazský seminár v Nitre. Pedagogická práca Msgr. M. Bolečka bola umocňovaná osvetovou činnosťou, napr.:

- redaktorská práca v časopisoch Svornosť, Naša nedeľa,
- spoločensko-charitatívna práca – v Nitre založil Charitu, ošacovaciú a stravovaciú akciu pre nezamestnaných, starých a opustených ľudí a pre chudobných študentov. Charita pod jeho vedením pracovala veľmi aktívne, pričínal sa o širokú sieť spolupracovníkov.

Msgr. Michal Boleček nikdy neoplýval materiálnym bohatstvom a za svoju dobročinnú prácu sa dostal do povedomia verejnosti ako „žobrák Boží“.

Vráťme sa k učiteľskému ústavu v Nitre. Popri úsilí o kvalitu teoretickej, odbornej a pedagogicko-psychologickej prípravy budúcich učiteľiek sa v ústave kládol veľký dôraz na praktickú odbornú činnosť na cvičnej škole, ktorá bola súčasťou ústavu (podrobnejšie J. Ivanovičová, 2008, s. 54–56).

Ústav si kládol za cieľ:

- formovať osobnosť budúcich učiteľiek, ktoré mali byť odborníčkami vo svojom odbore, osobne sa podieľať a pôsobiť pri výchove svojich zverencov. Predpokladom tejto prípravy bolo vytvorenie schopnosti chápať a vedieť plniť výchovnovzdelávacie ciele a úlohy pri rešpektovaní mentálnej vyspelosti žiakov mladšieho školského veku,

- rozvíjať svoje vlastné črty odborníčky širokého profilu, osvojovať si a v praxi vedieť uplatňovať všetko čo je nové v poznaní, kultúre a spoločenskom dianí (Výročná správa za školský rok 1935/36).

Ako zaujímavosť uvádzame zastúpenie žiačok v prvom ročníku školského roku 1932/33 – nastúpilo 40 žiačok, ktoré pochádzali zo Slovenska, Čiech a Moravsko-Sliezska. V školskom roku 1935/36 nachádzame v Štatistickom prehľade žiactva v bode f) náboženstvo Rímskokatolícke 166 a Mojžišské 1. Tento fakt je pre nás výzvou na hlbšie skúmanie otvorenosti ústavu voči verejnosti. Obdobne sa chceme venovať i zastúpeniu profesorského zboru z radov českých učiteľov.

Záverom dovoľte podotknúť, že učiteľské ústavy, najmä v prostredí silne poznačenom maďarizačnými tendenciami, čo sa konkrétne týkalo mesta Nitra i jeho okolia, zohrali veľmi dôležitú úlohu pri príprave učiteľov – učiteľiek národných (ľudových) škôl. Vytvorili priestor pre odbornú, pedagogicko-psychologickú, ale aj osobnostnú prípravu budúcich učiteľov a učiteľiek.

## LITERATÚRA

- BRŤKOVÁ, M. – TAMÁŠOVÁ, V. – PROSZCUKOVÁ, D. (2000) *Kapitoly z dejín pedagogiky*. Bratislava: Pressent.
- IVANOVIČOVÁ, J. (2007) Osvetová práca učiteľov Rímsko-katolíckeho dievčenského učiteľského ústavu v Nitre. In *Nám i budúcim : muzejní, osvětová a vlastivědná činnost učitelů*. Přerov: Muzeum Komenského. S. 253 – 259.
- IVANOVIČOVÁ, J. (2007) Rímskokatolícky ženský učiteľský ústav v Nitre. In *História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945)*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 195 – 251.
- IVANOVIČOVÁ, J. (2007) Sedemdesiatpäť rokov učiteľského vzdelávania v Nitre : Rímsko-katolícky ženský učiteľský ústav v Nitre. In *Technológia vzdelávania : príloha Slovenský učiteľ*. roč. 15, č. 10, s. 12 – 14.
- IVANOVIČOVÁ, J. (2009) *Od učiteľského ústavu k Univerzite Konštantína Filozofa*. Nitra : PF UKF Nitra.
- MÁTEJ, J. a kol. (1976) *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MICHALIČKA, V. – LUKÁČ, E. (2007) *História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku (1819 – 1945)*. Prešov: FF PU.
- MILO, Š. – PORUBSKÝ, J. (1987) *Dejiny nitrianskeho školstva a vzdelanosti*. Nitra: Okresné pedagogické stredisko.
- SROGOŇ, T. – CACH, J. – MÁTEJ, J. – SCHUBERT, J. (1986) *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- SZABOVÁ-BOLEČKOVÁ, M. (1991) *Michal Boleček v spomienkach*. Nitra: Spoločnosť Božieho Slova.

### **Archívne pramene**

Štátny archív – pobočka Nitra, Archívny fond. Rímsko – katolícky ženský učiteľský ústav v Nitre. Nitra: Protokol číslo L o úvodnej porade škôl. roku 1932/33 konanej 15. septembra 1932.

Štátny archív- pobočka Nitra, Archívny fond. Rímsko – katolícky ženský učiteľský ústav v Nitre. Nitra: Rímskokatolícka slovenská dievčenská učiteľská akadémia Nitra, zápisnice z porád vedenia školy 1931 – 1944.

### **Výročné správy**

Krajská štátna knižnica Karola Kmeťku v Nitre úsek regionálnych fondov: I. výročná správa Rím. kat. ženského učiteľského ústavu v Nitre za školský rok 1935 – 36. Nitra: Rímsko – katolícky ženský učiteľský ústav v Nitre, 1936. R Gb – 20/35 – 36.

### **Kontaktné údaje:**

doc. PaedDr. Júlia IVANOVIČOVÁ, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa

Dražovská 4

949 74 Nitra

e-mail: jivanovicova@ukf.sk



# POHĽAD ANTONA ŠTEFÁNKA AKO ČELNÉHO PREDSTAVITEĽA ŠKOLSKÉHO REFERÁTU NA PRVÉ ROKY PÔSOBNIA ČESKÝCH UČITEĽOV V SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH

*Igor Marks*

**Abstrakt.** Príspevok analyzuje zásluhy Antona Štefánka na presadení myšlienky príchodu českých učiteľov a profesorov na Slovensko po vzniku Československej republiky. Prostredníctvom jeho osobných spomienok, analýzy relevantných prameňov a odbornej literatúry, s ponechaním dobového jazyka v citáciách, štúdia poukazuje na pozitívne aj negatívne stránky pôsobenia českého školského personálu na Slovensku v prvých rokoch existencie Československej republiky.

Vznik Československej republiky (ďalej len ČSR) v roku 1918 sa v kontexte zvyšujúcej maďarizácie posledných rokov javil ako záchrana slovenského školstva. V prvom rade išlo o prevzatie škôl a školskej správy do československej pôsobnosti na území Slovenska a vybudovanie slovenského školstva od základov. Z toho sa odvíjali ďalšie problémy, pozornosť bolo potrebné venovať zabezpečeniu vyučovania na všetkých stupňoch školského systému. V tejto súvislosti sa ako veľmi problematický ukázal obrovský nedostatok slovenských učiteľov a profesorov.

Nedostatok učiteľov sa výrazne prejavoval už v posledných rokoch prvej svetovej vojny, keď mnohí učitelia museli narukovať do armády. Po skončení vojny sa situácia s obsadzovaním učiteľských miest len zhoršila, pretože pedagógovia maďarskej národnosti, ak nezložili sľub vernosti ČSR<sup>18</sup>, nemohli vykonávať pedagogickú prax. Možnosť ich nahradenia absolventmi – Slovákmi bola paradoxná, pretože aj slovenskí študenti učiteľských ústavov za monarchie absolvovali štúdium v maďarskom jazyku (Ľ. Kázmerová, 2012, s. 14).

Veľkú úlohu v tomto kontexte zohrala osobnosť Antona Štefánka, ktorý sa zo svojej pozície výrazne pričínal o vyriešenie tohto problému a požiadal o pomoc českú stranu. Hlavným cieľom nášho príspevku je objasniť úlohu A. Štefánka v tejto problematike a prevažne cez jeho spomienky a dobový jazyk prispieť do zhodnotenia problematiky pôsobenia českých

---

<sup>18</sup> Nariadenie vlády č. 495 z 28. augusta 1919 – Prísaha učiteľov obecných a ľudových škôl.

učiteľov a profesorov na území Slovenska v prvých rokoch trvania ČSR. Nedávame si za cieľ zhodnotiť celkové pôsobenie českých pedagógov na Slovensku v rokoch 1918 – 1938, ale pokúsime sa pripomenúť ľudský rozmer tejto problematiky a priblížiť spomienky a názory jedného z tvorcov myšlienky príchodu českých učiteľských síl na Slovensko.

Osobnosť Antona Štefánka (1877 – 1964) na základe jeho pôsobenia v politike, vedeckej tvorby, najmä v oblasti sociológie a pedagogickej činnosti na Univerzite Komenského zaraďujeme medzi výrazné osobnosti kultúrneho, spoločenského a politického života prvej polovice 20. storočia. A. Štefánek stál v pozadí viacerých historických, spoločensko-politických, vedeckých a kultúrnych udalostí v období medzivojnovnej ČSR. V prvých rokoch trvania ČSR mal na starosti školskú problematiku na Slovensku, neskôr aj v celej ČSR. Štefánka považujeme v prvom rade za školského politika, ktorý sa snažil vychádzať z vtedajších moderných pedagogických názorov. Jeho hlavnou úlohou sa stalo organizovanie a budovanie slovenského školstva na nových základoch a v nových pomeroch. Išlo najmä o organizačnú a administratívnu prácu. V posledných rokoch sa osobnosti A. Štefánka venujú nielen pedagógovia, ale hlavne sociológovia a historici.<sup>19</sup>

Dostať slovenský národ z katastrofálneho stavu v školstve (pozri viac J. Pšenák, 2011; L. Kázmerová, 2004), v akom sa nachádzalo v roku 1918, bolo možné len urýchleným vybudovaním slovenského školstva. Keďže školstvo na území Slovenska potrebovalo predovšetkým slovenských učiteľov, profesorov, riaditeľov, inšpektorov atď., bolo jasné, že počet slo-

---

<sup>19</sup> Podstatné biografické údaje o Antonovi Štefánkovi nájdeme v časopise „*Sociológia*“. Spomínaný časopis venoval v roku 1994 celé dvojčíslo (č. 1 – 2) osobnosti A. Štefánka. Čitateľ tu nájde Štefánkove dovtedy nepublikované práce, ako aj odkazy na autorov, ktorí sa venovali jeho osobnosti ako významnej postave sociologickej vedy. Pozri aj Winclavski, W. (1991) *Lud, narod, socjologia*. Toruň, 1991. Výber z textu bol uverejnený v časopise „*Sociológia*“ č. 3/1991; V roku 2011 vyšla kolektívna práca mapujúca Štefánkove aktivity z viacerých pohľadov: Turčan, L. (ed.) (2011) *Anton Štefánek vedec – politik – novinár*. Bratislava : VEDA; Z historického hľadiska sa v posledných rokoch osobnosti A. Štefánka v mnohých štúdiách venuje aj PhDr. Ľubica Kázmerová, CSc., z Historického ústavu SAV; v júni 2012 sa v Martine konala medzinárodná vedecká konferencia „Dr. Anton Štefánek – politik, žurnalista a vedecký pracovník“ – zborník z konferencie zatiaľ nevyšiel. Autor toho príspevku sa osobnosti Antona Štefánka venoval v rámci dizertačnej práce a v období 2006-2014 publikoval na túto tému viacero odborných článkov.; Marks, I. (2007) *Osobnosť Antona Štefánka v kontexte zrodu a vývinu moderného slovenského školstva po vzniku Československej republiky. Dizertačná práca*. Školiteľ J. Pšenák. Bratislava: Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. 168 s.

venského učiteľstva bude nedostatočný. Daný stav donútil vtedajšieho ministra s plnou mocou pre správu Slovenska Vavra Šrobára a A. Štefánka, vedúceho predstaviteľa Školského referátu Ministerstva školstva a národnej osvety v Bratislave<sup>20</sup>, požiadať o pomoc českú stranu. Štefánek si na to spomínal: „*Narýchlo som si pripomenul hlavné zásady každej školskej politiky a pedagogiky: škola pozostáva zo žiakov a učiteľov. Žiakov bolo nadosť, ale slovenských učiteľov temer vôbec nebolo. Mal som preto len dve cesty otvorené, buď ponechať staré učiteľstvo na svojich miestach a dať im čas a možnosť, aby sa naučili slovenčine a národnému (demokratickému) nadšeniu, alebo vymeniť ich českými učiteľmi. Rozhodol som sa pre druhú možnosť*“ (SNA, A. Š. 15, 688).

Šrobár so Štefánkom nedôverovali učiteľom maďarskej národnosti, zosobňovali podľa nich maďarský nacionalizmus. ČSR (resp. Slovensko) si nemohla dovoliť ponechať edukáciu v rukách nelojálnych pedagógov, ktorí neovládali slovenčinu (P. Matula, 1998, s. 47 – 48). Rozhodujúcim prvkom nebola len znalosť slovenského jazyka, ale aj určité „československé a slovanské“ zmýšľanie a povedomie. Po rokoch Štefánek dodáva: „*Mnohí českí učitelia a profesori mohli mať svoje slabiny, väčšie či menšie hriechy na svedomí, ale maďarónom, nemohol byť žiaden*“ (SNA, A. Š. 13, 667).

Príchod českých zamestnancov do štátnej správy a hospodárstva (teda aj do školstva) na Slovensku umožnil zákon č. 605/1919 Zb. z a n. z 29. októbra 1919. Zákon umožňoval úradne prikázať štátnemu zamestnancovi a teda aj učiteľovi (alebo profesorovi) prácu kdekoľvek v ČSR.

Prvá vlna viac ako 250 českých profesorov prišla na Slovensko v roku 1919. Udialo sa tak po výzve ministra s plnou mocou pre správu Slovenska V. Šrobára. Začiatkom roku 1922 sa ich počet na stredných školách (bez učiteľských ústavov) pohyboval okolo čísla 300, zatiaľ čo slovenských stredoškolských profesorov bolo v tom čase na Slovensku 120-130. V školskom roku 1922/1923 to už bolo viac ako 350 českých a 170 slovenských profesorov (P. Matula, 1998; R. W. Seton-Watson, 1924). Štefánek sa vyjadril v rozprave o správe rozpočtového výboru o štátnom rozpočte ČSR na rok 1919 aj k českým učiteľom pôsobiacim na Slovensku: „*Českí učitelia, ktorí sa tak znamenite osvedčili a ich činnosť a vliv je už cítiť*

<sup>20</sup> Školský referát v Bratislave bol po vzniku ČSR úradom, ktorý spravoval školstvo na Slovensku. V prvých rokoch z jeho čela organizoval a pomáhal zakladať slovenské školstvo práve A. Štefánek. Sám Štefánek ho zvučnejšie označil za prvé ministerstvo školstva na Slovensku (SNA, A. Š. 15, 687).

*všade, kam prišli. Len toľko podotýkam, že behom 7 mesiacov sme zorganizovali a dobrými českými profesory a učiteľy [sic] zaplnili asi 70 stredných, odborných a meštianskych škôl, ďalej sme usadili niekoľko sto učiteľov českých na obecných školách...*" (Rozprava, 1919).

Národne orientovaní politici prevažne katolíckeho vierovyznania sa veľmi obávali českého voľnomyšlienkarstva (SNA, A. Š. 15, 686). Z tohto dôvodu chápali pomoc českého školského personálu ako nutné zlo, kým Slovensko nebude mať dostatočný počet vlastnej inteligencie. Na českých učiteľov po príchode na Slovensko s nenávisťou hľadela maďarská a pro-maďarsky orientovaná inteligencia a na druhej s nedôverou spomínaní národne orientovaní politici (SNA, A. Š. 13, 664). Z tohto hľadiska ich situácia nebola jednoduchá a okrem problémov, ktoré sa týkali priamo školstva, sa stretávali aj s prostredím, ktoré im často krát nebolo naklonené.

Napriek snahe českých učiteľov a profesorov adaptovať sa do nového prostredia, neboli vždy úspešní. Zo strany slovenských národovcov museli znášať útoky kvôli používaniu českého jazyka počas vyučovania. Školský referát v Bratislave si uvedomoval závažnosť tejto otázky a preto ich nábádal, aby český jazyk používali minimálne, v žiadnom prípade v nižších ročníkoch. Podobné kroky presadzoval Školský referát aj pri učebniciach. České učebnice sa mali používať len v prípade, ak nebol k dispozícii slovenský ekvivalent. Štefánek na to spomína: *„Popri personálnej otázke nám najväčšie starosti robil nedostatok učebníc. Nemali sme mimo katechizmov, modlitebných knižiek a čítaniek starého vydania, vlastne ani pre ľudové školy dostatočného a novým pomerom primeraného počtu učebníc. O stredných, odborných a vysokých školách ani nehovorím“* (SNA, A. Š. 15, 687).

Vlažný až záporný vzťah slovenských národovcov k českým učiteľom a jazyku dokazujú aj iné spomienky A. Štefánka, ktorý uvádza, že na jeho cestách po Slovensku roku v 1919 ho Jozef Škultéty<sup>21</sup> ostro napadol za to, že „čechizáciu“ martinského gymnázia považuje za urážku slovenského jazyka a smrteľné nebezpečenstvo pre slovenský jazyk. Na mnohých ďalších miestach si Štefánek vypočul názory, že *„poslovenčenie určitých dobromyselných Maďarov a maďarónov, hoci aj nedokonalé, je menej nebezpečné, než počesťovanie mládeže a národne uvedomelého ľudu na dedinách“* (SNA, A. Š. 13, 667).

<sup>21</sup> Škultéty Jozef (1853 – 1948) – prozaik, literárny historik, jazykovedec, publicista, redaktor, správca Matice slovenskej, predstaviteľ martinského vedenia SNS, stúpenec a obhajca svojbytnosti slovenského národa. Vo vnútornej slovenskej politike po roku 1918 odmietal čechoslovakistickú teóriu o jednotnom československom národe.

Útoky na českých učiteľov smerovali niekedy až k tomu, že používanie českého jazyka sa označovalo za hlavnú príčinu zlého prospechu slovenských žiakov a študentov. Podľa kritikov deti tomuto jazyku nerozumeli a vyučovanie slovenského jazyka bolo na slabej úrovni. Českí profesori sa takejto kritike bránili, podporu mali aj zo strany Školského referátu. Štefánek v tejto súvislosti priznáva, že žiakom išlo učenie spočiatku ťažšie. Vysvetľoval si to tým, že žiaci v predchádzajúcom období boli zvyknutí rozmyšľať na vyučovacích hodinách po maďarsky a len o bežných veciach uvažovať po slovensky. Ďalej sa ich ťažkosti zväčšovali aj spomínaným nedostatkom učebníc. Učebné metódy, ktoré na Slovensku zavádzali českí vyučujúci, nútili žiakov k premýšľaniu, k usudzovaniu, pravidelnej práci a osobnej zodpovednosti za vykonanú prácu. Tu videl Štefánek hlavnú príčinu zlého prospievania: *„Je to celkom vysvetliteľné, že žiaci, pre ktorých boli tieto veci novinkou a to nepríjemnou a ktorí sa domnievali, že vedia dobre po slovensky, ako rodení Slováci, obracali svoju nepriazeň, ba i hnev na českých učiteľov, ktorí ich učili a ktorým niekedy nerozumeli len preto (ako si mysleli), že tí nevedeli dobre po slovensky, a proti českým knihám, z ktorých sa malo učiť a ktorým tiež neporozumeli. To bol ich dôvod, ale príčina viazla nie v jazyku, ale v obsahu kníh, ktoré pohodlnému a duševnej práci nezvyklému duchu žiakovmu pôsobil nemalé ťažkosti“* (SNA, A. Š. 15, 691).

Štefánek však slovenským žiakom a študentom veril a dúfal, že tieto prvotné ťažkosti spolu s českými vyučujúcimi prekonajú, lebo *„slovenskí študenti sú vo všeobecnosti nadaní a dobrého ducha; iba trpezlivou snahou, rozumnou metódou v práci a niekedy väčšou pohyblivosťou telesnou, duševnou, dohľadnosťou, presnosťou a poriadkumilovnosťou je potreba u nich podporovať“* (SNA, A. Š. 15, 691).

S kritikou sa obracal nielen do radov žiakov, ale aj na druhú stranu. Podľa neho veľa záležalo aj na učiteľovi, v tejto súvislosti priznal, že *„neboli všetci učitelia prvotriedni, ktorí šli na Slovensko, ako tiež neboli to len ideálne pohnútky u všetkých, ktoré ich sem priviedli. Vedľa idealistov prišli sem i karieristi, ľudia dosiaľ nehotoví, ktorí hľadali iba peňažný zisk, lebo ktorí sa hľadali zachrániť „na poslednej stanici“, vedľa učiteľov výborných i učiteľia prostrední, ba aj slabí“* (SNA, A. Š. 15, 691).

Štefánek však videl a mohol konštatovať, že správanie sa českých vyučujúcich bolo na oveľa vyššej úrovni ako správanie bývalých maďarských učiteľov. Väčšina z nich pristupovala k žiakom demokraticky a prívetivo, čím si postupne získavala ich priazeň a dôveru.

Po rokoch Štefánek uvádza, že istú vec mnoho českých profesorov

nepochopilo, a to dôležitosť taktného prístupu k náboženskému cíteniu žiakov a obyvateľstva vôbec. Väčšina Čechov pocitovala ku katolíckemu náboženstvu veľký odpor, stotožňovala si ho s nenávidenou habsburskou monarchiou. Ich náboženské cítenie bolo oveľa vlažnejšie a svoju národnú históriu spájali s tradíciou husitstva, neprijateľného pre slovenské obyvateľstvo (A. Štefánek, 1945, s. 295-296; pozri aj SNA, A. Š. 15, 693).

Štefánek si uvedomoval, že možné ohrozovanie katolíckej viery nemusí pozitívne vplyvať na slovenské obyvateľstvo. Ak sa niektorí českí pedagógovia dopustili priestupkov a hrubých chýb, Štefánek v každom prípade zakročil s veľkou prísnosťou. *„Kol'ko učiteľov a profesorov som poslal naspäť do Čiech, kol'kých som takrečeno šupom vyhnal pre hlúpe reči, alkoholické a iné hriechy, nejdem menom, ani číselne udávať“* (SNA, A. Š. 15, 687).

Štefánek priznal isté problémy spojené s pôsobením českých profesorov na Slovensku. Považujeme za vhodnejšie poukázať na pozitívne stránky ich pôsobenia, a to nielen z hľadiska nedostatku slovenských pedagógov, ale aj prínosu nových podnetných prvkov do školského systému a verejného života vôbec. Ich prínos, hlavne v oblasti osvety a mimoškolských voľnočasových aktivít, si Štefánek uvedomoval.

Okrem už spomínaných zmien spôsobu vyučovania a prístupu k žiakom, českí profesori vyvíjali značné úsilie v oblasti doplnkových školských aktivít, ktoré nemalou mierou pozitívne ovplyvňovali duševný a fyzický rast slovenskej mládeže.

Oblúbenými boli školské exkurzie, na ktorých spoznávali historické pamiatky, ktoré sa viazali k histórii oboch národov. Mladších žiakov profesori sprevádzali najmä na poučné vychádzky do prírody. Niektoré výlety mali čisto turistickú náplň. Nezájem miestnych obyvateľov o turistiku ich značne prekvapil a viedol k organizovaniu rôznych peších túr pre študentov.

Rozvíjaniu literárno-dramatických schopností žiakov napomáhali početné školské divadelné predstavenia, ktoré sa uskutočňovali pri rôznych slávnostiach. Českí profesori mali v mnohých prípadoch veľkú zásluhu na zakladaní knižníc. Čo sa týka športovej činnosti, tú rozvíjali českí profesori najmä v telovýchovných združeniach „Sokol“ a v robotníckych telovýchovných jednotách.

O kritike tejto činnosti, ktorá vyznievala niekedy humorne, si Štefánek poznamenal: *„Českí učitelia vyskakujú vraj a nahýbajú svoje telá po sokolskom spôsobe docela nemóresne dole hlavou. Účinkujú v spevokoloch, v ochotníckych divadlách, prednášajú, učia ľudí čítať, rátať, písať. Skrátka chovajú sa ako komedianti. Avšak práve toto ľudovýchovné účinkovanie aj*

*mimo školy získava pracujúci ľud a paralyzuje podkopnú činnosť prradných elementov ľudáckych a iredentu“ (SNA, A. Š. 13, 664).*

Pomocou českých učiteľských a profesorských síl sa na Slovensku po vzniku 1. ČSR podarilo odstrániť citelný nedostatok učiteľov, zároveň boli nositeľmi reformných pedagogických myšlienok. Okrem českých učiteľov pôsobili na Slovensku aj viacerí českí riaditelia škôl. Mnohí z nich boli propagátormi a nositeľmi reformného pedagogického ducha v slovenských podmienkach. Podnietili tak, aj keď s určitým časovým oneskorením, rozvoj reformného pedagogického hnutia na slovenských školách. Takto sa na Slovensku začali učitelia oboznamovať s novými náhľadmi na otázky výchovy a vzdelávania a rýchlo rástol záujem o uskutočňovanie reformných myšlienok v slovenskej školskej praxi. Ďalej prispeli k vzniku a rozvoju učiteľských organizácií na Slovensku v tomto období (J. Štulrajterová, 2012). Napriek značným finančným ťažkostiam a zlému materiálnemu vybaveniu slovenských škôl, prejavila slovenská učiteľská obec v spolupráci s českými učiteľmi vôľu vytvárať cestu reformným ideám a tak prispieť k budovaniu školstva na nových základoch.<sup>22</sup>

Vytrvalé úsilie vynakladané českými profesormi na osvetovú mimoškolskú činnosť, spolu s prácou v školách, pomohli Slovákom v priebehu krátkeho obdobia urobiť značne veľký skok smerom ku kultúrnym výdobytkom a tradíciám západnej Európy. Na jednej strane môžeme zaznamenať v krátkom čase značný pokrok v zmene Slovenska na modernú krajinu, na druhej strane dostávali českú komunitu (vrátane učiteľov), ako iniciátorov tohto procesu, do pozície cudzorodého elementu (P. Matula, 2013, s. 30 – 31).

Záverom môžeme konštatovať, že celkový prínos českého školského personálu, o príchod ktorého sa v prvom rade zaslúžil samotný Štefánek, svojím významom zatienuje všetky nedostatky, ktoré sa vyskytli pri ich pôsobení. Štefánkovi sa aj „s výdatnou pomocou týchto pravých pionierov kultúry a československej vzdelanosti“ podarilo pozdvihnúť slovenské školstvo za krátky čas na úroveň moderného školstva (Rozprava, 1919).

<sup>22</sup> O reformnom dianí na Slovensku v 20. a 30. rokoch 20. storočia, o prínose a zásluhách F. Musila, V. Stuchlíka a iných, o význame pokusnej školy v Malackách, trnavskom pedagogickom seminári, časopise Naša škola, o reformných snahách na východnom Slovensku atď. pozri napr. E. LUKÁČ (2000) *Reformné pedagogické hnutie v ČSR – zdroj inšpirácií pre súčasnú školu*. Prešov: Metodické centrum Prešov.; KOVÁČIKOVÁ, D. Reformné pedagogické hnutie na Slovensku v 30. rokoch 20. storočia. In *Pedagogická revue*, 1997, roč. 49, č. 7 – 8, s. 377 – 383.

## LITERATÚRA

- KÁZMEROVÁ, L. (2004) K vývinu školstva na Slovensku v rokoch 1918 – 1939. In ZEMKO, M. – Bystrický, V. (eds.): *Slovensko v Československu (1918 – 1939)*. Bratislava: Veda, s. 417 – 444.
- KÁZMEROVÁ, L. (2012) Riadiace orgány školstva na Slovensku a vzdelávací systém v rokoch 1918 – 1945. In KÁZMEROVÁ, L. a kol.: *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918 – 1945)*. Bratislava: Historický ústav SAV, s. 11 – 33.
- MATULA, P. (2013) *Čechoslovakizmus na slovenských stredných školách 1918 – 1938*. Bratislava: Goralinga.
- MATULA, P. (1998) Československý jazyk na slovenských stredných školách. Českí stredoškolskí profesori a jazyková otázka v období I. ČSR. In *Slovanský prehľad*, roč. 84, č. 1, s. 47 – 48.
- MATULA, P. (1998) Existenčné podmienky českých a slovenských stredoškolských profesorov na Slovensku v rokoch 1918 – 1938. In *Človek a spoločnosť* [online]. č. 3. [cit. 2004-03-22]. Dostupné na internete: <<http://www.saske.sk/cas/3-98/studia2.html>>
- PŠENÁK, J. (2011) *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok: Verbum.
- Rozprava o správe rozpočtového výboru o štátnom rozpočte ČSR na rok 1919, vystúpenie Antona Štefánka zo dňa 25. júna 1919*. [cit. 2014-05-11]. (v texte: Rozprava, 1919). Dostupné na internete: <<http://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/stenprot/059schuz/s059002.htm>>
- SETON-WATSON, R. W. (1924) *Nové Slovensko*. Praha.
- SNA, fond Anton Štefánek 1900-1960, kr. 13, inv. č. 664. Meštianske školy na Slovensku. (v texte: SNA, A. Š. 13, 664)
- SNA, fond Anton Štefánek 1900-1960, kr. 13, inv. č. 667. Počiatky novodobého školstva na Slovensku. (v texte: SNA, A. Š. 13, 667)
- SNA, fond Anton Štefánek 1900-1960, kr. 15, inv. č. 686. Školská úvaha poprevratová. (v texte: SNA, A. Š. 15, 686)
- SNA, fond Anton Štefánek 1900-1960, kr. 15, inv. č. 687. Školský referát. (v texte: SNA, A. Š. 15, 687)
- SNA, fond Anton Štefánek 1900-1960, kr. 15, inv. č. 688. Školstvo na Slovensku. (v texte: SNA, A. Š. 15, 688)
- SNA, fond Anton Štefánek 1900-1960, kr. 15, inv. č. 691. Učiteľské ústavy 1919/1920. (v texte: SNA, A. Š. 15, 691)
- SNA, fond Anton Štefánek 1900-1960, kr. 15, inv. č. 693. Vývoj školský a ľudovýchovný na Slovensku. (v texte: SNA, A. Š. 15, 693)
- 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*, Bratislava: UK, s. 19 – 28.

### Kontaktné údaje:

Mgr. Igor MARKS, PhD.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Dubnický technologický inštitút

Dubnica nad Váhom

e-mail: [igi.marks@gmail.com](mailto:igi.marks@gmail.com), [marks@dti.sk](mailto:marks@dti.sk)



# FORMOVANIE NIŽŠIEHO ŠKOLSTVA NA SLOVENSKU V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ

*Lucia Valkovičová*

**Abstrakt.** Práca je zameraná na analýzu meniaceho sa školského systému a pomerov v školstve na Slovensku v kontexte politicko-spoločenských podmienok v medzivojnovom Československu. Štruktúra práce je koncipovaná tak, že zahrňuje situáciu v školstve v období vzniku Československa, súdobý charakter vzdelávania, štruktúru orgánov školstva, postupný vývoj a prínos najdôležitejších zákonov a nariadení, ktoré upravovali pomery v školstve a špecifikovanie nižších škôl na Slovensku v danom období.

## Situácia v školstve v čase vzniku Československa

V období vzniku Československa, v roku 1918, boli obidve časti republiky na rozdielnej politickej a hospodárskej úrovni. Situácia v školstve bola podobná. Slovenské školstvo si na rozdiel od školstva na českom území, vyžadovalo kompletnú obnovu. Prestavba školského systému bola nutná na všetkých stupňoch vzdelávania na Slovensku. Zmeny boli zavádzané postupným prijatím mnohých zákonov, ich praktické aplikovanie však brzdili rôznorodé prekážky. Medzi prvé úlohy štátnej správy patrilo prevzatie administratívy školstva a upevňovanie československej štátnosti v duchu demokracie.

Samotnú reslovakizáciu školstva, čiže návrat k používaniu slovenčiny na nižších školách, komplikoval katastrofálny nedostatok slovenských učiteľov, učebníc, pomôcok a samozrejme aj škôl<sup>23</sup>. Prekonanie týchto prekážok v praxi trvalo niekoľko rokov. K zmierneniu problémov, v prvých rokoch existencie Československa, prispel príchod českých učiteľov a profesorov na slovenské školy, a tiež používanie českých učebníc, ktoré mohli dočasne nahradiť učebnice v maďarčine z čias Uhorska.

Po roku 1918 bolo nutné vzdelávanie a vedenie učiteľstva k československému občianstvu v demokratickom a vlasteneckom duchu. Spočiat-

---

<sup>23</sup> Podľa maďarských štatistík bolo na území Slovenska 88 meštianskych škôl a na všetkých bol vyučovací jazyk maďarský. Po reorganizácii meštianskych škôl, ku koncu školského roku 1918/1919, tu bolo podľa štatistiky s vyučovacím jazykom československým 32 meštianskych škôl (Zprávy školského referátu v Bratislave, 1920, s. 63).

ku učiteľia dostávali pokyny prostredníctvom úradného časopisu vydávaného Referátom ministerstva školstva a národnej osvety a obežníkov. Vydávané boli tiež metodické príručky, najmä z vlastivedy a občianskej náuky a výchovy, ktoré boli novými predmetmi a prispievali k formovaniu vlastenectva.

Začiatkom školského roku 1919/1920 bolo na ľudových školách na Slovensku 424 učiteľov z Čiech a Moravy, 77 zo Slovenska a 923 učiteľských miest zostalo neobsadených (Zprávy školského referátu v Bratislave, 1920). Od roku 1920 bolo nariadené všetkým učiteľom zloženie tzv. nostrifikačných skúšok, pri ktorých sa vyžadovali vedomosti zo slovenského jazyka, vlastivedy a československých dejín. Tieto skúšky vykonávali skúšobné komisie pri učiteľských ústavoch a učiteľia ich museli podľa zákona vykonať do konca roku 1923. Ďalšie vzdelávanie učiteľov v československom štátnom duchu zaisťovali rôzne kurzy. Pedagogickú a metodickejšiu zručnosť učiteľov podporovali aj časopisy učiteľských organizácií *Slovenský učiteľ*, *Národná škola slovenská* a prvý pedagogický odborný časopis na Slovensku *Naša škola*.

Učiteľia pre verejné ľudové školy boli vzdelávaní v učiteľských ústavoch, avšak tie svojou kapacitou spočiatku nestíhali pokryť rastúcu potrebu po kvalifikovaných slovenských pedagógoch. Štúdium, ktoré trvalo štyri roky, bolo ukončené maturitnou skúškou. Absolventi týchto ústavov sa stali definitívnymi učiteľmi až po dvojročnej učiteľskej praxi a po vykonaní skúšok spôsobilosti (Ž. Gešková – Ľ. Kišková, 1998). Učiteľia počas výkonu svojho povolania vplývali na formovanie slovenského školstva a vzdelávania prostredníctvom rôznych učiteľských spolkov (Ústredný spolok učiteľov na Slovensku, Zemský učiteľský spolok, Slovenská obec učiteľská, Zväz slovenského učiteľstva).

Pomerne často riešenou témou v oblasti školstva na Slovensku bola snaha o poštátnenie cirkevných škôl. Faktom je, že cirkev mala veľký vplyv na slovenské školstvo v danom období, zatiaľ čo v Čechách bol omnoho menší nielen vplyv cirkvi, ale aj celkový počet cirkevných škôl. Pri porovnaní českého a slovenského školstva v medzivojnovom období je významných viacero skutočností. Napríklad v českom školstve závažný problém predstavovala národnostná otázka vzhľadom k početnej nemeckej menšine. Ďalšou zaujímavou témou pertraktovanou českými pedagógmi bola otázka reformného školstva. Reformné dianie v dvadsiatych rokoch v Čechách bolo však nekoordinované a vyznačovalo sa najmä individuálnou iniciatívou nadšených učiteľov (T. Kasper – D. Kasperová, 2008).

## Charakter vzdelávania v období 1. ČSR

Jedným z následkov uhorského školstva a maďarizácie na území Slovenska v danom období bol podľa slov pedagóga a budovateľa národného školstva na Slovensku M. Miškóciho (1928) aj nízky záujem o vzdelávanie a vnímanie školy ako nepriateľskej inštitúcie. Preto, podľa jeho názoru, dôležitou úlohou pre učiteľov bolo priblížiť obsah vzdelávania k reálnemu životu a prebudiť záujem o vzdelávanie bez ohľadu na náboženské presvedčenie, národnosť alebo spoločenské postavenie.

Existencia nového československého štátu si vyžadovala posilňovanie vedomia príslušnosti k tomuto štátu. V školách sa preto začala povinne vyučovať občianska náuka a výchova, kde sa okrem iného vytvoril priestor pre vzdelávanie o štáte, politickej správe, občianstve, sociálnej starostlivosti, o vzťahu cirkví a štátu a pod. Školský výbor prijal rezolúcie, aby Ministerstvo školstva a národnej osvety prihliadalo, že osnovy pre predmet občianska náuka a výchova by mali byť v národnom, republikánskom a demokratickom duchu v spojitosti s mravnou výchovou a zároveň zdôrazňoval: „Každý príležitosti sa má využiť, aby mládež bola poučovaná o význame súčasných udalostí, o zákonoch a zriadeniach republiky a o právach a povinnostiach jej občanov“ (Národní shromáždění, 1928, s. 536). Úlohou Ministerstva školstva a národnej osvety bolo vykonať prípravu na zavedenie občianskej náuky ako osobitého predmetu do škôl, čo zahŕňalo aj vydanie špecifickej učebnice pre tento predmet.

Okrem občianskej náuky a výchovy boli dočasnými osnovami z roku 1920 a 1921 zavedené podľa českého vzoru aj ďalšie predmety na rozvíjanie praktických zručností ako kreslenie, krasopis, telocvik a ručné práce. Od roku 1919 boli v Štátnom nakladateľstve v Prahe a v Bratislave vydávané učebnice, čítanky, vlastivedné príručky a metodické príručky pre učiteľov. Na Slovensku sa vyučovalo v materinskom jazyku a cieľom bolo, aby žiaci rozumeli spisovnej reči počutej, čítanej a písanej.<sup>24</sup>

Obsah vzdelávania v danej dobe najvýstižnejšie charakterizujú učebné osnovy. Napríklad *Podrobná učebná osnova pre slovenské ľudové školy* (K. Jelínek, 1930) už v úvode zdôrazňuje dôležitosť posilňovania mravnej osobnosti žiaka a vedenie žiakov k znášanlivosti, solidarite, družnosti, pomoci a pestovaniu zmyslu pre krásu prírodnú, umeleckú a mravnú. Nové vedomosti má žiak nadobúdať nielen zapamätávaním, ale aj utvorením

<sup>24</sup> Vyučovacím jazykom bol oficiálne jazyk československý, ktorý sa používal v dvoch zneniach, a to v znení českom, alebo slovenskom.

tzv. činnej školy, ktorá rozvíja telesné i duševné schopnosti žiakov a vedie k nadobúdaniu trvalých vedomostí a zručností potrebných pre život. Žiakom sa nemá podávať hotové učivo, ale viesť ich tak, aby sa vlastnou prácou zdokonaľovali a nadobúdali poznatky. Vyučovanie malo byť individualizované, t. j. prispôsobené schopnostiam, záujmom a potrebám jednotlivých žiakov.

Normálne učebné osnovy pre ľudové školy z roku 1930 zjednocovali výchovu a vyučovanie v českých zemiach a na Slovensku. Nové vymedzenie a rozvrhnutie učiva malo umožniť každému priemerne nadanému žiakovi nielen absolvovať ľudovú školu, ale aj nadobudnúť ucelený základ vzdelania.

Z uvedeného vyplýva, že vo výchove a vzdelávaní žiakov na ľudových školách sa prikladal dôraz na rozvoj jednotlivých zložiek osobnosti žiaka. Telesné tresty boli podľa zákona zakázané a na vyučovaní sa učiteľom neodporúčalo kričať, rozčulovať sa alebo žiakov zosmiešňovať. Podľa slov pedagóga a školského inšpektora R. Kratochvíla (1925, s. 120) „nedostatkom školskej výchovy bolo často nedbanie na individualitu žiakov a ľahká možnosť mravnej náказы.“

### **Najvýznamnejšie zákony a nariadenia dotýkajúce sa školstva na Slovensku**

Po vzniku Československa zostali na Slovensku v platnosti zákony z čias Rakúsko-Uhorska, ktoré boli postupne doplňované a nahrádzané. Spomedzi nich bol z pohľadu školstva dôležitý zákon z roku 1868 o vyučovaní v národných školách, a tiež zákonný článok z roku 1908 o bezplatnom vyučovaní v počiatočných národných školách.

Cielom prvých zákonov Národného zhromaždenia bolo zaistiť v školstve náboženskú a národnostnú slobodu a zjednotiť národné školstvo v celom území republiky.<sup>25</sup> Československá ústava z roku 1920 už obsahovala niekoľko paragrafov, ktoré sa priamo týkali školstva, výchovy a vyučovania. Podľa paragrafov 119 až 124 malo byť verejné vyučovanie zriadené tak, aby neodporovalo výsledkom vedeckého bádania. Súkromné výchovno-vzdelávacie ústavy mohli byť zriaďované iba v medziach zákona, pričom štátnej správe prislúchalo vedenie a dozor nad akýmkoľvek vychová-

<sup>25</sup> Unifikácia škôl v Československu sa netýkala Podkarpatskej Rusi, hoci v danom období bola súčasťou Československa.

vaním a vyučovaním. Zároveň bola Ústavou zaručovaná sloboda svedomia a vyznania. Nikto nesmel byť priamo, alebo nepriamo nútený k účasti na náboženských úkonoch s výhradou práv z moci otcovskej alebo poručníckej. Ústava tiež zaručovala rovnosť všetkých náboženských vyznaní.

Paragrafy 130 až 134 sa zaoberali právami menšín v oblasti školstva. Československá ústava zaručovala, že všetci štátni občania, ktorí mali právo zakladať, riadiť alebo spravovať školy alebo iné výchovné ústavy, mohli tak konať bez ohľadu na ich národnosť, jazyk, náboženstvo a rasu. V mestách a okresoch, kde sa nachádzala značná časť československých občanov, ktorí hovorili iným jazykom ako jazykom československým (neskôr určená hranicou 20%), sa zaručovalo ich deťom verejné vyučovanie v ich vlastnej reči, pričom zároveň vyučovanie československej reči mohlo byť stanovené ako povinné. Náboženským, národnostným, alebo jazykovým menšinám mali byť poskytnuté určité čiastky zo štátneho rozpočtu na výchovu, náboženstvo, alebo ľudomilnosť.

Významným medzníkom pre školstvo na Slovensku bolo prijatie zákona č. 226/1922 Zb. z. a n., ktorý prinášal mnohé zmeny. Nazýval sa aj Malý školský zákon a jeho úlohou bolo meniť a doplňovať zákony o školách obecných a občianskych, respektíve na Slovensku ľudových a meštianskych. Podľa paragrafu 1 boli povinnými predmetmi na obecnej (ľudovej) škole: náboženstvo (s výhradou paragrafu 3 ods. 5), občianska náuka a výchova, čítanie a písanie, jazyk vyučovací, počítanie s náukou o geometrických tvaroch, prírodopis, prírodospyt, zemepis a dejepis so zreteľom na domovinu a vlasť, kreslenie, spev, ručné práce a telesná výchova. Nepovinné predmety boli určované podľa miestnych potrieb rozhodnutím príslušných orgánov. Tak sa mohol stať československý jazyk nepovinným predmetom na tej ľudovej škole, kde nebol jazykom vyučovacím.

Povinnými predmetmi na občianskych (meštianskych) školách podľa paragrafu 2 boli: náboženstvo (s výhradou paragrafu 3 ods. 5), občianska náuka a výchova, vyučovací jazyk s náukou o písomnostiach, zemepis a dejepis, prírodopis a prírodospyt, počítanie a jednoduché účtovníctvo, meranie a rysovanie, kreslenie, krasopis, spev, ručné práce a telesná výchova. V prípade meštianskych škôl s iným vyučovacím jazykom ako jazykom československým, tu mohlo byť ustanovené rozhodnutím ministerstva školstva povinné vyučovanie československého jazyka. Nepovinné predmety mohli byť určené príslušným úradom po vyjadrení udržiavateľa školy.

Podmienkami vyučovania náboženstva sa zaoberal paragraf 3. Žiaci bez vyznania, alebo s vierou, ktorá nie je štátom uznaná, sa nemuseli zú-

častňovať vyučovania náboženstva. V paragrafe 4 sa odporúčala úprava učebných osnov na základe vypočutia znalcov školstva. Podľa tohto paragrafu sa nariadeniami mala prispôbiť organizácia občianskych škôl na Slovensku. Počet žiakov v triedach sa upravoval paragrafmi 5 a 6 a to znižovaním postupne od osemdesiat žiakov k počtu päťdesiat žiakov v triede.

Paragraf 9 umožňoval zriaďovanie zmiešaných škôl, čiže nebolo nutné žiakov oddelovať na základe pohlavia. Rodovú korektnosť pre učiteľov a učiteľky zavádzal paragraf 10. Rušil výhrady pre učiteľov a učiteľky a umožňoval im vyučovať na všetkých stupňoch a druhoch obecných a občianskych škôl. Dokonca zákon určoval, že polovicu pedagógov mali tvoriť ženy a polovicu muži. Pri nepárnom počte sa prihliadalo, či je na danej škole viac žiakov, alebo žiačok a podľa prevažujúceho počtu sa rozhodlo. Úrad riaditeľa na čisto chlapčenských školách mohol prednostne zastávať muž, na dievčenských školách zasa žena. Výnimky mohlo udeľovať Ministerstvo školstva a národnej osvety na prechodnú dobu, napríklad pri obsadzovaní miest na Slovensku a v Tešínskom Sliezsku.

Zákon v paragrafe 11 udával povinnosť detí navštevovať školu od šiestich rokov a to po dobu trvania osem školských rokov. Paragraf 12 upravoval túto povinnosť na Slovensku podľa možností zaopatrenia miestností a učiteľov pre rozšírenie škôl. Od školského roku 1927/28 mala byť osemročná školská dochádzka povinná pre všetkých žiakov na Slovensku. Paragraf 13 sa zaoberal trvaním školského roku a paragraf 14 určoval pokuty za trestanie priestupkov proti školskej dochádzke. Pokuty sa pohybovali od 50 až do 1000 československých korún.

Postavenie učiteľov sa snažili zlepšiť rôzne návrhy zákonov. Už v roku 1919 bol prijatý zákon o zrušení celibátu učiteliek, ktorý umožňoval učiteľkám založiť si rodinu. V tom istom roku bol prijatý zákon, na základe ktorého mohli byť učitelia v prípade potreby vyslaní na ktorékoľvek služobné miesto na území republiky.<sup>26</sup> Vyslaní učitelia mali nárok na zvýšenie platu, mimoriadne odmeny a zvýšené diéty, a tiež po uplynutí určitého obdobia mohol učiteľ požiadať o návrat na pôvodné miesto. Zákon o učebnej povinnosti učiteľov bol poslaneckou snemovňou schválený v roku 1922 a určoval učiteľom vyučovať 24 hodín na občianskej škole a 28 hodín na obecnej škole (Národní shromáždění, 1928).

---

<sup>26</sup> Účelom tohto zákona bolo, aby mohli byť na Slovensko vysielaní spôsobilí učitelia.

## Školská správa – štruktúra orgánov riadenia školstva

Najvyšším štátnym úradom verejného spravovania škôl v Československu bolo Ministerstvo školstva a národnej osvety (MŠaNO). Zákon zo dňa 2. novembra 1918, č. 2 Zb. z. a n. zriaďoval Úrad pre správu vyučovania a národnej osvety a už v novembri bol premenovaný na ministerstvo. Pôsobnosť ministerstva školstva zahrňovala všetky záležitosti, týkajúce sa škôl, s výnimkou škôl poľnohospodárskych, vojenských a škôl pre trestancov. Tiež malo v kompetencii národnú osvetu, ľudovú výchovu, starostlivosť o ochranu pamiatok a pestovanie vied a umení. Pôsobenie MŠaNO zahŕňalo aj oblasť týkajúcu sa cirkví, náboženských spoločností a náboženských vyznaní. Ministerstvo sa členilo na šesť sekcií, a to konkrétne pre národné, stredné, odborné a vysoké školstvo, pre národnú osvetu a pre cirkevné veci.

V Bratislave bolo dočasne zriadené zvláštne oddelenie MŠaNO, nazývané Referát ministerstva školstva a národnej osvety, ktoré mohlo v mene ministra vybavovať úlohy na území Slovenska (K. Buzek, 1935). V r. 1935 a neskôr prebehla polemika o jeho potrebnosti. Tento referát bol pôvodne súborom úradníkov, ktorí patrili pod Ministerstvo s plnou mocou pre správu Slovenska na základe zákona č. 64/1918 Zb. z. a n. Vo februári 1922 vyhlásila vláda tento súbor za časť MŠaNO exponovanú na čas potreby do Bratislavy. Rozhodnutia referátu v Bratislave sa tak stali konečné a rovnocenné s rozhodnutiami MŠaNO v Prahe. Zároveň pri referáte MŠaNO v Bratislave boli ustanovení zvláštni štátni úradníci správnej osvetovej služby pre pedagogický dozor nad učiteľskými ústavmi, strednými a národnými školami. V roku 1928, keď zaniklo aj Ministerstvo pre správu Slovenska, bola existencia referátu MŠaNO v Bratislave ohrozená. Referát si však obhájil opodstatnenie svojej existencie a bol zachovaný až do roku 1938 (L. Kázmerová, 2012).

Medzi ďalšie školské úrady na Slovensku patrili Zemský (krajinský) úrad, okresné úrady, školské inšpektoráty, školské stolice a kuratóriá. Krajinský úrad pre Slovensko v Bratislave mal v oblasti školstva pôsobnosť odvolacej stolice, ktorá rozhodovala o odvolaniach proti rozhodnutiam vydanými okresnými úradmi. Postupne zostala v kompetencii Krajinského úradu na Slovensku v oblasti školstva iba právomoc rozhodovať v 1. stupni o disciplinárnych veciach učiteľov zamestnaných v národných školách a konfesijných učiteľov v prípade protištátneho prečinu. Ostatné právomoci boli presunuté na okresné úrady (Slovenské školstvo v prítomnosti, 1932).

Okresné úrady boli zriadené podľa zákona 125/1927 Zb. z. a n. na obstarávanie politickej správy v politických okresoch. Pôsobnosť týchto úradov v oblasti školstva zahŕňala najmä dohliadanie na včasné uvedenie zákonov MŠaNO do praxe, podávanie správ ministerstvu v prípade ak školy nevyhovovali zákonom, alebo v prípade potreby vytvorenia novej školy. Okresný úrad mal tiež v právomoci aj kontrolu účtov štátnych, alebo štátom podporovaných škôl.

Na čele školských inšpektorátov na Slovensku boli školskí inšpektori, ktorých menovalo MŠaNO. Každému inšpektorovi prislúchal určitý obvod a podľa potreby mu boli daní pomocní úradníci, alebo učители. Pôsobnosť inšpektorátov sa vzťahovala na detské opatrovne, ľudové a meštianske školy, na sirotince, charitatívne ústavy pre školopovinné deti a na ďalšie inštitúcie súvisiace s výchovou školopovinných detí. Školský inšpektorát mal tak právo štátneho dozoru, ale aj právo dispozičné voči týmto inštitúciám.

Právo vrchného dozoru (nie však právo dispozičné) mal inšpektorát aj voči konfesijným ústavom, od ktorých mohol žiadať informácie, alebo nápravu nedostatkov, ktoré spozoroval pri prehliadkach. Školský inšpektor bol priamo nadriadený riaditeľom štátnych škôl a jeho povinnosťou bolo aspoň raz ročne vykonať kontrolu vo všetkých štátnych školách a opatrovniach svojho obvodu. Prináležal mu tiež odborný dozor nad vyučovaním a výchovou, čo sa týkalo najmä dodržiavania schválených školských učebných osnov a používania učebníc a ďalších pomôcok. Dozor sa týkal aj stavu budov, kde prebiehalo vyučovanie, a tiež zdravotných pomerov na školách. Inšpektorom sa mohla stať osoba známa školských pomerov a od roku 1932 boli pre čakateľov na miesta školských inšpektorov zavedené zvláštne skúšky.

Pri každej obecnej škole, prípadne pre viacero susedných obcí, sa zriaďovala obecná školská stolica. Jej členmi boli volení zástupcovia obce, ktorí museli vedieť čítať a písať. Konkrétne to boli duchovní správcovia náboženských spoločností, zástupcovia učiteľstva a obecný, alebo obvodný lekár ako zástupca zdravotnej správy. Členom školskej stolice sa nemohol stať ten, kto nebol československým štátnym občanom. Školská stolica mala právo vyberať učiteľov do obecnej školy, tiež ich kontrolovať či dodržiavajú vyučovací čas a vedú úradné výkazy, a v prípade zistených nedostatkov nahlásiť skutočnosti inšpektorátu. Školská stolica okrem iného dohliadala aj na dodržiavanie školskej dochádzky a mohla napomenúť rodičov, alebo zákonných zástupcov. Ak bola pri obecnej škole aj detská opatrovňa, vykonávala dozor aj nad tou, ale musela sa tak rozšíriť o ženy, ktoré sa opatrovaním detí zaoberali (K. Buzek, 1935).



Cirkevné školské stolice vznikali v každej cirkevnej obci, ktorá udržiavala cirkevnú školu. Zastupiteľstvo cirkevnej obce volilo do tejto stolice päť členov, ktorí boli oboznámení s otázkou výchovy a vedeli čítať a písať.<sup>27</sup>

### Typy nižších škôl na Slovensku v 1. ČSR

Národné školy na Slovensku sa rozlišovali podľa zriaďovateľa na štátne, alebo neštátne, medzi ktoré patrili obecné, súkromné a cirkevné školy. Medzi národné školy spadali detské opatrovne (materské školy), ľudové školy a meštianske školy. Vzdelávanie na ľudových a meštianskych školách poskytovalo zabezpečenie povinnej osemročnej školskej dochádzky.

Vedenie detských opatrovní bolo organizované podľa zákona z roku 1891 a podľa zisteného stavu z roku 1931 sa na Slovensku nachádzalo iba 98 slovenských, 16 nemeckých a 26 maďarských opatrovní. Úlohou detských opatrovní bolo starať sa o deti vo veku 3 až 6 rokov, viesť ich k čistote a poriadku, rozvíjať ich zručnosti a napomáhať k ich duševnému rozvoju (Slovenské školstvo v prítomnosti, 1932).

Ľudové školy poskytovali elementárne vzdelávanie trvajúce 5 rokov. Vyším typom boli meštianske školy, na ktorých vzdelávanie trvalo 3 roky. Na Slovensku to však pôvodne boli štvorročné školy, ale tzv. malým školským zákonom bolo vzdelávanie na meštianskych školách skrátené o jeden rok a tak prispôbené českému vzoru. Podľa L. Kázmerovej (2004) túto zmenu často kritizovali odborníci, pretože žiaci tak prichádzali o učivo všeobecnovzdelávacích predmetov, ktoré boli pôvodne vyučované v 4. ročníku. Na základe povolenia ministerstva školstva boli preto na Slovensku zriaďované pri meštianskych školách jednorôčné učebné kurzy, ktoré však neboli povinné.

V medzivojnovom Československu boli zároveň pre deti u ktorých boli zistené nedostatočné duševné schopnosti zriaďované pomocné školy, alebo triedy v rámci obecných škôl (Zákon č. 86/1929 Zb. z. a n.). V jednej triede mohlo byť maximálne 20 detí a povinná osemročná školská dochádzka platila aj pre nich. Pomôcky a učebnice im museli zabezpečiť rodičia, alebo ich zástupcovia, pokiaľ nebola dokázaná ich chudoba.

---

27 Biskupský zbor Slovenska a Podkarpatskej Rusi vydal v roku 1925 predpisy o školských stolicích pre rímskokatolícke a gréckokatolícke školy pod názvom *Pravidlá pre rímsko-grécko-katolícke ľudové, hospodárske a meštianske školy, detské opatrovne a útulne na Slovensku a Podk. Rusi* (K. Buzek, 1935).

Učitelia, ktorí chceli učiť na pomocných školách skladali odborné skúšky učiteľskej spôsobilosti pre pomocné školy. Miera vyučovacej povinnosti týchto učiteľov bola 25 hodín týždenne.

Snahy o unifikovanie škôl na Slovensku neboli veľmi úspešné. Podľa názoru školského inšpektora M. Sekeya uverejnenom v časopise Prúdy (1930) si unifikáciu vyžadovalo hlavne spravodlivé financovanie škôl. Pri delení škôl na štátne a cirkevné to však nebolo jednoduché, a preto v niektorých obciach nastávali problémy s dostatočným hmotným zabezpečením školy. Zátťažou pre obce bolo udržiavanie meštianskych škôl, ktoré museli byť často finančne podporované štátom. Napríklad zákonom určené zníženie prípustného počtu žiakov v triede na 60 žiakov v roku 1932 bolo vnímané negatívne, a to napriek logickej potrebe znižovania počtu detí v triedach pre skvalitnenie výučby. Pre niektoré školy to však znamenalo, že museli otvoriť ďalšiu triedu a zabezpečiť ďalšieho pedagóga, čo bolo finančne náročné pre zriaďovateľa školy.

Významný posun nastal vo vybavení škôl učebnými pomôckami, na ktoré štát prispieval nemalými sumami. Plánovite a sústavne boli učebné pomôcky doplňované do škôl od roku 1924, keď bol vydaný ministerstvom školstva zoznam povinných a odporúčaných učebných pomôcok pre školy. Následne školskí inšpektori kontrolovali vybavenie jednotlivých škôl. Pri každej meštianskej alebo ľudovej škole bola tiež zriadená knižnica. Zaujímavou skutočnosťou je, že od roku 1931 sa na školách používal školský rozhlas (Slovenské školstvo v prítomnosti, 1932).

Napriek snahe o neustále zlepšovanie školstva na Slovensku v tridsiatych rokoch, dané úsilie komplikovali finančné problémy a obmedzenia štátu vyplývajúce z hospodárskej krízy. Keďže nedostatočné finančné možnosti štátu bránili aj poštátneniu konfesijného školstva na Slovensku, MŠaNO sa viac upriamilo na reformu obsahu vzdelávania. Od roku 1930 boli postupne vydávané učebné osnovy pre ľudové a meštianske školy, kde sa autori zameriavali na uplatnenie modernejších didaktických a metodických zásad (A. Magdolenová, 1982). Úpravu školského systému a budovanie meštianskych škôl v tridsiatych rokoch mal priniesť zákon č. 233/1935 Zb. z. a n. o meštianskych školách. Zákon však už nebol zrealizovaný (J. Pšenák, 1979).

Významným prvkom vo vývoji školstva na Slovensku v tridsiatych rokoch boli pokusné školy, ktoré sa podľa J. Máteja (1976) stali centrom pedagogického diania a boli predmetom veľkého záujmu. Pokusné meštianske školy na Slovensku sa nachádzali napríklad v Malackách, Trnave, Bratislave a v Michalovciach.

## Záver

Pri porovnaní stavu nižšieho školstva na Slovensku v roku 1918 a v roku 1938 je možné vidieť obrovský posun. Za dvadsaťročné obdobie sa udiali v mnohých oblastiach školstva kľúčové zmeny, avšak viaceré z nich neboli zavŕšené prevažne z finančných alebo časových dôvodov. Významný prínos pre Slovensko malo vyučovanie v materinskom jazyku, zavedenie povinnej osemročnej dochádzky, zmodernizovanie učebných osnov a obsahu vzdelávania. Dôležitým prvkom vo vnímaní školy ako modernej inštitúcie bolo tiež sprístupnenie rovnocenného vzdelávania všetkým deťom bez ohľadu na náboženské vyznanie, národnosť, rasu alebo pohlavie. Demokratický charakter medzivojnového Československa tak umožnil nielen rozvoj slovenského školstva, ale aj vývoj slobodného myslenia a nových ideí vo všetkých oblastiach.

## LITERATÚRA

- BUZEK, K. (1935) *Úvod do právnej organizácie národného školstva v republike Československej. Vydanie pre zem Slovenskú a Podkarpatoruskú*. Praha: Štátne nakladateľstvo.
- BUZEK, K. (1936) *Najdôležitejšie zákony a nariadenia o národnom školstve v zemiach Slovenskej a Podkarpatskoruskej*. Praha: Štátne nakladateľstvo.
- GEŠKOVÁ, Ž. – KRIŠKOVÁ, L. (1998) *Bibliografia výročných správ škôl z územia Slovenska za školské roky 1918/19-1952/53*. Martin: Matica slovenská.
- JELÍNEK, K. (1930) *Podrobná učebná osnova pre slovenské ľudové školy. (Návrh)*. Prešov: Štehrvo kníhkupectvo.
- KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. (2008) *Dejiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- KÁZMEROVÁ, L. (2004) K vývinu štruktúry školstva na Slovensku v rokoch 1918 – 1939. In *Slovensko v Československu (1918-1939)*. Bratislava: Veda, s. 417 – 444.
- KÁZMEROVÁ, L. (2012) Riadiace orgány školstva na Slovensku a vzdelávací systém v rokoch 1918-1945. In *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku*. Bratislava: Historický ústav SAV, s. 11 – 34.
- KRATOCHVÍL, R. (1925) *Prehľady z pedagogiky. Vychovávateľstvo, vyučovateľstvo*. Žilina: Kníhkupectvo a nakladateľstvo O. Trávníček.
- MAGDOLENOVÁ, A. (1982) Slovenské školstvo v predmníchovskom Československu. In *Historický časopis*, 1982, roč. 30, č. 2, s. 272 – 311.
- MÁTEJ, J. a kol. (1976) *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MIŠKÓCI, M. (1928) O národnom školstve na Slovensku v porovnaní so stavom za bývalého Uhorska. In *Československá škola a výchova. Sborník české pedagogické společnosti v Brne*. Brno, s. 72 – 79.
- Národní shromáždění republiky československé v prvním desetiletí*. Praha: Predsedníctvo poslanecké sněmovny a předsednictvo senátu, 1928.
- PŠENÁK, J. (1977) *Pramene k dejinám československého školstva*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- SEKEY, M. (1930) Obzor školský. In *Prúdy*, 1930, roč. 14, č. 1, s. 65 – 67.
- Slovenské školstvo v prítomnosti*. Praha: Štátne nakladateľstvo, 1932.
- STRUPEK, J. (1931) Podmienky rozvoja (újazdných) meštianskych škôl na Slovensku.. In *Prúdy*, 1931, roč. 15, č. 10, s. 564 – 567.
- Zákon č. 226/1922 Sbírký zákonů a nařízení státu československého*. Zákon zo dňa 13. júla 1922, ktorým sa doplňujú zákony o školách obecných a občianskych.
- Zákon č. 86/1922 Sbírký zákonů a nařízení státu československého*. Zákon zo dňa 24. mája 1929 o pomocných školách.
- Zprávy školského referátu v Bratislave*. 1920, roč. 1.

**Kontaktné údaje:**

Mgr. Lucia VALKOVIČOVÁ  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta  
Trnavská univerzita  
Trnava  
e-mail: lucia.valkovicova@tvu.sk

# KATOLÍCKE ŠKOLSTVO V RÁMCI ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU NA SLOVENSKU V MEDZIVOJNOVEJ ČESKOSLOVENSKEJ REPUBLIKE

*Marián Cipár*

**Abstrakt.** Príspevok sa venuje problematike systému, štruktúry a významu katolíckeho školstva na Slovensku (predovšetkým základné a stredné školy) v medzivojnovom období rokov 1918 – 1938, ktoré ovplyvňoval vývoj vzťahov štátu a Cirkvi v Československu, ďalej spoločenské postavenie Katolíckej cirkvi a religiózna štruktúra obyvateľstva na Slovensku. Príspevok sa zaoberá legislatívnym rámcom, ekonomickými podmienkami a personálnym zabezpečením katolíckeho školstva v rámci školského systému na Slovensku a poukazuje na špecifické problémy katolíckych škôl. Súčasťou príspevku sú štatistické údaje o cirkevných školách.

Republika československá ako nový štát sa podľa Clevelandskej zmluvy pokladala za národnostný štát Čechov a Slovákov, avšak sčítanie ľudu z 15. februára 1921 hovorí už len o československom národe, bez rozlišovania medzi Čechmi a Slovákmí. Výsledky sčítania z uvedeného roku svedčia o tom, že na území Československej republiky z celkového počtu 13 004 000 obyvateľov žilo 8 829 663 Čechoslovákov – z nich 2 993 859 bolo Slovákov. Popri nich žilo v Československu spolu 3 218 005 Nemcov, z nich veľká časť v Čechách. Severné oblasti Moravy a Sliezska obývalo 110 138 Poliakov. V južných častiach Slovenska žilo 716 823 Maďarov a na východe republiky 447 430 Rusínov a Ukrajincov. Pomerne silne bola zastúpená aj skupina židovského obyvateľstva, ku ktorej sa hlásilo 190 856 obyvateľov.

Národnostná pestrosť si vyžadovala citlivé a vyvážené riadenie štátu. Väčšinové katolícke náboženstvo mohlo byť spojivom medzi rozličnými národnými a národnostnými skupinami, keďže sa k nemu hlásila prevažná časť obyvateľstva. Čo sa týka religióznej štruktúry obyvateľstva v rámci celého Československa medzi najdôležitejšie cirkvi a náboženské spoločnosti patrili:

- 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%.

Na Slovensku dosahoval podiel katolíkov takmer 85 %.

Vzťahy štátu a Katolíckej cirkvi boli po vzniku novej republiky problematické. Časť politickej reprezentácie aj verejnosti spájala predstaviteľov Cirkvi so starou habsburskou monarchiou. Išlo predovšetkým o českú politickú reprezentáciu. Na Slovensku duchovní katolíckej cirkvi boli dlhodobo v spojení s verejnosťou, boli aktívne účastní boja za národné práva a tak táto averzia nebola verejnosťou pocitovaná.

Politický a spoločenský život bol určovaný ústrednou vládou centrálnie z Prahy. Všeobecnou snahou centrálnej vlády bolo zjednotiť právny systém tak v českých krajinách (rakúska časť monarchie) s právnym systémom na Slovensku a Podkarpatskej Rusi (uhorský právny systém).

Slovenské školstvo v tomto období v podstate neexistovalo, pretože v Uhorsku bolo možné vyučovať len v maďarskom jazyku. Slovenčina bola povolená len pri vyučovaní náboženstva v cirkevných školách. 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, s. 2).

V dôsledku odlišného náboženského vývoja, religióznej štruktúry obyvateľstva a odlišného vnímania Katolíckej cirkvi však unifikácia právneho systému (vrátane školskej legislatívy) vytvárala priestor pre napätia. Snahou nového štátu bolo vybudovať sekulárnu spoločnosť (teda aj sekulárny školský systém), ktorý narážal v slovenskej verejnosti na odpor. Československá republika nevyužila skutočnosť, že viac ako 70 % obyvateľstva nového štátu sa hlásilo ku katolíckej cirkvi a nepoužila túto možnosť na zjednotenie rozličných národov a národností. Odmietanie katolíckej cirkvi, podpora odchodu z Cirkvi pod heslom „Preč od Ríma“ vyvolala napätie medzi štátom a Svätou Stolicou. Teda Československá republika nebola voči Katolíckej cirkvi od začiatku svojho jestvovania pozitívne naklonená (S. Gabzdilová, s. 23).

Prvoradou úlohou novej štátnej správy na Slovensku bolo prevzatie administratívy a školského systému, jeho poslovenčenie. Zatiaľ čo v roku 1881 bolo na Slovensku 1514 ľudových škôl so slovenským vyučovacím

jazykom, v roku 1906 ich bolo už len 241. V roku 1918 vyše 2000 ľudových škôl, všetky stredné školy a Alžbetínska univerzita v Bratislave boli maďarské. Tak bolo celé obecné školstvo, okrem niekoľko sto cirkevných škôl, úplne pomadžarčené. Mnoho maďarských učiteľov odišlo po vzniku Československa do Maďarska alebo boli jednoducho penzionovaný. Z Čiech prišlo na pomoc asi 1400 učiteľov. Do roku 1925 pretrvávali rozdiely v členení a organizácii škôl na Slovensku a v českých krajinách, ako i v platovom postavení učiteľov. V dôsledku rozdielneho vývoja, ako aj predchádzajúceho pôsobenia uhorských zákonov na Slovensku a rakúskych v Čechách, boli evidentné rozdiely v organizácii a úrovni školstva. Existovali školy štátne, obecné, konfesijné a súkromné, pričom na území Slovenska prevažovali cirkevné školy. Podľa zákona Československej republiky č. 11/1918 Zb. ostali na Slovensku ďalej v platnosti uhorské školské zákony z roku 1868 a z roku 1891. Na základe týchto zákonov obce museli, Cirkev mala právo a súkromné osoby mohli pri splnení istých podmienok zakladať školy (J. Dolinský, s. 48 – 49).

Na základe zákonného článku XXXVIII. z roku 1868 sa vo väčších obciach premieňali ľudové, respektíve národné školy na meštianske školy. Meštianske školy sa však na Slovensku veľmi neujali, pretože sa javili ako nástroj maďarizácie. V školskom roku 1918/1919 bolo len 78 meštianskych škôl. V roku 1935 na základe zákona o meštianskych školách sa ich sieť rozrástla na 232, z toho katolíckych len 17. Okrem toho v Čechách boli meštianske školy „rakúskeho“ typu s tromi ročníkmi, kým na Slovensku „maďarského“ typu so štyrmi ročníkmi. Ďalší rozdiel medzi Slovenskom a Českom bol v povinnej školskej dochádzke. Na Slovensku bola povinná školská dochádzka od šiesteho do dvanásteho roku, kým v Čechách bola už povinná osemročná školská dochádzka.

Ako príklad spoločného vývoja Čechov a Slovákov môžeme uviesť prijatie tzv. malého školského zákona, ktorý zjednocoval legislatívu v oblasti ľudového školstva v celej republike. Tento zákon veľmi poškodzoval Katolícku cirkev v Československu. Išlo o zákon č. 226 Sb. z. a n. z. 13. júla 1922, ktorým sa upravilo vyučovanie náboženstva tak, že ostalo povinným len na nižšom stupni ľudových škôl. Kontroverzia v katolíckych školách vyvrcholila v roku 1928. Biskupi Slovenska spolu s českým episkopátom vydali v danom roku pastiersky list ostrejšieho znenia, v ktorom pod ťarchou ťažkých cirkevných trestov zakázali účasť veriacich v spolkoch a politických stranách, ktoré vo svojom programe mali zlaicizovanie cirkevných škôl. V ňom biskupi okrem iného píše: „Taký kresťan – katolík, ktorý o tu uvedených pravidlách bol dostatočne poučený, a hoci mu bolo možné vy-

stúpiť z protikresťanského združenia, predsa zlomyselne v ňom zostáva, nesmie byť ako nekajúci hriešnik a odpadlík pripustený ku svätým sviatostiam a nemôže si nárokovať žiadneho práva a pocty Cirkvi, ktorej sa spreneveril..." (J. Dolinský, s. 18 – 22).

### **Postavenie katolíckeho školstva na Slovensku v medzivojnovom období**

Postavenie škôl vychádzalo z platných uhorských zákonov, ktoré československá vláda v prvých rokoch republiky nemenila. Počas existencie Československej republiky bolo cieľom vytvoriť spoločný legislatívny rámec riadenia a činnosti školstva na celom území štátu. Postupne bolo prijatých niekoľko zákonov. Medzi základné zákony, ktoré sa týkali Katolíckej cirkvi v medzivojnovom období patrili tieto uhorské a československé zákony:

- Zákon č. XXXVIII/1868,
- Zákon č. XXVII:1907,
- Zákon č. XV:1891,
- Zákon č. XXX:1883,
- Zákon č. 293/1919,
- Zákon č. 292/1920 o správe školstva,
- Zákon č. 226/1922 (tzv. malý školský zákon) a k nemu vydané vykonávacie nariadenie č. 64/1925,
- Zákon č. 104/1926 o služobných platoch učiteľstva.

Existujúci legislatívny systém garantoval základné práva pre katolícke školy:

- Právo zakladania.
- Právo vlastného spravovania cirkevných škôl.
- Právo vlastného disciplinárneho práva vo veciach, týkajúcich žiakov a pedagógov.
- Právo verejnosti, t. j. katolícke školy sú rovnoprávne v každom ohľade 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.

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 o oslobodenie z hodín náboženstva. Náboženstvo sa vyučovalo vo všetkých ročníkoch po dve hodiny týždenne. Učebné osnovy ustanovovali cirkevné vrchnosti, ktoré spolu s učiteľmi náboženstva boli povinné dodržiavať školské zákony a predpisy. V školách s deťmi rôzneho náboženského vyznania sa mali hodiny náboženstva v rozvrhu nachádzať buď na prvom alebo poslednom mieste. Zoznamy schválených učebníc boli publikované vo Věstníku MŠaNO. Učebnice pre cirkevné školy schvaľoval príslušný vrchný cirkevný úrad. Avšak cirkevné školy podporované štátom mohli pre predmety vyučovacie jazyk, počty, zemepis, dejepis a občianska náuka používať len učebnice schválené ministerstvom školstva.

Veľké množstvo škôl bolo v súkromnom vlastníctve osôb a spolkov, ktoré mali súkromný charakter, ale boli založené katolíckymi osobnosťami a osobami.

Po vzniku Československej republiky vzniklo v Bratislave Ministerstvo plnou mocou pre správu Slovenska. V rámci ministerstva fungoval školský referát. Prvými referentmi boli Karol A. Medvecký – referent Šrobárovej vlády pre veci rímsko-katolíckej cirkvi a Ján Šimkovič – cirkevný referent pre veci evanjelickej cirkvi augsburského vyznania.

### Školský systém

Na celom území Československej republiky fungovala trojstupňová štruktúra školského vzdelávacieho systému:

- prvý stupeň tvorili národné školy, medzi ktoré patrili detské opatrovne, ľudové školy, meštianky. Osobitným typom škôl na 1. stupni boli špeciálne školy,
- druhý stupeň tvorili stredné školy a odborné školy,
- tretí stupeň predstavovali vysoké školy.<sup>28</sup>

Na Slovensku zostávalo v platnosti pôsobenie § 10 a 17 zákonného článku uhorského Zákona č. XXXVIII/1868, v súlade s ktorým boli verejnými školami ľudové a meštianske školy zriadené a financované buď ná-

---

<sup>28</sup> V medzivojnovom období bolo častejšie používané delenie škôl na základné, nižší stredný stupeň (nižší stupeň gymnázií a vyšší stupeň meštianskych škôl), vyšší stredný stupeň a vysokoškolské (univerzitné vzdelanie). Nami uvádzané delenie reflektuje dostupné štatistické údaje v rámci katolíckeho školstva.

boženskými spoločnosťami alebo obcami alebo štátom. Na základe uvedeného sa školy na Slovensku členili takto:

verejné – zriaďovateľom bol štát (štátne školy),  
obce (obecné),  
cirkvi a náboženské spoločnosti (školy konfesijnálne),  
spolky a jednotlivci so schválením štátnym,  
súkromné – zriaďovateľom boli jednotlivci a spolky.

V rámci riadenia a kontroly škôl mali v štáte dôležitú úlohu:

- a) školskí inšpektori – nadriadení štátnym a obecným školám. Ich dispozičné právo voči školskej správe cirkevných škôl bolo však obmedzené len na možnosť urgencií a výziev k odstráneniu zisteného nezákonného stavu, pretože školskí inšpektori nemali právo nariadovať cirkevným školským vrchnostiam (S. Gabzdilová, s. 22),
- b) okresné úrady – primárna úloha okresných úradov spočívala v kontrole obecných a cirkevných školských stolíc i školských inšpektorov v rámci územia politického okresu,
- c) miestne školské úrady
  - obecné školské stolice
  - cirkevné školské stolice, ktoré boli zriadené v každej cirkevnej obci, ktorá udržiavala cirkevnú školu. Mala päť členov, ktorých volilo zo svojich radov zastupiteľstvo cirkevnej obce. Zriadenie a úlohy cirkevnej školskej stolice určovala na základe ustanovení platných pre obecné školské stolice cirkevná školská vrchnosť.

V roku 1918 patrili 2/3 školstva na území Slovenska do zriaďovateľskej pôsobnosti katolíckej cirkvi – išlo o 22 katolíckych gymnázií a 16 učiteľských ústavov. Uhorská vláda mnohokrát z maďarizačných dôvodov zoštátnovala cirkevné školy v oblasti národnostného slovensko-maďarského rozhrania s cieľom posilniť maďarizáciu. Cirkevné školy boli pod tlakom štátnych úradov. Preferované boli štátne školy, ktoré dostávali viac dotácií a podpory od štátnych úradov (Katolícke Slovensko, s. 228 – 229).

### **Dozor nad cirkevnými školami**

Najvyšší dozor nad všetkými, teda aj katolíckymi školami vykonával minister školstva cestou štátnych okresných škôldozorcov (§ 28) cirkevná škola nedodržiavala štátom predpísané podmienky výchovy a vzdelávania, vláda mohla dať tri razy v polročných lehotách napomenutie príslušnej cirkevnej vrchnosti, na nápravu nedostatkov. Ak neprišlo k náprave,

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. Prevádzku jednotlivých škôl zabezpečovali zriaďovatelia (prevádzkovatelia). Išlo o tzv. cirkevné obce – farnosti, rehole a cirkevné inštitúcie pod dozorom biskupských úradov. Všeobecné smernice, týkajúce sa katolíckeho školstva dávala Katolícka školská rada (KŠR). Zloženie KŠR: jeden biskup, diecézny hlavný škôldozorcovia a osoby, ktoré boli biskupským zborom na Slovenku menované na 5 rokov. KŠR bola poradným zborom biskupov v školských otázkach.

Kompetencie KŠR boli nasledujúce: všeobecné pedagogické aktivity, didaktické otázky, učebnice, vládne nariadenia, návrhy zákonov v školských otázkach, šírenie informovanosti o školských otázkach v katolíckej verejnosti.

Výkonným orgánom KŠR bola Katolícka ústredná školská kancelária, ktorá sídlila v Bratislave.

## **Jednotlivé typy katolíckych škôl**

### ***Detské opatrovne***

Detské opatrovne slúžili na opatrovanie 3-6 ročných detí. Činnosť detských opatrovní upravená Zákon č. XV:1891. Správa rímskokatolíckych opatrovní patrila rímskokatolíckej farskej školskej stolicy (§ 22) a jej nadriadenej vrchnosti (biskupskému úradu). Najvyšší dozor nad všetkými opatrovnami vykonával štát, prostredníctvom okresného štátneho škôldozorcu (§ 28). V prípade potreby poskytuje štát opatrovniam (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 zo strany ministerstva školstva, formou schválenie zo strany okresného škôldozorcu. (§ 24 zákona).

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 (ods. 2, § 32).

Od roku 1921 učiteľky pre detské opatrovne získavali vzdelanie na špeciálnom oddelení slovenského rímsko-katolíckeho učiteľského ústa-

vu v Trnave, ktoré spravovali členky rehoľníckeho rádu Uršulníek. Sieť predškolských zariadení sa postupne rozširovala, v roku 1930 ich bolo v prevádzke 132 (S. Gabzdilová, s. 24).

### ***Ludové školy***

Pre ich založenie a činnosť platil uhorský zákon XXXVIII:1868. Cirkvi mali právo zakladať ľudové katolícke školy. Cirkvi mali právo vo všetkých obciach, v ktorých mali svoju cirkevnú školu určovať a vyberať cirkevno-školskú daň od svojich veriacich (§ 11). 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). Cirkev, reprezentovaná farnosťou, mala ďalej právo požadovať od politickej obce, aby táto hradila celé náklady hmotného vydržovania cirkevnej školy alebo čiastočne prispela k tomuto vydržovaniu (Katolícke Slovensko 833 -1933, s. 245).

Cirkevné ľudové školy spravovala sama Cirkev (§ 11 zákona XXXVIII:1868) a jej farské školské stolice, ktoré podliehali biskupskému úradu (§ 9, 13. Zák. XXVIII: 1876). V roku 1925 biskupský zbor Slovenska vydal organizačné pravidlá, ktoré určovali právne pomery rímskokatolíckych školských stolíc a ktorým bola upravená správa rímskokatolíckych cirkevných škôl (nahradili staré pravidlá z roku 1911).

Učiteľov volila rímskokatolícka školská rada a túto voľbu musel schváliť príslušný biskupský úrad. Základný plat učiteľov hradila školská stolica. Disciplinárne právo nad učiteľmi patrilo Cirkvi a vykonával ho príslušný biskupský úrad, podľa svojho disciplinárneho štatútu. V disciplinárnom pokračovaní voči učiteľom sa museli dodržiavať aj predpisy štátnych zákonov, hlavne predpisy § 22 a nasledujúce zákona XXVII:1907.

### ***Katolícke meštianske školy***

Ich rozvoj výrazne podporil minister I. Dérer zriadením prvej štátnej pedagogickej akadémie v Bratislave, pri ktorej boli organizované vysokoškolské kurzy pre vzdelávanie pedagógov meštianskych škôl. Dérer má zásluhu i na zavedení nových školských osnov nazývaných aj ako Dérove nové osnovy. Rozpracoval legislatívnu normu o obvodných meštianskych školách, ktorú Národné zhromaždenie ČSR schválilo v roku 1935 ako zákon č. 223/1935 Zb. z. a n., keď vo funkcii ministra školstva pôsobil Jan Krčmář (1934 – 1936). V súlade so zákonom vznikali štátne obvodné meštianske školy, ktoré povinne navštevovali deti z obvodu piatich kilometrov. Zriadiť novú obvodnú meštiansku školu mohli len štát a obec,

cirkvi túto možnosť nemali. Legislatívna norma tak predpokladala vznik nových 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 totiž povinne nastupovali do prvého ročníka meštianskych škôl, čo pri nízkom počte viedlo k zatváraniu cirkevných škôl.

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. S vyučovacím jazykom slovenským, ktoré vznikli po roku 1918 boli ako prvé meštianske školy, v Brezovej pod Bradlom (január 1919), v Martine (február 1919) a v Piešťanoch (marec 1919), do konca roka 1919 sa po slovensky učilo na 102 meštiankach. Trend rozvoja meštianskych škôl bol v podstate zhodný s ľudovými. K 1. septembru 1931 ich počet vzrástol na 150, pričom 121 z nich bolo štátnych, 4 obecné, 24 cirkevných a 1 súkromná. Pokles obecných škôl determinovala neschopnosť obcí realizovať finančne náročné udržiavanie škôl. Iný postoj k poštátňovaniu školstvu však mali cirkvi. Aj keď ich možnosti vydržovať a zakladať meštianske školy boli tiež obmedzené, pôsobenie na verejnosť prostredníctvom školstva pokladali už tradične za svoje právo.

### ***Vyššie školské vzdelanie***

Vyššie školské vzdelanie a úplný dozor nad ním, patrili v súlade s koncepciou školskej politiky, predovšetkým do kompetencie štátu. Preberaniu stredoškolských vzdelávacích inštitúcií do štátnej správy v určitých prípadoch napomáhala aj ochota cirkví odstúpiť od finančnej záťaže spojenej s vydržovaním škôl. Zoštátnenie každej školy prebiehalo samostatne, väčšinou na základe žiadosti udržiavateľov s tým, že o poštátnení, na základe návrhu ministerstva školstva, rozhodla vláda svojim uznesením. Zoštátnovacia zmluva zahrňovala konkrétne podmienky. Štát spravidla preberal financovanie pedagogického personálu, a tým aj začlenenie školy pod štátnu školskú správu a jej dozor. Najčastejšie sa však realizovalo úplné poštátnenie ústavu. V rokoch 1919 – 1928 bolo úplne poštátnených šesť evanjelických gymnázií a jedno katolícke. Čiastočné poštátnenie prevzatím osobných nákladov prebehlo v prípade dvoch gymnázií. V 30. rokoch sa proces poštátnovania síce spomalil, ale celkovým výsledkom bola radikálna zmena štruktúry stredného školstva na Slovensku. Väčšina škôl patrila štátu, časť konfesiónálnych škôl podliehala štátnej správe čiastočne, iné úplne. V roku 1937 vzdelávanie prebiehalo celkove na 46 gymná-

ziách, z toho na 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.

### ***Stredné školy***

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, skúšok, klasifikácie, školských prázdnin, maturít, služobných pomerov učiteľov. Podľa zákona XXX:1883 mohla cirkev zakladať stredné školy. V prípade, že pre jestvovanie takejto neštátnej strednej školy existovali vážne dôvody, medzi ministerstvom školstva a zriaďovateľom takejto školy mohla byť uzavretá zmluva, ktorá určila podmienky, spôsob a výšku štátnej podpory pre školu. Zaujímavý je paragraf 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. Stredné školy si cirkev spravovala sama a sama si určovala aj učebné osnovy a učebnice (§ 8) zákon XXX:1883. Tiež mala vlastné kompetencie menovať profesorov (§ 33, 47) a vykonávala disciplinárnu moc (§ 39). Najvyšší dozor vykonával štát cestou svojich škôldozorcov. V prípade, že by škola nedodržiavala zákonom predpísané podmienky činnosti, štát mal právo žiadať od Cirkvi nápravu, ak táto napriek opakovaným urgenciám by toto nespĺnila, mohol štát vyučovanie na škole zastaviť alebo školu zrušiť (§ 50).

### ***Katolícke učiteľské ústavy***

V prvom desaťročí existencie Československej republiky sa v slovenských učiteľských ústavoch vzdelávalo vyše 11 500 študentov. Učiteľské ústavy spravoval buď štát, alebo cirkev. Konfesionálne učiteľské ústavy boli síce do istej miery samostatné, ale ich organizácia spočívala na zásadách spoločných pre celú republiku a od štátu dostávali značné podpory. V roku 1923/1924 bolo na Slovensku celkovo 16 vzdelávacích inštitúcií tohto typu, z nich sedem konfesionálnych – štyri rímskokatolícke (Bratislava, Levoča, Spišské Podhradie, Trnava), dve evanjelické a. v. (Banská Štiavnica a Prešov) a jeden gréckokatolícky (Prešov). Sieť učiteľských ústavov sa rozrastala aj v tridsiatych rokoch, v školskom roku 1936/1937 ich bolo 23. Bolo to z dôvodu absencie slovenských ústavov na prípravu učiteľov pre vznikom Československej republiky a nerozvinutou sieťou škôl. Preto Katolícka cirkev kládla veľký dôraz na výchovu a vzdelávanie

nových učiteľov. Katolícke školy (rovnako ako ostatné slovenské školy) trpeli viac rokov nedostatkom kvalifikovaných pedagógov. Ako príklad uvádzame počet učiteľov na katolíckych školách k 1. 1. 1932 (Katolícke Slovensko, s. 394), pričom stále vidíme vysoký podiel nekvalifikovaných pedagógov na školách.

**Tabuľka č. 1** Počet učiteľov na katolíckych školách k 1.1.1932

Celkový počet učiteľov	3944
kvalifikovaných muží	1438
kvalifikované ženy	426
kvalifikovaných muží – dočasní	999
kvalifikované ženy – dočasné	372
nekvalifikovaní – muží	434
nekvalifikované – ženy	275

Postupne preto vznikli tieto učiteľské ústavy:

- Rímskokatolícky mužský ústav: Spišská Kapitula pre prípravu učiteľov s internátom, internát viedla rehoľa školských bratov,
- Rímskokatolícke ženské ústavy: slovenské (v Trnave v správe kláštora sv. Uršuly, v Levoči – Školské sestry nepoškvrneného počatia P. M. a v Nitre, Sestry sv. Vincenta) a jeden maďarský (v Bratislave, v správe kláštora sv. Uršuly) (Katolícke Slovensko, s. 241).

### **Katolícke školstvo na Slovensku v rokoch 1918 – 1938 vo vybraných štatistických ukazovateľoch**

Katolícka cirkev bola v medzivojnovom období významným zriaďovateľom škôl. Ponúkame niekoľko údajov o počte žiakov a študentov na katolíckych školách k 1. 11. 1932.

Zaujímavé sú údaje z obdobia vzniku Československej republiky z r. 1918/19 a ich porovnanie s údajmi z roku 1932 (Katolícke Slovensko, s. 393 – 395).

**Tabuľka č. 2** Počet katolíckych ľudových škôl

rímskokatolícke	1469
gréckokatolícke	259
Spolu	1728

**Tabuľka č. 3** Počty škôl podľa zriaďovateľa

Cirkevná obec	1115
Politická obec	404
Cirkevná a politická obec spolu	56
Erár	23
Cirkevná obec a erár	38
Kláštor	17
iný zriaďovateľ	22
<b>Spolu</b>	<b>1635</b>
dáta neposlalo	53

**Tabuľka č. 4** Katolícke školy z hľadiska zavedenia koedukácie

Chlapčenské	31
Dievčenské	30
koedukačné	1614

V rámci katolíckych škôl dominujú školy s koedukáciou.

**Tabuľka č. 5** Počty katolíckych škôl podľa vyučovacieho jazyka

slovenský	1227
Rusínsky	97
maďarský	313
nemecký	31
so slovenskou pobočkou	7

Počty škôl podľa vyučovacieho jazyku reflektujú a rešpektujú národnostnú štruktúru obyvateľstva Slovenska a oproti roku 1918 ukazujú prudký rozvoj škôl s vyučovacím jazykom slovenským.

Nárast počtu žiakov je evidentný. Zaujímavý je údaj o počte žiakov, ktorí sa nehlásia ku Katolíckej cirkvi (žiaci iných náboženstiev v katolíckych oblastiach)

**Tabuľka č. 6** Porovnanie počtu žiakov na katolíckych školách v školských rokoch 1918/19 a 1932/33

1918/19	181638
1932/33	237337
<b>rozdiel</b>	<b>+55699</b>
počet katolíkov	233863
počet iného náboženstva	3474



**Tabuľka č. 7** Počty tried v katolíckych školách k 1.1.1932

1918/19	2799
1932/33	4058
Nárast počtu tried	+1259

Na jednu triedu pripadalo v roku 1932 (k 1.11.1932) priemerne 57 žiakov a na jednu učebňu 70 žiakov. Z tabuľky vidno prudký nárast počtu tried v katolíckych školách (všetkých typov).

Pre porovnanie počtu meštianskych a ľudových škôl podľa zriaďovateľa uvádzame štatistiku z roku 1932 (Katolícke Slovensko, s. 395).

**Tabuľka č. 8** Zriaďovatelia meštianskych škôl mimo katolíckej cirkvi k 1. 1. 1932

štátne	77
cirkevné	17
obecné	2

**Tabuľka č. 9** Zriaďovatelia ľudových škôl mimo katolíckej cirkvi k 1. 1. 1932

Štátne	234
obecné	58
ev. augburského vyznania	131
ev. reformované	78
židovské	77
súkromné	1

Katolícka cirkev tak bola po štáte najvýznamnejším zriaďovateľom meštianskych škôl v roku 1932. V prípade ľudových škôl bola ich najvýznamnejším zriaďovateľom (1728 škôl).

## Záver

V medzivojnovom Československu bol vývoj katolíckeho školstva silne ovplyvňovaný celkovým charakterom vzťahov štátu a cirkvi. Cirkev chápala činnosť katolíckych škôl ako jednu zo svojich základných náboženských a výchovno-vzdelávacích aktivít. Katolícke školstvo hralo v medzivojnovom období významnú úlohu v rámci školského systému Slovenska (čo sa týka tak počtu škôl, prípravy učiteľov a kvality škôl). Slovenské ka-

tolícke školstvo bolo postupne budované v súlade so zjednocujúcim sa školským systémom prvej československej republiky.

## LITERATÚRA

- 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, Edícia Dialógy*. Trnava: Dobrá kniha.
- 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.
- KRAJČOVICOVÁ, N. (1999) Českí zamestnanci v štátnych službách na Slovensku v prvých rokoch po vzniku Československa. In *Sborník z mezinárodní vědecké konference. Československo 1918–1938. Osudy demokracie ve střední Evropě*. Zv. 1. Praha: Historický ústav, s. 179–184.
- KOL.: *Katolícke Slovensko 833-1933 (1933)*, Trnava: Spolok sv. Vojtecha.
- MORAVČÍKOVÁ, M. – CIPÁR, M. (2001) *Cisárovo cisárovi, Ekonomické zabezpečenie cirkví a náboženských spoločností*. Bratislava: Ústav pre vzťahy štátu a cirkví.
- 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](http://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-aspi/?Id=3020&Section=1&IdPara=1&ParaC=2>

### Kontaktné údaje:

PaedDr. Marián CIPÁR

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita

Trnava

email: [cipar.marian@gmail.com](mailto:cipar.marian@gmail.com)

# SOCIÁLNO-PEDAGOGICKÉ OTÁZKY DETÍ A MLÁDEŽE V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ

Ivana Šuhajdová

**Abstrakt.** Príspevok sa venuje výchove, vzdelávaniu a starostlivosti o deti, žiakov a mládež pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, a to z pohľadu dvoch kľúčových hľadísk, ktoré výraznou mierou prispeli k prístupu a starostlivosti o jedincov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v edukačnom a spoločenskom prostredí v rokoch 1918 až 1938. Pozornosť je venovaná medzivojnovému sociologicko-pedagogickému (tak teoretickému ako aj praktickému) a politicko-spoločenskému prístupu k deťom a žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

## Úvodný vstup do problematiky

Z pohľadu obsahovej náplne predkladaného príspevku bolo z nášho pohľadu potrebné hneď na začiatku vyriešiť a predovšetkým vnútorne si vydiskutovať dve kľúčové skutočnosti.

Prvou bolo, že hoci išlo v danom období o spoločný štát Čechov a Slovákov, v oblasti samotnej pedagogiky, sociológie či konkrétnej edukácie realizovanej priamo v praxi, nachádzame informácie predovšetkým od autorov a pedagógov českej národnosti, ktorí v uvedenom období žili a venovali sa, či už teoreticky alebo prakticky danej téme a s ňou súvisiacimi problémami. Nedostatok slovenských učiteľov či pedagógov sa neprejavil len priamo v praxi, keď pri budovaní slovenských škôl sme boli odkázaní na pomoc českých kolegov, ktorí k nám prichádzali a poskytli pomocnú ruku. Rovnako tak aj po teoretickej stránke sa v období prvej Československej republiky problematike deti a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ovela viac venovali odborníci českého pôvodu.

Druhou skutočnosťou (dalo by sa povedať, že na zamyslenie a diskusiu ešte závažnejšou) bolo polozenie si otázky. *Ktoré deti a mládež v období medzivojnového Československa bolo vlastne možné na území vtedajšieho Slovenska považovať za sociálne znevýhodnené?* Nájst' jednoznačnú odpoveď na danú otázku vôbec nie je jednoduché. Domnievame sa alebo dokonca sme presvedčení, že pri snahe o zodpovedanie nami položenej otázky treba brať do úvahy viaceré dôležitých faktov. Tým prvým je, že z historického hľadiska sa jedná o obdobie ohraničené dvomi svetovými

vojny. To znamená, že vznikom prvej Československej republiky bola situácia na vtedajšom území Slovenska z pohľadu samotných detí a mládeže asi taká, že vysoké percento z nich stratilo počas vojny alebo jej následkami v prvých povojnových rokoch jedného, prípadne obidvoch rodičov. Nemali teda možnosť poznať teplo domova a rodinného prostredia, ktoré sa zdôrazňujú ako jedna z požiadaviek na posúdenie kvality prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. Druhý dôležitý fakt, len čo sa obyvateľstvo nového štátu dokázalo ako tak pozviechať z najhorších následkov vojny, prišla ďalšia rana v podobe hospodárskej krízy v 30. rokoch, ktorá mala za následok nebyvalú nezamestnanosť, biedu a chorobnosť obyvateľstva. Opäť faktory, ktoré sa považujú za kľúčové pri posudzovaní, či dieťa alebo žiak pochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Nemenej dôležitým faktorom je, že ešte ani v súčasnosti nemáme presne a konkrétne stanovené identifikátory a ich stupne, ktorými by sme dokázali (na rozdiel od detí a žiakov s postihnutím, či narušením) jednoznačne určiť, či dané dieťa, resp. žiak pochádza alebo nepochádza zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V dnešnej dobe naďalej a neustále prebiehajú medzi odborníkmi diskusie na tému, ktoré deti a žiaci patria do kategórie sociálne znevýhodnených, resp., ktoré prostredie ako také sa má považovať za sociálne znevýhodňujúce pre zdravý a optimálny vývin jedinca. Zároveň treba v prvom rade konštatovať, že v medzivojnovom období sa s pojmom sociálne znevýhodňujúce prostredie nestretáme. Zaužívaný bol pojem sociálna nerovnosť, ktorý sa však viazal predovšetkým na oblasť hospodársku, ekonomickú a nebral teda do úvahy skutočnosť, že aj dieťa, resp. žiak pochádzajú z ekonomicky zabezpečenej rodiny môže byť v konečnom dôsledku určitým spôsobom znevýhodnený. A naopak, že „aj žiak pochádzajúci z nižších sociálnych vrstiev môže vyrastať v harmonickom a podnetnom rodinnom prostredí“ (I. Šuhajdová, 2013, s. 158). V medzivojnovom období totožný názor nachádzame len u I. A. Bláhu (1948), ktorý poukázal nato, že ohľadom identifikovania, či ide o prostredie dobré alebo špatné, bývame často dosť zaslepení. Vysvetľuje to tým, že poznáme veľa ľudí, ktorí začali svoju kariéru v chalupe, v lese, problémoch rôzneho druhu, a predsa sa vyznamenali. Ako ďalej dodáva „prostredie môže byť príliš dobré ako aj príliš zlé. Výživa môže byť príliš bohatá pre udržanie zdravia, život môže byť príliš pohodlný, príliš jednoduchý a príliš luxusný pre rozvoj charakteru“ (tamže, s. 21). Autor tak jasne deklaroval, že aj prostredie, v ktorom je po materiálnej stránke všetkého hojnosti, môže v konečnom dôsledku predstavovať pre zdravý a plnohodnotný vývin jedinca, zlé prostredie.

Na základe vyššie uvedených skutočností sme sa napokon rozhodli za dieťa, resp. žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považovať takých jedincov, u ktorých sa v medzivojnovom období na Slovensku vyskytol deficit alebo porucha kvalitatívnych podnetov v oblasti sociálnej, rodinnej, ekonomickej, emocionálnej, psychickej alebo zdravotnej. To si z našej strany vyžadovalo čo najširšie uchopenie podmienok tak rodinného, ako aj sociálneho prostredia, v ktorom nielen deti a mládež, ale rodiny ako celok na Slovensku v medzivojnovom období existovali.

### **Situácia, resp. podmienky na území Slovenska v období prvej Československej republiky**

V období od jesene 1921 do konca roku 1923 bolo podľa L. Hallona (2004) Slovensko zasiahnuté hlbokou povojnovou hospodárskou krízou, ktorej dopad a následky sa prejavili v rôznych životných sférach slovenského obyvateľstva, pričom jednoznačne zasiahli aj do kvality života slovenských detí a mládeže. Preto by bolo veľmi mylné domnievať sa, že medzivojnový život na Slovensku zásadným spôsobom nijako nezasahoval a neovplyvňoval životy tých najmenších. Deti a dospievajúca mládež ako súčasť akejkoľvek spoločnosti v ktorejkoľvek dobe je odkázaná v rámci prežitia a kvality prežívania na podmienky, ktoré vytvára a buduje dospelá populácia. Medzivojnové problémy dospelaj populácie ako napr. nezamestnanosť, chudoba, chorobnosť, rozvodovosť, bytové a hygienické podmienky či rozvíjajúce sa sociálno-patologické javy, tak predstavovali problém aj pre slovenské deti a mládež.

Z hľadiska *demografických ukazovateľov* môžeme konštatovať, že na základe sčítania obyvateľstva z roku 1930 bolo na Slovensku z 1 614 024 mužov 47 318 vdovcov a 3 298 rozvedených. V prípade žien bolo z 1 715 769 rozvedených 6 046, avšak vdov až 182 230. Napriek tomu, že v porovnaní s českými krajinami dosahovalo Slovensko nízku rozvodovosť, pri porovnaní rokov 1919 a 1936 stúpol počet rozvodov na území vtedajšieho Slovenska sedemnásobne (J. Rogulová, 2012). Počet detí žijúcich v neúplných rodinách sa teda v medzivojnovom období neustále zvyšoval. Veľký problém predstavovala vysoká úmrtnosť dojčiat, predovšetkým na východnom Slovensku, kde v priebehu prvého roku života zomieralo z tisíc živonarodených detí vyše dvesto. Ako uvádza A. Falisová (2012a) medzi najčastejšie príčiny úmrtí novorodencov patrili následky ťažkého poškodenia pri pôrode a infekcie, ku ktorým dochádzalo v dôsledku ne-

vyhovujúcej zdravotnej starostlivosti o matku a dieťa a v mnohých prípadoch pre nevhodné hygienické a bytové podmienky. Vyššia priemerná úmrtnosť detí do jedného roku bola zaznamenaná v samostatne hospodáriacich poľnohospodárskych rodinách a v rodinách robotníkov.

Z hľadiska sociálnych podmienok, v ktorých deti a mládež v medzivojnovom období vyrastali, predstavovali závažný problém nevyhovujúce *bytové podmienky*. Svedčí o tom aj skutočnosť, že v mestách s viac ako 20 tisíc obyvateľmi bolo v roku 1921 v celej ČSR až 86% bytov bez príslušenstva. „Dve tretiny bytov nemali komoru a vzácnosťou bola aj kúpeľňa. Na Slovensku z celkového počtu 113 494 bytov malo kúpeľňu len 19 106, vodovod 23 800 a ústredné kúrenie len asi 2 % bytov“ (A. Falisová, 2012b, s. 122). Paradoxom doby bolo, že na jednej strane existovali komfortne vybavené byty, kde bývali najmä starousadlíci a kvalifikovaní robotníci so stálym zamestnaním, na druhej strane preplnené pivničné a provizórne obydlia známe ako štvrte chudoby, ktoré boli aj strediskom zvýšenej kriminality. Problémom bolo, že najchudobnejšie vrstvy dávali až 60% svojej mzdy na nájomné, čo znamenalo, že ak zaplatili nájom, nemali na stravu (A. Falisová, 2012b).

Jeden z najväčších problémov predstavovala *nezamestnanosť* práce-schopného obyvateľstva. V prvej polovici 30. rokov miera nezamestnanosti dosahovala 22 až 25 %. Hospodárska depresia pretrvávala až do roku 1935. Zhoršenie životných podmienok a stúpajúca nezamestnanosť mali za následok nárast *sociálno-patologických javov* ako alkoholizmus, prostitúcia, nárast neverníckych ochorení a kriminality mladistvých. 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). Veľký problém už v medzivojnovom období predstavovala prostitúcia mladistvých dievčat, na šírení ktorej mali značný podiel nielen celkovo zlé sociálne podmienky v spoločnosti, ale aj nedostatočná výchova zo strany samotných rodičov či ich predčasná strata.

Problémom obyvateľstva na Slovensku bola *negramotnosť*. Ako uvádza J. Roguľová (2012) z celkového počtu obyvateľstva žijúceho na Slovensku bolo v roku 1921 na základe sčítania ľudu 3,6 % negramotných mužov a 16,8 % negramotných žien. Negramotnosť bola najviac rozšírená v chudobných horských, riedko osídlených oblastiach s málo rozvinutým priemyslom a zlými komunikáciami. Oblasť s vysokou negramotnosťou vykazovalo východné Slovensko s výnimkou spišských okresov, ako aj Prešovského a Moldavského okresu. Údaje zo sčítania ľudu z roku 1930

sú zhruba o polovicu nižšie, pričom stav sa značne zlepšil najmä na východnom Slovensku.

Na vývoj zdravotného stavu obyvateľstva vo veľkej miere vplývali hospodárske a sociálne pomery krajiny. „Už samotná skutočnosť, že v poľnohospodárstve na Slovensku pracovalo až 60% obyvateľstva predurčovalo spôsob života, stupeň hygieny a celkový životný štýl značnej časti populácie“ (A. Falisová, 2004, s. 369). Problémom bola *chorobnosť*, ktorá sa prejavovala tak u dospelaj populácie ako aj u deti a mládeže. Rozšírený bol najmä škvrnitý týfus a brušný týfus. Kontaminácia vodných zdrojov spôsobovala nemalé starosti, pričom problematické boli najmä rómske osady na východnom Slovensku, odkiaľ sa brušný týfus aj v polovici 30. rokov naďalej šíril aj medzi nerómske obyvateľstvo. Vysokou nákazlivosťou sa vyznačovali detské infekčné choroby ako záškrt, čierny kašeľ, šarlach, osýpky, ovčie kiahne, detská obrna. Svoj podiel na výskyte komplikácií a vysokej úmrtnosti na infekty v detskom veku mali okrem iného aj zlé sociálne podmienky a podvýživa. Špecifickou skupinou boli tzv. *sociálne choroby*, ktoré sa šíрили v dôsledku nepriaznivých sociálnych, hygienických a kultúrnych pomerov v krajine. Išlo predovšetkým o choroby ako tuberkulóza, trachóm, alkoholizmus a pohlavné choroby. V prvých rokoch existencie ČSR sa odhadoval počet ľudí postihnutých tuberkulózou približne na pol milióna. U chudobného obyvateľstva, hlavne tam kde chýbala aj tá najzákladnejšia hygiena bol veľkým problémom trachóm. V niektorých vidieckych lokalitách infekcia postihla až 40 % obyvateľstva (A. Falisová, 2012a).

### **Sociologicko-pedagogický (teoretický) prístup k deťom a žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia**

Sociálnu starostlivosť a pedagogické myslenie v medzivojnovom období z pohľadu problematiky deti a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia výrazne ovplyvnil sociológ Inocenc Arnošt Bláha (1879 – 1960), a to predovšetkým svojim dielom *Sociologie dětství*, v ktorom sa venoval prostrediu a jeho vplyvu na dieťa. Zdôrazňoval, že „jedným z najhlavnejších predpokladov dobrého vychovania nie je len poznať žiakov po ich stránke telesnej a duševnej, ale poznať tiež ich rodiny a vôbec ich prostredie s celou výzbrojou ich potrieb, názorov, predsudkov, citov“ (I. A. Bláha, 1948, s. 8). Pozornosť zamerl na tzv. sociálny moment rodiny a školy. Pri rodine tým mal na mysli jej úroveň hospodársku, sociálnu,

vzdelanostnú a mravnú. Nie je pochýb o tom, že tento sociálny moment rodinného života veľmi pôsobí na povahu výchovného procesu a samotné dieťa.

Z hľadiska kvality prostredia a jeho možného vplyvu na vývin dieťaťa sa vo svojom diele zaoberal tromi kľúčovými oblasťami, a to technicko-hygienickej úprave prostredia, hospodársko-sociálnej úrovne prostredia a sociálno-psychickej atmosfére prostredia.

Pod *technicko-hygienickou úpravou prostredia* rozumel samotný hmotný priestor, byt, dom, jeho veľkosť, hygienickú úpravu či počet bývajúcich pod jednou strechou. „Zvlášť v detskom veku je prostredie rozhodujúce. Dieťa je v tejto dobe vernou kópiou svojho prostredia“ (I. A. Bláha, 1948, s. 46). Na základe výsledkov sociologického výskumu upozornil nato, že zlé bytové pomery, stiesnené priestory, v ktorých sa deti musia deliť o jedno miesto pri stole s ostatnými, stály hluk v byte, či nedostatočný záujem o školskú prácu dieťaťa, predstavujú faktory jeho školskej neúspešnosti.

Pod *hospodársko-sociálnou úrovňou prostredia* rozumel finančné zabezpečenie rodiny, pričom zdôrazňoval, že mnoho rodín na základe zlého prerozdelenia hmotných prostriedkov žije v chudobe, biede, čo považoval za nebezpečenstvo pre spoločnosť.

V rámci *sociálno-psychickej atmosféry* v rodine venoval okrem iného pozornosť neľahkému životu viacerých detí, ktoré sú v rodinnom prostredí bité, týrané či všeobecne zanedbávané svojimi rodičmi. Rovnako za problém v rámci zdravého vývinu každého dieťa považoval problematiku detskej práce predovšetkým u dedinských rodičov, ktorí svoje deti často brali zo školy akonáhle boli schopné pracovať. Rodičia svoje deti vnímali ako hospodárske hodnoty, ktoré možno premeniť na peniaze v podobe detskej mzdy.

Vo všeobecnosti I. A. Bláha zdôrazňoval, že pri záveroch o vplyve sociálneho prostredia na dieťa je nutné si počínať veľmi opatrne. Nesmie sa zabúdať nato, že prostredie, hoci je veľmi dôležité, predstavuje len polovicu problému. Druhou polovicou je otázka dedičnosti. „Môže sa stať, že dieťa chudobné a dieťa bohaté majú rovnako dobré dedičné dispozície. Dieťaťu bohatému, sociálne lepšie postavenému sa však dostalo lepšieho, inteligentnejšieho prostredia, priaznivejších podmienok pre rozvoj daných predispozícií, takže tieto sa mohli skôr prejaviť a uplatniť, zatiaľ čo u dieťaťa chudobného ich vývoj je oneskorený. Rozdiel medzi dieťaťom chudobným a bohatým nemusí byť rozdielom v prirodzenom nadaní, ale skôr iba rozdielom v priaznivých podmienkach prostredia. Dostane sa neskôr dieťaťu chudobnému v škole podmienok priaznivej-



ších, rozdiel sa môže vyrovnat' alebo dokonca úplne stratit'" (I. A. Bláha, 1948, s. 82).

Môžeme konštatovať, že I. A. Bláha svojim dielom poukázal a predovšetkým vystihol najčastejšie sa vyskytujúce faktory rodinného prostredia priamo v praxi, ktoré môžeme v medzivojnovom období považovať za kľúčové a prioritné pri posudzovaní či ide o prostredie sociálne znevýhodňujúce. Svedčí o tom aj rada ďalších problémov, ktorým venoval pozornosť. Okrem iného poukázal na vplyv sociálneho prostredia na rozvoj sociálno-patologických javov u detí, pričom za patologické poruchy, ktoré sú vyvolané vplyvmi sociálneho prostredia považoval hlavne detské choroby, detskú kriminalitu a detskú samovražednosť. „Dlhší či trvalý pobyt v nepriaznivých podmienkach životných, v nepriaznivom prostredí, môže spôsobiť vážne poruchy telesné, duševné i mravné“ (I. A. Bláha, 1948, s. 62).

### **Sociologicko-pedagogický (praktický) prístup k deťom a žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia**

Všeobecne sa predpokladá a viacerými výskumami to máme aj potvrdené, že pre úspešný vstup do školy, a to predovšetkým u detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, majú veľký význam predškolské zariadenia. Takáto možnosť existovala pre slovenské deti už v medzivojnovom období. Išlo o detské opatrovne, ktorých úlohou bolo starať sa o výchovu detí vo veku od 3 do 6 rokov. Ako však píše L. Kázmerová (2012) na slovenskom území vznikali s ťažkosťami, čo vyplývalo z nedostatku slovenských kvalifikovaných síl aj na tomto stupni výchovy a vzdelávania“ (tamže, s. 19). Ťažko potom bolo predovšetkým dieťa pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pripraviť na úspešný vstup do školy, a to aj vzhľadom k tomu, že práve u dospelaj populácie z nižších, resp. najnižších sociálnych vrstiev sa v medzivojnovom období vyskytovalo najväčšie percento negramotných občanov. Okrem toho v slovenskej spoločnosti v tomto období prevládal názor o jedinej možnosti výchovy dieťaťa v rodinnom prostredí a to hlavne matkou. Z uvedeného dôvodu bolo zastúpenie detí pochádzajúcich zo sociálne najnižších vrstiev v detských opatrovniach v celej dobe ich medzivojnovovej existencie nedostačujúce.

Školský systém v medzivojnovom období mal dualistický charakter, ktorý podľa J. Cacha (1981) rozdeľoval deti od 11 rokov na dve vetvy.

Elementárne vzdelávanie, ktoré poskytovala ľudová škola a rozšírené elementárne vzdelávanie, ktoré dávala meštianska škola, bolo určené deťom pracujúceho ľudu. Stredoškolské a vysokoškolské vzdelávanie bolo určené zväčša deťom z dobre situovaných rodín. Jedným z možných problémov žiakov pochádzajúcich zo slabších sociálnych vrstiev vymaniť sa z tohto prostredia mohla byť teda skutočnosť, že vo vzdelávaní pokračovali na školách zameraných na príslušné remeslo a nie na všeobecno-vzdelávacie predmety ako napr. študenti stredných škôl. Dalo by sa povedať, že išlo o sociálnu bariéru, ktorá bránila daným žiakom dosiahnuť lepšie vzdelanie, ako jednu z možných vstupeniek pre ich kvalitnejší život do budúcnosti. Treba však zdôrazniť, že táto tzv. sociálna bariéra nevznikla spoločnosťou, ktorá by nejakým zásadným spôsobom bránila deťom a žiakom z chudobnejších pomerov študovať aj na iných typoch škôl. Hlavnú príčinu treba vidieť predovšetkým v tom, že najchudobnejšie obyvateľstvo v medzivojnovom období žilo na vidieku, ktorého spôsob života predurčoval a uprednostňoval u detí, aby sa vyučili rôznym remeslám využiteľným v ich sociálnom prostredí. Zároveň treba prihliadnúť aj nato, že „až 80 % dospelej populácie na Slovensku tvorili robotníci a roľníci, ktorí len s ťažkosťami mohli zabezpečiť štúdium svojich detí na vyššom stupni škôl“ (Ľ. Kázmerová, 2012, s. 23). „Deti pracujúcich mali síce formálnu možnosť dostať sa do stredných a vysokých škôl, ale fakticky sa im to menej umožňovalo, lebo na toto štúdium bolo treba veľa peňazí“ (J. Mátej, 1976, s. 345). Možnosť dosiahnuť vyššie vzdelanie teda závisela predovšetkým od majetkových podmienok, v ktorých dieťa vyrastalo. Ako však dodáva J. Cach (1981, s. 261) „istú úlohu tu zohrali aj predsudky niektorých učiteľských zborov.“ Tieto predsudky najviac postihovali práve žiakov z roľníckych a robotníckych rodín.

Na začiatku tridsiatich rokov aj školy samotné pocítili dopad hospodárskej krízy, ktorá zasiahla predovšetkým žiakov ľudových a meštianskych škôl. V tomto smere môžeme vyzdvihnúť priamu činnosť s deťmi a žiakmi zo sociálne slabých pomerov u dvoch učiteľských osobností. V prvom prípade ide o Petra Jilemnického (1901 – 1949), ktorý hoci pochádzal zo severovýchodných Čiech, prišiel na Slovensko vychovávať a vyučovať slovenské deti. Začínal na Kysuciach, kde sa v rámci svojej činnosti snažil pomáhať nielen deťom, ale aj ich rodičom. „Mnohokrát sám nejedol, lebo svoj skromný učiteľský plat rozdal, aby sa chudobné deti aspoň trochu nasýtili, aby nechodili v zime po zasnežených cestách bosé a holé“ (J. Mátej, 1976, s. 363). Okrem takto poskytovanej pomoci sa však rodinám snažil pomáhať aj tým, že navštevoval rodičov svojich žiakov, rozprával sa s nimi,

vypočul si ich každodenné problémy a snažil sa im ukázať a vysvetliť im, ako by sa mohli oni sami pokúsiť zmeniť svoj ťažký život. V neskorších rokoch pôsobil aj na západnom Slovensku, kde sa opäť snažil pomáhať najlepšie ako vedel a mohol, a to opäť nielen žiakom ale aj ich rodinám. Mohli by sme teda o ňom povedať, že v rámci edukácie žiakov vykonával aj istú formu terénnej sociálnej práce s ich rodinami.

Osudy a ťažký život chudobných detí v medzivojnovom období neboli ľahostajné ani Fraňovi Kráľovi (1903 – 1955). Svoju učiteľskú činnosť vykonával v jednej z najchudobnejších oblastí medzivojnového Slovenska, na samote medzi Rimavskou Sobotou a Ožďanmi. Narážal tu však na nepochopenie samotných rodičov žiakov, ktorí svoje deti namiesto toho, aby posielali do školy, zamestnávali doma. To bol ako uvádza J. Mátej (1976) aj hlavný dôvod prečo odišiel pôsobiť inde. Ako učiteľ sa pritom nezameriaval len na samotnú edukačnú činnosť žiakov, významné sú dnes jeho záznamy o sociálnych pomeroch žiakov v rodinách, ktorými poukázal na hrozné následky nezamestnanosti a chudoby na život samotných detí.

### **Politicko-spoločenský prístup k deťom a žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia**

Okrem učiteľov, ktorí priamo v praxi prichádzali do kontaktu s deťmi a žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a niektorí z nich sa im snažili v rámci svojich možností aj určitým spôsobom uľahčovať ich ťažký detský život, mali jednoznačne značný vplyv a dopad na výchovu, vzdelávanie a starostlivosť daných žiakov aj rôzne politické a spoločenské aktivity.

Z politického hľadiska podstatné zmeny do vzdelávacieho systému pri niesol Zákon č. 226/1922, tzv. Malý školský zákon, ktorý zásadným spôsobom zmenil pomery elementárneho vzdelávania. Kvalitu vzdelávania žiakov v ľudových školách malo aspoň čiastočne zlepšiť nariadenie o počte žiakov v triedach. Kým predtým mohlo byť v jednej triede až 80 žiakov, prijatím zákona maximálny počet žiakov v triede klesol na 50. V súčasnosti ide stále pre nás o nepredstaviteľne vysoké číslo a kvalita vzdelávania a poskytnutej starostlivosti každému jednému žiakovi na základe jeho individuálnych potrieb pri takomto počte je veľmi diskutabilná. Ďalšou významnou súčasťou zákona bolo zavedenie povinnej osemročnej školskej dochádzky, ktorá sa však na Slovensku aj dôsledkom spoločensko-

-politických a hospodárskych podmienok začala realizovať s oneskorením až v školskom roku 1927/1928.

Základným cieľom sociálnej politiky v medzivojnovom období bolo zlepšenie sociálnych pomerov v spoločnosti. Už v roku 1920 sa konal v Prahe zjazd československého učiteľstva a priateľov školstva, ktorý mal pracovný charakter. Ako píše J. Mátej (1976) zaujímavý prejav mal poslanec Josef Haken, ktorý poukázal nato, že starostlivosť o mládež v danom období mala almužnícky charakter, ktorý on sám nezavrhol, ale ako sa vyjadril neodstraňoval sa tým samotný koreň všetkého zla, ktorý on videl v sociálnych pomeroch, dôsledkom ktorých bol hrozný stav chudobných detí, čo malo negatívny vplyv aj na ich vzdelávanie.

Situácia sa ešte zhoršila príchodom hospodárskej krízy v 30. rokoch. Jej sociálne dôsledky zasiahli široké vrstvy obyvateľstva. Ministerstvo sociálnej starostlivosti súčasne so stravovacou akciou, ktorá predstavovala hlavnú formu podpory v tridsiatich rokoch, začalo od 1. decembra 1930 aj tzv. mliečnu akciu, vďaka ktorej deti nezamestnaných alebo čiastočne pracujúcich rodičov dostávali poukážky na pol litra mlieka denne. V zimných mesiacoch 1932 – 1933 využívalo mliečnu akciu asi 380 tisíc detí. Následne počas zimných mesiacov v rokoch 1933 – 1934 Ministerstvo sociálnej starostlivosti zaviedlo rôzne podporné akcie, počas ktorých sa rozdávali polievky, chlieb, zemiaky, kukurica, ale i drevo a uhlie. Prídely potravín prebiehal aj v niektorých regiónoch medzi roľníkmi. Tisícky rodín žili na hranici chudoby, o čom svedčí aj skutočnosť, že v rokoch 1930 – 1935 štvrt' milióna osôb zarábalo 6 korún denne, pričom jeden chlieb mal hodnotu dvoch korún. Rodiny nezamestnaných zväčša žili zo zemiakov, nesladenej čiernej kávy z obilia a kúska chleba. To malo značný vplyv aj na samotných žiakov. „Hladné, podvyživené, nedobre oblečené deti sa nemohli s náležitým záujmom venovať učeniu“ (A. Falisová, 2004).

Otázkou starostlivosti o mládež na Slovensku sa zaoberali viaceré zákony, vládne nariadenia a výnosy. Nadalej bol v platnosti zákonný článok č. 20/1877, ktorý vymedzoval povinnosti a práva rodičov voči deťom ako i detí voči rodičom. Zákon však robil rozdiely medzi deťmi manželskými a nemanželskými. Rovnako tak v ňom bola zakotvená povinnosť rodičov starať sa o detí a vymedzenie otcovskej moci. Starostlivosťou o nemanželské deti a ich ochranu najmä v súvislosti s plnením alimentáčnych povinností sa zaoberal až Zákon č. 4/1930. Starostlivosťou o deti potulných Rómov sa zaoberal Zákon č. 117/1927 a vládne nariadenie č. 68/1928. Okrem evidencie a vydávania rómskych legitimácií a kočovníckych lis-

tov osobitnú starostlivosť zákon venoval nútenej výchove a starostlivosti o deti potulných Rómov. Ak rómski rodičia nemohli svojim deťom zabezpečiť potrebnú výživu a výchovu mohli im byť deti odňaté a zverené do ústavnej starostlivosti alebo pestúnskych rodín.

Medzi najvýznamnejšie akcie, ktoré sa dotýkali aj oblasti vzdelávania žiakov môžeme jednoznačne zaradiť stravovaciu akciu *American Relief Administration*, ktorá vznikla na podnet Herberta Hoovera. Na území Slovenska sa na jej realizácii spolupodieľal samotný štát v spolupráci s medzinárodnými organizáciami a československým červeným krížom. Domáci odborníci v spolupráci s misiou amerických lekárov a sociálnych pracovníkov pripravili realizáciu celého projektu a vybudovali Československú starostlivosť o dieťa. Aj vďaka tomu malo už v auguste 1919 v rámci celej ČSR zabezpečené stravovanie približne štyristotisíc detí. Nepriaznivé zdravotno-sociálne pomery na Slovensku si vyžadovali, aby stravovacie aktivity na školách pokračovali naďalej aj po odchode americkej misie koncom roku 1922. Za pomoci československého červeného kríža tak vznikla pri obecných školách široká sieť stravovacích staníc, kde sa denne stravovalo približne osemtisíc školopovinných detí (A. Falisová, 2012b).

### **Niekoľko slov na záver**

Obdobie prvej Československej republiky bolo pre slovenský národ veľmi náročné. Mnoho rodín riešilo základnú otázku, ktorou bolo, ako prežiť v tak náročných hospodárskych a sociálnych podmienkach, keď sa v mnohých prípadoch žilo z ruky do úst. Život deti nebol jednoduchý. Zažívali situácie a žili v podmienkach, ktoré do detského sveta nepatria. Ak trpíte hladom, zimou, chorobami, denno-denne vidíte okolo seba utrpenie a smrť a vôbec celkovo nie sú uspokojované vaše základné ľudské potreby, potom otázka vzdelávania sa stáva druhoradou. Napriek týmto problémom a prekážkam sa však v medzivojnovom Československu dokázalo presadiť a legislatívne ukotviť povinnú osemročnú školskú dochádzku, čo možno aj v rámci výchovy a vzdelávania deti a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považovať za kľúčové, pretože tak všetky deti dostali šancu na vzdelanie. Problémom však bolo, že išlo o obdobie medzivojnové, a tak ľudia, ktorí sa spamätávali a doposiaľ bojovali s následkami prvej svetovej vojny ani len netušili, že čoskoro hrôzu vojny zažijú opäť.

## LITERATÚRA

- BLÁHA, I. A. (1948) *Sociologie dětství*. 4. vyd. Brno: Komenium.
- CACH, J. (1981) Školstvo a pedagogika v buržoáznom Československu (1918-1939). In SROGOŇ, T. – CACH, J. et. al.: *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN, s. 256 – 280.
- FALISOVÁ, A. (2004) Medzivojnové Slovensko z pohľadu zdravotného a sociálneho. In ZEMKO, M. – BYSTRICKÝ, V. a kol.: *Slovensko v Československu (1918 – 1939)*. Bratislava: VEDA, s. 365 – 416.
- FALISOVÁ, A. (2012a) Medzivojnové zmeny v zdravotníctve. In FERENČUHOVÁ, B. – ZEMKO, M. a kol.: *V medzivojnovom Československu 1918-1939*. 1. vyd. Bratislava: VEDA, s. 102 – 113.
- FALISOVÁ, A. (2012b) Sféra sociálnej starostlivosti. In FERENČUHOVÁ, B. – ZEMKO, M. a kol.: *V medzivojnovom Československu 1918-1939*. 1. vyd. Bratislava: VEDA, s. 114 – 125.
- HALLON, L. (2004) Príčiny, priebeh a dôsledky štrukturálnych zmien v hospodárstve medzivojnového Slovenska. In ZEMKO, M. – BYSTRICKÝ, V. a kol.: *Slovensko v Československu (1918 – 1939)*. Bratislava: VEDA, s. 293 – 364.
- KÁZMEROVÁ, L. (2012) Riadiace orgány školstva na Slovensku a vzdelávací systém v rokoch 1918-1945. In KÁZMEROVÁ, L. a kol.: *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918-195)*. Bratislava: Historický ústav SAV, s. 11 – 34.
- MÁTEJ, J. a kol. (1976) *Dejiny Českej a Slovenskej pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: SPN.
- ROGULOVÁ, J. (2012) Vývin obyvateľstva a jeho štruktúry. In FERENČUHOVÁ, B. – ZEMKO, M. a kol.: *V medzivojnovom Československu 1918-1939*. 1. vyd. Bratislava: VEDA, s. 93 – 101.
- ŠUHAJDOVA, I. (2013) Reflection of Inclusion in Education of Children from Socially Disadvantaged Environment. In LECHTA, V. – KUDLÁČOVÁ, B. (eds.): *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, p. 158 – 162.

### Kontaktné údaje:

Mgr. Ivana ŠUHAJDOVÁ, PhD.  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta  
Trnavská univerzita  
Trnava  
e-mail: ivana.suhajdova@truni.sk



*Blanka Kudláčová (ed.)*

**PEDAGOGICKÉ MYSLENIE A ŠKOLSTVO  
NA SLOVENSKU  
V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ**

Zodpovedný redaktor PhDr. Jozef Molitor  
Grafická úprava a zalomenie Jana Janíková  
Návrh obálky MgA. Štefan Blažo, PhD.  
Obálka Oľga Svetlíková

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 162. publikáciu.  
Vytlačila VEDA, vydavateľstvo SAV.

**ISBN 978-80-8082-811-0**