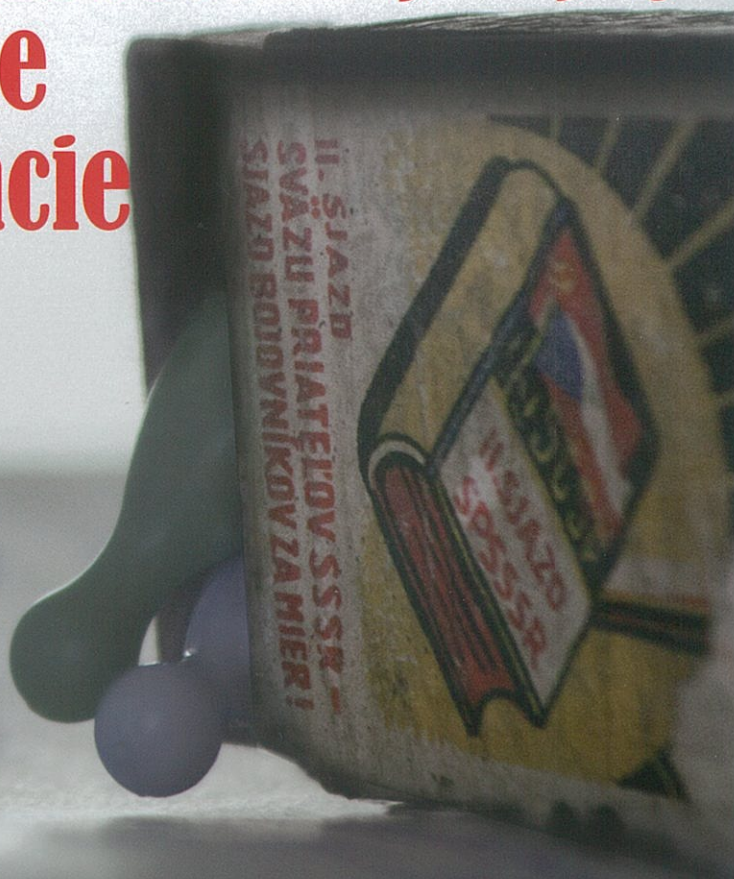


Blanka Kudláčová (ed.)

**Pedagogické
myslenie a školstvo
na Slovensku
od konca 2. svetovej vojny
po obdobie
normalizácie**



TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE



Zborník je riešením projektu VEGA 1/0038/17
Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku
v rokoch 1945 až 1989.

Recenzenti:

doc. PhDr. Tomáš Kasper, PhD.
Mgr. Miroslava Slezáková, PhD.

Blanka Kudláčová (ed.)

**PEDAGOGICKÉ MYSLENIE
A ŠKOLSTVO NA SLOVENSKU
OD KONCA DRUHEJ SVETOVEJ VOJNY
PO OBDOBIE NORMALIZÁCIE**

TRNAVA 2017

*Venujeme všetkým perzekvovaným v období komunizmu
a obetiam komunizmu*

© Editor: prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD., 2017

ISBN 978-80-568-0062-1

OBSAH

Blanka Kudláčová Predhovor	8
--	---

I. SPOLOČENSKO-POLITICKÝ KONTEXT A IDEOLOGICKÉ POZADIE

Peter Jašek Slovensko v rokoch 1945 – 1968. Spoločensko-politická situácia	12
--	----

Andrej Rajský Ideologické pozadie a znaky komunistickej diktatúry	23
---	----

II. PEDAGOGICKÉ MYSLENIE A JEHO RECEPCIA

Milan Krankus Ideový zápas v slovenskej pedagogike v rokoch 1945 – 1953	36
---	----

Blanka Kudláčová Ondrej Pavlík a obrat v pedagogike, školstve a vzdelávaní na Slovensku v 40. rokoch 20. storočia	53
--	----

Marek Wiesenganger Recepcia sovietsko-komunistickej pedagogiky v diele Juraja Čečetku pred rokom 1948	65
--	----

Zuzana Lopatková Pedagogické časopisy na Slovensku v rokoch 1945 – 1968	76
---	----

Vladimír Michalička Dva životné a pracovné osudy slovenských historikov školstva (prof. Vajcík a prof. Čečetka)	89
--	----

III. ŠKOLSTVO, VZDELÁVANIE A VÝCHOVA

Lubica Kázmerová

Slovenské školstvo a minister Jozef Sivák. Vzdelávacie a výchovné východiská slovenského školstva v roku 1945 96

Marína Zavacká

Nové alebo znovu? Stopy „prispôsobovania sa dobe“ v školskom prostredí začiatkom 50. rokov 103

Elena Londáková

Demokratizácia vzdelávania v 60. rokoch. Pokus o návrat? 110

Eduard Lukáč

K diskusií o povojnovom vývoji školstva z hľadiska tradícií reformného pedagogického hnutia 117

Ivana Dendys

Pohľad na profesiu učiteľa v 50. rokoch 20. storočia 129

Kristína Liberčanová

Koncepcie výchovného poradenstva v školskom systéme na Slovensku v rokoch 1945 – 1968 142

Pavol Jakubčín

K otázke vyučovania náboženstva na Slovensku v rokoch 1948 – 1968 153

Adriana Kičková

Kinematografia a škola 159

IV. VÝCHOVA VO VOENOM ČASE, NÁHRADNÁ VÝCHOVA A SOCIÁLNA STAROSTLIVOSŤ

Janette Gubricová

Presahy ideológie socializmu do činností detí vo voľnom čase v rokoch 1949 – 1968 168

Adriana Sarközyová

Výchovná činnosť saleziánov v období 50. a 60. rokov 20. storočia 178

Ivana Šuhajdová

Úlohy národných výborov v oblasti sociálnej starostlivosti o deti
a mládež v rokoch 1945 – 1968 189

Adriána Pagáčová

Zmeny v náhradnej výchove v rokoch 1945 – 1968 198

Jana Blusková

Edukácia a starostlivosť o dospelých a seniorov
v rokoch 1945 – 1968 207

PREDHOVOR

Oblasť pedagogického myslenia, školstva, vzdelávania a výchovy na Slovensku po r. 1945 nie je doteraz preskúmaná a prehodnotená. Ide o obdobie slovenských dejín, ktoré sa v rokoch 1948 až 1989 viaže k totalitnému socialistickému režimu. Marxisticko-leninská doktrína však začala prenikať do školstva a vzdelávania ešte pred komunistickým pučom v r. 1948, čo potvrdzuje známu skutočnosť, že školský systém, vzdelávanie a výchova sú veľmi dôležitými prvkami diseminácie ideológie v totalitných režimoch.

Vo viacerých krajinách bývalej východnej Európy zaznamenávame v súčasnosti prvé štúdie a publikácie, ktoré reflektujú oblasť teórie a praxe vzdelávania v období socializmu: napr. krajiny bývalej Juhoslávie vydali v r. 2015 monotematické číslo časopisu *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies* s podnázvom *The educational system and socialist pedagogy in former Yugoslavia (1945 – 1990)*, ktoré je venované vzdelávaciemu systému a socialistickej pedagogike v krajinách bývalej Juhoslávie; v Českej republike sa v r. 2015 konala v Liberci konferencia s názvom *Výchova a vzdělávání v poutech totalitárního myšlení a systémů*, na ktorej odzneli viaceré príspevky venované socialistickej pedagogike a vzdelávaniu (sú publikované v 1. a 2. čísle časopisu *Historia Scholastica*, 2015). V časopise *Historia Scholastica* nájdeme články podobného charakteru aj v ročníkoch 2016 a 2017, keďže ide o časopis, ktorého prispievateľmi sú najmä historici pedagogiky zo strednej, južnej a juhovýchodnej Európy (editorom je doc. Kasper z Českej republiky). Zatiaľ skôr výnimočne možno nájsť štúdie venované obdobiu socializmu aj vo svetových historicko-pedagogických časopisoch, napr. poľská autorka J. Gulczynska: *The student in the Polish socialist secondary school (1945 – 1989): a cultural context* (*Paedagogica Historica*, 2017, č. 1 – 2); maďarská autorka A. Vamos: *Hungarian-Russian bilingual schools in Hungary during the Soviet occupation (1945)* (*Paedagogica Historica*, 2017, on-line), estónski autori V. Rõuk et al.: *The science of pedagogy in Soviet Estonia (1944 – 1991): resilience in the face of adversity* (*History of Education*, 2017, on-line), českí autori J. Zounek et al.: *Primary school teachers as a tool of secularisation of society in communist Czechoslovakia* (*History of Education*, 2017, č. 4).

Aj na Slovensku zaznamenávame prvé pokusy reflexie čiastkových tém z obdobia socializmu. Ide jednak o časopisecké štúdie, napr. B. Kudláčová:

Change of Direction in Understanding the History of Education in Slovakia in the 1940s (*Pedagogika*, 2017, č. 3), ale tiež knižné publikácie, napr. E. Londáková: *Modernizácia výchovy a vzdelávania na Slovensku v 2. polovici 20. storočia* (2007); zborník z konferencie pri príležitosti 100. výročia narodenia Ondreja Pavlíka: Michalička, V. – Slezáková, M. (eds.): *Ondrej Pavlík (1916 – 1996)*, 2016. Jednou z prvých publikácií, ktorá mapuje filozofické a historické východiská pedagogiky, vzdelávania a výchovy v krajinách strednej, južnej a juhovýchodnej Európy v 20. storočí, ktorého súčasťou bolo aj obdobie socializmu, je monografia v editorstve B. Kudláčovej a A. Rajskeho: *Education and „Pädagogik“ – Philosophical and Historical Reflection* (momentálne v tlači).

Predkladaný zborník je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0038/17 *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 až 1989*. Cieľom projektu je analyzovať a kriticky prehodnotiť pedagogické myslenie na Slovensku v rokoch 1945 až 1989 v jeho širokom rámci (školskú politiku, systém výchovy a vzdelávania, obsah výchovy a vzdelávania v školskej aj mimoškolskej oblasti, pedagogickú teóriu, recepciu svetovej a európskej pedagogiky, pedagogické časopisy, prácu s deťmi a mládežou a pod.). Ide o výskum historicko-pedagogického charakteru, ktorý vychádza zo štúdia prameňov a archívnych bádání. Obdobie socializmu v rámci projektu reflektujeme v jeho dvoch etapách: prvá etapa sa viaže na roky 1945 – 1968 (profilovanie socializmu v ČSR, jeho prvá fáza a obdobie politického uvoľnenia – Pražská jar) a druhá etapa sa viaže na roky 1969 – 1989 (proces normalizácie, obdobie uvoľnenia v 80. rokoch až po jeho pád). Projekt nadväzuje na predchádzajúci projekt VEGA, ktorý bol zameraný na skúmanie pedagogického myslenia, školstva a vzdelávania na Slovensku v rokoch 1918 – 1945.

Prvé kolokvium s názvom *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku od konca druhej svetovej vojny po obdobie normalizácie* sa konalo 22. septembra 2017 na pôde Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Jeho cieľom bolo prezentovať výsledky bádania jednotlivých účastníkov a analyzovať pedagogické myslenie v jeho širokom rámci od roku 1945 až po rok 1968. Nejde o jednoliate obdobie; začína zložitým obdobím po ukončení druhej svetovej vojny, keď sa v Československu postupne profilovalo smerovanie k socializmu, ktorý bol definitívne nastolený komunistickým pučom v r. 1948. Prijatá ideológia ovplyvňovala dianie v celej spoločnosti a tiež oblasť vedy, školstva a vzdelávania. Z viacerých príspevkov sa dá zistiť, že zmeny v školstve systematicky pripravovali ľavicové kruhy pod gesciou Ondreja Pavlíka už oveľa skôr, a to ešte počas druhej svetovej vojny. V 50. rokoch môžeme hovoriť o najťažšej etape obdobia socializmu v Českoslo-

vensku, ktorá si vyžiadala množstvo obetí a zásahov do života tých, ktorí chceli odolať režimu; v 60. rokoch ide o určité politické uvoľnenie, známe ako Pražská jar. Jednotlivé fázy obdobia socializmu, sprevádzané významnými skutočnosťami či už v oblasti politiky alebo kultúry, nachádzajú svoj odraz aj v oblasti pedagogickej teórie a praxe a ktorých inštrumentalizáciu dokumentujú príspevky v zborníku.

V závere predhovoru by som rada poďakovala doc. Tomášovi Kasperovi a dr. Mirke Slezákovej za ich ochotu a čas strávený pri recenzii tohto zborníka.

V Trnave 28. októbra 2017

Blanka Kudláčová

I. SPOLOČENSKO-POLITICKÝ KONTEXT A IDEOLOGICKÉ POZADIE

SLOVENSKO V ROKOCH 1945 – 1968. SPOLOČENSKO-POLITICKÁ SITUÁCIA

Peter Jašek

Abstrakt. Príspevok je venovaný spoločensko-politickej situácii na Slovensku v období existencie povojnovej ľudovodemokratickej a socialistickej Československej republiky v rokoch 1945 – 1968. Poukazuje na dôležité aspekty existencie Československa, ktoré mali presah do všetkých oblastí jeho života vrátane školstva. V uvedenom období prechádzal režim, ktorý na Slovensku vládol, viacerými vývojovými fázami, ktorých spoločnou črtou boli latentné alebo otvorené prejavy totalitarizmu, v priebehu 60. rokov zmieňované pokusy o demokratizáciu vrcholiacimi socializmom s ľudskou tvárou v roku 1968.

Koniec druhej svetovej vojny v máji 1945 so sebou priniesol pre drvivú väčšinu obyvateľstva Slovenska radosť z ukončenia najstrašnejšieho vojenského konfliktu v svetových dejinách. Z politického hľadiska sa zároveň obnovilo medzivojnové Československo, okyptené o územie Podkarpatskej Rusi, ktorú zabral Stalinov Sovietsky zväz. Oproti predvojnovému obdobiu sa však dramaticky zmenila zahraničnopolitická orientácia aj vnútropolitický režim. V dôsledku podpísania spojeneckej zmluvy medzi Stalinom a Benešom v decembri 1943 v Moskve sa Sovietsky zväz stal najbližším spojencom Československa. Podoba nového režimu sa profilovala vo vojnových rokoch v exilových centrách v Londýne a v Moskve, od demokracie však mal ďaleko. Jeho politická štruktúra bola rámcovaná Košickým vládnym programom, prijatým na rokovaníach v Košiciach 5. apríla 1945, ktorý zároveň vytýčil prosovietsku zahraničnopolitickú orientáciu. V dôsledku novej politickej línie štátu sa odohrali viaceré udalosti, ktoré zásadným spôsobom ovplyvnili vývoj v budúcich desaťročiach. Národnostné zloženie Slovenska výrazne ovplyvnili nútené a násilnosťami sprevádzané presuny a vysťahovávanie obyvateľstva na etnickom základe. Pestré národnostné zloženie, charakteristické pre Slovensko prakticky od novoveku, sa nabúrало už počas vojny deportáciami Židov a po vojne sa tento proces dovŕšil. Odsun postihol Nemcov a Maďarov, ktorí boli vysídlení do materských krajín, ak pravda nestihli utiecť počas vojny. Najtragickejšie prebiehal odsun nemeckej menšiny z územia Sudet v Čechách, sprevádzaný vlnou násilia s tisíckami mŕtvych. Slovenska sa bezprostredne dotýkala situácia maďarskej menšiny, pri jej „riešení“ však napokon vláda zvolila iný postup ako v prípade Nemcov a nepristúpila k jej vysídleniu. Proti

tomuto riešeniu boli v konečnom dôsledku aj veľmoci. Keďže jednostranný odsun nebol možný, československá vláda sa orientovala na tzv. vnútorné opatrenia voči maďarskej menšine, medzi ktorými dominovala reslovakizácia, znamenajúca „poslovenčenie“ tých Maďarov, ktorí boli ochotní prihlásiť sa za Slovákov. Popritom prebiehala výmena Maďarov zo Slovenska za Slovákov z Maďarska (F. Mikloško, P. Smolík, G. Smolíková, 2001). Majetkové pomery obyvateľov poznačilo masívne povojnové znárodňovanie, ktorými v prospech štátu konfiškovali majetky Nemcov, Maďarov a „kolaborantov“. Na Slovensku zároveň prebiehali procesy tzv. Národného a ľudových súdov v rámci retribučného súdnictva, ktorých symbolom sa stal proces s prezidentom Slovenskej republiky v rokoch 1939 – 1945, Jozefom Tisom, odsúdeným na trest smrti a popravným v apríli 1947. Pred súdmi sa však ocitli tisíce ľudí, ktorí pôsobili v štruktúrach bývalého režimu (R. Letz, 1994).

Nový režim, ktorý sa označoval ako ľudovodemokratický, výrazne oklieštil pluralitnú demokraciu, keďže povolil iba tie politické strany, ktoré boli organizované v tzv. Národnom fronte, a zároveň zakázal politické strany poznačené podielom na moci v období po Mníchovskej dohode. Na Slovensku tento zákaz postihol nielen národnostné strany Nemcov a Maďarov, ale aj najsilnejšiu predvojnovú politickú stranu: Hlinkovu slovenskú ľudovú stranu. Na politickej scéne zostali fakticky iba dve strany, ktoré sa profilovali v období za druhej svetovej vojny: komunistická a demokratická. Národný front fungoval de facto ako koalícia, strany boli viazané vládnym programom, pričom fakticky vykonávali komunistickú politiku. Nové politické strany sa mohli stať jeho súčasťou len na základe súhlasu tých subjektov, ktoré v ňom už boli, čo vylučovalo možnosť pôsobenia politickej opozície (I. Uhrík, 2017). O preferenciách jednotlivých politických strán rozhodli voľby v roku 1946. Presvedčivé víťazstvo v nich dosiahla Demokratická strana (ďalej DS) so ziskom 62 % hlasov, kým komunistická strana dosiahla 30 % (R. Letz, 1994, s. 39). Víťazstvo DS zabezpečila predovšetkým predvolebná, tzv. aprílová dohoda s katolíkmami, vďaka ktorej ju volila väčšina katolíckeho elektorátu na Slovensku. Aj keď komunistická strana utrpela vo voľbách na Slovensku prehru, jej volebný zisk bol nielen najvyšším v jej dejinách, ale zároveň jej volebné víťazstvo v Čechách umožnilo získať rozhodujúci vplyv na celoštátnej úrovni a Klement Gottwald sa stal premiérom československej vlády.

V rámci komunistickej taktiky postupného preberania moci sa na základe výsledku volieb Slovensko ukázalo ako slabé miesto, čo ešte posilnilo snahu o jeho bližšie pripútanie k Čechám (R. Letz, 1994). Z pôvodne definovaného princípu „rovný s rovným“, ktorý bol deklarovaný počas Slovenského národného povstania a politicky ukotvený v Košickom vládnom programe, urobi-

la centrálna vláda v Prahe pod vedením komunistov prostredníctvom troch pražských dohôd návrat k unitárnemu riadeniu štátu a zlikvidovaniu kompetencií slovenských národných orgánov, tak Zboru povereníkov, ako de facto slovenskej vlády, a tiež Slovenskej národnej rady. Tento trend sa ešte posilnil po komunistickom prevrate v roku 1948 a v nasledujúcom období stalinizmu.

Komunistickej strane nestačilo, že zvíťazila vo voľbách a v rámci štátu sa stala najsilnejšou politickou stranou. Jej cieľom bolo uchopiť totálnu moc v štáte, a preto musela zlikvidovať aj tie zvyšky politických a občianskych slobôd, ktoré systém Národného frontu ponechával. Cesta k absolútnej moci bola sprevádzaná spáchaním celého radu zločinov, ktoré do spoločnosti vnášali nezákonnosť a teror: masívne znárodnenie pôdy a podnikov „zradcov a kolaborantov“, ktoré viedlo k zásadnému narušeniu tradičných vlastníckych štruktúr, neprimeraný rozsah retribučného súdництва (R. Letz, 1994); boľševizácia armády a bezpečnostných zložiek, pomocou ktorých neskôr komunisti prenasledovali a mučili svojich politických protivníkov (M. Medvecký, J. Sivoš, P. Jašek, 2012), až po zakladanie pracovných táborov pre politicky nepohodlných (J. Sivoš, 2011) a násilnosti páchané pri výmene a odsune neslovenského obyvateľstva. Špecifickou traumou pre obyvateľov (najmä východného Slovenska) bolo odvečenie tisícov ľudí do sovietskych gulagov (F. Mikloško, P. Smolík, G. Smolíková, 2001). Vzhľadom na koaličný charakter vlády Národného frontu treba čiastočnú zodpovednosť za tieto činy pripísať aj nekomunistickým stranám (I. Uhrík, 2017).

Boľševizácia štátu sa prejavovala čoraz viditeľnejšie aj v zahraničnopolitickej oblasti a azda najsilnejšie sa ukázala počas krízy, ktorá vypukla v súvislosti s účasťou Československa v tzv. Marshallovom pláne v lete 1947. Cieľom tohto hospodárskeho plánu bola obnova vojnou zničenej Európy prostredníctvom americkej hospodárskej pomoci, ktorá mohla byť pre Československo veľkou úľavou. V tom čase už bolo zreteľné, že nastáva profilovanie dvoch mocenských táborov, na jednej strane demokratických štátov na čele so Spojenými štátmi a na druhej strane komunistických štátov na čele so Sovietskym zväzom, a vývoj ich vzťahov smeruje k studenej vojne. Najprv sa vláda rozhodla prijať pozvanie na rokovania do Paríža, no keď tento krok vyvolal sovietsku nevôľu, svoje pôvodné rozhodnutie zrušila, čo odobrili všetky strany Národného frontu. Neúčasť na Marshallovom pláne v podstate odsunula Československo do sovietskeho bloku, čo definitívne potvrdili udalosti súvisiace s uchopením moci komunistami vo februári 1948. Na Slovensku bola generálkou februárových udalostí a faktickým politickým prevratom jesenná politická kríza vrcholiaca v novembri 1947. V jej priebehu Národná bezpečnosť vykonštruovala fiktívne protištátne sprisahanie voči predstaviteľom De-

mokratickej strany, ktorú tak chcela kompromitovať v očiach obyvateľstva. Demokratická strana sa pod nátlakom musela vzdať pozícií, ktoré jej prinieslo víťazstvo vo voľbách (R. Letz, 1994). Po politickej kapitulácii nasledovala rekonštrukcia Zboru poverenikov, v ktorom získali prevahu komunisti. Podobný scenár na celoštátnej úrovni sa zopakoval vo februári 1948. Ministri nekomunistických strán podali demisiu na protest proti politike komunistického ministra vnútra Václava Noseka. Keďže však ich demisiu nepodporili bezpartajní ministri ani sociálni demokrati, nepodarilo sa vyvolať pád vlády, ktorá bola rekonštruovaná v prospech komunistov, ktorí tak uchopili moc v krajine.

Stalinizmus na Slovensku (1948 – 1953)

Štátny prevrat vo februári 1948 bol míľnikom režimu, v dôsledku ktorého získali komunisti do svojich rúk totálnu moc a nič im nestálo v ceste napĺňania politiky, ktorej programovým cieľom bol vznik novej beztriednej spoločnosti zastrešenej vedúcou úlohou komunistickej strany, internacionalizmom a ideológiou marxizmu-leninizmu a ateistického materializmu. Na Slovensku však koncom 40. rokov väčšinu obyvateľstva tvorili veriaci kresťania. Programová zmena spoločnosti sa tak nevyhnutne musela realizovať aj za pomoci násilia a zločinov na obyvateľstve, ktoré ideálu budúcej komunistickej spoločnosti nevyhovovalo. V tejto skupine sa postupne ocitli čoraz širšie vrstvy obyvateľstva – politici nekomunistických strán až po najnižšiu regionálnu úroveň vrátane bývalých ľudákov, samostatne hospodáriaci roľníci, podnikatelia a živnostníci, nekomunistická inteligencia, armádne špičky a napokon aj niektorí komunisti, nositelia najrôznejších straníckych „úchyliek“, akými boli trockizmus, titoizmus, sionizmus či v slovenskom prípade buržoázny nacionalizmus.

Roky 1948 – 1953 boli obdobím najhoršieho teroru voči skutočným a domnelým odporcom režimu. Hranice so západnými štátmi boli hermeticky uzavreté militaristickými opatreniami železnej opony, ktorá bola symbolom studenej vojny a rozdelenia sveta na dva nezmieriteľné tábory: demokratický a komunistický. Slovenska sa týkal úsek dlhý 104 kilometrov, ktorý strážili príslušníci pohraničnej stráže, využívajúc pritom signalizačný systém, našliapne míny, ostnaté drôty a bariéry drôtov pod vysokým napätím. Násilie a nezákonnosť boli alfou a omegou politiky v ceste za naplnením programových vízií komunistického režimu a ich obeťami sa stali všetci „nepohodlní“ ľudia (F. Mikloško, P. Smolík, G. Smolíková, 2001). Najväčším nepriateľom komunistov na religióznom Slovensku bola katolícka cirkev, proti ktorej sa

režim pustil do boja tými najostrejšími prostriedkami: odsúdením troch slovenských biskupov vo vykonštruovanom procese v roku 1951 a neskôr aj vyššej cirkevnej hierarchie, priamou likvidáciou rehoľníkov v akcii K v apríli 1950, uväznením stoviek kňazov, likvidáciou gréckokatolíckej cirkvi v akcii P v roku 1950, rušením diecéznych seminárov, podriadením cirkvi sériou tzv. cirkevných zákonov a systematickou spoločenskou diskrimináciou angažovaných veriacich. Režim prijatím tzv. cirkevných zákonov v roku 1949 výrazne obmedzil inštitucionálne štruktúry cirkví na Slovensku prakticky vo všetkých oblastiach ich života a podriadil ich štátnej kontrole.

Život slovenskej dediny negatívne poznačila násilná kolektivizácia poľnohospodárstva, likvidujúca tradičné dedinské štruktúry. Roľníci sa veľmi ťažko zriekali pôdy, ktorú považovali za dedičstvo otcov a museli ju odovzdať do novo formovaných Jednotných roľníckych družstiev. Tých, ktorí odmietli, režim tvrdo prenasledoval a perzekvoval. V prvej fáze kolektivizácie diktovali komunisti roľníkom povinné dávky z úrody, ktoré museli odvádzať štátu. Tie sa označovali ako kontingenty, ktoré sa dali ľahko politicky zneužiť, najmä ich neúmerným zvyšovaním vedúcim k takým absurdným situáciám, že roľníci museli odovzdať viac úrody, ako vypestovali. Nedodržanie sa hodnotilo ako sabotáž a úrady zaň hrozili prísnyimi trestami, ktoré sa pohybovali v škále od nepridelenia pridelových lístkov cez hrozby prísnych perzekúcií až po konfiškáciu majetku (S. Cambel, 2005). Bohatých roľníkov, ktorí napriek hrozbám zotrvali v spôsobe samostatného hospodárenia, režim označoval ako kulakov a viedla sa proti nim intenzívna propagandistická kampaň. Kde nepomohlo stanovenie nereálnych kontingentov, tam nastúpilo fyzické a psychické násilie. Tisíciky ľudí, ktorí nepodpísali vstup do družstva, odsúdili na dlhoročné väzenie, odoslali do pracovných táborov, vyhánali z rodných obcí. K fyzickému sa pridala aj psychická nátlak: ich deti vyhadzovali zo škôl alebo im znemožnili dostať sa na vysokú školu.

Ruku v ruke s násilnou kolektivizáciou sa rovnakými metódami likvidovala ekonomická elita Slovenska – podnikateľom a veľkostatkárom zoštatnili súkromné podniky a hospodárstva, a v dôsledku znárodnenia násilne zanikli drobní živnostníci, z ktorých väčšina bola tradiční slovenskí remeselníci. Režim v 50. rokoch neustále hľadal a „nachádzal“ vnútorných nepriateľov, a postupne prebehli veľké čistky medzi inteligenciou, ktoré sa týkali advokátov, úradníkov, pedagógov na školách všetkých stupňov a tiež študentov. Mnohých násilne vystaňovali v rámci Akcie B z veľkých miest (najmä z Bratislavy) na vidiek. Symptomatické pre zločiny komunistického režimu v 50. rokoch bolo, že mlyny násilia a teroru zomleli aj tých, ktorí ich pomáhali rozťáčať a na lavici obžalovaných sa ocitli aj vysokí funkcionári komunistickej strany ozna-

čovaní ako členovia rozličných „protištátnych skupín“. Formy komunistických zločinov proti skutočným aj domnelým odporcom boli rôzne, zahŕňajú najširšiu škálu všetkých možných a dostupných represíí: ľahšie postihy, ako vylúčenie z verejného života, strata zamestnania, pokuty za neplnenie kontingentov u roľníkov, zákaz štúdia detí obvinených, cez tvrdšie obmedzovanie osobnej slobody, vysídľovanie nepohodlných z trvalého bydliska až po vrcholné formy – väzenie bez súdov alebo na základe politických procesov, zaradovanie do táborov nútených prác, brancov do pomocných technických práporov, až po nevinné obeť politických procesov potrestané dlhoročným väzením v hrozných podmienkach Leopoldova či českých väzníc, až po postih najvyšší – popravy, fakticky justičné vraždy.

Azda najsmutnejším symbolom 50. rokov ostávajú veľké politické monsterprocesy, ktorých obeť boli nútené priznať sa k vykonštruovaným obviňeniam fyzickým aj psychickým mučením. Hoci sa na nich podieľal svojou mocenskou mašínériou celý režim, obávanou zložkou bola najmä Štátna bezpečnosť. Ako politická polícia komunistickej strany sa podieľala na sledovaní, zatýkaní a vyšetrovaní odporcov totalitného režimu. So súhlasom straníckych funkcionárov organizovala únosy občanov a atentáty. Prostredníctvom tajných spolupracovníkov, sledovania a odpočúvania prenikla do všetkých oblastí spoločenského života (M. Medvecký, J. Sivoš, P. Jašek, 2012).

Bratislavské predjarié v 60. rokoch

Po smrti Stalina v roku 1953 a následnej smrti Klementa Gottwalda nastáva aj v Československu postupné politické uvoľňovanie, hoci režim aj naďalej prenasleduje svojich oponentov. Na Slovensku v druhej polovici 50. rokov pokračovali kampane proti buržoáznym nacionalistom, ktorých symbolom sa stal veľký politický proces Gustáv Husák a spol., v rámci ktorého bol v roku 1954 popredný predstaviteľ slovenského komunistického hnutia odsúdený na doživotie a ďalší traja komunistickí funkcionári na tresty dlhoročného väzenia. Táto kampaň šla ruka v ruku s faktickou likvidáciou právomocí slovenských orgánov, ktorá vyvrcholila v druhej polovici 50. rokov, v duchu súdovej tézy o rozvoji a zblížovaní národov a národností. Je symptomatické, že každý z dvoch národov si túto tézu vysvetľoval po svojom: Česi zdôrazňovali zblížovanie, a Slováci zasa rozvoj (S. Sikora, 2008). Aj tento moment však vyvolal v predstaviteľoch slovenskej inteligencie v radoch komunistickej strany postupné otvorenie slovenskej otázky, ktorá vyvrcholila federalizáciou štátu v októbri 1968. Napriek tomu nová socialistická ústava, prijatá v júli 1960, de-

klarovala víťazstvo socializmu a moc odovzdávala „pracujúcemu ľudu“. V jej dôsledku sa zmenil aj názov štátu na Československá socialistická republika a zakotvila vedúca úloha komunistickej strany v spoločnosti, ako aj vedenie kultúrnej politiky a rozvoj vzdelávania, výchovy a vyučovania v duchu vedeckeho svetového názoru a marxizmu-leninizmu.

Začiatkom 60. rokov nastali priaznivé podmienky na demokratizáciu režimu v dôsledku začínajúceho procesu destalinizácie, ktorá dostala svoj impulz tajným prejavom Chruščova kritizujúcim obdobie kultu osobnosti v roku 1956. Do Československa sa ozveny destalinizácie dostali oneskorene, keďže stranícke vedenie na čele s Antonínom Novotným, zodpovedné za nezákonnosti 50. rokov, všemožne oddŕaľovalo vyvodenie zodpovednosti za politické procesy (M. Londák, E. Londáková, S. Sikora, 2002). Napokon však tlaku zo Sovietskeho zväzu aj ťažkej vnútro politickej situácii neodolalo a zahájilo proces rehabilitácií, ktorý sa však týkal iba komunistických predstaviteľov. Ostatné nevinné obete režimu boli stále považované za dôsledok „revolučnej spravodlivosti“. Na Slovensku najväčšiu pozornosť pútala rehabilitácia obetí procesu s tzv. buržoáznymi nacionalistami na čele s G. Husákom. Aj medzinárodná situácia bola priaznivá: postupne sa zmierňovala studená vojna a spoločenská atmosféra 60. rokov sa niesla v znamení všeobecného uvoľňovania napätia a otvárania sa svetu. Na Slovensku začínal byť cítiť závan politického uvoľnenia, pre ktorý sa neskôr vžilo pomenovanie „bratislavské predjarié“ – pomalá a postupná demokratizácia režimu, ktorá súvisela s nástupom Alexandra Dubčeka do pozície prvého tajomníka komunistickej strany na Slovensku v roku 1962, ako aj ďalšími personálnymi zmenami a nástupom mladej generácie komunistickej inteligencie. V politickej oblasti spôsobila prelomenie ťadov rehabilitácia Husáka, ktorú sa podarilo presadiť napriek odporu Novotného (S. Sikora, 2005). Hlavnou tribúnou „bratislavského predjaria“ sa stal časopis *Kultúrny život*, ktorý s každým číslom posúval hranice povoleného spoločenského diskurzu o kus ďalej. Azda hlavnou témou, ktorá hýbala bratislavským predjarím, bola otázka postavenia Slovenska v spoločnom štáte. Od polovice 60. rokov sa široko diskutovala taktika na zlepšenie situácie a postupnými malými krokmi sa posilňovali právomocí slovenských orgánov. Čím otvorenejšie a intenzívnejšie boli diskusie, tým sa slovenská otázka stávala horúcejším zemiakom, ktorý v rukách pálil najmocnejšieho muža KSČ a nepopulárneho prezidenta Antonína Novotného. Proti tomu sa formovala opozícia aj v radoch českých komunistov, pretože ich požiadavky sa orientovali na hospodársku reformu a uvoľnenie niektorých občianskych slobôd, osobitne v oblasti slobody slova. Bolo to napokon aj Novotného škandalózne správanie na oslavách výročia Matice slovenskej v auguste 1967, ktorým eskaloval

konflikt vo vedení strany, a ktoré tiež prispelo k jeho pádu v januári 1968, nástupu Alexandra Dubčeka do pozície prvého tajomníka ÚV KSČ a otvorení priestoru na rozsiahlu demokratizáciu režimu, známu ako Pražská jar.

Socializmus s ľudskou tvárou

Najviditeľnejšie sa demokratizačný proces prejavil v roku 1968, keď v jeho dôsledku vznikol kvalitatívne nový typ režimu, známy ako „socializmus s ľudskou tvárou“. V odbornej literatúre aj v žurnalistike sa pre tento proces vžilo pomenovanie Pražská alebo československá jar. V januári bol do funkcie prvého tajomníka ÚV KSČ (vtedy najmocnejší muž v štáte) zvolený Alexander Dubček a následne v stranickom a štátnom aparáte prebehli ďalšie personálne zmeny, ktoré priniesli nástup prívržencov obrodného procesu. V apríli bol prijatý *Akčný program KSČ*, ktorý legitimizoval novú politickú líniu režimu a v spoločnosti sa začali zreteľne prejavovať demokratizačné tendencie, napr. odstránenie cenzúry, faktické otvorenie hraníc, rehabilitácia obeť terorizmu 50. rokov, uvoľnenie tlaku na cirkvi, ekonomická reforma povoľujúca malé podnikanie, zvýšenie kompetencií štátnych orgánov oproti stranickým či vznik nekomunistických organizácií. Dôležitou súčasťou demokratizačných opatrení bolo aj zrovnoprávnenie postavenia Slovenska v spoločnom štáte, ktoré vyvrcholilo prijatím zákona o federalizácii. Tieto kroky podporovali občania a zároveň posilňovali autoritu reformných politikov. Očakávania verejnosti boli postupne čoraz väčšie, čoraz viac smerujúce za rámec *Akčného programu*. Bol to práve demokratizačný proces, ktorý umožnil predstavy o federalizácii štátu realizovať v praxi. Prejavili sa totiž rozdiely vo vývoji medzi oboma časťami štátu: v Čechách sa pertraktovalo heslo „*nejdřív demokracie, potom federace*“, čo by odsúvalo riešenie štátoprávneho problému. Slovenská strana tieto témy neoddeľovala, pretože federáciu považovala za integrálnu súčasť demokratizácie (S. Sikora, 2005). Napokon si ideu federácie osvojilo aj nové, proreformné stranické vedenie a ukotvilo ju do *Akčného programu KSČ* v apríli 1968.

To však bolo v priamom rozpore s veľmocenskou politikou Sovietskeho zväzu, ktorý od začiatku s neskrývanými výhradami venoval pozornosť udalostiam v Československu, považujúc ho za integrálnu súčasť svojej veľmocenskej sféry vplyvu. Aj vedenie ďalších členských štátov Varšavskej zmluvy – Maďarska, Poľska, Bulharska a Nemeckej demokratickej republiky – podporovalo výhrady Sovietov, obávajúc sa, že by reformný proces mohol ovplyvniť vnútropolitickú situáciu v ich štátoch. Demokratické štáty vnímali

československý pokus o reformu s opatrnými sympatiami, plne rešpektujúci príslušnosť Československa k sovietskej mocenskej sfére. Sovietski v priebehu roku 1968 vyhodnotili situáciu tak, že vývoj v Československu mocensky destabilizuje celý región a postupne smeruje k jeho vystúpeniu zo sovietskeho bloku. Napriek viacerým dôrazným varovaniam a urgenciám, zdôrazňujúcim „obavy o osud socializmu“ a varujúcich pred „nástupom kontrarevolúcie“, sa pomery v Československu nemenili. Dubček a stranické vedenie pritom muselo odolávať zahraničnopolitickému tlaku prakticky po celý rok 1968. Už oslavy výročia komunistického prevratu vo februári naznačili výhrady Brežneva, ktoré potom veľmi intenzívne zazneli na rokovaníach štátov Varšavskej zmluvy v marci 1968 v Drážd'anoch (J. Pauer, 2004). Prijatie Akčného programu v apríli vnímali Sovietski s veľkou nevôľou a katalyzátorom udalostí horúceho leta bolo vydanie manifestu Dvetisíc slov, požadujúceho väčšiu demokratizáciu spoločnosti. Tlak Sovietskov okamžite zosilnel, a keď československé vedenie odmietlo ísť na rokovania do Varšavy, situácia vyzerala veľmi napäto. Výsledkom boli bilaterálne československo-sovietske rokovania v Čiernej nad Tisou, na ktorých Sovietski nastoľovali konkrétne požiadavky, ktoré malo československé vedenie splniť vrátane personálnych čistiek a obnovenia cenzúry. Spoločenskú atmosféru rokovaní najlepšie charakterizovalo heslo „*Sme s Vami, buďte s nami*“, s ktorým nadšená verejnosť vyprevádzala čs. delegáciu na rokovania, zdôrazňujúc tak svoju podporu demokratizačnému procesu (S. Sikora, 2005). Rokovania v Čiernej nad Tisou boli zavŕšené schôdzkou v Bratislave, na ktorej zúčastnené socialistické štáty prijali zahraničnopolitickú, tzv. Brežnevovu doktrínu, ktorou sa potom Sovietsky zväz riadil až do príchodu Gorbačova v polovici 80. rokov. Jej podstata bola vyjadrená formuláciou internacionálnej povinnosti ochrany výdobytkov socializmu. Keď v nasledujúcich dňoch Dubčekovo vedenie neplnilo dohodnuté požiadavky, Sovietski sa rozhodli zvrátiť vývoj v Československu priamou vojenskou akciou (J. Pauer, 2004). Urobili tak, hoci československé vedenie nikdy nespochybňovalo kľúčové komunistické tézy ako spojenectvo so Sovietskym zväzom v rámci Rady vzájomnej hospodárskej pomoci a Varšavskej zmluvy, ani vedúcu úlohu KSČ v spoločnosti.

Vojenská invázia sa začala v noci z 20. na 21. augusta 1968. Celková sila invázných vojsk Varšavskej zmluvy bola viac ako pol milióna vojakov s množstvom ťažkej vojenskej techniky. Sovietski si ešte pred inváziou zabezpečili *pozývací list* podpísaný dogmatickými československými komunistami, v ktorom tí žiadali „bratské socialistické štáty“ o pomoc proti údajnej kontrarevolúcii. Najvyššie orgány KSČ aj štátu však vo svojom vyhlásení vojenskú inváziu odsúdili a pred svetom ju demaskovali ako okupáciu. Tak ju vnímali

aj občania. Napriek výzvam na zachovanie pokoja a nekladenie odporu sa na mnohých miestach neozbrojený dav ľudí postavil do cesty sovietskym tankom a snažil sa ich zastaviť. Tento spontánny odpor prekvapil vojakov okupačných armád a nezriedka spustili streľbu do neozbrojených občanov a výsledkom boli obeť na životoch. Pri okupácii prišlo o život najmenej 108 obyvateľov Československa, z toho 37 na Slovensku. Sovieti zároveň zatkli popredných predstaviteľov demokratizačného procesu. Keďže však skolabovalo politické riešenie situácie a skompromitovaní kolaboranti neboli schopní vytvoriť tzv. robotnícko-roľnícku vládu, musela vzniknúť dohoda na rokovaníach v Moskve. Výsledkom náročných rozhovorov pod nátlakom okupačných armád bola kapitulácia čs. vedenia a pomalý nástup normalizácie.

LITERATÚRA

- CAMBEL, S. (2005) *Päťdesiate roky na slovenskej dedine. Najťažšie roky kolektivizácie*. Prešov: Universum.
- ĎURICA, M. S. (2003) *Dejiny Slovenska a Slovákov v časovej následnosti faktov dvoch tisíc-ročí*. Bratislava: Lúč.
- JAKUBČIN, P. (ed.). (2011) *Likvidácia reholí a ich život v ilegálite v rokoch 1950 – 1989*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- JAKUBČIN, P. (2012) *Pastieri v osídlach moci. Komunistický režim a katolícki kňazi na Slovensku v rokoch 1948 – 1968*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- JAŠEK, P. (ed.). (2012) *Protikomunistický odboj v strednej a východnej Európe*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- KINČOK, B. (2015) *Gustáv Husák a jeho doba*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- KOVÁČ, D. a kol. (1999) *Kronika Slovenska 2. Slovensko v 20. storočí*. Bratislava: Fortuna Print.
- LETZ, R. (1994) *Slovensko v rokoch 1945 – 1948 na ceste ku komunistickej totalite*. Bratislava: Ústredie slovenskej kresťanskej inteligencie.
- LIPTÁK, E. (2000) *Slovensko v 20. storočí*. Bratislava: Kalligram.
- LONDÁK, M. a kol. (2009) *Rok 1968 a jeho miesto v našich dejinách*. Bratislava: VEDA.
- LONDÁK, M. – LONDÁKOVÁ, E. – SIKORA, S. (2002) *Predjarie. Politický, ekonomický a kultúrny vývoj na Slovensku v rokoch 1960 – 1967*. Bratislava: VEDA.
- MEDVECKÝ, M. (2012) *Za červené Slovensko. Štátna bezpečnosť a politické spravodajstvo na Slovensku v rokoch 1945 – 1948*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- MEDVECKÝ, M. – SIVOŠ, J. – JAŠEK, P. (2012) *V stopách železného Felixa. Štátna bezpečnosť na Slovensku 1945 – 1989*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- MICHÁLEK, S. a kol. (2013) *Gustáv Husák. Moc politiky, politik moci*. Bratislava: Veda.
- MIKLOŠKO, F. – SMOLÍK, P. – SMOLÍKOVÁ, G. (eds.). (2001) *Zločiny komunizmu na Slovensku 1948 – 1989*. 1. a 2. diel. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- PAUER, J. (2004) *Praha 1968. Vpád Varšavské smlouvy. Pozadí – Plánovaní – Provedení*. Praha: Argo.
- PEŠEK, J. (2001) *Slovensko v rokoch 1953 – 1957*. Brno: Prius.
- PEŠEK, J. a kol. (2003) *Aktéri jednej éry na Slovensku 1948:1989*. Bratislava: Vydavateľstvo Michala Vaška.

- PEŠEK, J. (2012) *Komunistická strana Slovenska. Dejiny politického subjektu*. I. Bratislava: Veda.
- PODOLEC, O. (ed.). (2009) *Február 1948 a Slovensko*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- RYCHLÍK, J. (2012) *Češi a Slováci ve 20. století. Spolupráce a konflikty 1914 – 1992*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů; Vyšehrad.
- SIKORA, S. (2008) *Rok 1968 a politický vývoj na Slovensku*. Bratislava: VEDA.
- SIVOŠ, J. (2011) *Bez rozsudku! Pracovné tábory, sústred'ovacie tábory a tábory práce na Slovensku 1945 – 1953*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- SYRNÝ, M. (2010) *Slovenskí demokrati '44 – 48*. Banská Bystrica: Múzeum Slovenského národného povstania.
- UHRÍK, I. (2017) „Československý“ politický exil v Spojených štátoch amerických a Spojenom kráľovstve na začiatku studenej vojny. JAŠEK, P. (ed.): *Politický exil z krajín strednej a východnej Európy. Motívy, stratégie, aktivity a perspektívy na Východe a Západe, 1945 – 1989*. Bratislava: Ústav pamäti národa, s. 335 – 424.
- 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

IDEOLOGICKÉ POZADIE A ZNAKY KOMUNISTICKEJ DIKTATÚRY

Andrej Rajský

Abstrakt. Obidve hlavné totalitné ideológie, ktoré poznačili históriu Slovenska v 20. storočí, teda ideológia Slovenského štátu a ideológia socialistického Československa, nachádzajú svoje korene v socializme, postavenom na národnom alebo triednom základe. Medzi oboma politickými typmi kolektívnej diktatúry existujú myšlienkové, symbolické i výrazové paralely. Náš príspevok odhaľuje príbuznosť národného socializmu a boľševického socializmu, pričom sa zameriava predovšetkým na ideologické pozadie a prejavy komunistického totalitného režimu.

Úvod

Dlhodobý výskumný plán bádateľského tímu okolo prof. Kudláčovej odhaľuje deje, udalosti a kontextuálne súvislosti pedagogiky, výchovy a vzdelávania na Slovensku v 20. storočí. Tento zámer sa začal skúmaním situácie po vzniku ČSR od roku 1918 po jej rozpad v roku 1939, čo bolo predmetom riešenia projektu VEGA č. 1/0263/14 (2014 – 2016) a vedeckého kolokvia, ktoré sa uskutočnilo na našej fakulte 24.10.2014, s následným zborníkom príspevkov *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období* (B. Kudláčová ed., 2014). Nasledoval posun v čase, skúmanie okolností a súvislostí s nástupom Slovenského štátu a s existenciou Slovenskej republiky a jej autoritatívneho režimu počas vojny – stále predovšetkým vo väzbe na edukáciu, školstvo a mládež. Tomuto obdobiu sa venovalo vedecké kolokvium 10. 4. 2015, z ktorého vyšiel zborník *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945* (B. Kudláčová ed., 2015). Výsledky bádania z oboch období napokon vyústili do monografie *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945* (B. Kudláčová ed., 2016).

Bolo treba pokračovať systematickým a nezaujatým skúmaním ďalšej epochy, k čomu pristupujeme v súčasnosti v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0038/17 (2017 – 2019). Cením si príležitosť zapojiť sa aj do tejto fázy bádania, odkrývania a rekonštrukcie historickej reality povojnového sociálneho myslenia a transformácie inštitúcií s nástupom komunistického totalitného štátu. Podobne ako pri predchádzajúcich fázach, aj tu musím ako nehistorik

priznať rešpekt voči histórii ako vede a voči „originálnym“ historikom, ktorých vzácnu prácu sa neodvážim suplovať. No súčasne si dovoľím poukázať na to, že každá historická rekonštrukcia faktov zároveň obsahuje určitú interpretáciu a niet absolútne objektívnej miery na posudzovanie jej pravdivosti. Hermeneutické milieum historického (ale aj kultúrneho a sociálneho) výkladu vždy v sebe obsahuje napätie medzi faktom a jeho porozumením, medzi snahou o poskytnutie pozitívneho údaju a intelektuálnym preniknutím „pod povrch“ vonkajších dejov, s úmyslom zachytiť ich zmysel. A pri tomto úsilí vstupujú do hry aj iné než striktné historiografické prístupy. Aj v tomto príspevku, tak ako po minulé roky, ponúkam pohľad, ktorý bude menej historický, väčšmi filozofický, hermeneuticko-špekulatívny, so zámerom nazrieť do spleti ideových a psychologických podnetov, ktoré sýtili totalitné režimy 20. storočia. Je nepopierateľné, že mali priamy vplyv na koncipovanie edukácie, školstva a pedagogiky ako vedy.

Čo je totalitarizmus

Obdobie po konci vojny do nástupu vlády komunistickej strany je krátkym a krehkým obdobím, symbolicky premostujúcim dva totalitné režimy, ktoré hlboko poznačili naše krajiny. Svoj príspevok preto začnem návratom k definovaniu toho, čo je to totalitarizmus a aké sú základné spoločné znaky moderných totalitných systémov. Fašizmus, národný socializmus (a ich variácie a derivácie) na jednej strane a komunizmus (so svojimi ideologickými a historickými podobami) na druhej strane „majú spoločnú charakteristiku jedného politického génu: totalitarizmus“ (M. Katuninec, 2010, s. 15). Na konci 20. storočia bolo toto storočie označené aj ako vek totalitarizmov. Ako definovať „totalitarizmus“? Dnes už máme možnosť načrieť do množstva politologických teórií totalitarizmu (Raymond Aron, Franz Borkenau, Karl Dietrich Bracher, Zbigniew Brzezinski, Carl Joachim Friedrich, Karl Popper, Hannah Arendtová, Leonard D Shapiro, Adam Ulam, Giovanni Sartori a ďalší), no v našom príspevku si pripomenieme predovšetkým interpretácie dvoch dobových autorov, filozofky Hannah Arendtovej a psychológa Hermanna Brocha.

O historickom pôvode tohto pojmu sme sa širšie zmienili v našom príspevku v zborníku z druhého kolokvia (porov. A. Rajský in: B. Kudláčová ed., 2015, s. 29 – 30), v ktorom sme sa zamerali najmä na fašistickú ideológiu. Tu stačí pripomenúť, že prvé vymedzenie totalitarizmu a „totalného štátu“ sa objavilo v Taliansku v dvadsiatych rokoch (G. Amendola, L. Sturzo a najmä hlavný teoretik fašizmu G. Gentile). V tridsiatych rokoch sa v americkej

publicistike už uvádzal pojem „totalitný“ ako typologický pojem na označenie nedemokratických režimov fašistického Talianska, nacistického Nemecka a komunistického Sovietskeho zväzu (porov. J. Hlavinka, 2005, s. 31). Z hľadiska záujmu nášho príspevku je pozoruhodné, že sám Lev Trockij tvrdil a vysvetľoval (vo svojej Zradenej revolúcii ešte z r. 1936, v českom preklade 1999), že fašizmus a stalinizmus sú „symetrické fenomény“. Rozhodujúcou teoretickou prácou o paralelách medzi nacizmom a komunizmom bola kniha Pôvod totalitarizmu Hannah Arendtovej (1951, v českom preklade 2013), ku ktorej sa vrátíme nižšie.

Totalitarizmus je fenoménom modernej masovej spoločnosti, ktorá sa dostala na šikmú plochu neistoty, „únavy“ a rezignácie. I keď sú rozdiely v ideológiách fašizmu, nacizmu a komunizmu a aj ich historické realizácie v príslušných politických režimoch boli odlišné v „technike moci“, spája ich „podstatná snaha smerujúca k uskutočneniu totalitnej moci“ (porov. M. Katininec, 2010, s. 25). Chronicky známe je zoskupenie piatich charakteristík totalitnej spoločnosti, ako ich predstavil vo svojej prednáške Carl J. Friedrich v r. 1953, presne v deň Stalinovej smrti (5. marca), na konferencii v Bostone s názvom Totalitarianism. Na konferencii sa zúčastnili aj také osobnosti politickej vedy ako napr. George F. Kennan, Hannah Arendtová, Karl W. Deutsch, Leo Löwenthal, Sigmund Neumann. Ide o týchto päť znakov (C. J. Friedrich, 1954, s. 52 – 53):

1. Oficiálna ideológia, ktorá predstavuje súbor oficiálnych doktrín, pokrývajúca všetky životné aspekty ľudskej existencie a každý, kto žije v tejto spoločnosti, je povinný ju akceptovať. Je zacielená na dosiahnutie „dokonalého konečného stavu ľudstva“;
2. Jedna masová politická strana, splývajúca so štátom (štátostrana), ktorú ovláda malé percento populácie, bytostne oddané štátnej ideológii a pohotovú kedykoľvek a akokoľvek presadzovať jej zámery. Strana je organizovaná striktno hierarchicky, na spôsob oligarchie a zvyčajne ju vedie jedna hlava, vodca. Byrokratický aparát štátu je štátostranou prerastený;
3. Úplný monopol technologickej kontroly strany a jej byrokratického aparátu nad ozbrojenými zložkami štátu a jeho aktívne využívanie do vnútra štátu, ale aj navonok v podobe agresívnej a okupačnej zahraničnej politiky;
4. Úplný monopol technologickej kontroly v tých istých rukách nad masmédiami a ich aktívne využívanie na ideologickú a politickú propagandu;
5. Systém terorizujúcej policajnej kontroly, ktorý sa kvôli svojej účinnosti opiera o monopoly uvedené v bodoch 3 a 4 a ktorý je namierený nielen proti preukázateľným nepriateľom režimu, ale aj proti svojvoľne vybraným skupinám populácie (etnickým či náboženským menšinám, alebo

sociálnym triedam), pričom využíva vedecké metódy masovej psychológie.

Tento zoznam znakov totalitarizmu bol neskôr rozšírený o šiesty znak v spoločnej knihe C. J. Friedricha so Z. Brzezińským *Totalitná diktatúra a autokracia* (1956, revid. 1969):

6. Centrálné riadenie celého hospodárskeho života s radikálnym obmedzením alebo zrušením súkromného vlastníctva obchodných spoločností a výroby.

Na začiatku sedemdesiatych rokov americký politológ J. J. Linz rozpracoval definície C. J. Friedricha a Z. Brzezińského a syntetickou metódou stanovil tri podmienky, ktoré musia spĺňať politické systémy na to, aby sa mohli označovať za totalitné:

- a. „Existuje monistické, aj keď nie monolitické centrum moci, pričom prípadná pluralita existujúcich inštitúcií a skupín dedukuje svoju legitímnosť z tohto centra, je umožňovaná týmto centrom a je skôr politickou konštrukciou ‚zhora‘ než výsledkom dynamiky predchádzajúceho usporiadania spoločnosti.
- b. Existuje výlučná, autonómna a viac-menej intelektuálne fundovaná ideológia, s ktorou sa stotožňujú vedúce skupiny alebo vodcovia a ktorá sa využíva ako základ na uskutočňovanie politiky alebo na manipuláciu obyvateľov. Ideológia prekračuje konkrétny program a hranice legitímnej politickej činnosti a vykladá spoločenskú realitu či posledný zmysel a cieľ dejín.
- c. Jedna politická strana a jej monopolné masové organizácie podporuje, požaduje, odmeňuje a riadi občiansku účasť a aktívnu politickú mobilizáciu na plnenie politických a sociálnych úloh. Vodcovia považujú pasívnu poslušnosť a apatiu za nežiaducu a odsúdeniahodnú. Utiahnutie sa do roly pasívneho predmetu je charakteristické skôr pre autoritatívne režimy“ (J. J. Linz, 2000, s. 70).

Vyššie uvedené a ďalšie štandardné vymedzenia totalitarizmu však nehľadá dôvody jeho vzniku, nesnaží sa mu porozumieť, vysvetliť mechanizmy jeho nástupu, prípadne podmienky jeho zániku. Je len induktívnym zostavením vonkajších empirických znakov, ktoré naplňajú charakteristiku totalitného režimu. O objasnenie kauzálnych súvislostí totalitarizmu sa pokúšali niektorí filozofi a filozofujúci psychológovia, z ktorých najvýraznejšie vystupujú dvaja doboví svedkovia oboch najväčších totalitných systémov v dejinnom čase, ktorý je predmetom nášho skúmania: filozofka Hannah Arendtová a psychológ a spisovateľ Hermann Broch. Ešte skôr, než si priblížime ich línie uva-

žovania, chceme poukázať na teoretickú i praktickú príbuznosť oboch základných typov totalitných režimov 20. storočia: fašizmu/nacizmu a komunizmu.

Príbuznosť totalitných režimov

Totalitarizmus značí zastrešenie a distribúciu politickej kontroly do všetkých oblastí života spoločnosti. Vládnucou silou totalitného štátu je stranická elita, prísne hierarchicky štruktúrovaná až po hlavu strany a štátu, vodcu. Vôľa štátu a vôľa strany sa v totalitnej diktatúre stotožňujú. Základom ovládania masy v štáte je postupné ideologické ovládnutie všetkých, najmä duchovných a kultúrnych oblastí človeka, jednak pomocou všadeprítomnej propagandy, jednak za pomoci prepracovaného systému zastrašovania a teroru. Ak sa fašistická/nacistická a komunistická podoba totalitného štátu líšia, tak najmä v technických spôsoboch realizácie vzájomne príbuzných cieľov.

Hoci sa fašizmus a nacizmus (ako jeho najextrémnejšia forma) bežne chápu ako protiklad komunizmu, nie je to ani teoreticky, ani prakticky správne. Ich ideológie, no najmä ich prejavy vlastného sebaapresadzovania majú „fundamentálne afinity“ (porov. M. Katuninec, 2010, s. 62). Fašizmus/nacizmus vychádza pôvodne zo socialistickej idey spojenia más do homogénnych celkov, bez sociálnych nerovností. Nacistická ideológia ponúkala predstavu konečnej sociálnej utópie, na ktorú je potrebná totálna revolúcia – podobne ako ideológia komunistická. Oba typy totalitarizmu hlásali presadenie vôle ľudu a legitimizovali všetky interné procesy túžbou ľudstva po novej kvalite života, po dokonalej spoločnosti. Noel O'Sullivan (in: M. Katuninec, 2010, s. 61) podotýka, že „tieto dve ideológie o sebe tvrdia, že sú nepriateľmi na život a na smrť. Napriek tomu však o sebe fašizmus vyhlasoval, navzdory svojmu nepriateľstvu voči marxizmu, že je formou socializmu – národného socializmu“.

Komunizmus sa vo svojej teórii odvoláva na pozitívnu utópiu, no v praxi sa premieňa na masové vyvražďovanie. Národný socializmus predkladá priamo negatívnu utópiu, ktorú dosahuje vyvražďovaním a zotročovaním iných rás. „Národný socializmus i komunizmus mobilizujú podobné vášne, ako je opovrhovanie právom, nenávisť k liberálnej demokracii, vzývanie budúcnosti, kult strany, zbožňovanie vodcu, odmietanie kresťanstva. Jadrom politického mocenského poriadku oboch ideológií je totalitná strana, ktorá vznikla z revolučného alebo pseudorevolučného masového hnutia a transformovala sa na centralistický mocenský nástroj. (...) Ak si uvedomíme, aké následky mali oba režimy, ktoré vyšli z ideológie národného socializmu a marxizmu, tak

potom pri uvedomení si paralelnosti likvidačných praktík totalitných režimov je každý rozdiel povrchný“ (tamže, s. 62 – 63).

Paralelizmus oboch totalitných režimov sa v slovenskej legislatíve objavil vo forme trestného zákona (Zákon č. 300/2005, § 422d), podľa ktorého je možné trestať nielen popieranie, spochybňovanie či ospravedlňovanie zločinov nacizmu (tzv. osvienčimská lož), ale aj komunizmu (tzv. jáchymovská lož). Napriek tomu v našej spoločnosti pretrváva voči komunistickému režimu väčšia blahosklonnosť a nadľahčovanie jeho zločinného charakteru. Je iste legitímna námietka niektorých historikov (porov. S. Courtois et al., 1999, s. 20 – 22), podľa ktorej nie je možné z hodnotovo-ludskoprávneho hľadiska spoľahlivo posúdiť konanie aktérov „doby minulej“, keďže nedokážeme celkom dobre zväziť všetky okolnosti, vplyvy a faktory a nemôžeme bezvýhradne aplikovať súčasné etické kritériá na minulé spoločenské skutočnosti, no na druhej strane táto námietka nesmie viesť k relativizácii a skrytému apologetizmu. Veľavravná bola už intuícia pápeža Pia XI., ktorý 14. marca 1937 v encyklike *Mit Brennender Sorge* odsúdil nacizmus a o päť dní nato v encyklike *Divini redemptoris* odsúdil komunizmus.

Argument o nesúmerateľnosti hodnotiacich kritérií tu chceme vyvrátiť poukázaním na neľútostné a prenikavé analýzy príbuznej anatómie oboch hlavných totalitných systémov z pera dvoch vtedajších súčasníkov. Ich vecné, až stoicky nezúčastnené rozborové afinity medzi nacizmom a komunizmom iste nemožno obviňovať z toho, že na hodnotené udalosti nazerajú účelovo, resp. *ex post facto*.

Hannah Arendtová: paralelizmus nacizmu a komunizmu

Arendtovej analýza násilia a totalitných politických režimov v diele *Pôvod totalitarizmu* (1951, v českom preklade 2013) je hĺbkovou sondou do kauzálnych otázok totalitarizmu.

Prvú verziu päťstostranového rukopisu dokončila ešte v roku 1949, krátko po porážke hitlerovského Nemecka. Koniec vojny však neznamenal ukončenie totalitnej vlády v Rusku a jeho satelitov. Autorka si kladie otázky smerujúce nielen k tomu, aké črty vykazuje totalitná spoločnosť, ale aj otázky, na ktoré je oveľa náročnejšie poskytnúť odpoveď: „Čo sa stalo? Prečo sa to stalo? Ako sa to mohlo stať?“ (H. Arendtová, 2013, s. 27).

Podľa Arendtovej spoločným menovateľom vzniku totalitných spoločností je existencia osamoteného človeka, jedinca uprostred masy. Rozhýbaná masa poskytuje takémuto atomizovanému jedincovi príležitosť naplniť svoj život

symbolickou ideou, pre ktorú je ochotný sa obetovať. Vláda s masou nediskutuje, masa je protikladom každej individualizovanej spoločnosti jednotlivých ľudí. „Hlavným znakom masového človeka nie je brutalita či primitívnosť, ale osamotenosť a nedostatok normálnych sociálnych vzťahov“ (tamže, s. 439).

Arendtová tvrdí, že totalitarizmus je novoveký, či skôr súčasný fenomén. „Dôvod, prečo dôvtipné vynálezy totalitnej vlády, s ich absolútnou a neprekonateľnou koncentráciou moci v rukách jedného jediného muža, neboli nikdy predtým vyskúšané, spočíva v tom, že žiadny obyčajný tyran nebol nikdy dostatočne šialený, aby zahodil všetky obmedzené a miestne záujmy – ekonomické, národné, ľudské, vojenské – v záujme čisto vymyslenej reality v nejakej neurčitej vzdialenej budúcnosti“ (tamže, s. 560). Až v súčasnej masovej a mediálnej spoločnosti, v ktorej sa môže plne presadiť propaganda premieňajúca fantáziu za skutočnosť a lož za pravdu, je možné ideologicky zapáliť a uviesť do pohybu bezmennú masu ľudí, ponížených na štatistické body.

Ako píše hneď v úvode tretej časti diela, hoci si všíma rozdiely medzi nacizmom a stalinizmom, poukazuje predovšetkým na ich podobnosti. Obidve historické formy totalitných vlád používa paralelne a využíva príklady raz z jednej, raz z druhej oblasti. Svoju základnú tézu dopĺňa o množstvo dokumentových faktov, najmä v druhom vydaní v r. 1958, potom, čo sa dostala k novým prameňom o Stalinovom režime, po 20. zjazde Komunistickej strany Sovietskeho zväzu (1956), na ktorom N. Chruščov odsúdil Stalinovu tyraniiu.

Podľa nej tieto režimy sú celkom novými systémami riadenia, ktoré čerpajú najmä z možností masovej komunikácie a ideologickej indoktrinácie za pomoci masmédií. Ideológie poskytujú masám utešujúcu a prostú odpoveď na každú otázku, najmä na otázku budúcnosti, ktorá má svoje korene v minulosti a jej riešenie nastáva v súčasnosti. Pre nacizmus sa história redukuje na dejiny rasového boja a pre marxizmus na dejiny triedneho boja. Arendtová vo svojom diele akoby kráčala dvomi nohami a rovnobežne poukazuje na fenomény totalitarizmu v hitlerovskom Nemecku (a jeho satelitoch), ako aj v stalinskom Sovietskom zväze (a jeho satelitoch). Príklady:

„Ak Hitlerovo ‚konečné riešenie‘ znamenalo v praxi presadiť prikázanie ‚zabiješ‘ ako záväzné pravidlo pre najvyššie vrstvy nacistickej strany, Stalinovo prikázanie, ktorým sa mali riadiť všetci príslušníci bolševickej strany, znelo: ‚vydáš krivé svedectvo proti svojmu blížnemu‘ (H. Arendtová, 2013, s. 36).

„Propaganda totalitných hnutí, ktorá predchádza a sprevádza totalitné režimy, býva práve taká ľživá ako úprimná a budúci totalitní vládcovia obvykle na začiatku politickej kariéry vyzdvihujú svoje minulé zločiny a vykresľujú zločiny budúce. Nacisti boli presvedčení, že páchanie zločinov v našej dobe

má morbidnu podmanivú moc, uisťovanie bolševikov – v Rusku i za jeho hranicami –, že neuznávajú bežné morálne hodnoty, sa stalo neodmysliteľnou súčasťou komunistického propagandistického repertoáru“ (tamže, s. 430).

„Len čo sú totalitné hnutia pri moci, ich posadnutosť ‚vedeckými‘ dôkazmi mizne. Nacisti prepustili dokonca i tých vzdelancov, ktorí boli ochotní im slúžiť a bolševici využívali slávy svojich vedcov na celkom nevedecké účely a nútili ich do role šarlatánov“ (tamže, s. 459).

Arendtová poukazuje na anti-utilitárny prvok totalitných hnutí. Ak sa doktríny rasizmu či krajného socializmu zbavia svojho utilitárneho obsahu, nadobúdajú podobu vyššieho ideálu, akéhosi duchovného pátosu, ktorým totalitný systém legitimizuje vlastné obete a masám dopraje zápal boja za „veľkú vec“. Typickým znakom pre vodcu máš je jeho neomylnosť, ktorá sa nezakladá na jeho inteligencii, ale na „jedinej správnej“ interpretácii historických pohybov alebo prírodných síl, ktorú neohrozuje ani dočasná porážka. Dojem neomylnosti a úspech sprostredkovateľa predpovedateľných síl viedol k tomu, že si totalitní vodcovia (Hitler, Stalin a iní) zvykli oznamovať politické zámery formou proroctva. Metóda neomylnnej predpovede poukazuje na konečný cieľ, ktorým je dobyť svet, lebo vo svete, ktorý je totálne pod kontrolou, sa proroctvá vodcu premenia na pravdu.

Hermann Broch: *Ako sa to stalo?* Psychológia šialenstva

Podobná otázka vo vzťahu ku hrôzám totalitných režimov zaznieva často. Okrem filozofických analýz H. Arendtovej, ktoré písala v rokoch 1945 – 1949, sa nám ponúka zaujímavá filozoficko-psychologická odpoveď viedenského psychológa Hermanna Brocha, ktorá vyšla v súbornom diele *Teória masového šialenstva* (1951, v českom preklade 2013), no svoje štúdie písal v rokoch 1939 – 1948. Broch vo svojich prácach poukazuje na filozoficko-psychologické príčiny masového šialenstva, ku ktorému došlo v totalitných štátoch nielen fašistického, ale aj komunistického typu. Nezostáva len pri opisovaní prejavov, ale poukazuje na príčiny, dokonca naznačuje cestu, ako treba bojovať proti tomuto šialenstvu. Psychológiou davu sa zaoberal už Gustave Le Bon na konci 19. storočia, no jeho teória fakticky personifikuje masu, prisudzuje jej akúsi kolektívnu dušu, v ktorej sa jedinec stráca. Le Bonove vysvetlenia sa utiekajú k akémusi psychologickému mysticismu.

Broch takýto výklad odmieta a lokalizuje začiatok masového pohybu do duše jednotlivca. Zdravý človek je pod kontrolou svojho sociálne viazaného ratia, určujúceho normalitu. Kultúra je racionálnou reguláciou a kontro-

lou iracionálnych potrieb. Cesta šialenstva sa začína vtedy, keď jedinec začne ochudobňovať svoju racionalitu, stáva sa neschopným racionálnych postojov a kontrol a svoje nedostatočne racionálne postoje nahrádza takými pudovými postojmi, ktoré prijíma i pokiaľ možno veľký počet iných indivíduí tej istej skupiny, takže takýmto znásobením pudového správania vzniká istý druh zdanlivej etiky, čiže zdanlivé oprávnenie k neetickému vybitiu nekontrolovaných pudov. Ak veľké množstvo indivíduí dospeje z rovnakých príčin k strate racionality a tieto indivíduá začnú uskutočňovať rovnaké pudové správanie, tak sa začína masové šialenstvo, a to najmä tam, kde sa k iracionálnym pudovým spôsobom konania pripoja pseudoracionálne zdôvodnenia.

Psychologickým predpolím stavu masového šialenstva je predpanický stav, stav duševnej lability, nevoľnosti, v ktorej sa nachádza veľkomestský človek, ohrozený anonymitou, stratou v mase (porov. Arendtovej atomizovaného jedinca v masovej spoločnosti). Takýto jedinec prežíva úzkosť z neviditeľnej a neuchopiteľnej nadvlády masy a z jej nepochopiteľnosti. V duševnom živote veľkomeštana sa objavujú symptómy pohrdania intelektuálmi, nenávisť k ratiu, sklonu k lacnej extáze, čiže prípravy na masové šialenstvo. Rešpektuje jedine hmotu a namiesto pojmového akceptuje iba symbolické, heslovité, pseudonáboženské, sľubujúce oslobodenie od úzkosti. Pod povrchom obrazov sa skrýva hroziaca prítomnosť smrti, strachu, paniky a túžba po vyššom symbole, schopnom prekonať smrť. Namiesto ratia túži po fenoméne, ktorý vníma ako činiteľ revolúcie a ktorý prekonáva ekonomické pravidlá, čiže ponúka „vyšší zmysel“, pre ktorý je jedinec ochotný sa obetovať. Takýto fenomén sa ponúka v „dodatčnom uspokojení“ z veľkých historických procesov.

Jedinec potrebuje autogénne nasmerovať svoje difúzne sily úzkosti. Objekt, voči ktorému môže vybiť svoj pud, nad ktorým môže symbolicky zvíťaziť ako nad zlom, sa mu dáva v symbole zla, špiny, „cudzieho“, ktorý je zdrojom nebezpečia. Fyzickým odstránením tohto „zla“, živého symbolu jeho úzkosti, si jedinec dokonca plní svoju pseudoetickú povinnosť – takto si racionalizuje svoje šialené správanie. Tento proces symbolického zničenia „zla“ (židov, príslušníkov nižšej rasy, kulakov, buržoázných nacionalistov a pod.), využíva ako morálne ospravedlnenie vybitia archaických pudov agresie.

Funkcia usmerňovania autogénnych síl je mobilizáciou pudov prostredníctvom pseudoracionálnych dôvodov a vnútri kolektívu, ktorý práve tým získava svoju históriu, ju stále vykonáva nejaký „vodca“ či skupina vodcov. Ak sa smerodajné sily (rovnako vo fašizme ako i v komunizme) premenia na presvedčenie, nadobúdajú mystickú nezdolnosť. Čím viac vzrastá úzkosť a nepokoj jednotlivca, tým naliehavejšie túži po vodcovi, ktorý ho má chrániť pred prepuknutím paniky. Démonický demagóg vedie masu cestou straty ra-

cionality, pričom virtuózne využíva všetky prostriedky ratia, aby zabezpečil „extázu“ z víťazstva. Kvôli tomu nevyhnutne potrebuje „večného nepriateľa“ (inej rasy, inej spoločenskej triedy). Fenomén revolúcie preto nie je čisto ekonomický (ako dôvodil Marx), lebo obsahuje iracionálne komponenty sadizmu, túžby po extáze a prevrätenej morálky: jediným kritériom dobrého konania sa stáva dosiahnutie víťazstva. Tomuto „mravnému“ cieľu treba veľa „obetovať“, každé utrpenie, ba aj samotnú humanitu človeka (fenomén lágrov).

Ideológia marxizmu-leninizmu

Hlavným ideologickým zdrojom komunizmu ako politického režimu, v ktorom monopolne vládla komunistická strana, bolo myslenie K. Marxa a V. I. Lenina. Marx sa vo svojej teórii dialektického materializmu zameril na proletariát ako na systematicky znevýhodňovanú skupinu s revolučným potenciálom. Myšlienka triedneho boja ako hybnej sily dejín a heglovské pnutie k dokonalému (absolútnemu) štátu (stavu komunistickej spoločnosti) vytvorili ideové jadro marxizmu. Zákonitosti spoločensko-hospodárskych vzťahov sú v marxizme zákonitosťami človeka ako takého a vedú neomylnne k jeho „rozplynutiu“ v budúcom komunistickom (beztriednom) kolektíve. Revolučnou náplňou malo byť odstránenie súkromného vlastníctva výrobných prostriedkov. Násilný triedny boj je historickou konštrukciou, prostredníctvom ktorej Marx realizuje „vôľu k moci“. Jedinec je len súborom spoločenských vzťahov, nemá svoju autonómiu, je určovaný spoločnosťou. Celok je totálne nadradený jednotke, časť celku (individuum) zaniká v mase jemu podobných. „Marxizmus bol omnoho viac než len spoločenskovednou teóriou či politickým programom, stal sa mocne pôsobiacim mýtom o vytvorení nového človeka“ (M. Katuninec, 2010, s. 293).

Marxistické učenie, napriek celkom iným Marxovým predstavám, sa začalo chyťavo šíriť v cárskom Rusku na začiatku 20. storočia. Marxove prognózy o zániku štátu a vzniku beztriednej spoločnosti pre protagonistov ruskej revolúcie neboli dost' radikálne – V. I. Lenin vypracoval doktrínu, ktorá v sebe zahrnula priam náboženskú príťažlivosť morálneho poslania, nebola len koncepciou politicko-spoločenského konfliktu, ale stala sa existenciálnou náplňou masového pohybu. Lenin premenil Marxovu filozoficko-politickú víziu na politickú prax. V západnom exile teoreticky rozpracoval myšlienku „diktatúry proletariátu“ a prostredníctvom malej oddanej skupiny revolucionárov, tzv. bojového predvoja, pripravil prevzatie moci v Rusku. To sa usku-

točnilo 7. novembra 1917 v Petrohrade. Lenin a skupina boľševikov dekrétmi, úskokmi, demagógiou a násilím postupne do januára 1918 ovládli celú ruskú politiku a nastolili totalitnú vládu komunistickej strany. Lenin sa stal prvým komunistickým exponentom masového teroru a násilia a zakladateľom koncentračných táborov, ktorý ustavične požadoval zatýkanie a tresty smrti. Masový teror sa začal najmä po neúspešnom atentáte na Lenina v auguste 1918 a používanie teroru sa stalo uznávaným princípom leninizmu (M. Katunec, 2010, s. 323).

Po Leninovej smrti v r. 1924 sa generálnym tajomníkom komunistickej strany, vodcom Ruska a celej robotníckej triedy stal J. V. Stalin, „vrah národov“.

Záver

Podľa *Čiernej knihy komunizmu* (Bratislava 1999, s. 15) má komunizmus na svete priamo na svedomí okolo 100 miliónov mŕtvych, z toho približne 20 miliónov v ZSSR a 1 milión mŕtvych vo východnej Európe.

Podľa knihy *Zločiny komunizmu na Slovensku 1948:1989* komunistický režim z politických dôvodov popraval, usmrtil alebo iným násilným spôsobom vedome pripravil o život minimálne 705 slovenských občanov a v rozpore so Všeobecnou deklaráciou OSN potrestal 71 168 ľudí na súhrnnú dĺžku 83 615 rokov odňatia slobody (Lazar, 2001, s. 563 – 564).

Poľský románopisec Witold Gombrowicz zhrnul povojnový nástup komunizmu v strednej Európe takto: „Koniec vojny nepriniesol Poliakom oslobodenie. V smutnej strednej Európe koniec vojny znamenal len výmenu jednej noci za druhú, výmenu Hitlerových katov za Stalinových. (...) V Poľsku sa tá istá horiaca cigareta len preložila do druhej ruky a ďalej páčila ľudskú kožu“ (Gombrowicz in: S. Courtois et al., 1999, s. 30).

LITERATÚRA

- AMENDOLA, G. (1923) Maggioranza e minoranza. *Il Mondo*, 12 maggio 1923.
- ARENDTOVÁ, H. (2004) *O násilí*. Praha: Oikoymenh.
- ARENDTOVÁ, H. (2013) *Původ totalitarismu I – III*. Praha: Oikoymenh.
- BROCH, H. (2013) *Teorie masového šílenství. Příspěvky k psychologii politiky*. Praha: Academia.
- CORTOIS, S. – WERTH, N. – PANNÉ, J.L. et al. (1999) *Čierna kniha komunizmu. Zločiny, teror, represálie*. Bratislava: Agora.
- FRIEDRICH, C.J. (1954) *Totalitarianism. Proceeding of a Conference held at the American Academy of Arts and Sciences*, March 1953.

- FRIEDRICH, C. J. – BRZEZINSKI, Z. (1969) *Totalitarian dictatorship and autocracy*. New York: Praeger.
- HLAVINKA, J. (2005) Pôvod a vývoj pojmu „totalita“ v politickom kontexte In: ŽÁČEK, P., KOŠICKÝ, P., GULDANOVÁ, E. (eds.) *Moc versus občan. Úloha represie a politického násillia v komunizme*. Bratislava: Ústav pamäti národa, s. 30 – 36.
- HUDEK, A. (2013) Totalitno-historické rozprávanie ako dedičstvo normalizačnej historiografie. In: *Forum Historiae*, roč. 1, č. 1.
- KATUNINEC, M. (2010) *Fašizmus, národný socializmus a komunizmus. K ideovým zdrojom, praxi a možným rizikám návratu totalitarizmu*. Bratislava: Veda.
- KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). (2014) *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.
- KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). (2015) *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.
- KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). (2016) *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis..
- LINZ, J. J. (2000) *Totalitarian and Authoritarian Regimes*. Boulder – London: Lynne Rienner Publishers.
- MILLER, P. et al. (1995) *Blackwellova encyklopedie politického myšlení*. Brno: Jota.
- STURZO, L. (1924) Spirito e realtà. *La Rivoluzione Liberale*, 22 gennaio 1924.
- TROCKIJ, L. D. (1999) *Zrazená revoluce*. Brno: Doplněk.
- VÁŇA, T. (2013) *Jazyk a totalitarismus*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- ZÁLEŠÁK, T. (2005) *Diablova práca. Úvahy o totalitarizme*. Bratislava: Kalligram.
- Zákon č. 300/2005, § 422d (schválený 20. mája 2005, účinný od 1. januára 2006)

Kontaktné údaje

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

II. PEDAGOGICKÉ MYSLENIE A JEHO RECEPCIA

IDEOVÝ ZÁPAS V SLOVENSKEJ PEDAGOGIKE V ROKOCH 1945 – 1953

Milan Krankus

Abstrakt. Príspevok sa venuje dôležitému prelomovému obdobiu v slovenskej pedagogike, ktorým sú roky 1945 – 1953. Pozornosť nesústreďuje na dobový problém boja o jednotnú a štátnu školu a rozvoj komunistickej pedagogiky, ale na postoj slovenských pedagógov a politických predstaviteľov k tzv. buržoáznej a západnej pedagogike v období ľudovodemokratického štátu a po víťazstve a upevnení komunistického totalitného štátu po r. 1948.

Historické skúmanie ukazuje, že prístupy k orientácii pedagogiky a jej metodologickým východiskám sa v rokoch 1945 – 1953 vyvíjali a menili spolu s celkovými zmenami v spoločnosti a najmä rozložením politických síl a zmenami v politickom systéme.

Uvedené obdobie možno rozdeliť na dve odlišné etapy a) prechodné obdobie ľudovej demokracie (1945 – 1948), v ktorom síce prebieha ideový zápas, ale zároveň existuje istá miera tolerancie k rozličným pedagogickým názorom, a b) etapu rokov 1948 – 1953, obdobie definitívneho etablovania komunistickej totalitnej moci s úplným podriadením pedagogickej teórie marxisticko-leninskej ideológii a spolitizovaním jej vedeckého profilu. Za hraničný rok sme zvolili 1953, pretože v ňom sa končí „najbrutálnejšie obdobie komunistického režimu“ (J. Pešek, 2013, s. 1) a rozvoj školy a pedagogiky naberá smer, v ktorom sa skúmanie západnej pedagogiky a snaha o jej objektívne hodnotenie na dlhé roky stávajú tabuizovanou témou.

Diskusia a polemiky o buržoáznej pedagogike od r. 1945 do februára 1948

a) Postoje predstaviteľov komunistickej orientácie

Práce historikov zhodne konštatujú, že v rokoch 1945 – 1948 „sovietsky vplyv postupne prenikal do rôznych oblastí života, napr. do armády, školstva, kultúry či do literárneho života“ (J. Roguľová, 2016, s. 12). Aj pri skúmaní našej problematiky preto vychádzame z ústrednej tézy, že boj komunistov proti buržoáznej pedagogike v r. 1945 – 1948 bol súčasťou celkového boja proti

demokratickému spoločenskému poriadku a za nastolenie komunistického režimu podľa sovietskeho vzoru.

Všetkým, ktorí sa zaoberali pedagogikou, aj učiteľom bolo jasné, že v nových pomeroch nemožno v nezmenenej podobe preberať a prakticky realizovať myšlienky medzivojnovnej československej pedagogiky a tiež pedagogické názory obdobia Slovenského štátu, ktoré boli úplne neprijateľné. Celková diskusia o pedagogike sa uberala úplne iným smerom. Vytratili sa napr. spory o vedecký charakter pedagogiky z prvej republiky, problémy vzťahu empirickej a normatívnej pedagogiky a ďalšie. Z prvej republiky sa zachovali len niektoré z myšlienok a praxe reformnej pedagogiky.

Pri analýze výrokov komunisticky orientovaných politikov a kultúrnych činiteľov sa už v tomto období ukazuje, že ich odmietavé postoje k západným (buržoáznym, ako ich označovali vtedajší protagonisti pedagogiky) pedagogickým koncepciám (O. Pavlík, G. Pavlovič, E. Sýkora, L. Bakoš, Novomestský a ďalší) neboli vedené snahou o objektívne hodnotenie alebo kritickú analýzu. V podstate opakujú kritiku modernej školy a pedagogiky, ako ju nasmerovali predvojnové sovietske stranícke dokumenty (najmä uznesenia z r. 1931 a 1936), ktoré definitívne zamietli západné pedagogické teórie, opierajúc sa o dogmatické stalinské chápanie pedagogiky v dvoch odlišných spoločenských systémoch – socialistickom a buržoáznom. Nemali však ešte silu a prostriedky na úplné mocenské ovládnutie školskej politiky a museli často klúčkovať a kalkulovať s verejnou mienkou a názormi učiteľov. Vzhľadom na neznalosť situácie v západnej pedagogike v prvých rokoch po vojne zostáva pre nich hlavným reprezentantom buržoáznej pedagogiky pedagogika z medzivojnovnej ČSR.

Už vo februári 1945 O. Pavlík na otázku novinára, aké je jeho stanovisko k rozličným moderným výchovným smerom, najmä tým, ktoré sa šírili do starej ČSR z USA a západnej Európy, odpovedal: „Rezervované a záporné! A to práve preto, lebo stojíme na požiadavke vyššieho a lepšieho vzdelania ľudu. Prax ukázala, že tieto pedagogické novinky nevedú k zlepšeniu, ale k zhoršeniu vyučovacích výsledkov. Najmä poučný po tejto stránke je vývoj sovietskej školy. Presvedčení sme, že vývoj výchovy a pedagogiky v budúcnosti nepôjde cestou rozličných blýskavých teórií, ako sú individualizmus, globalizácia, profesionalizmus či ‚pracovná škola‘, pedocentrizmus a pod., ale cestou zvýšenia rozsahu a kvality vzdelávania skutočne vedeckými a pokrokovými pedagogickými teóriami“ (O. Pavlík, 1975, s. 23).

Rovnako vo svojom *Návrhu na reformu školského systému* z júna 1945 kritizuje pedagogických reformistov z prvej republiky za to, že „často prinášali vzory z cudzích štátov (najmä z USA) a chceli ich mechanicky uskutočňovať v celkom odlišných pomeroch a to nezmenene“ (O. Pavlík, 1945, s. 5).

Reformnú pedagogiku kritizuje za bezzásadovosť, nejednotnosť a snahu byť nezávislou od spoločnosti a štátu.

V septembri 1945 vyšla tlačou jeho práca *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú* a stala sa významným zdrojom informácií pre slovenskú verejnosť, ktorá o sovietskej škole a pedagogike nevedela takmer nič. Pavlík v nej prezentoval nielen dejiny ruskej a sovietskej pedagogiky po revolúcii, počas obdobia NEPu, pedagogické experimentovanie až po 30. roky a snahu o vytvorenie sovietskej marxisticko-leninskej pedagogiky. Nutnosť odstránenia „ľavičiarskych úchyliiek“ v pedagogike v podobe „nekritického preberania“ západných smerov a koncepcií výchovy a vzdelávania vysvetľuje Pavlík jednak dôsledkami „rozkladu“ sovietskeho výchovného a vzdelávacieho systému západnými teóriami, jednak nevyhnutnosťou danou hospodárskym a politickým vývojom krajiny smerujúcim k vybudovaniu nového komunistického systému. Vzhľadom na uvedené okolnosti Pavlík tieto radikálne opatrenia v podstate schvaľuje a stalinská pedagogika je podľa neho „prvá naozaj revolučná socialistická pedagogika“ (O. Pavlík, 1945a, s. 250).

V súlade s komunistickým postojom Pavlík varuje pedagogickú verejnosť, aby nezostávala v zajatí buržoáznych predstáv o tom, čo je moderné v pedagogike, lebo v Sovietskom zväze sa v teórii a praxi presvedčili, že tieto teórie sú protipokrokové a protisocialistické. „Prax sovietskych škôl jasne dokázala, že mnohé moderné buržoázne teórie pedagogické zdanlivej revolučnosti a pokrokovosti sú v podstate reakcionárske plody imperialistickej pedagogiky“ (O. Pavlík, 1945a, s. 141). Ak sa západné teórie neosvedčili v Sovietskom zväze, nemá teda cenu zaoberať sa nimi ani v našich povojnových podmienkach, pretože sa nehodia ani pre nás.

V diskusiách o budúcnosti pedagogiky sa Pavlík dištancuje od dedičstva pedagogického reformizmu z prvej republiky. V pedagogických časopisoch prvej republiky sa podľa neho „viedli nekonečné škriepky o metódach, metóde problémov, projektov, o činnej škole, o pracovnej škole, o názornosti, modernosti, diferenciacii žiactva kvalitatívnej i kvantitatívnej, o pedagogike experimentálnej atď.“ (O. Pavlík, 1945b, s. 11). Pedagogické teórie boli „potemkinovské dediny“, nastavané v niektorých tzv. pokusných školách a vzdialené od života a potrieb. Chce novú pedagogiku „zbavenú vnútorných rozporov“ (O. Pavlík, 1945b, s. 12).

Vo volaní po nerozpornosti, uniformite a jednote môžeme zreteľne vidieť postoje dané komunistickou ideologickou pozíciou autora, zárodky totalitného pedagogického myslenia, s jeho požiadavkou pedagogiky, v ktorej neexistuje diskusia o jej ideovom základe alebo alternatívnych modeloch, lebo správna a vedecká je len jedna pedagogika – sovietska.

Zaujímavou skutočnosťou je, že tento autor a mnohí ďalší, ktorí boli absolventi učiteľských ústavov prvej republiky, v ktorých sa mohli dostatočne zoznámiť so svetovou a reformnou pedagogikou 20. storočia a jej kladmi aj nedostatkami a určitou mierou demokratického zmýšľania, boli po prechode na pozície stalinského totalitného komunistického svetonázoru v mene akejsi stability a ochrany pedagogiky pred „teoretickým chaosom, zbytočným teoretizovaním a odtrhnutosťou od života“ ochotní bez váhania odmietnuť aj základný princíp vedeckého myslenia – myšlienkovú pluralitu.

Jednou z téz je tiež opakovanie názoru sovietskych teoretikov o nutnosti začleniť do novej sovietskej pedagogiky celé ruské „pokrokové“ pedagogické dedičstvo a vybraných „pokrokových“ európskych pedagógov. Táto požiadavka, sama osebe pozitívna z hľadiska kontinuity pedagogických ideí, však v sebe niesla špecifický politický a ideologický rozmer. Vidieť v nej už zreteľné prvky základnej schémy členenia celého pedagogického a vedeckého myslenia v dejinách na materialistické a idealistické, pokrokové a reakčné, do ktorej sa mali vtiesnať celé dejiny svetovej pedagogiky a ich výklad.

Požiadavku vrátiť sa k vplyvným „pokrokovým“ pedagogickým teóriám z 19. a začiatku 20. storočia, ktorá sa začala presadzovať v sovietskej pedagogike v 30. rokoch, podporil u nás po vojne aj O. Pavlík. Chce „staré osvedčené a vyskúšané formy školy a zabrániť, aby sa pedagogika pred začiatkom 20. storočia prehlasovala za paušálne starú a prekonanú“ (O. Pavlík, 1945/46b, s. 12). Sovietska pedagogika sa podľa neho „dnes často vedome vracia k starým pedagógom: ku Komenskému, k Rousseauovi, k Pestalozzimu, k Fröblovovi, Herbartovi a i., a nadväzuje na ich progresívne pedagogické idey“ (tamže, s. 12).

Tieto klasické pedagogické teórie zrejme najviac inšpirovali svojím pevným systémom vyučovania, autoritatívnosťou, disciplínou a pod., teda všetkým, čo napr. J. Dewey nazval „starou školou“. Prívržencov podobných názorov vôbec nenapadlo, že volanie po návrate, po „spolahlivých teóriách“ a pevnom výchovno-vzdelávacom systéme je do istej miery aj dôsledkom zložitej situácie v sovietskej pedagogike po tom, ako bolo z ideologických dôvodov odmietnuté všetko moderné západné pedagogické myslenie, ktoré preniklo do sovietskeho Ruska po revolúcii, a zároveň zmien, ktoré sa diali v sovietskej spoločnosti od 30. rokov 20. storočia. Pritom muselo byť jasné, že požiadavka návratu k pedagogike konca 19. storočia a inšpirovanie sa jej ideami, je v našich podmienkach už neaktuálna a nereálna; pedagogické myslenie sa po jeho progresívnom vývoji v medzivojnovom období, pri všetkej úcte k dedičstvu minulosti, nemôže jednoducho vrátiť späť.

Ešte rozhodnejší obrat od modernej pedagogiky a návrat k teóriám z minulosti žiada G. Pavlovič, podľa ktorého sa „treba vrátiť k časom, keď buržoázia

bola ešte revolučnom triedou a jej ideológovia a pedagógovia prinášali revolučné myšlienky. Komenský, Rousseau, Herbart, Fröbel sú skutoční pedagógovia, ktorí objavili výchovné formy platné podnes... Dnešná pedagogika západu je hniloba, z ktorej si možno vybrať len za cenu pošpinenia sa“ (G. Pavlovič, 1945/46, s. 66).

Umiernenejší postoj k preberaniu zahraničných teórií zastával L. Novomeský, keď konštatuje, že si treba „zámerne a svedomite všímať pedagogické snaženia v ostatnom svete, najmä v krajinách, ktoré svojou sústavou hospodárskou i sociálnou sú nám podobné, a pozorne bude študovať pedagogický svet najmä v slovanskom svete“ (L. Novomeský, 1945/46, s. 2).

Podobným spôsobom argumentuje aj A. Jusko, podľa ktorého „v minulosti skoro všetky pedagogické, didaktické a metodické prúdy, zásady a novoty prichádzali zväčša z Ameriky a iných západných krajín a v prítomnosti začínajú k nám prichádzať pedagogické smery najviac zo štátov slovanských, najmä z SSSR“ (A. Jusko, 1947/48, s. 63). Žiada však kriticky si vybrať a začleniť do pedagogiky všetky pozitívne skúsenosti, dokonca aj reformnej pedagogiky.

Podľa okolností a danej situácie však boli komunisti schopní aj prispôbovať svoju rétoriku a pred verejnosťou skrývať alebo dokonca takticky popierať svoje ciele. Napr. Pavlík bol r. 1946 ochotný tvrdiť, že by bol nezmysel ignorovať dobré tradície z prvej československej republiky, ale tiež pedagogické idey a skúsenosti všetkých národov sveta. Zároveň však bráni komunistov pred obviňovaním z totalitných snáh a rozhodne odmieta obvinenia z úsilia o soviétizáciu slovenskej školy a pedagogiky. Podľa neho „nepriatelia strašia pred akousi soviétizáciou nášho školstva. Pripodobňovať naše školstvo sovietskemu je nezmysel. Nenapodobňujeme sovietsky vzor“ (O. Pavlík, 1946, s. 19). Že išlo o demagógiu, sa ukázalo už o niekoľko rokov.

b) Postoje nekomunistických a demokratických pedagógov k diskusii o smerovaní pedagogiky v r. 1945 – 1948

Treba povedať, že na analýzu a hodnotenie argumentov odporcov komunistickej orientácie neexistuje dostatok materiálov v podobe článkov, vyhlásení a pod. Pod tlakom protidemokratických síl boli takmer paralyzovaní a po r. 1948 úplne umlčaní. Odporcovia snáh komunisticky orientovaných predstaviteľov o ovládnutie smerovania školskej reformy a orientáciu pedagogiky na sovietske pedagogické zásady sa grupovali najmä z radov demokratických síl a cirkvi. Svoje stanoviská publikovali väčšinou v časopise *Nové prúdy*. Najväčší význam však v tomto období mal pre nich boj o jednotnú a štátnu školu – v jej realizácii videli nebezpečné ohrozenie demokratického školské-

ho systému. Diskusia o problematike budúcej pedagogickej teórie, ktorá má určovať a orientovať život školy nebola pre nich dominantná, resp. nemali na ňu čas ani potrebné informácie. Napr. P. Sitňan konštatuje, že komunisti koncepciou jednotnej školy napodobňujú Rusko a v ideí jednotnej školy sa prejavuje „zvrátené chápanie demokracie a ideál spiatočníctva“ (P. Sitňan, 1947, s. 241). Čas na diskusie o koncepciách pedagogiky nemala ani cirkev, pretože chápala, čo je momentálne hlavný problém a správne predpokladala, že v štátnom a jednotnom školstve nebude pre cirkevné školstvo miesto. Ostro však vystupovala voči kolektivismu a ateizmu vo výchove, ktorý charakterizoval sovietsku školu.

V našich podmienkach sa snažili vymedziť hlavne voči školstvu a pedagogike predvojnového obdobia, najmä reformnej pedagogike. Jej vplyv síce po druhej svetovej vojne už nebol na Slovensku taký silný ako v Česku, kde ešte stále pôsobil V. Příhoda a aktívne presadzoval svoje návrhy. Napriek tomu jej myšlienky pretrvávali v myslení aj práci učiteľov a školských pracovníkov a knihy V. Příhodu a jeho spolupracovníkov boli dostupné odbornej verejnosti na Slovensku aj po r. 1945.

V nerovnom zápase s komunistickou ideológiou a v podmienkach štátnej školy sa myšlienky predvojnového reformného hnutia už nemohli stať predmetom širšej diskusie. Napriek tomu však boli komunistickým predstaviteľom ešte stále trňom v oku, lebo predstavovali istú alternatívu voči ich názorom. Preto sa snažili znižovať ich hodnotu a prínos v minulosti, poukazovať na negatíva a odhaľovať ich nevedeckosť a reakčnosť. Pomerne častý bol argument, že táto pedagogika nebola vhodná do našich pomerov a neuplatňovala sa primeraným a adekvátnym spôsobom.

V tom období ešte pretrvávala diskusia napr. o globálnom vyučovaní a globálnej metóde čítania v štátnej škole, probléme diferenciacie žiakov alebo pokusných škôl a experimentov. V školskej praxi pretrvávali psychotechnické skúšky, testovanie a meranie inteligencie.¹ S. Vrána, predvojnový predstaviteľ reformnej pedagogiky, vo svojich prednáškach, ktoré konal na Slovensku, ešte predpokladal „otvorenie nových pokusných škôl, ktoré budú predvádzať všetky experimenty a tiež vzorové a pokusné školy“ (S. Vrána, 1945/46, s. 371). M. Berka (1946/47, s. 122 – 123) žiada začlenenie pokusných škôl do jednot-

¹ Napr. M. Jurčo uvádza, že okresný pedagogický sbor v Prešove si v r. 1947 za svoju pracovnú náplň na prvom mieste určil psychotechnický výskum školopovinného ziačtva a uzniesol sa „uplatniť čo do najväčšej miery experimentálne metódy pre zistenie vedomostí žiakov, ich nedostatkov, s priamym zásahom vypomôcť nápravu“ (M. Jurčo, 1953, s. 73). Používali sa Binetove a Termanove testy. Rovnako sa robili psychotechnické skúšky na národných školách v Bratislave a v Košiciach (J. Rákoš, 1948/49, s. 162).

nej školy a chváli ich prínos pre teoretickú a praktickú pedagogiku za prvej republiky. Možno však konštatovať, že pozitívne prvky reformnej pedagogiky sa už nestihli uplatniť a definitívne sa diskusia o tejto tendencii ukončila v r. 1952, po organizovanej a rozhodnej kritike V. Příhodu a celého reformného hnutia v českom časopise *Pedagogika*.

Zaujímavou, hoci rozsahom menšou prácou, ktorá akoby si nevšímala názory sovietskej a marxisticko-leninskej pedagogiky, je Brťkova *Stručná didaktika* z r. 1947. Hlásia sa k myšlienke jednotnej školy, ale hovorí aj o Deweyovi, Decrolym, opisuje individuálny spôsob výučby, diferenciaciu, globálnu metódu, projekty a činnú školu a Deweyovu pracovnú školu, ale všetko bez kritických alebo odmietavých komentárov a poznámok. Zastáva umiernené stanovisko, keď žiada „nie napodobňovať západ ani ruský typ školy, lebo našim pomerom je to cudzie“. „My kriticky preveríme si všetko, čo možno prijať a prispôbiť našim pomerom, čo nám bude na osov a čoho sa treba vystríhať zo svetových prúdov myšlienkových a pedagogicko-didaktických“ (J. Brťka, 1947, s. 94). Propaguje aj experimentálnu didaktiku a meranie školskej práce a štatistiku, „ktorá v posledných rokoch dosiahla pozoruhodné výsledky“ (tamže, s. 99).

Ten istý Brťka však už po r. 1948 píše v duchu orientácie na sovietsku pedagogiku. „Globalizácia, koncentrácia, psychologizmy, individualizácia a všetko, čo z toho nasledovalo, prinieslo síce mnoho podnetných prvkov do našej inak ustálenej teórie a praxe, ale netajme, zaviedlo nás tam, že sme ‚storočie dieťať a‘ pre samé psychologizmy nepoznali, že metóda bola viac ako výsledok práce, že sme drahocenný čas v škole často premárnili prepätou motiváciou, neúnavným meraním a niekedy márnym testovaním. Sovietska pedagogická teória a prax odvrhla všetky ‚modernizmy‘ a na prvé miesto povýšila opäť solidnú a výsledok zabezpečujúcu prácu, ktorá sa vykonáva v určitom presne domyslenom systéme. Systém je zárukou úspechu“ (J. Brťka, 1949/50, s. 148).

Boj proti buržoáznej pedagogike v rokoch 1948 – 1953

KSČ nastolila po februári 1948 svoj mocenský monopol, absolútnu moc nad všetkými aspektmi politického, ekonomického a spoločenského života. Začína prestavba školského systému podľa sovietskeho vzoru a sovietskych metód výchovy a vzdelávania, spolu s nekritickým preberaním sovietskej pedagogickej teórie a praxe.

Do roku 1948 komunistickí politici a pedagógovia síce mohli bojovať proti

západnej pedagogike v duchu marxisticko-leninskej ideológie, ale vzhľadom na demokratický spoločenský systém nemohli násilne presadiť svoje stanoviská ani mocensky umlčať odlišné názory a postoje. Februárom 1948 sa diskusia o západnej a reformnej pedagogike, jej vedeckej hodnote alebo možných podnetoch pre socialistickú školu a pedagogiku definitívne skončili. Nastalo obdobie oveľa ostrejšej a intenzívnejšej kritiky, riadenej najvyššími orgánmi komunistickej strany, s represívnymi a mocenskými zásahmi do pedagogického skúmania, ale aj do osobného života mnohých učiteľov a pedagógov.

Možno konštatovať, že úmerne upevňovaniu totalitných spôsobov moci a jej metód sa rétorika proti západnej pedagogike stále viac zostrojila až na úroveň, ktorá už nemala nič spoločné s racionálnou argumentáciou. Z buržoáznej pedagogiky sa v dobovom ideologickom slovníku stáva nepriateľská, reakčná, škodlivá a nebezpečná pseudoveda, ktorá slúži záujmom imperializmu.

Od všetkých pedagogických a školských pracovníkov sa vyžaduje štúdium sovietskej pedagogiky. V tom období rýchlo rastie počet prekladov prác a článkov zo sovietskej pedagogiky, ktoré sa týkajú všetkých oblastí výchovy a vzdelávania a tiež kritických článkov o západnej pedagogike v pedagogických časopisoch. Vydávajú sa základné učebnice pedagogiky a dejín pedagogiky, ktoré na dlhé roky určujú podobu uvažovania o pedagogike na Slovensku. Základnú orientáciu jasne vyjadril G. Pavlovič. „Treba vypracovať socialistickú teóriu výchovy a ľudovú výchovu, pričom vzorom nech nám je pedagogická teória a prax sovietska“ (G. Pavlovič, 1950/51, s. 26).

Z najvyšších stranických a vládnych kruhov sa presadzuje požiadavka úplnej revízie orientácie pedagogickej vedy a celých dejín domáceho aj svetového pedagogického myslenia a ich dôsledného výkladu ako boja materializmu a idealizmu, pokroku a reakčnosti, vedeckosti a nevedeckosti. Príkladom takéhoto „správneho prístupu v dejinách pedagogiky“ môže byť napr. predhovor Ľ. Bakoša k Medynského *Dejinám pedagogiky*, podľa ktorého práve dejiny pedagogiky „odhaľujú v oblasti výchovy zradnosť a sebeckosť vládnučích vykorisťovateľských tried a najmä perfidnosť buržoázie, s ktorou musíme na všetkých frontoch bojovať a ktorá svoje triedne zámery rafinovane maskuje aj v oblasti výchovy rozličnými zvučnými frázami, ktorými chce pred širokými masami pracujúcich zakryť svoje skutočné ciele“ (Ľ. Bakoš, 1950, s. 3). Proti úpadkovej pedagogike treba skutočné dejiny pedagogiky orientované marxisticky. Prítom Ľ. Bakoš v Jednotnej škole roč. 1947/48 ešte pozitívne hodnotí Čečetkovu *Pedagogiku* a dielo V. Příhodu a považuje jeho myšlienku jednotnej školy za plnú cenných podnetov a konkrétnych návrhov.

Novú socialistickú didaktiku mala uviesť do našich podmienok *Didaktika* od O. Pavlíka. Autor bojovným slovníkom vystupuje proti „reakčným,

protivedeckým teóriám, ktoré sú vo veku ‚metafyzického idealizmu‘, proti buržoáznej didaktike, ktorá je ‚klasickým príkladom úpadku buržoáznej pedagogickej vedy‘ (O. Pavlík, 1950, s. 4). Didaktika predmníchovskej republiky bola podľa neho pod vplyvom tzv. západnej pedagogiky, bola bez systému a ujasnených pojmov, viedla ‚prázdne spory, ktoré sa líčili ako ‚zápas‘ o modernú didaktiku‘ (tamže, s. 4). Chce ‚očistiť didaktiku od pseudovedeckých princípov‘, ‚podkopať spráchnivenú stavbu‘ a postaviť ju na nové základy ‚pokrokových a vedeckých právd‘. Ako sa podľa neho ukázalo v ZSSR, radikálne pedagogické novinky nie sú v podstate pokrokové, ale reakčné. Nové smery v didaktike sú nevážne, pomýlené a škodlivé. Kritizuje individualizmus, prakticismus, pracovnú školu, testovanie žiakov, individuálne vyučovanie aj diferenciaciu žiakov, globalizáciu a projektové vyučovanie. Didaktika zamorená množstvom reakčných pseudovedeckých teórií podľa neho nemôže byť vodidlom učiteľovi, len ho dezorientuje. ‚Celá tá pestrosť zdanlivo protirečivých teórií v didaktike ako ‚zápas‘ rozličných buržoáznych pedagógov medzi sebou, podobá sa smiešnym, prázdnyim scholastickým dišputám a sporom z konca stredoveku‘ (tamže, s. 4).

Treba od základu revidovať buržoázne dedičstvo v pedagogike na základe jednej vedeckej filozofie – dialektického materializmu. Pavlík sám však žiadnu takúto novú didaktiku neponúka ani z ‚nového hľadiska‘ nehodnotí didaktické pojmy, hovorí viac-menej o tradičných didaktických pojmoch a problémoch a spája to s kritikou, ktorá sa väčšinou používala na pedagogický reformizmus. Preto sa objavili aj kritické hlasy, že táto práca neprináša nijaké osobitné podnety pre ďalší rozvoj marxisticko-leninskej didaktiky.

V rámci diskusie o buržoáznej pedagogike sa začína poukazovať aj na pojem tzv. výchovného vyučovania, ktorý sa stáva jedným z najvýznamnejších pojmov socialistickej pedagogiky a ktorým sa má nová socialistická škola zásadne odlišovať od oddideologizovaného, objektivistického vyučovania v buržoáznej škole. Ľ. Bakoš takmer akademickým spôsobom kritizuje západnú pedagogiku z hľadiska tzv. výchovného vyučovania. Západná pedagogika podľa neho oddeľovala výchovu a vyučovanie a pokladala ich za osobitné procesy. Toto ‚liberalistické a idealistické hľadisko jej znemožňovalo poňať výchovu ako nerozlučnú časť vyučovania, celej práce v škole, uspokojila sa s neživotným formalistickým moralizovaním‘ (Ľ. Bakoš, 1948/49, s. 1). Výchovné vyučovanie pritom znamená, že každý vyučovací predmet je ideovo zameraný a nutné je aj politické zameranie školy, v čom je jasný ideologický moment.

Všetko, čo sa odohrávalo v slovenskej pedagogike začiatkom 50. rokov treba vidieť ako odraz a produkt politického diania v krajinách ‚za železnou

oponou“, a najmä v Sovietskom zväze, kde v r. 1949 – 1953 prebehlo niekoľko vln politických čistiek a kampaní v mene boja proti západným vplyvom, a v r. 1949 znova začala vlna boja proti „buržoáznemu kozmopolitizmu“.

Napriek veľkému tlaku, osvojovanie si novej marxisticko-leninskej a sovietskej pedagogiky podľa vládnucej mocenskej štruktúry nepostupovalo dostatočne rýchlo, čo vyvolalo hľadanie príčin tohto javu. V duchu stalinského názoru o zostrovaní triedneho boja s rozvojom socializmu sa stále viac zdôrazňovala potreba odhaľovania vnútorných aj vonkajších „nepriateľov“, ktorí brzdia a sabotujú „úspešný rozvoj“ socialistického školstva a pedagogiky.

IX. zjazd KSS v r. 1950 vymedzil socialistickú výchovu ako „výchovu v duchu boja proti reakčným vplyvom a prejavom pseudovied a ideológií“ (Protokol IX. zjazdu, 1950, s. 224). V jeho duchu sa začal orientovať boj proti „kozmpolitizmu, buržoáznemu nacionalizmu a klerikalizmu“ doma aj v zahraničí a tiež v pedagogike, ktorá mala oveľa intenzívnejšie prispievať k identifikácii s režimom a výchove nového socialistického človeka, zbaveného vplyvu buržoáznej ideológie. V pedagogickej tlači sa neustále objavujú články straníckych funkcionárov a predstaviteľov pedagogiky, ktoré poukazujú na nedostatočné prekonávanie a pretrvávajúce buržoázných pedagogických názorov v radoch učiteľstva a ostro kritizujú tento stav.

V čase studenej vojny, politického prenasledovania a všeobecného podozrievania predstaviteľa komunistickej pedagogiky volajú do rozhodného boja proti „nepriateľským a škodlivým teóriám“, ktoré sa schovávajú za nový školský systém a pretrvávajú v školskej praxi. Podľa E. Sýkora, „hlavného predstaviteľa ideologizácie školstva a boja proti buržoáznemu nacionalizmu“ (J. Pešek, 2003, s. 302), „do veľkej časti našich škôl ani dnes nenachodí prístup socialistická pedagogika, lebo tam má domovské právo pedagogika buržoázna. A tak sa stalo, že sa naše školy izolovali od masy robotníkov, od pracujúceho ľudu. Úchylka buržoázneho nacionalizmu a úchylka bucharinovská postavila stenu medzi školou, časťou učiteľstva a pracujúcim ľuďom“ (E. Sýkora, 1949/1950, s. 282).

Do argumentácie o charaktere buržoáznej pedagogiky a do odborných pedagogických časopisov stále viac preniká agresívny štýl dobovej žurnalistiky a straníckych materiálov (tmárstvo, reakčnosť, bezradnosť, idealizmus, kozmopolitizmus). Autori sa doslova predbiehajú vo formuláciách čo najbojovnejších výziev do boja proti zvyškom a vplyvom buržoázneho pedagogického myslenia. Podľa O. Pavlíka „na našich školách sa uplatňuje často buržoázna ideológia, ale aj buržoázne pedagogické a metodické prežitky... Je treba, aby sa učiteľ zbavil rôznych buržoázných pedagogických teórií, ktoré získal na starých školách. Musíme rozbiť tieto teórie“ (O. Pavlík, 1950, s. 1045). Na V.

celoštátnej konferencii učiteľov v r. 1950 sa konštatovalo, že niektorí učitelia, ktorí pracovali globálnou metódou do februára 1948 pracujú s ňou „bez ohľadu na socialistický obsah školy“. Aj stranické orgány žiadajú od pedagogiky najmä prehodnotenie a odsúdenie zvyškov „idealistických a pseudovedeckých“ teórií z obdobia buržoáznej ČSR, najmä empirickej a experimentálnej pedagogiky a globálnej metódy. Treba „dôsledne likvidovať zvyšky buržoázných ideológií v školskej výchove a vyučovacej práci“ (L. Bakoš, 1952/53, s. 395).

G. Pavlovič sa dokonca obáva, že „takýchto prípadov, keď je ešte pedagogická teória a prax v zajatí buržoáznej pedagogickej pseudovedy, nebude málo, lebo dosiaľ sme našich vychovávateľov na školách dôsledne neoslobodili od prežitkov buržoáznej pedagogiky a didaktiky“ (G. Pavlovič, 1953, s. 320). Znepokojene sa pýta, ako je to možné, že po piatich rokoch úspešného budovania socialistickej školy, kde tieto smery nemali miesta, „reakcia znova začína dvíhať hlavu“. Chybu vidí „v zhovievavosti voči idealistickým, objektivistickým, liberalistickým, eklektickým a vedeckej pedagogike neprijateľným prácam, ktoré u nás vychádzali. Nerozvinuli sme kritiku a sebakritiku. Omeškali sme sa v štúdiu náhľadov klasikov marxizmu-leninizmu na výchovu, v štúdiu sovietskej pedagogickej teórie a praxe a jej veľkých úspechov“ (G. Pavlovič, 1950/1951. s. 30).

Odpoveď na príčinu „zaostávania v boji s buržoáznou pedagogikou“ teda nachádzajú predstavitelia moci hlavne v nedostatočnom štúdiu marxizmu-leninizmu a sovietskej pedagogiky, v nedostatočnej ideologickej pripravenosti pre boj s buržoáznou ideológiou a v neposlednom rade aj vo vplyve a pôsobení zahraničných nepriateľských síl. Preto vyzývajú, aby bol k tejto „chybe“ zaujatý jasný a rozhodný postoj. Preto podľa neho „musí zosilniť boľševická nezmieriteľnosť voči akýmkoľvek ideologickým úchylkám vo výchovnej a vyučovacej práci na školách v našej vlasti“ (G. Pavlovič, 1952/53, s. 221).

Rovnako ako to žiadali najvyššie stranické orgány, aj O. Pavlík v prejave k redaktorom pedagogických časopisov r. 1950 v súlade so sovietskymi metódami stranickej práce žiada vyššiu mieru kritiky a sebakritiky, lebo „neoboznamujeme našich učiteľov so sovietskou školou a nevyužívame dost' sovietsku pedagogickú teóriu a literatúru, najvyspelejšiu teóriu sveta“ (O. Pavlík, 1950 – 1951a, s. 102). „Na niektorých školách sa tradujú nacionalistické názory z predmníchovskej republiky v novej podobe, vykladané marxisticko-leninskou terminológiou“ (O. Pavlík, 1950 – 1951b, s. 295). Pedagogická teória sa podľa neho dosiaľ nevymanila zo zajatia vzorov buržoázných pedagogických teórií. „Buržoázne teórie majú dosiaľ svojich zástancov na pedagogických gymnáziách a na pedagogických fakultách. Musíme úplne rozbiť reakčné pe-

dagogické teórie, odhaliť ich a odstraňovať“ (O. Pavlík, 1950 – 1951, s. 295). V ideologickom fanatizme dochádza O. Pavlík až k nezmyselným formuláciám a tvrdeniam. Predmníchovská pedagogika podľa neho predstavuje pedagogiku reakčnej buržoázie, nadväzujúc na americkú, nemeckú a taliansku fašistickú a nacistickú pedagogiku. „Predstavitelia týchto pedagogických názorov sú dosiaľ autoritami pre časť nášho učiteľstva. Boj proti kozmopolitizmu znamená v pedagogike bojovať proti všetkým, ktorí sa ‚klaňajú‘ reakčným západným pedagogickým autoritám“ (tamže, s. 313).

Stranícke orgány žiadajú v oblasti pedagogiky najmä prehodnotenie a odsúdenie zvyškov „idealistických a pseudovedeckých teórií“ z obdobia buržoáznej ČSR, najmä empirickej a experimentálnej pedagogiky a používanie globálnej metódy. Požiadavku boja proti nepriateľskej ideológii a jej nositeľom vyústila do politických represíí, v pedagogike ku hľadaniu dostatočne nevedomých a „reakčne“ zmýšľajúcich jedincov. Ako príklad možno uviesť J. Čečetku. Jeho záujem sa už počas vojny presunul do oblasti dejín pedagogiky a kvôli svojej aktivite v predchádzajúcom režime sa po r. 1945 neangažoval v diskusii o pedagogike. Nepridával sa k tým, čo s nadšením hovorili o sovietskej škole a pedagogike, ale ani otvorene nepodporoval myšlienky reformného hnutia z prvej republiky. V jeho učebniciach pedagogiky z r. 1947 a 1948 síce vidieť zreteľne vplyv predvojnového pedagogického myslenia, najmä chápania pedagogiky a jej smerov, v ktorých sa pridržal J. Hendricha. O marxizme sa však vyjadruje len okrajovo v rámci celkového popisu smerov modernej pedagogiky s hodnotením, že „zdôrazňuje triedny boj a podryva rôzne idealistické učenia“ (J. Čečetka, 1948, s. 217).

Zrejme v snahe vylepšiť svoj obraz v zložitých pomeroch sa v článku *Det-ská družina a výchova* kriticky vyjadruje o J. Deweyovi, ktorý „so svojou spoločensko-pracovnou školou vlastne stroskotal, v danom hospodárskom poriadku USA nebolo ho možno ideovo ani prakticky, hospodársky koordinovať s týmto poriadkom. Naproti tomu Makarenkov známy pokus takéto koordinačné podmienky mal a viedol k úspechu“ (J. Čečetka, 1947/48, s. 340).

Napriek tomu po r. 1948 neušiel pozornosti straníckych orgánov. Na celoslovenskej konferencii učiteľov v Bratislave r. 1950 bol prinútený kriticky sa vyjadriť k svojmu pôsobeniu v minulosti a svojim pedagogickým názorom v pedagogike. Už predtým však na neho upozornil v Jednotnej škole G. Pavlovič, spájajúc jeho názory s predstaviteľmi „reakčných“ filozofických smerov. Jedným z nich bol J. Hendrich a „americké buržoázne výchovné a vyučovacie metódy udomáčňoval u nás prof. Václav Příhoda... Pod vplyvom týchto idealistických náhľadov vyrástla na Slovensku väčšina učiteľskej generácie, do ktorej patril a v jej duchu pracoval i profesor Juraj Čečetka. U neho úsilie po

nadstraníckosti, objektivnosti zachádza až do eklekticizmu, neurčitosti, nejasnosti“ (G. Pavlovič, 1950/51, s. 28).

K svojim názorom sa J. Čečetka vyjadril formou sebakritiky nasledujúco: „Pri kritickom posudzovaní svojich doterajších literárnych prác uvedomujem si dnes i sám vážne chyby a nedostatky, ktoré tieto práce vcelku majú. Predovšetkým prichodí mi tu vyčítať idealistický objektivizmus týchto prác, ich eklektický ráz a neujasnenosť základných teoretických hľadísk. Hlavne to, že som jednak nemal primerané konkrétne východisko z praxe pre vyvinutie správnych teoretických hľadísk, jednak, že som nemal základ učenia marxistického, ktoré by mi dalo jasný pohľad v spleti sociálno-hospodárskych problémov. Takto nemajúc pevného ideového vedenia marxistického, chcjúc nájsť východisko v spleitosti problémov, dostal som sa na stanovisko idealistického objektivizmu, utopicky dúfajúc, že sa mi podarí akýmsi formálno-vedeckým spôsobom nájsť zjednocujúcu teoretickú základňu, na ktorú by bolo možno uviesť akousi vzájomnou dohodou všetky tie rozmanité a protikladné systémy a smery pedagogické pri zdôrazňovaní akéhosi filantropicko-humanistického stanoviska“ (Zprávy, 1950, s. 131). Kriticky postoj zaujal J. Čečetka aj k svojim dielam z minulosti. Sebakriticky priznáva, že nepochopil ideologický význam učenia A. Adlera, že jeho texty v *Pedagogike* a heslá v *Pedagogickom lexikone* „sú objektivistické, eklektické, pokrokové state v nich nie sú ešte vyhranené, vedecky celkom spoľahlivo postavené, jednak že je tu rad statí, ktoré z hľadiska marxistického neobstoja“ (tamže, s. 131). Tieto citáty ilustrujú dobu a spôsoby útlaku vedeckých pracovníkov totalitnou politickou mocou.

Teoretickú pomoc rozvoju socialistickej pedagogiky v boji s buržoáznou ideológiou mali poskytnúť aj preklady prác sovietskych autorov, založených na dialektickom a historickom materializme z vedeckých disciplín, ktoré sú pomocné pre pedagogiku, napr. z oblasti psychológie. Nová socialistická pedagogika sa už nemá opierať o západné, pragmatické a iné psychológie, pretože „západná idealistická psychológia, nevedecké, falošné a spiatočnicke teórie, ktoré prekážajú aj účinnému prenikaniu ideí socialistickej pedagogiky do školy a výchovy u nás, brzdia výchovu socialistického človeka u nás a tým aj výstavbu spoločnosti v našej vlasti“ (M. Jurčo, 1953, s. 5).

Do popredia sa v našich podmienkach stavia najmä učenie I. P. Pavlova, z ktorého podľa sovietskych psychológov možno čerpať nielen nové chápanie fungovania duševného života, ale aj poznávacieho procesu, výchovy, učenia sa a vývinu osobnosti. Tento vedec, v dejinách vedy považovaný za predchodcu behaviorizmu (správanie je reťaz návykov), teda „reakčnej“ západnej psychológie, mal byť v nových podmienkach vzorom sovietskej vedy a jeho

učenie sa malo preniesť aj do teórie výchovy a vzdelávania. Tie sa majú „opierať o typy vyššej nervovej činnosti detí, o ich individuálne zvláštnosti“ (A. Jurovský, 1952/53, s. 451).

Podľa O. Pavlíka I. P. Pavlov prispel k zvedčeniu pedagogiky odhalením zákonov psychiky. „Len psychológia vybudovaná na pavlovovských základoch ako veda materialistická, ktorá používa objektívne metódy výchovy, môže splniť starý sen pedagógov o psychológii ako pomocnej pedagogickej vede (...) Preto má vychovávateľ poznať zákonitosti vyššej nervovej činnosti pri výchovných procesoch“ (O. Pavlík, 1951/52, s. 339). Výchova a vzdelávanie je teda „vznik, upevňovanie, tlmenie rozličných dočasných spojov návykov a asociácií“ (tamže, s. 340).

Na toto psychologické chápanie výchovy má potom nadviazať určovanie cieľov komunistickej výchovy pedagogickou teóriou. Tým má byť výchova postavená na vedecký, materialistický základ, vytváranie nových vlastností, zvykov a črt komunistického človeka.

Treba však konštatovať, že požiadavka vzniku novej pedagogiky a teórie výchovy založenej na teórii I. P. Pavlova zostala len v podobe ideologických proklamácií, prebratých so sovietskej pedagogiky, rovnako ako mnohé iné (problém dedičnosti, otázky jazykovedy a i.). K prestavbe vyučovacích predmetov a procesu výchovy vo svetle jeho reflexnej teórie v školskej praxi nikdy nedošlo.

Osobitná pozornosť sa začiatkom 50. rokov venovala psychotechnike ako poslednému zvyšku reformnej pedagogickej teórie a praxe. Podľa M. Jurča „psychotechnika ovládla metodicky aj obsahovo najmä psychológiu dieťaťa – pedológiu, psychológiu učenia, pedagogickú psychológiu a tým silne ovplyvňovala pedagogiku a vychovávateľskú prax na škole, do ktorej zavádzala mnohé falošné názory a nesprávne metódy. Psychotechnika mätla myseľ mnohých vychovávateľov a učiteľov, najmä pre svoju hlučne vyhlasovanú ‚exaktnosť, objektívnosť a vedeckosť‘“ (M. Jurčo, 1953, s. 7). Pre jej kritikov predstavovala hlavne testovanie, čiže „kvantitatívne vyjadrenie psychických vlastností človeka“ ako snahu o objektívnosť a vedeckosť. Pedológia si potom za cieľ kládla vyšetrowanie detí prostredníctvom testovacích metód, „čím upevnila mnohé lživé, škodlivé, nevedecké teórie o dieťati, nielen vo vede, ale aj v širokých kruhoch inteligencie, pedagógov, vychovávateľov, učiteľov“ (M. Jurčo, 1951/52, s. 446).

Viera vo vrodennú inteligenciu je podľa neho v rozpore s marxistickým učením človeku a podkopáva názor o možnostiach zmeny osobnosti pod vplyvom spoločenských podmienok, ako to dokazuje socialistická realita. Táto viera nevedecky rieši otázku schopností a nadania. Pedológia a psychotechnika,

meranie schopností detí a mládeže a ich diferenciacia na tomto základe sú v rozpore s úlohami socialistickej školy. Je to nevedecký a reakčný výmysel na dokazovanie duševnej menejcennosti detí z robotníckeho prostredia prostredníctvom testov a meraní. V socialistickej spoločnosti sa voľba povolania a diferenciacie žiakov už nebude diať prostredníctvom testov, ale prostredníctvom polytechnickej výchovy.

Zaujímavé sú aj pokusy preniesť do slovenských pomerov kritiku sovietskych biológov a pedagógov chromozómovej teórie dedičnosti a jej nahradenie „tvorivým darwinizmom, lysenkovskou a mičurinskou biológiou“, čo malo poraziť „idealistické“ názory na dedičnosť, podľa ktorých „hybnou silou duševného vývinu je dedičný, vrodený biologický vnútorný faktor a nie hospodárske a spoločenské podmienky“. Tým sa mala vyriešiť otázka vzťahu dedičnosti a prostredia vo výchove, potvrdiť marxistická téza o rozhodujúcom význame spoločenských podmienok pre vývin osobnosti, teda nového, komunistického človeka.

Záver

Pri celkovom hodnotení postoja k západnej pedagogike na Slovensku v rokoch 1945 až 1953 môžeme konštatovať, že politici a predstavitelia slovenskej pedagogiky komunistickej a ľavicovej orientácie od r. 1945 nebojovali proti skutočným myšlienkam a systémom západnej pedagogiky, ale proti ideologickým schémam a predstavám o nich, ktoré si vytvorili pod vplyvom ideológie marxizmu-leninizmu a ktoré preto boli nevyhnutne súčasťou „falošného vedomia“. Preto ich kritika západnej pedagogiky nemohla byť ani vedecká, ani účinná, ani presvedčivá, ani pravdivá. Bola jednoducho v službách mocenského, totalitného systému.

Uvedomoval si to aj jeden z hlavných protagonistov boja za socialistickú pedagogiku podľa sovietskeho vzoru v 50. rokoch a predstaviteľ „mocenskej elity“, ktorý sa v čase prvej kritiky daného obdobia v r. 1956 odhodlal vysloviť tvrdé slová o chybnom spôsobe kritiky buržoáznej vedy a pedagogiky tvrdošíjným zotrvávaním na ideologických dogmách. „Navykli sme si pohodlne zjednodušovať problémy boja s nepriateľskými ideológiami, redukovat' ich najprv do schematickej podoby a potom bežnými citátmi klasikov marxizmu porážať. Preto sme aj prestali sledovať súčasný vývin buržoáznej filozofie, psychológie, pedagogiky, sociológie, vyvracali sme len tie formy buržoáznej ideológie, ktoré existovali už u klasikov marxizmu, nesledovali sme konkrétne formy a súčasné modifikácie“ (O. Pavlík, 1984, s.56). Negatívne postoje

voči západnej pedagogike však pretrvávali aj v čase tzv. normalizácie až do r. 1989.

V prvých rokoch po oslobodení rastie záujem o sovietsku pedagogiku hlavne v radoch komunistov a ľavicovo orientovaných učiteľov. Ešte stále však prežívajú zvyšky pedagogického reformizmu medzivojnového obdobia. Rokom 1948 sa stala orientácia na sovietske školstvo a pedagogiku dominantnou. V čase definitívneho etablovania komunistickej diktatúry sa marxisticko-leninská pedagogika stala jedinou formou „vedeckej“ pedagogiky. Západné smery a koncepcie sa stali predmetom ostrých útokov v tlači a odmietavých kampaní. Tento proces sa stupňoval úmerne k nárastu represívnych a mocenských zásahov voči občanom a vedeckému mysleniu. Obrat k sovietskej pedagogike sa niesol v duchu nekritického, jednostranného preberania jej myšlienok v teórii aj praxi, vo všetkých formách výchovy a vzdelávania, odmietania historickej kontinuity. Viedol k stagnácii a deformácii slovenskej pedagogiky a zabrzdeniu jej vývoja, odtrhnutiu od svetového pedagogického myslenia a diania na dlhé roky a znemožneniu jej vedeckého vývoja.

LITERATÚRA

- BAKOŠ, E. Výchovné ciele našej školy. In: *Jednotná škola*. 1948/49, roč. IV, s. 1 – 8.
- BAKOŠ, E. Úlohy našej školy po X. sjazde KSS. In: *Jednotná škola*. 1952/53, roč. VIII, č. 5, s. 385 – 395.
- BAKOŠ, E. (1950) Predhovor. In: MEDYNSKIJ, E. N.: *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: ŠN.
- BERKA, M. Potreba pokusnej školy. In: *Jednotná škola*. 1946/47, roč. II, č. 3, s. 122 – 123.
- BRŤKA, J. (1947) *Stručná didaktika pre učiteľov a kandidátov učiteľstva*. Prešov.
- BRŤKA, J. Autor o Prvej čítanke. In: *Jednotná škola*. 1949/50, roč. V, č. 3 – 4, s. 147 – 152.
- ČEČETKA, J. (1948) *Pedagogika II*. Liptovský Mikuláš: Tranoscus.
- ČEČETKA, J. Detská družina a výchova. In: *Jednotná škola*. 1947/48, roč. III, č. 3, s. 332 – 343.
- JURČO, M. (1953) *Nevedeckosť a reakčnosť psychotechniky*. Bratislava: SPN.
- JURČO, M. Reakčnosť buržoáznej pedológie a „merania inteligencie“. In: *Jednotná škola*. 1951/52, roč. VII, č. 10, s. 439 – 451.
- JUROVSKÝ, A. Typy a plastičnosť vyššej nervovej činnosti a výchova. In: *Jednotná škola*. 1952/53, roč. VIII, č. 5, s. 430 – 452.
- JUSKO, A. Časové pedagogické problémy. In: *Jednotná škola*. 1947/48, roč. III, č. 1, s. 61 – 67.
- NOVOMESTSKÝ, L. Jednotná škola – jednotná pedagogická práca. In: *Jednotná škola*. 1945/46, roč. I, s. 1 – 3.
- PAVLÍK, O. (1945a) *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú*, Bratislava: Slov. akadémia vied a umení.
- PAVLÍK, O. K novej orientácii našej výchovnej teórie a praxe. In: *Jednotná škola*. 1945b, roč. I, č. 1, s. 6 – 13.
- PAVLÍK, O. (1946) *Školstvo – základ kultúrnej výstavby Slovenska*. Bratislava: Sekretariát ÚV KSS.
- PAVLÍK, O. (1950) *Didaktika*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo.

- PAVLÍK, O. O přerodu naší školy. In: *Tvorba*. 1950, roč. XIX, č. 44. s. 1045.
- PAVLÍK, O. Prejav k redaktorom pedagogických časopisov dňa 26. X. 1950. In: *Jednotná škola*. 1950/51a, roč. VI, č. 3. s. 97 – 102.
- PAVLÍK, O. O niektorých úlohách v školstve po zasadnutí ÚV KSČ. In: *Jednotná škola*. 1950 – 1951b, roč. VI, č. 7 – 8, s. 289 – 314.
- PAVLÍK, O. Pavlovovo učenie a pedagogika. In: *Jednotná škola*. 1951/52, roč. VII, č. 8 – 9. s. 337 – 346.
- PAVLÍK, O. (1975) *Z bojov o jednotnú školu*. Bratislava: SPN.
- PAVLÍK, O. (1945) *Návrh na reformu školského systému*. Bratislava: ŠN.
- PAVLOVIČ, G. Tri revolúcie vo vývine nášho školstva. In: *Jednotná škola*. 1945/46, roč. I, č. 2, s. 64 – 68.
- PAVLOVIČ, G. Uplatnenie zásad socialistickej pedagogiky v našej škole. In: *Jednotná škola*. 1950/51, roč. VI, č. 1, s. 24 – 48.
- PAVLOVIČ, G. O úlohách pedagogickej teórie pri prestavbe školy. In: *Jednotná škola*. 1952/1953, roč. VIII, č. 4, s. 316 – 320.
- PAVLOVIČ, G. O novej sústave škôl pre prípravu učiteľov. In: *Jednotná škola*. 1952/53, roč. VIII, č. 3, s. 207 – 222.
- PEŠEK, J. (2013) *Štátna moc a spoločnosť na Slovensku 1945 – 1948 – 1989*. Bratislava: Prodama.
- PEŠEK, J. (2003) *Aktéri jednej éry na Slovensku 1948:89*. Prešov: Vyd. Michala Vašku.
- Protokol IX. Zjazdu KSS (1950), Bratislava: UV KSS
- RÁKOŠ, J. Psychotechnické skúšky na národných školách. In: *Pedagóg*. 1948/49, roč. I, č. 2, s. 161 – 163.
- ROGULOVÁ, J. (2016) *Slováci a ľudovodemokratický režim. Zápas o Slovensko. Úvod*. Bratislava: Literárne informačné centrum, s. 11 – 14.
- SÝKORA, E. Výňatok z prejavu poverenika školstva, s. E. Sýkoru, povedaného na aktíve školských pracovníkov v Bratislave. In: *Pedagóg II*. 1949 – 1950, č. 4. s. 282 – 284.
- SITŇAN, P. Takzvaná jednotná škola. In: *Nové prúdy*. 1947, roč. III, č. 12, s. 239 – 241.
- VRÁNA, S. O pedagogickom seminári bratislavských učiteľov. In: *Jednotná škola*. 1945 – 1946, roč. I, č. 8 – 10, s. 371 – 373.
- Zprávy z diskusných príspevkov na celoslovenskej konferencii učiteľov v Bratislave 30. 9. – 1. 10. 1950. In: *Jednotná škola*. 1950, roč. VI, č. 3, s. 129 – 132.

Kontaktné údaje

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

ONDREJ PAVLÍK A OBRAT V PEDAGOGIKE, ŠKOLSTVE A VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU V 40. ROKOCH 20. STOROČIA

Blanka Kudláčová

Abstrakt. Cieľom štúdie je poukázať na zmeny v ideových východiskách v oblasti pedagogiky, školstva a vzdelávania na Slovensku po druhej svetovej vojne, keď nastal výrazný obrat. V tomto zložitom období sa orientácia Československa profilovala pod vplyvom ZSSR smerom k socializmu, čo bolo zavŕšené v komunistickom puči v r. 1948. Charakter školstva a pedagogiky výrazne ovplyvnil Ondrej Pavlík (1916 – 1996), ľavicovo orientovaný politik a pedagóg, ktorého pedagogické pôsobenie predznačila dizertačná práca *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky* (1942). V prvej časti štúdie sa venujeme osobnosti Ondreja Pavlíka, v druhej časti Pavlíkovmu chápaniu pedagogiky v optike jeho diel zo 40. rokov 20. storočia a v tretej časti vplyvu Pavlíka na reformu školského systému a vytvorenie konceptu jednotnej socialistickej školy v Československu.

Úvod

V rámci vývoja novodobej pedagogiky na Slovensku a jej inštitucionálneho zastrešenia bol jediným pracoviskom aj po druhej svetovej vojne Pedagogický seminár Slovenskej univerzity (predtým Univerzity Komenského) v Bratislave. Pedagogiku tu v tom čase prednášal prvý slovenský profesor pedagogiky, prof. Juraj Čečetka, ktorý vedenie seminára prevzal v r. 1938, po odchode českého profesora Jana Uhra. Možno konštatovať, že vďaka trom českým profesorom, ktorí seminár založili a viedli (Chlup, Hendrich, Uher), a tiež Jurajovi Čečetkovi, „v rokoch 1918 – 1938 došlo na Slovensku k významnému pokroku v rozvoji pedagogického myslenia a prehĺbeniu orientácie na svetové pedagogické myslenie“ (M. Krankus, 2016, s. 113). Išlo o obdobie obrovského úsilia, keď sa pedagogika dostala fakticky z bodu nula na štandardnú európsku úroveň (B. Kudláčová, 2014). Zo slovenských pedagógov zohral kľúčovú úlohu spomínaný Juraj Čečetka, ktorý bol po prevzatí seminára pripravený rozvíjať pedagogickú vedu a vychovávať a vzdelávať nové generácie pedagógov a stredoškolských učiteľov. Druhá svetová vojna a vplyv spoločensko-politických zmien po rozdelení Československa v r. 1939 však prerušili tento dynamický vývoj mladej vedy a s ňou spojených otvorených pedagogických diskusií. Pedagogika sa začala rozvíjať v národno-socialistic-

kom variante, ktorý bol inšpirovaný nemeckou pedagogikou a modelom vzdelávania. Vychádzajúc z analýz dobovej (najmä) časopiseckej pedagogickej literatúry a pedagogických dokumentov vybraných škôl v období Slovenského štátu, je evidentné, že stopy ideológie sú veľmi badateľné, hoci išlo o krátke, šesťročné obdobie (B. Kudláčová, 2015; L. Valkovičová, 2015; B. Kudláčová, L. Valkovičová, 2015). Bohužiaľ, táto ideologická podriadenosť pedagogiky, školstva a vzdelávania na Slovensku nebola jedinou v 20. storočí. Ešte zhubnejšou, systematickejšou a dlhodobejšou bola podriadenosť ideológii marxizmu-leninizmu v období socializmu.

Osobnosťou, ktorá svojimi dielami vytvorila koncept socialistickej pedagogiky na Slovensku a na jej základe pripravila model reformy systému vzdelávania do podoby jednotnej socialistickej školy, bol prof. Ondrej Pavlík. Jeho pedagogické pôsobenie predznačila dizertačná práca *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú* (1945) a monografia *Vysoké školy v Sovietskom zväze* (1947), ktoré sú považované za prvé slovenské práce z marxistickej pedagogiky.

Osobnosť Ondreja Pavlíka (1916 – 1996)

Pavlík sa narodil vo Zvolenskej Slatine, v rodine chudobného drobného roľníka, čo zrejme predznačilo jeho ľavicovú orientáciu. Ako uvádza vo vlastnom životopise, už ako žiak strednej školy – Učiteľského ústavu v Lučenci, pracoval v marxistických študentských krúžkoch a bol známy svojím komunistickým zmýšľaním a propagovaním budovateľských úspechov Sovietskeho zväzu (O. Pavlík, 1968, s. 15). V tomto duchu pôsobil aj ako učiteľ ľudových škôl vo viacerých obciach a na lazoch. Neskôr vyštudoval odbor filozofia – prírodopis na Prírodovedeckej a Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Na štúdium sa zapísal v r. 1938 spoločne s priateľom Ondrejom Stojkom a počas štúdií sa stretol aj s ľavičiarimi Gustávom Pavlovičom a Michalom Falťanom, ktorý ho prichýlil na študentský internát Lafranconi (V. Michalička, 2016).

Už v r. 1938 vstúpil do vtedy ešte ilegálnej komunistickej strany v Bratislave a angažoval sa v odboji (T. Černák, 2016). Jeho politické dozrievanie a nadšenie pre komunistické ideály formovalo jednak štúdium marxistickej literatúry a tiež blízke kontakty „s významnými staršími súdruhmi, akými boli M. Falťan a neskôršie najmä G. Husák, L. Novomeský, K. Bezek, S. Takáč, A. Rašla, I. Poláček a ďalší“ (O. Pavlík, 1968, s. 16). Práve na návrh Husáka sa v r. 1940 presťahovali do vily vdovy Jozefa Gregora-Tajovského, kde na-

šli azyl viacerí mladí ľavicovo zmýšľajúci študenti, literáti, umelci. Na jeseň v r. 1940 sa oženil a v dome bývali aj s manželkou.

V r. 1943 bol väznený za ilegálnu činnosť v strane a organizovanie revolučných národných výborov; zásluhou L. Novomeského ho však s viacerými súdruhmi po pol roku prepustili (O. Pavlík, 1968). Zúčastnil sa na Slovenskom národnom povstaní a bol tajomníkom ÚV KSS a súčasne zástupcom povereníka Slovenskej národnej rady pre školstvo.

Jeho ďalšie pôsobenie ovplyvnila už spomínaná dizertačná práca *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky*, ktorú začal písať v roku 1940 a dokončil ju v roku 1942. V danom čase však nemohla byť publikovaná, Slovensko bolo totiž so Sovietskym zväzom vo vojnovom stave. Práca bola na podnet literárneho vedca Mikuláša Bakoša (E. Londáková, 2016) publikovaná až po skončení vojny v r. 1945. Názov bol upravený na *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú* a vydala ju Slovenská akadémia vied a umení.

Po ukončení vojny sa Pavlík ocitol uprostred veľkej politiky (už po Slovenskom národnom povstaní v r. 1944 bol tajomníkom Ústredného výboru Komunistickej strany Slovenska). Od mája 1945 do februára 1948 vykonával funkciu zástupcu povereníka SNR pre školstvo a osvetu, ktorým bol v tom čase L. Novomeský. V r. 1945 ho na žilinskej konferencii KSS zvolili za člena ÚV KSS a navrhli za poslanca Dočasného národného zhromaždenia. Bol považovaný za najväčšieho odborníka na otázky pedagogiky a školstva v Komunistickej strane Slovenska. V r. 1945 pripravil návrh na novú sústavu školstva a dostal sa aj do vedenia komisie pre vypracovanie celoštátneho školského zákona, ktorá vznikla v r. 1946 v Prahe. Jeho návrh bol základom nového školského zákona z r. 1948. V r. 1946 pripravil tiež brožúru s názvom *Školstvo – základ kultúrnej výstavby*. S referátmi o reforme školského systému sa zúčastňoval na množstve učiteľských konferencií v jednotlivých okresoch.

V poradí druhou Pavlíkovou publikáciou bola monografia *Vysoké školy v Sovietskom zväze* (1947). Spoločne s prvou publikáciou sa považujú za prvé slovenské práce z marxistickej pedagogiky a stali sa teoretickým zdrojom prvej povojnovej československej školskej reformy (E. Londáková, 2016).

V r. 1948 bol menovaný za mimoriadneho profesora na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave a začal prednášať pedagogiku vychádzajúcu z marxizmu-leninizmu. V tom čase mal len 32 rokov, čo svedčí o jeho ambicióznosti. Ako píše sám Pavlík, „z týchto prednášok vznikla moja Didaktika, ktorá vyšla rýchlo za sebou v troch vydaniach a stala sa – a potajme je i dnes – vyhľadávanou učebnicou študentov i učiteľov“ (O. Pavlík, 1968, s. 18). V tom istom roku bol zvolený za poslanca SNR a vymenovaný za povereníka informácií

a osvety, čo mu umožnilo zúčastňovať sa na rokovaní Predsedníctva UV KSS. V r. 1950 sa stal námestníkom ministra školstva, vied a umení a predsedom Štátneho výboru pre vysoké školy v Prahe.

V r. 1947 založil Štátny pedagogický ústav (neskôr Výskumný ústav pedagogický), ktorý do r. 1957 aj viedol. Ústav sa zaslúžil o „vypracovanie a realizáciu 1. československého školského zákona a prostredníctvom časopisu *Jednotná škola* prispel k rozpracovaniu otázok novej školskej politiky a jednotnej školy“ (Pedagogická encyklopédia 2., 1985). V r. 1953 založil Pedagogický kabinet pri SAV, ktorý aj viedol (zanikol v r. 1957).

Pavlíka možno považovať za ideového inšpirátora marxistickej pedagogiky na Slovensku. K úspešnému politickému a odbornému etablovaniu mu pomohli jeho aktivity ešte v ilegálnej komunistickej strane počas druhej svetovej vojny. Jeho ideové východiská a spôsoby, akým sa dostal k významným kompetenciám v oblasti pedagogiky a školstva, boli v porovnaní s Čečetkovými úplne odlišné.²

Pavlíkovo chápanie pedagogiky a obrat smerom k sovietskej pedagogike v jeho knižnej tvorbe zo 40. rokov

Dielo *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú* bolo zároveň Pavlíkovou habilitačnou prácou. Jej oponentmi boli Juraj Čečetka a Josef Hendrich. Išlo v tom čase o dvoch významných pedagógov, ktorých pedagogický koncept stál na úplne odlišných východiskách ako Pavlíkov. Čečetkov posudok na Pavlíkovu prácu sa nám zatiaľ nepodarilo získať. Z posudku Hendricha³ sa na jednej strane dá dedukovať istý nesúhlas s takto orientovanou pedagogikou, na druhej strane buď veľkorysosť, alebo predtucha zmeny politickej orientácie.⁴ Hendrich uvádza, že „pokiaľ ide o ideovú

² Čečetka v tom čase prednášal pedagogiku na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, kde v r. 1953 vznikla prvá samostatná katedra pedagogiky a psychológie pod jeho vedením. O vzťahu Čečetka vs. Pavlík sa nám zatiaľ nepodarilo zistiť bližšie informácie.

³ ČAV, Ústřední archiv, Fond Josef Hendrich, krab. Č. 3. i. č. 115. Recenze na knihu O. Pavlíka „Vývin školstva“, 5 s., strojopis.

⁴ Hendrich bol po odchode z Bratislavy menovaný k 1. marcu 1937 profesorom Filozofickej fakulty Karlovej Univerzity v Prahe. Po uzatvorení českých vysokých škôl v októbri 1939 však bola jeho činnosť na šesť rokov zmrazená. V prvých mesiacoch po oslobodení bol Hendrich reaktivovaný, začal opäť riadiť Pedagogický seminár a obnovil prednáškovú činnosť. Zúčastnil sa na reformnej činnosti s cieľom vybudovať vedecký (neučiteľský) odbor pedagogika na filozofickej fakulte. Jeho snahy však neboli v súlade s pripravovanou reformnou učiteľského vzdelávania (etablovanie pedagogických fakúlt) a ani s prípravou

stránku, je Pavlíkovo stanovisko jednoznačné. Je marxista, a celú látku predkladá a kritizuje z toho hľadiska, ako uskutočňuje v školstve ideály marxizmu. Ale určite nie je nekritickým stúpencom“ (posudok Hendricha, s. 2). V druhej kapitole sa Pavlík venuje vývoju cárskeho školstva v 19. storočí, v tretej kapitole marxizmu. Prínos marxizmu vidí Pavlík v ideí polytechnickej výchovy, ktorej mapovanie je jednotiacou osou celej publikácie. Vtedajšia doba podľa neho zašla príliš ďaleko v obmedzovaní polytechnickej výchovy, o čom svedčí aj napr. zrušenie ručných prác ako samostatného predmetu, z čoho obviňuje sovietskych pedagógov, kritizuje napr. Gruzdeva (O. Pavlík, 1945a, s. 188 a ďalej). Vo svojej kritike ide ešte ďalej a kritizuje aj Lenina: „Ako vidno, chápal Lenin polytechnickú výchovu veľmi úzko a hmlisto... Ďalej zamieňal polytechnickú výchovu so všeobecnou výchovou rozumovou...“ (tamže, s. 194). Na margo Hessena sa Pavlík vyjadruje, že v jeho prípade ide o „idealistické táranie“ (tamže, s. 116). Veľa sa dá pochopiť aj zo záveru Hendrichovho posudku: „I keď postupuje (Pavlík, pozn. autorky) z hľadiska, ktoré je dopredu dané, predsa sa nezbavuje samostatnosti a nezávislosti. Javí sa v našej pedagogike ako nový svojrázny a kvalifikovaný pracovník. Pavlíkova kniha patrí k najvýznamnejším prácam našej pedagogiky od vojny, ak nie je najvýznamnejšou vôbec“ (tamže, s. 5). Ako už bolo spomenuté, Pavlík písal prácu počas druhej svetovej vojny, keď muselo byť veľmi náročne získať sovietsku literatúru. Ostáva otázkou, ako sa k danej literatúre dostal.

Ambíciou druhej Pavlíkovej publikácie *Vysoké školy v Sovietskom sväze* (1947) bolo „stručne podať organizáciu, správu, spôsob štúdia ap. na sovietskych vysokých školách, a tak oboznámiť čitateľa s dôležitou oblasťou kultúrnej politiky nášho osloboditeľa a spojenca“ (O. Pavlík, 1947, s. 5). V úvode sa tiež uvádza, že druhou príčinou jej vydania je „značný záujem o štúdium v Sovietskom zväze“ a treťou „aktuálnosť reformy vysokoškolského štúdia v republike Československej“ (tamže). Typ sovietskej vysokej školy sa podľa neho odlišuje od európskych škôl uvedomelým úsilím vytvoriť nový typ vysokej školy, zodpovedajúci súčasnému stavu vied i novému socialistickému usporiadaniu štátu a spoločnosti (O. Pavlík, 1947, s. 8). Ide o informačno-praktickú prehľadovú publikáciu, ktorá je zameraná na stav a správu vysokých škôl v Sovietskom zväze, ich vnútornú a vonkajšiu organizáciu, akademické hodnoty, služobné a platové pomery zamestnancov a na konci čitateľ nájde zoznam vysokých škôl v Sovietskom zväze.

zákona o jednotnej škole. Komunistický prevrat ho zastihol vo veku 60 rokov a vyčerpaný zápasmi o zachovanie pedagogiky na filozofickej fakulte a politickými zmenami zomrel v roku 1950 (bližšie R. Váňová, 2005).

Pavlíkovým kľúčovým dielom v 40. rokoch je publikácia *Didaktika* (v rokoch 1949 – 1950 vyšla trikrát). Dielo *Didaktika* (1949, 224 s.) neponúka systematickú didaktiku vystavenú na marxisticko-leninských princípoch, ako by čitateľ očakával. Ide skôr o sústavu didaktických poznatkov z predchádzajúcich období, ku ktorým možno v texte občas nájsť určité kritické výhrady autora a vsuvky o sovietskej pedagogike, čo pôsobí „umelo“. Napr. kritizuje model pracovnej školy Deweya a jeho uplatnenie v medzivojnovej ČSR: „rozvoj modernej techniky a spoločnosti vyžaduje vysoké teoretické všeobecné vzdelanie“, ktoré pracovná škola obmedzuje a „sovietski nasledovníci Deweya nakoniec dospeli k teórii úplného ‚odumretia školy‘“ (O. Pavlík, 1949, s. 29). Tiež kritizuje, že pracovná škola sa odporúčala len pre bývalé ľudové a meštianske školy a nie pre gymnáziá, čo dosvedčuje, že „pracovná škola má význam aj politicko-triedny“ a „sníženie úrovne teoretického vzdelania vyraduje ľud z politiky; ľud sa stáva poddajnou a ovládateľnou masou“ (tamže, s. 29 – 30). Propaguje polytechnické vzdelávanie, ktoré je výsledkom potreby „zasvätiť dieťa aspoň do základov modernej výrobnjej techniky a práce“ (tamže, s. 31), čo vyriešila sovietska pedagogika práve spomínaným polytechnickým vzdelávaním, čím myslí „teoretické a praktické zasväcovanie mládeže do základných výrobných procesov“ (tamže, s. 32). Ďalším príkladom je kritika činnej školy, zdá sa však, že len preto, lebo sa uskutočňovala v predchádzajúcom období: „Socialistická pedagogika zdôrazňuje zásadu aktivity žiaka pri vyučovaní a v plnej miere podčiarkuje správnosť zásad činnej školy. Ale nestotožňuje sa celkom s koncepciou a praxou činnej školy v buržoáznej spoločnosti. Vyčíta jej niektoré zvrátenosti a nedostatky. Poukazuje, že teória i prax činnej školy, vychádzajúce celkovo zo správnych zásad, zabiehajú na také koľaje, ktoré narušajú záväznosť výchovných cieľov, rozvracajú vyučovanie i školu“ (tamže, s. 54). Podľa Pavlíka je „činná škola hlavný prostriedok boja proti didaktickému materializmu“ (tamže, s. 58). Ešte uvedieme jeden Pavlíkov názor, ktorý tiež dokumentuje, že jeho *Didaktika* naozaj neposkytuje nič nové: „Ľudovodemokratická a socialistická spoločnosť, ktorá odstraňovaním tried vytvára predpoklady pre novú, vyššiu mravnosť, mravnosť, ktorá nie je v rozpore ani v nedorozumení so stavom vedeckého poznania, ale v plnej shode s ním, vytvára predpoklady pre obnovenie plnej jednoty výchovy rozumovej a mravnej, vysoko vyzdvihuje zásadu výchovnosti vyučovania“ (tamže, s. 107 – 108) To, že Pavlík do existujúcej teórie vyučovania len doplnil určité „vsuvky“ socialistickej pedagogiky dosvedčuje aj skutočnosť, že v zozname literatúry sú celkovo z 30 prameňov len 4 sovietskej proveniencie, ostatné sú domáce a zahraničné klasické pramene z oblasti didaktiky. Otázkou je tiež, čo označujeme termínom „socialistická pedagogika“;

či ide o pedagogiku z obdobia socializmu, ktorá kritizuje všetko, čo vzniklo v predchádzajúcich obdobiach (Pavlíkov prístup), alebo ide o termín, ktorý je typický pre pedagogiku na báze marxizmu-leninizmu.⁵ V rámci konceptu Pavlíkovej pedagogiky sme v jeho knižných dielach zo 40. rokov 20. storočia nenašli žiadny originálny príspevok do pedagogickej teórie.

Pavlík sa angažoval aj v časopiseckej oblasti. V r. 1944 prestal vychádzať *Pedagogický zborník* (po vydaní tretieho čísla). Jeho vydávanie bolo obnovené v r. 1947, keď pozíciu redaktora obsadil práve O. Pavlík, a to až do r. 1950, keď časopis zanikol úplne. Z obsahov jednotlivých čísel tohto časopisu v rokoch 1947 – 1950 je evidentné, že v ňom začínajú byť uverejňované články o sovietskej pedagogike a školstve, jednak z dielne slovenských autorov a tiež preklady originálnych prác sovietskych autorov.

Od r. 1945 začal vychádzať nový časopis *Jednotná škola* v redakcii Gustáva Pavloviča, ktorý sa v prvej etape svojej existencie (1945 – 1949) „zameriaval na prebojovanie a realizáciu základných princípov novej školskej politiky, najmä princípu jednotnej a štátnej školy“ (*Pedagogická encyklopédia I.*, 1984, s. 370). V druhom období (1949 – 1968) sa ťažisko prenieslo na riešenie teoretických a praktických úloh pri výstavbe socialistickej školy a rozvoji socialistickej pedagogiky (tamže). Jeho ideové zameranie vytýčil v prvom čísle L. Novomeský vo vstupnej štúdii s názvom *Jednotná škola – jednotná pedagogická práca*. Časopis sa stal platformou marxisticky orientovaných pedagógov a Pavlík bol po Pavlovičovi jeho druhým šéfredaktorom (1953 – 1955).

⁵ Rudolf Lassahn vo svojom *Úvode do pedagogiky* (1992, v orig. 1974 a 1991) uvádza, že marxistická a socialistická pedagogika sa začala rozvíjať v Nemecku začiatkom 20. storočia (napr. Otto Rühle). Niektorých jej predstaviteľov ovplyvnila Klára Zetkinová, ktorá sa zúčastnila na sociálno-demokratickej konferencii žien v Nemecku v r. 1904. Tiež ju rozvíjali rakúski marxisti a socialisti, z nich najvýznamnejšie Paul Östreich, ktorý sa po druhej svetovej vojne podieľal na školských reformách vo Východnom Berlíne. Ako uvádza Lassahn, „sformovanú, vo všetkých smeroch premyslenú marxistickú teóriu výchovy však nikto z nich nepredložil. ...Etablovaná pedagogika socialistickú pedagogiku nebrala na vedomie“ (R. Lassahn, 1992, s. 119). Bola známa len súdruhom a zasväteným v socialistickej krajine. Známa ľavicovo orientovaná Frankfurtská škola (Adorno, Horkheimer, Marcuse) nenadviazali na skoršiu tradíciu marxistickej pedagogiky, ale na filozofiu nemeckého idealizmu a psychoanalýzu.

Pavlíkova reforma školského systému a návrh modelu jednotnej školy

Ako už bolo spomenuté, Pavlík v r. 1945 pripravil návrh na reformu školského systému v Komisii pre Školskú reformu pri povereníctve SNR pre školstvo a osvetu v Bratislave, ktorý v tom istom roku vydalo Štátne nakladateľstvo v Bratislave. Vyzdvihuje v ňom princíp štátnej jednotnej školy a vysokoškolského vzdelávania učiteľstva. Vzhľadom na povojnové podmienky na Slovensku navrhuje realizovať tieto princípy iba postupne. Dekrét prezidenta republiky o vysokoškolskom vzdelávaní učiteľov, vydaný v r. 1945, však rieši túto otázku pre celé územie štátu a tiež zákon o základnej úprave jednotného školstva z r. 1948 zaviedol štátnu jednotnú školu s dôrazom na jednotnú národnú a strednú školu tak v Česku, ako aj na Slovensku (B. Kujal, 1978).

Cieľom Pavlíkovho návrhu reformy školského systému bolo vytvoriť predpoklady „pre ďalšie reformy výchovy a školy. Odstrániť starý a vytvoriť nový systém škôl“, ktorý bol „predpokladom pre vybudovanie ľudovodemokratického školstva“ (O. Pavlík, 1945b, s. 5). V úvode návrhu ozrejmuje, prečo reformné hnutie, ktoré bolo v mezivojnovej ČSR veľmi silné, neprišlo pozitívne výsledky. Podľa neho, „reformy minulosti obmedzily sa na reformu učebných osnov, disciplíny a predovšetkým vyučovacích metód, ale ani to neboly reformy v pravom slova smysle; zmeny, ktoré prinášaly, neboly totiž vždy pokrokové a progresívne“ (tamže). Na otázku *Čo vyžaduje ľudová demokracia od školy a výchovy?* Pavlík odpovedá: „Žiada osobitnú výchovu národnú, politickú, občiansku, novú školskú disciplínu, nové vyučovacie metódy a pod.; ale to nie je všetko a nie to hlavné: ľudová demokracia žiada predovšetkým vyššie rozumové, intelektuálne, teoretické vzdelanie ľudu. ...Keď má ľud vládnuť, keď má ľud v národných výboroch a v SNR i v ústrednej vláde riešiť složité veci politické, hospodárske, administratívne, musí vedieť vládnuť. Znalosti, vzdelanie sú predpokladom moci“ (tamže, s. 7). Nepopiera ani význam osvetu,⁶ ale „hlavným miestom výchovy je škola, preto škole musíme venovať najväčšiu pozornosť“ (tamže, s. 8) a na ňu sa musí zamerať aj reformné úsilie.

Vytyčuje dva ciele reformy: 1) zvýšiť kvalitu pedagogického procesu (po dôslednej kritike všetkého, čo priniesla modernistická pedagogika) a 2) zvýšiť rozsah školského vzdelávania, bez zmeny rozsahu, avšak s posunom od 7 do

⁶ V r. 1949 vydal brožúru *Ľudovú výchovu pomáha budovať socializmus: Prejav na konferencii osvetových pracovníkov v Bratislave dňa 22.11.1949.*

15 rokov (povinná školská dochádzka bola v tom čase osemročná, od 6. do 14. roku). Kritizuje dobový systém vzdelávania, keď všetky deti navštevovali prvých päť rokov ľudovej školy, a v štúdiu pokračovali tromi možnými spôsobmi: 1) najväčšia časť z nich pokračovala v 6. až 8. ročníku ľudovej školy, kde sa podľa neho už nenaučili nič nové v porovnaní s predchádzajúcimi piatimi ročníkmi a nemali prístup k vyššiemu vzdelaniu, 2) 28,4 % žiakov odišlo do trojročných meštianskych škôl; v učebnom pláne, osnovách, didaktike i metodike tejto školy sú „nezdravé a protipokrokové zásady“, uplatňujú sa tu rôzne izmy – prakticismus, pracovnosť, pedocentrizmus, individualizmus, globalizmus a 3) 4,3 % žiakov sa dostalo na stredné školy (gymnázium) a mohli sa dostať aj na vysoké školy. Pavlík kritizuje, že do gymnázií sa dostanú zväčša deti z miest, „ktorých rodičia vládu platiť“ (tamže, s. 10) a deti robotníkov a roľníkov sa tam nedostanú. Podľa neho je „gymnázium škola pre privilegované vrstvy národa, pre vrstvy zámožných“ (tamže). Z jeho zistení vyplýva, že aktuálny systém škôl je „protidemokratický a protiludový“, preto navrhuje jednotný školský systém a zmenu povinnej školopovinnosti (tamže, s. 11). Jednotná škola v jeho chápaní znamená 1) „dať všetkým vrstvám národa, bohatým aj chudobným, rovnaké povinné základné vzdelanie“ v jednom type škôl, pretože „nejednotnosť na tomto stupni vedie vždy k nedemokratickému deleniu škôl pre ľud a vrstvy privilegované“ (tamže, s. 11), 2) navrhuje, aby sa systém škôl budoval tak, „aby sa zamedzilo tvorenie tzv. slepých uličiek, teda škôl, z ktorých nie je možný prechod na vyššiu školu a na školy vysoké“ (tamže) a 3) požiadavka sa týka vyššej všeobecnej vzdelávacej školy, navrhuje, aby sa nedelili na samostatné školské typy (napr. reálky, reálne gymnázium, klasické gymnázium, gymnáziá a pod.), ale aby sa na spoločnom základe vetvili iba v najvyšších triedach.

V rámci druhej požiadavky by povinné vzdelanie zabezpečovala základná škola (žiaci od 7. do 11. roku) a nižšia stredná škola (od 11. do 15. roku), čo predstavuje „normálnu povinnú školu“ (tamže, s. 13). „Povinná nižšia stredná škola a jednotný školský systém, ktorý umožní všetkým žiakom prístup na školu vysokú, je heslom našej školskej reformy“ (tamže, s. 12). Pavlíkov návrh reformy školského systému postihuje všetky stupne škôl, počnúc predškolskými ústavmi cez základnú školu, stredné školy, odborné školy, učiteľské ústavy a vysoké školy a zameril sa v ňom na formálnu stránku.

V r. 1946 pripravil brožúru s názvom *Školstvo – základ kultúrnej výstavby*, ktorú vydal Sekretariát ÚV KSS v Bratislave. Išlo o Pavlíkov prejav prednesený na zjazde kultúrnych pracovníkov KSS v Turčianskom Sv. Martine 24. apríla 1946. Brožúra mala slúžiť ako „základný dokument osvetľujúci školskú politiku strany v predvolebnej kampani v r. 1946“ (O. Pavlík, 1968, s. 17)

a Pavlík sa v nej zameril na obsahovú stránku reformy „v zmysle ideálov a potrieb nášho národa, ľudovodemokratického štátu“ (O. Pavlík, 1946, s. 6). V úvode zdôrazňuje: „Ak kladieme vedome do tesnej súvislosti našu školskú politiku s politikou vôbec, školu so spoločnosťou, robíme celkom oprávnené. ...Závislosť školstva od spoločnosti je daná sociálnou funkciou školy“ (tamže, s. 3). Píše napr. o novej vlasteneckej výchove, ktorá dostáva nový obsah a jej súčasťou je slovanská výchova, v ktorej osobitné miesto „zaujíma veľký ruský národ a Sovietsky zväz“ (tamže, s. 8). Zdôvodňuje poštátnenie školstva, ktoré sa zrodilo „zo snahy zabezpečiť vyššie vzdelanie a lepšiu výchovu slovenskému ľudu“ (tamže, s. 19) a „uskutočnilo sa hneď v prvých dňoch Slovenského národného povstania v Banskej Bystrici“ (tamže), pretože „skúsenosti s neštátnymi školami cirkevnými boli zlé. Zanesením náboženstva do politiky a školami rozdelenými podľa konfesie, rozdeľoval sa národ na tábory“ (tamže), „cirkevné školy nejednotnou výchovou ohrozovali národnú jednotu“ (tamže). „Snaha zabezpečiť slovenskej mládeži jednotnú národnú výchovu a odstrániť nezdravé trieštenie národa podľa konfesie bolo hlavným smyslom poštátnenia slovenského školstva“ (tamže). Poštátnenie školstva znamenalo zánik cirkevného školstva, a teda istej plurality vo vzdelávaní. Je zaujímavé, že tento dôležitý akt sa udial ešte počas SNP v novo konštituovanej Slovenskej národnej rade, ktorá zriadila Povereníctvo pre školstvo a osvetu, ktoré viedol Ondrej Pavlík (bol poverenikom v čase od 24. februára do 14. apríla 1945). Poštátnenie všetkých stupňov a kategórií škôl nariadením č. 5 z r. 1944 bolo jedným z jeho prvých aktov. Podľa Londákovvej, tomuto aktu predchádzalo obdobie politických diskusií a zrenia a zoštátnenie škôl a ďalšie akty Povereníctva, ktoré utvárali predpolie na povojnovú „ľavicovú“ školskú reformu (E. Londáková, 2007). Školstvo a vzdelávanie sa tak, ako to už býva v totalitných režimoch, stalo súčasťou a dôležitým prvkom mocenských politických zápasov.

Pavlík sa dostal sa aj do vedenia komisie pre vypracovanie celoštátneho školského zákona, ktorá vznikla v r. 1946 v Prahe. V nej boli predložené dva návrhy na reformu školstva (slovenský Pavlík a český Příhodov), z ktorých bol prijatý Pavlíkov návrh, čo tiež svedčí o jeho vplyve. Ten bol základom nového školského zákona po komunistickom puči v r. 1948 a neskôr bol zhodnotený nasledujúco: „Československá jednotná škola, postupne budovaná podľa zákona zo dňa 21. apríla 1948 o základnej úprave jednotného školstva, predstavuje prvú revolučnú etapu v rozvoji československej socialistickej školy“ (B. Kujal, 1978, s. 13). Zákon priniesol bezplatné vzdelávanie všetkým vrstvám obyvateľstva, zjednotil systém vzdelávania, no „zároveň vytvoril štátny monopol na výchovu a vzdelávanie s prosovietskou orientáciou“ (E. Londáková,

2007). Je nepochybné, že Ondrej Pavlík zohral pri jeho formovaní významnú úlohu a to nielen na Slovensku, ale v celom československom priestore.

Záver

Ondrej Pavlík sa svojou ľavicovou orientáciou a dobrou „politickou intuíciou“ veľmi rýchlo presadil na novej politickej scéne, ktorá sa kredovala už počas Slovenského národného povstania a neskôr v povojnovom Československu. Svojimi dielami zo 40. rokov 20. storočia formoval socialistickú pedagogiku na Slovensku, hoci v tom období nevytvoril žiadny konzistentný systém pedagogiky, vychádzajúcej z ideológie marxizmu-leninizmu. Možno tiež konštatovať, že bol inšpirátorom reformy školského systému a návrhu jednotnej školy, ktorá sa pretavila do školského zákona s celoštátnou pôsobnosťou po komunistickom puči v r. 1948.

Z krátkej analýzy možno poukázať na: 1) úzke prepojenie politickej angažovanosti v živote O. Pavlíka s jeho vedeckou profiláciou a dielom, 2) O. Pavlíka ako inšpirátora a tvorca socialistickej pedagogiky na Slovensku, 3) zásadný význam O. Pavlíka v príprave a realizácii reformy školského systému na Slovensku a návrhu a realizácii modelu jednotnej štátnej školy.

LITERATÚRA

- ČERNÁK, T. (2016) Ondrej Pavlík – ľavicový intelektuál v odboji a v Povstaní. In: MICHALIČKA, V. – SLEZÁKOVÁ, M. (eds.): *Ondrej Pavlík (1916 – 1996)*. Bratislava: CVTI SR, s. 13 – 22.
- KRANKUS, M. (2016) Recepčia svetového pedagogického myslenia v slovenskej pedagogike. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918-1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 86 – 116.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2014) Slovenská medzivojnová pedagogika a jej špecifiká. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v medzivojnovom období*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 34 – 46.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2015) Charakteristika vybraných reprezentatívnych diel slovenskej pedagogiky v rokoch 1939 – 1945 z hľadiska spoločensko-politického kontextu. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 42 – 59.
- KUDLÁČOVÁ, B. – VALKOVIČOVÁ, L. Tvorba Juraja Čečetku a ideológia Slovenského štátu v rokoch 1939 – 1945. In: *Historia Scholastica*. 2015, 1 (2), s. 38 – 51.
- KUJAL, B. Jednotná škola z roku 1948 a její další vývoj. In: *Pedagogika*. 1978, 1, s. 13 – 34.
- LASSAHN, R. (1992) *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- LONDÁKOVÁ, E. (2007) *Modernizácia výchovy a vzdelávania na Slovensku v 2. polovici 20. storočia*. Bratislava: VEDA.

- LONDÁKOVÁ, E. (2016) Ondrej Pavlík a prvá komunistická školská reforma v jej československých politicko-historických konotáciách. In: MICHALIČKA, V. – SLEZÁKOVÁ, M. (eds.): *Ondrej Pavlík (1916 – 1996)*. Bratislava: CVTI SR, s. 8 – 12.
- MICHALIČKA, V. (2016) Mladé roky Ondreja Pavlíka (1916 – 1940). In: MICHALIČKA, V. – SLEZÁKOVÁ, M. (eds.): *Ondrej Pavlík (1916 – 1996)*. Bratislava: CVTI SR, s. 23 – 31.
- PAVLÍK, O. (1945a) *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú*. Bratislava: Slovenská akadémia vied a umení.
- PAVLÍK, O. (1945b) *Návrh na reformu školského systému*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo.
- PAVLÍK, O. (1946) *Školstvo – základ kultúrnej výstavby Slovenska*. Bratislava: Sekretariát ÚV KSS v Bratislave.
- PAVLÍK, O. (1947) *Vysoké školy v Sovietskom zväze*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo.
- PAVLÍK, O. (1949) *Didaktika*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo.
- PAVLÍK, O. (1968) *Svedectvo dokumentov*. Bratislava: Vydavateľstvo politickej literatúry.
- Pedagogická encyklopédia Slovenska 1*. Bratislava: VEDA, 1984.
- Pedagogická encyklopédia Slovenska 2*. Bratislava: VEDA, 1985.
- VALKOVIČOVÁ, L. (2015) Štúdie Juraja Čečetku v časopise Pedagogický zborník v období druhej svetovej vojny. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 60 – 72.
- VÁŇOVÁ, R. (2005). Pražská léta Josefa Hendricha (1936 – 1950). In: ŠVEC, Š. – POTOČÁKOVÁ, M. (eds.): *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku*. Bratislava: UK, s. 77 – 82.

Archívne pramene

ČAV, Ústřední archiv, Fond Josef Hendrich, krab. Č. 3. i.č. 115. Recenze na knihu O. Pavlíka „Vývin školstva“, 5 s., strojopis.

Kontaktné údaje

prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
E-mail: blanka.kudlacova@truni.sk

RECEPCIA SOVIETSKO-KOMUNISTICKEJ PEDAGOGIKY V DIELE JURAJA ČEČETKU PRED ROKOM 1948

Marek Wiesenganger

Abstrakt. Sovietsko-komunistická pedagogika nebola pred rokom 1948 medzi predstaviteľmi československej pedagogiky neznámym pedagogickým konceptom. V širšom pedagogickom kontexte bude štúdia analyzovať názory mienkotvornej osobnosti v oblasti pedagogiky, Juraja Čečetku na sovietsko-komunistickú pedagogickú teóriu. V analýze budeme vychádzať z jeho kľúčových pedagogických diel napísaných pred rokom 1948.

Úvod

Vývoj pedagogickej teórie a kontinuitu vedeckej tradície pedagogiky poznamenal v dvadsiatom storočí na Slovensku niekoľko zásadných zlomov, trhlín. Tieto trhliny znamenali umlčanie konkrétnych pedagógov či pedagogických komunit vo verejnom a akademickom priestore zo strany štátnej moci. Ide o trhliny spojené najmä so zmenami štátneho režimu: vznikom prvej Československej republiky (1918), Slovenského štátu (1939), povojnového a neskôr komunistického Československa (1945), ale aj so vznikom Slovenskej republiky (1993). Na Slovensku to znamenalo, že sa premiešavali dva diskurzy: štátno-mocenský a akademicko-pedagogický. Preto naše dejiny pedagogiky tvoria osoby, pedagógovia, ktorí boli súčasne aj nositeľmi pedagogickej tradície aj predstaviteľmi štátneho pedagogického konceptu. Ak teda rozlišujeme medzi pedagogickou tradíciou či teóriou a tým, čo nazveme oficiálna štátna pedagogická koncepcia, tak následne vznikajú takéto otázky:

Ako je možné porozumieť v našej postkomunistickej, posttotalitnej spoločnosti komunisticko-totalitným a predkomunisticko-totalitným ideám? Čo všetko si komunistická štátna pedagogika osvojila z predchádzajúcich tradícií, len to na svoje účely pomenovala inými slovami? Môžeme hovoriť o presahovaní pred-totalitnej tradície do komunistického spôsobu hovorenia o výchove?

Vedomí si týchto súvislostí pristupujeme k základným pedagogickým textom Juraja Čečetku (1907 – 1983), ktorý bol jednou z kľúčových osobností pedagogiky v troch štátnych a súčasne aj politických systémoch. Naším hlavným zámerom je skúmať recepciu sovietskej, resp. komunistickej pedagogiky

v dielach prvého slovenského profesora pedagogiky. V štúdiu budeme vychádzať tak z hlavných Čečetkových pedagogických textov do roku 1948, ako aj z dobových pedagogických prameňov, v ktorých sa ukazuje širší kontext recepcie sovietsko-komunistickej pedagogiky v česko-slovenskom prostredí.

Recepcia komunistickej pedagogiky v diele Juraja Čečetku pred rokom 1948

Ak skúmame recepciu sovietskej komunistickej pedagogiky a školstva u Juraja Čečetku, treba si všimnúť, že sa tejto téme venoval už v jednom zo svojich prvých pedagogických textov. V prvom ročníku ním založeného a redigovaného *Pedagogického sborníka* napísal recenziu na zborník *Škola a lidové vzdělání v SSSR* (J. Čečetka, 1935). Čečetkovo hodnotenie *Sborníka* dobre vystihuje jedna zo záverečných viet recenzie: „*Hoci má sborník charakter propagačný, jednako dobre informuje i predpojatého člověka a poskytuje veľa nových námětů pro i contra*“ (tamže, s. 252). Je zaujímavé, že pojmy komunizmus, komunistická pedagogika sa v celej recenzii nespomínali ani raz. Ako pozitívum Čečetka hodnotil informácie o sociálnom postavení, vzdelávaní a osvete. Všimol si, že do výchovy, vzdelávania sú aktívne zapojené všetky vrstvy a triedy ZSSR. Tiež niekoľkokrát upozornil, že na vývoj pedagogiky a školstva v ZSSR treba nazerať z hľadiska ich vlastných ekonomických, spoločenských, kultúrnych podmienok a že nie je možné bezprostredne porovnávať sovietsky systém napr. s československým.

Ďalším textom, z ktorého môžeme čerpať informácie o názoroch J. Čečetku na sovietsku komunistickú pedagogiku a školstvo, je prepis prednášky pre učiteľov Sväzu slovenského učiteľstva, ktorý vyšiel v časopise *Národní škola slovenská* (J. Čečetka, 1937). V prednáške Čečetka poukazoval najmä na problematiku výchovy k demokracii a nedostatočný záujem učiteľov o ideové východiská rôznych pedagogických teórií a školských systémov. V takomto kontexte predstavil tri školské systémy, ktorých spoločným znakom bol kolektívny charakter výchovy. Išlo o systém nemecký, taliansky a sovietsky. Tieto tri systémy kategorizoval najmä podľa dvoch znakov kolektívu: subjektu, ktorý bol považovaný za kľúčový kolektív (národ, nadnárodná spoločnosť), a ideového princípu vývoja kolektívu (spiritualistický, materialistický). Kým v Nemecku a Taliansku bol podľa Čečetku kolektív stotožnený s národom a jeho ideovým základom bol duchovný (spirituálny) princíp, v sovietskom Rusku mal kolektív charakter materialistický, nadnárodný. V obidvoch prípadoch si Čečetka všimol nedostatky aj prínosy. Ako poučné pre českosloven-

ské školstvo chápal najmä starostlivosť o prevýchovu mládeže po stránke ideologickej. Ako sám zdôrazňoval, mládež bolo treba sústavne a starostlivo vychovávať pre ideológiu demokratického štátu. Preto v prednáške zdôrazňoval ideál humanity ako základ demokracie. Je zaujímavé, že práve tento ideál nenachádzal ani v jednom z troch kolektivistických systémov, pretože sa v konečnom dôsledku nepriklonil ani k jednému z nich, ale ako vzor výchovy k demokracii predložil švajčiarsky koncept.

V dvoch textoch, ktoré sme analyzovali, bola sovietska pedagogika a školstvo skúmané čiastkovo a pomerne heslovite. Prvým systematickejším dielom, v ktorom Čečetka spracoval problematiku komunistickej pedagogiky a školstva, bol dvojzväzkový *Lexikón* (J. Čečetka, 1943a, 1943b), ktorý písal tri roky, od roku 1939. Išlo o roky, v ktorých pôsobil ako riadny profesor pedagogiky v Pedagogickom seminári v Bratislave. Heslá v *Lexikóne* týkajúce sa recepcie komunistickej pedagogiky a školstva môžeme rozdeliť do dvoch skupín: (1) také, ktoré sa sovietskej pedagogiky, školstva týkajú priamo: napr. *školstvo ruské, socializmus, kolektivismus, komunizmus*; (2) také, v ktorých je sovietska pedagogika, školstvo analyzované nepriamo z istého hľadiska: napr. *národná výchova, ľudová výchova (osveta), práca, triedna výchova*. Heslá z prvej skupiny mali najmä charakter deskripcie vývoja a súčasného stavu ruského školstva. Čečetka v nich sovietske školstvo ako celok ani nekritizoval, ani nevyzdvihoval, prípadne porovnával sovietske školstvo s inými európskymi školskými systémami podľa niektorých kategórií. Podobne ako v predošlých textoch si všímal, že reformy v Rusku, ako aj ich účinok, boli zásadne ovplyvnené celkovo veľmi zložitou hospodárskou a spoločenskou situáciou. Rovnako opäť poukázal na to, že sovietske školstvo do istej miery preberalo idey z pedagogiky a školstva Spojených štátov amerických. V heslách z druhej skupiny, v ktorých sa venoval jednotlivým pedagogickým a školským témam, nachádzame konkrétnejšie a vyhranenejšie hodnotenie sovietskej pedagogiky. Napr. v hesle *Národná výchova* (J. Čečetka, 1943a) tvrdil, že sa má odstrániť kultúrne kastovníctvo, ktoré škodí vnútornej súdržnosti národa. V tejto súvislosti vyzdvihol výchovu k aktívnemu sociálnemu zameraniu, k sociálnej spravodlivosti, sociálnemu poriadku. Rovnako pozitívne ocenil kultúru ľudu ako vrstvy, ktorá má v národe biologicky, politicky aj hospodársky najvýznamnejšie miesto. V týchto myšlienkach môžeme vidieť príbuznosť s niektorými aspektmi komunistickej výchovy. Avšak súčasne sa v tom istom hesle v protiklade k sovietskemu školstvu vyjadril v prospech diferenciacie školstva a v prospech výchovy k otčine a národu. Kritické stanovisko ku komunistickej pedagogike môžeme vyčítať aj v hesle *Práca* (J. Čečetka, 1943b), v ktorom Čečetka kritizoval redukciu práce na robotu. Vychádzajúc z diel S. Hessena

poukazoval na to, že práca má duchovný, etický rozmer a voľba práce je voľbou morálneho postoja k spoločnosti, ku kozmu. Podľa Čečetku práve z takéhoto chápania práce má vychádzať idea pracovnej školy, čo bolo v protiklade ku komunistickému materialistickému chápaniu práce ako roboty.

Myšlienky a hodnotenie sovietskeho školstva a pedagogiky z *Lexikóna* nachádzame bez zásadnejších zmien, prípadne mierne rozvinuté aj v Čečetkovom skripte *Úvod do všeobecnej pedagogiky* (J. Čečetka, 1944). Ani v tomto diele neskúmal sovietske školstvo či pedagogiku komplexnejšie, celistvo. Poukazoval na ňu vtedy, keď pri vysvetľovaní jednotlivých aspektov pedagogiky a školstva uvádzal príklady z rôznych školských systémov alebo pedagogických teórií. Napr. pri vymenovaní rôznych definícií pedagogiky charakterizoval komunistickú pedagogiku ako príklad najvykryštalizovanejšej podoby kolektivismu (J. Čečetka, 1944). V hesle *idealistická a materialistická výchova* ju uvádzal ako príklad materialistickej koncepcie a pod. V skriptách tiež zopakoval kritiku materialistického chápania práce a ideového sporu o činnú, resp. pracovnú školu. Novým aspektom bolo poukazovanie na problém komunistického boja o beztriednu spoločnosť. Tu kriticky poukázal na to, že ani beztriedna spoločnosť nemôže byť úplne nediferencovaná, čím sa dotkol aj problému diferenciacie školstva v protiklade k jednotnej škole.

Najsystematickejší výklad vtedajšej sovietsko-komunistickej pedagogiky nachádzame v Čečetkovom diele *Pedagogika* z roku 1947. V kapitole o najnovších pedagogických systémoch analyzoval tri kolektivistické socialistické systémy: nemecký, taliansky a sovietsky. Pri predstavení týchto systémov si vedomo vybral iba jeden aspekt. Ako sám uviedol v úvode danej kapitoly: „Neberieme si tu za úlohu určovať dnešné výhľady týchto systémov pre budúcnosť, a iste nám netreba dnes už osobitne sa zaoberať ideologickou kritikou týchto jednotlivých systémov. (...) Pôjde nám tu o vyzdvihnutie momentu kolektivizačného“ (J. Čečetka, 1947, s. 253). Čečetka tu vo všeobecnosti pri všetkých troch systémoch pozitívne hodnotí fakt, že výchovu zakladajú na sociálno-kolektívnom princípe. Za najdôslednejší systém z hľadiska tohto kolektivizačného princípu považoval Nemecko. Podobne ako v už spomínanej prednáške z roku 1937 vyzdvihol potrebu svetonázorového zjednotenia kolektívu. V tejto súvislosti poukázal na narastajúci význam polytechnického vzdelania vyvolaný hospodársko-priemyselným rastom. Je evidentné, že Čečetka si uvedomoval úlohy štátneho školstva, ktoré prinášal vtedajší rozvoj spoločnosti, hospodárstva či rozvoj štátnosti v kontexte svetovej vojny a povojnovej situácie v Európe. Preto je zaujímavé si všimnúť, že kým vo všeobecnosti pozitívne hodnotil koncept výchovy na sociálno-kolektívnom princípe (kolektív ako kľúčový výchovný činiteľ, snaha o sociálnu spravod-

livosť prenesená do oblasti výchovy a školstva, škola ako inštitúcia tvoriaca, premieňajúca spoločnosť), voči konkrétnym formám komunistického kolektivismu mal niekoľko zásadných výhrad. Tie by sme mohli rozdeliť do dvoch skupín: (1) výhrady, ktoré nachádzame aj v predošlých dielach, (2) nové výhrady. Do prvej skupiny môžeme zaradiť napr. kritiku zmaterializovania práce, poukazovanie na istý pedagogický eklekticizmus (napr. amerikanizácia) a poukázanie na nemožnosť absolútne beztriednej spoločnosti. Pri téme beztriednej spoločnosti Čečetka dokonca poukazoval na to, že štruktúra spoločnosti v Sovietskom Rusku sa tridsať rokov po boľševickej revolúcii začínala približovať k tradičnej štruktúre spoločnosti. Za nové výhrady voči komunistickému chápaniu kolektivismu a kolektivistickej výchovy považujeme odmietanie: (a) materialistickej ideológie ako základného princípu výchovy, (b) kolektivizácie na jednom princípe, (c) absolutizácie a materializácie polytechnického vzdelania. Odmietavé stanovisko voči materializmu ako kľúčovému princípu komunistickej pedagogiky formuloval v závere komparácie nemeckej, talianskej a sovietskej pedagogiky: „Nepochybujeme o tom, že aj v nasledujúcom veku budú mať faktory spirituálne významné miesto pri kolektivizačnom procese v ľudskej spoločnosti, že sa ustavične nájde dosť ľudí, ktorí budú uprednostňovať tzv. duchovné hodnoty pred všetkými hodnotami materiálnymi“ (J. Čečetka, 1947, s. 247). Toto zásadné odmietanie materialistického výkladu sveta sa ukázalo napr. aj v chápaní polytechnického vzdelania ako jedného z kľúčových pojmov komunistickej pedagogiky. Čečetka neodmietal význam polytechnického vzdelania vo všeobecnosti, ale práve jeho komunistickú materialistickú verziu, pretože na prvé miesto polytechnického vzdelania navrhoval techniku sociálneho života, teda spôsobilosť správne sociálne žiť. Odmietanie materializmu sa prejavilo aj v kritike kolektivizácie na jednom princípe. Čečetka tu zastával širší náhľad na kolektivizáciu. Podľa neho „nie je vylúčené, že sa v budúcnosti vyvinú nové nerovnosti a rozdiely v právnom postavení podľa inakších hodnôt, kritérií, ktoré dnes ešte nepociťujeme. Triedne diferencovanie môže prísť v nových modalitách“ (J. Čečetka, 1947, s. 292).

Ako vidíme, Čečetkova recepcia sovietsko-komunistickej pedagogiky a školstva do roku 1948 sa postupne rozvíjala, obohacovala o nové aspekty. Od prvotných historických deskripcií vývoja školstva prechádzal aj k reflexii a kritike pedagogických ideí a princípov. Avšak ako sme ukázali, J. Čečetka v zásade neopustil svoju základnú pozíciu v hodnotení socialistickej a komunistickej pedagogiky. Na jednej strane súhlasil s významom viacerých praktických usmernení pre školstvo (napr. význam technického vzdelania, prepojenosť školy a rozvoja spoločnosti a iné), ako aj s princípom kolektívne-

ho základu výchovy. No na druhej strane od prvých textov zásadne odmietal komunistický materializmus ako jediný vysvetľujúci princíp pre výchovu. Ak by sme sa teda na Čečetkovu recepciu sovietsko-komunistickej pedagogiky a školstva pozreli len z hľadiska pedagogickej teórie, môžeme tvrdiť, že k nej vo všeobecnosti pristupoval ako k jednému z aktuálnych pedagogicko-školských systémov bez nejakého špecifického vzťahu a zaujatosti. Oceňoval nasadenie sovietskeho Ruska pri reforme školstva a rozvoji pedagogickej teórie, ale zároveň sa nedá povedať, že by niektorú z reforiem či pedagogických teórií vnímal ako zdroj inšpirácie pre situáciu v Československu. To do istej miery určite súvisí aj so všeobecne rozšírenou mienkou, že sovietska pedagogika po roku 1917 nebola chápaná ako nejaký originálny pedagogický koncept (porov. J. Hendrich, 1926; S. Hessen, 1935, 1936; O. Kádner, 1938), či s kritikou absolútneho podriadenia školstva a pedagogiky komunizmu a materializmu.

Ako sme však už uviedli v úvode, Čečetkovo chápanie sovietsko-komunistickej pedagogiky a školstva nemožno izolovať od širšieho politického, spoločenského, hospodárskeho diania či od udalostí svetových vojen a vytvárania nových európskych štátov. Preto v nasledujúcom texte uvedieme stručne niekoľko aspektov recepcie sovietsko-komunistickej pedagogiky v československom prostredí. Uvedením tohto kontextu sa ukážu viaceré Čečetkove myšlienky a postoje nielen v ich teoretickom význame, ale tiež v ich sociálnom, až politickom význame.

Recepcia komunistickej pedagogiky v Československu v širšej spoločenskej diskusii do roku 1939

Prvý aspekt, na ktorý treba poukázať, je nejednoznačnosť hodnotenia samotného marxizmu, leninizmu či komunizmu tak z filozofického hľadiska, ako aj z hľadiska štátno-politického. Ruská verzia pôvodne nemeckého marxistického socializmu nebola jednoznačne odmietnutá po ideovej stránke. Príkladom úsilia o nejednostranné a neredukujúce chápanie marxizmu a komunizmu sú texty v časopise *Křesťanská revue*, ktorej dlhoročnými zostavovateľmi boli J. L. Hromádka a E. Rádl. Hoci podľa E. Rádlu (1933) marxizmus zbavil Rusko slobody a vydal Nemecko prevratu, nezachránil svet pre vojnu, ako sľuboval, bolo povinnosťou tých, ktorí v marxizmus verili, urobiť zásadnú revíziu sociálnej demokracie, pretože v nej videl uskutočnenie skutočného marxizmu. E. Rádl (1934, 1935) vo všeobecnosti chápal marxizmus a prípadne aj komunizmus ako do istej miery legitímne a významné politické nástroje, pretože sa práve v nich uskutočňovali ideály sociálnej demokracie.

Nechápal komunizmus iba ako konkrétny štátno-politický režim v sovietskom Rusku, ale ako jednu z verzií sociálnej demokracie. A hoci mal voči sovietske-
mu komunizmu jednoznačné výhrady najmä proti štátnemu anarchizmu, ma-
terializmu a kolektivismu (M. Trapl, 1935), predsa ho uznával ako politickú
moc, ktorá dokáže riešiť sociálne otázky.

Okrem týchto filozoficko-politických reflexií, ktorých výsledkom, najmä
po roku 1934, keď sa Sovietsky zväz stal členom OSN, bola kritická akcep-
tácia sovietskeho komunizmu, považujeme za významný fakt aj reálnu prítomnosť komunistickej strany tak na celoštátnej úrovni, ako aj špecificky na Slovensku. Zdá sa nám dôležité, že napriek mnohým krízam komunistickej strany (M. Šmigel' a kol., 2007), sa táto strana s rastúcou intenzitou etablovala v spoločnosti a zapájala sa do spoločenského a politického diania. Za významnú udalosť v tomto smere považujeme vznik *Spoločnosti pre kultúrne a hospodárske sblíženie so SSSR*, ktorej predsedom bol F. Nejedlý a ktorá mala aj vlastnú pedagogickú sekciu.

Ak v takomto historickom kontexte sledujeme recepciu a hodnotenie sovietsko-komunistickej pedagogiky a školstva zo strany pedagógov, učiteľov či pedagogických časopisov, môžeme konštatovať, že aj tu nachádzame rôznorodé stanoviská. Táto rôznosť však nesúvisela len s ideovými-filozofickými východiskami autorov, ale aj s úrovňou informovanosti a do veľkej miery priamo s kvalitou prameňov, z ktorých pedagógovia vychádzali. O. Kádner (1938, s. 140) napr. konštatuje: „Roky sa preto plnili stĺpce odborných aj denných časopisov všetkých moderných jazykov správami o pokroku sovietskej školy, správami bohužiaľ príliš často nie dosť presnými a objektívnymi; roky sa záujemci zo všetkých končín sveta snažili s vlastnou skúsenosťou zo svojich študijných zájazdov poznať novú zasľúbenú zem školských reforiem, často bez toho, aby boli vybavení najzákladnejšími poznatkami o reči a mravoch nového štátu.“ Podobne niekoľko rokov predtým J. Hudec v *Sborniku Spolku profesorov Slovákov* hneď v úvode článku konštatuje, že sa všade vyvoláva „neobyčajný záujem o tú nešťastnú slaviansku krajinu, o ktorej sme i my nedostatočne a nesprávne informovaní“ (J. Hudec, 1930, s. 107). On sám však vo svojom článku vychádzal z opisu školskej výchovy podľa knihy N. Ogneva *Denník Kostu Riabceva*. Vychádzajúc z knihy vo veľkej miere kritizoval školskú výchovu v Sovietskom Rusku (najmä výchovu k boju, materializmus, sexuálnu neviazanosť). Svoj článok ukončuje slovami: „nemusíme byť zázračnými prorokmi, aby sme vycítili blízky zánik takej pomýlenej kultúry“ (tamže, s. 111). Rok predtým T. Henek (1929) informoval v *Našej škole* o Rusku, ktoré predbehlo celú Európu v jednotnej škole, ale súčasne kritizoval spolitizovanie školy a zavádzanie reforiem bez dostatočnej prípravy učiteľov.

Podobne kritické hodnotenie nachádzame aj v správe o výstave sovietskeho školstva od J. Šimsa (1929), v ktorej sa však pozitívne hodnotí didaktická stránka kníh pre deti a úsilie o dôsledne realizovanú komunistickú výchovu. Okrem takýchto prevažne kritických článkov nachádzame medzi slovenskými pedagogickými časopismi aj také, ktoré mali pozitívny postoj k sovietskej pedagogike a školstvu. Ide napr. o časopis *Národná škola slovenská* (napr. správy: Uznanie SSSR de jure, 1934; Demokratizácia SSSR, 1935, J. Špánik, 1935). Samozrejme, do tejto kategórie by sme mohli zaradiť aj časopisy vydávané priamo komunistickými štruktúrami či stúpcami (napr. *Var, Učiteľské noviny, Levá fronta, Tvorba, Země sovětů*).

Okrem časopiseckých článkov, ktoré sa venovali problematike komunistického školstva či pedagogiky, nachádzame v skúmanom období aj viaceré knižných publikácií o danej téme. Išlo v prvom rade o knihy písané ako reflexie po pobyte v ZSSR, ale tiež aj diela už spomínanej *Spoločnosti pre kultúrne a hospodárske sblíženie so SSSR*, čiastkové analýzy českých pedagógov, a v neposlednom rade preklady diel komunistických pedagógov. Prvou knihou, ktorá sa pokúsila ucelene podať obraz o sovietskom školstve a pedagogike, bola kniha P. Denka *Nová ruská škola* (1932). Autor v nej spracoval vlastnú úvodnú kapitolu a potom preložil významné texty vtedajších komunistických pedagógov. Druhou tiež významnou sondou do sovietskeho školstva bola kniha J. Uhra *Několik pohledů do SSSR* (1934). V tom istom roku vyšiel zborník *Škola a lidové vzdělání v SSSR* (1934). J. Čečetka ho vo recenzii hodnotí ako propagandistický, ale súčasne ponúkajúci dosť informácií, na základe ktorých si každý môže urobiť vlastný názor. V roku 1935 vyšla „prokomunistická“ kniha od V. Konvičku *Výchovné profily SSSR*, ktorej kvalitu však do značnej miery kritizovali samotní komunisti (J. Novotný, 1949). V tom istom roku bolo preložené dielo od M. M. Pistraka *Pedagogika* a v roku 1937 dielo *Materialistická kritika výchovy* od R. Claussa (toto dielo dal preložiť V. Příhoda). V roku 1938 vyšla kniha O. Kádnera *Vývoj a dnešní soustava školství IV.*, ktorú po jeho smrti (1936) spracoval J. Hendrich na základe poznámok. V tejto knihe sa Kádner podrobne venuje porevolučnému vývoju školstva a pedagogiky v Sovietskom Rusku vychádzajúc pritom z literatúry tak sovietskej, ako aj nemeckej, anglickej, francúzskej, českej. Tento fakt možno považovať za pomerne významný, nakoľko dodáva jeho analýze väčšiu objektivitu a súčasne ho vyčleňuje z línie tých pedagógov, ktorí čerpali z literatúry vydanej alebo preloženej v českom či slovenskom jazyku. Z hľadiska zdrojov a v súvislosti s pedagogickými názormi J. Čečetku si treba všimnúť, že obidvaja považovali za principiálne dielo hodnotiace vývoj sovietskeho školstva knihu od S. Hessena *Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen* z roku 1933 a to, že kým pre

J. Čečetku je Pistrakova *Pedagogika* z roku 1935 kniha dôležitým zdrojom, Kádner ju ani nespomína. Rovnako považujeme za dôležité, že Kádner v tom čase nepovažoval za možné hodnotiť, či sovietský komunizmus znamenal počiatok novej doby alebo o ohrozenie európskej kultúry (O. Kádner, 1938). V každom prípade zastával názor, že „pokus o vybudovanie komunistického školstva v sovietskom Rusku je doteraz najväčším školským pokusom celých svetových dejín“ (tamže, s. 182). Ako poslednú spomenieme knihu komunistu O. Pavlíka *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú* (1945a). Podkladom pre túto knihu bola Pavlíková dizertačná práca z roku 1943. Samotnú knihu označili tak J. Čečetka, ako aj J. Hendrich za najlepšie vtedajšie spracovanie vývoja komunistického školstva a pedagogiky.

Ako sme už spomenuli, v pedagogických textoch nachádzame rôznu mieru akceptácie či odmietnutia komunistickej pedagogiky. Chceli by sme však poukázať na inú skutočnosť, ktorá podľa nášho názoru značne ovplyvnila hodnotenie komunistickej pedagogiky. Ide o to, že komunizmus a komunistickú pedagogiku samotní pedagógovia nechápali ako nástroj politickej diktatúry nemeckého či talianskeho typu. Výborným príkladom je *Obecná pedagogika* od J. Hendricha. Kým v prvom (1935), resp. druhom vydaní (1939) nemeckú národnú výchovu hodnotil deskriptívne, neutrálne, v treťom vydaní už jednoznačne odsúdil nemecký nacizmus, pretože v ňom bola „v skutočnosti mládež vychovávaná ako mladé šelmy“ (J. Hendrich, 1946, s. 141). Takéto jednoznačné posúdenie reality štátneho školstva v Nemecku na základe skúsenosti protektorátu a diktatúry však bezprostredne nasleduje text, v ktorom Hendrich bez zaváhania cituje dlhšiu časť zo Stalinovho spisu o sovietskom vlastenectve, pričom práve model sovietskeho vlastenectva v porovnaní s nemeckým považuje za správny. Zdá sa, akoby pedagógovia neverili tomu, že v sovietskom komunizme bolo nielen školstvo, ale aj pedagogika bytostne spojené so štátnou mocou a ideológiou. Len na základe toho môžeme rozumieť tomu, že taká miera kritiky a spoločenského angažovania sa proti nemeckému nacizmu nenašli rovnaké nasadenie aj v boji proti sovietskemu komunizmu.

Záver

Keďže zámerom štúdie bolo predstaviť recepciu sovietsko-komunistickej pedagogiky v dielach J. Čečetku v širšom pedagogickom kontexte, môžeme sa teraz pokúsiť o akési hodnotenie Čečetkových názorov a postojov. V prvom rade považujeme za významný fakt, že do roku 1948 nebol J. Čečetka v žiadnom skúmanom texte zástancom či podporovateľom komunistickej pe-

dagogiky. Skôr naopak, principiálne nesúhlasil s viacerými významnými pedagogickými ideami či školskými reformami. Treba zdôrazniť, že viaceré idey a princípy, ktoré hlásal komunizmus (najmä v oblasti sociálnej spravodlivosti, významu hospodárstva a pod.), Čečetka poznal z iných ideových systémov a štátnych usporiadaní (napr. Francúzsko, Nemecko, Spojené štáty americké), a teda ich pozitívne hodnotenie nevychádzalo zo základného súhlasu so sovietskym komunizmom. Na základe predloženej širšej pedagogickej recepcie komunistickej pedagogiky sa nazdávame, že Čečetka nepovažoval sovietsky školský systém či pedagogiku za špeciálne prínosné či inšpiratívne. Podľa nášho názoru sa aj preto tejto pedagogike nejako zvlášť do hĺbky nevenoval. To sa podľa nás prejavilo aj v istej pre Čečetku netypickej nedôslednosti či v nedostatočnej precízności v štúdiu prameňov o komunistickej pedagogike. Ak totiž porovnáme zdroje, ktoré uvádza T. Henek (1929) či O. Kádner (1938), zdroje, z ktorých čerpá Čečetka, sú najmä sekundárne.

Ďalším dôležitým znakom Čečetkovej pozície je explicitné úsilie o politickú neutrálnosť pedagogiky. Ako sa však komunistická filozofia stávala štátnou ideológiou, takáto neutrálnosť ho politicky identifikovala ako nekomunistu. Výroky a polemiky, ktoré by sme inak mohli chápať na úrovni teoretického dialógu, tak naberajú nový rozmer, a to jasne vyhraňujúci. Z takéhoto hľadiska je iste zaujímavé, že práve najsystematickejšiu, aj keď stále pomerne akademicko-diplomatickú kritiku sformuloval a vydal v roku 1947, keď už bolo dosť jasné, ktorým smerom sa bude uberať štátne zriadenie. Samozrejme, takéto chápanie komunistickej pedagogiky nemohlo ostať bez odpovede, keďže povereníkom školstva bol komunista L. Novomeský a jedným z kľúčových ideológov štátnej koncepcie školstva bol Čečetkov študent a súčasne jedna z hlavných osobností komunistickej strany na Slovensku O. Pavlík. Čečetka bol pre komunistov príliš neutrálny, príliš akademický (O. Pavlík, 1945b, L. Bakoš, 1950) a súčasne hľadel na pedagogiku a školstvo príliš komplexne. Takýto prístup bol pre komunistických pedagógov a reformátorov školstva neprijateľný.

LITERATÚRA

- BAKOŠ, L. Stav slovenskej pedagogickej vedy. In: *Jednotná škola*. 1950, roč. 6, č. 3, s. 129 – 130.
- ČEČETKA, J. Škola a lidové vzdělání v SSSR. In: *Pedagogický sborník*. 1935, roč. 1, č. 6, s. 251 – 252.
- ČEČETKA, J. Slovensko a svetové prúdy v pedagogike. In: *Národná škola slovenská*. 1937, roč. 16, č. 6, s. 69 – 70.

- ČEČETKA, J. (1943a) *Príručný pedagogický lexikón I*. Turčiansky svätý Martin: Kompas.
- ČEČETKA, J. (1943b) *Príručný pedagogický lexikón II*. Turčiansky svätý Martin: Kompas.
- ČEČETKA, J. (1944) *Úvod do všeobecnej pedagogiky*. Bratislava: Sdruženie vysokoškolského študentstva.
- ČEČETKA, J. (1947) *Pedagogika. Vývin systémov*. Liptovský Mikuláš: Tranoscius.
- Demokratizácia SSSR. In: *Národná škola slovenská*. 1935, roč. 13, č. 13, s. 227 – 228.
- DENK, P. (1932) *Nová ruská škola*. Brno: ÚSJU.
- HENEK, T. Reforma ľudovej školy v Rusku. In: *Naša škola*. 1929, roč. 4, č. 1, s. 73 – 76.
- HENDRICH, J. (1926) *Filosofické proudy současné pedagogice*. Praha: Dědictví Komenského.
- HENDRICH, J. (1946) *Úvod do obecné pedagogiky*. 3. vyd. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví v Praze.
- HESSEN, S. (1935) *Školství v demokracii. Studie k filosofii a politice soudobého školství*. Praha a Brno: Dědictví Komenského.
- HESSEN, S. (1936) *Filosofické základy pedagogiky*. Praha: Československá grafická unie.
- HUDEC, J. Pohľad do školskej výchovy v SSSR. In: *Sborník Spolku profesorov Slovákov*. 1930, roč. 9, č. 4, s. 107 – 111.
- KÁDNER, O. (1938) *Vývoj a dnešní soustava školství IV*. Praha: Česká akademie věd.
- NOVOTNÝ, J. My a sovětská pedagogika. In: *Nová škola*. 1949, roč. 5, č. 3, s. 68 – 74.
- PAVLÍK, O. (1945a) *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú*. Bratislava: SAVU.
- PAVLÍK, O. K novej orientácii našej výchovnej teórie a praxe. In: *Jednotná škola*. 1945b, roč. 1, č. 1, s. 6 – 13.
- RÁDL, E. Marxismus. In: *Křesťanská revue*. 1933, roč. 6, č. 6, s. 161 – 163.
- RÁDL, E. Socialističtí radikálové. In: *Křesťanská revue*. 1934, roč. 8, č. 2, s. 36 – 41.
- RÁDL, E. Sovětské Rusko. In: *Křesťanská revue*. 1935, roč. 8, č. 1, s. 10 – 11.
- ŠIMSA, J. Sovětská pedagogika. In: *Křesťanská revue*. 1929, roč. 2, č. 10, s. 313.
- ŠMIGEL, M. a kol. (2007), *Radikálny socializmus a komunizmus na Slovensku (1918 – 1989). Spoločnosť medzi demokraciou a totalitou*. Banská Bystrica: Katedra histórie FHV UMB v Banskej Bystrici a Historický ústav SAV v Bratislave.
- ŠPÁNIK, J. Park kultúry v SSSR. In: *Národná škola slovenská*. 1935, roč. 13, č. 16, s. 289 – 291.
- Uznanie SSSR de jure a jeho vstup do Spoločnosti národov. In: *Národná škola slovenská*. 1934, roč. 13, č. 1, s. 45 – 47.

Kontaktné údaje

Mgr. Marek Wiesenganger, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
E-mail: marek.wiesenganger@truni.sk

PEDAGOGICKÉ ČASOPISY NA SLOVENSKU V ROKOCH 1945 – 1968

Zuzana Lopatková

Abstrakt. Prezentovaná štúdia ponúka prehľad pedagogických časopisov na Slovensku, vychádzajúcich v rokoch 1945 až 1968. Školský systém prešiel po roku 1945 zásadnými zmenami, ktoré sa odvíjali od princípu jednotnej školy. Po poštátnení všetkých typov škôl na Slovensku v povojnovom období, najmä po roku 1948, sa situácia v slovenskom školstve radikálne zmenila. Masívna štátna dotácia umožnila stabilizovať pravidelné vydávanie týchto časopisov, čo pomohlo rýchlo sformovať ich profil, ako aj obsahové zameranie jednotlivých titulov. Negatívnou stránkou tejto skutočnosti bol však prísny dozor štátu nad všetkou tlačou, spojený s ideovou uniformitou jednotlivých periodík. Najväčšiu pozornosť spomedzi sledovaných periodík venujeme najvýznamnejšiemu pedagogickému časopisu tohto obdobia, *Jednotnej škole*. Svoj význam však mali aj ďalšie pedagogické časopisy a noviny, či už s celoslovenskou alebo regionálnou pôsobnosťou.

Po skončení druhej svetovej vojny znovu obnovené Československo začalo budovať nový politický systém – ľudovú demokraciu. Obrovské politické zmeny, spojené so zásahmi do vlastníckych vzťahov, s ktorými sa muselo Slovensko v tomto období vyrovnávať, sa nevyhli ani oblasti školstva a pedagogiky. Školský systém prešiel po roku 1945 zásadnými zmenami, ktoré sa odvíjali od princípu jednotnej školy. Po poštátnení všetkých typov škôl na Slovensku v povojnovom období, najmä po roku 1948, sa situácia v slovenskom školstve radikálne zmenila. Nová školská sústava bola prijatá zákonom č. 95/1948 Zb. z 21. apríla 1948 o základnej úprave jednotného školstva (J. Danek, 2015). Komunistický režim si uvedomoval dôležitosť všestranného ideologického pôsobenia na obyvateľov od najútlejšieho veku, pričom všetky typy škôl zohrávali v tejto oblasti nezastupiteľnú úlohu. Prejavilo sa to pomerne rýchlym preformulovaním učebných osnov v duchu marxistickej ideológie, ako aj dôsledným dozorom nad personálnym zložením učiteľských zborov. Politické školenia a prednáškové kurzy mali zbaviť učiteľov zvyškov „buržoázneho myslenia“, ktoré mohli mať z minulosti. Štát zabezpečil podstatne širšiu dostupnosť vzdelania od materských škôl až po univerzity, a tak si zásadne upevnil svoj vplyv na formovanie myslenia detí a mládeže.

Súvislosť medzi sociálnymi, politickými a pedagogickými zmenami je úzka a priama. Za každou výraznou politickou zmenou nasleduje zodpovedajúca zmena v teórii i v praxi výchovy. Pedagogické myslenie a jeho rozvoj na

Slovensku po oslobodení boli determinované vážnym zásahom komunistov do školskej politiky už počas povstania v roku 1944, keď bolo školstvo na Slovensku nariadením revolučnej Slovenskej národnej rady poštátnené. Kapitúlia Nemecka a jeho spojencov a víťazstvo sovietskej armády umožnili, aby tento zákon nadobudol platnosť už začiatkom roka 1945 na postupne oslobodzovanom území Slovenska. Predtým existujúce cirkevné a obecné školy sa po prechode frontu už neobnovovali. Ani pedagogické časopisy, ktoré zodpovedali školskému systému I. slovenskej republiky a konfesijnému zameraniu obyvateľstva, sa po vojne neobnovili, ale boli etablované nové časopisy a noviny, ktoré sa snažili presadiť aktuálnu politickú orientáciu učiteľstva, pedagogickej teórie a praxe (M. Balúnová, 1995).

Kvantitatívna explózia časopisectva po skončení druhej svetovej vojny súvisí na jednej strane s rozvojom technickej základne polygrafického priemyslu, na druhej strane s koncepciou pokrytia všetkých úsekov školského i pedagogického diania špecializovaným časopisom, centralizáciou riadenia, a napokon vydávaním a financovaním tých periodík, ktoré boli sústredené v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve v Bratislave. Masívna štátna dotácia umožnila stabilizovať pravidelné vydávanie týchto časopisov, čo pomohlo rýchlo sformovať ich profil, ako aj obsahové zameranie jednotlivých titulov. Negatívnou stránkou tejto skutočnosti bol však prísny dozor štátu nad všetkou tlačou, spojený s ideovou uniformitou jednotlivých periodík. V obsahovej náplni periodík si postupne nachádzala svoje miesto aj problematika dejín slovenského školstva a pedagogiky. Dnes je táto dobová pedagogická tlač pre historika historickým prameňom, a to nielen príspevky historicko-pedagogického charakteru, ale všetky príspevky odrážajúce dobu, v ktorej slovenská pedagogika žila a fungovala (V. Michalička, 1995).

Prvým a najvýznamnejším pedagogickým časopisom v povojnovom období, hneď od septembra 1945 bola *Jednotná škola*, nastoľujúca novú pedagogiku, postavenú na princípoch ľudovej demokracie. Vychádzala v Štátnom nakladateľstve v Bratislave ako odborný pedagogický časopis pre otázky výchovy, vzdelávania, pedagogiky, problematiku učiteľstva a školstva u nás i v zahraničí. Názov časopisu vyjadroval úsilie školskej politiky zjednotiť školstvo hlavne na úrovni stredného školstva, aby všetka mládež získavala rovnakú úroveň a rovnaký stupeň stredoškolského vzdelania a mala rovnaké možnosti pokračovať v štúdiu na vysokých školách. Časopis *Jednotná škola* sa mal stať „*priebojným propagátorom jednotnej školy a starostlivým kritikom i sudcom všetkých skúseností v nej nadobudnutých. Má zjednotiť záujmy učiteľov a profesorov, menovite ich záujmy vychovávateľské jednoducho preto, lebo nás tvrdá skúsenosť vývoja školstva naučila, že práca pedagogic-*

ká je nedeliteľná“. *Jednotná škola* mala za cieľ zjednocovať snahy a skúsenosti učiteľov a profesorov, aby boli vzájomne informovaní o práci všetkých stupňov škôl, v kontinuite od najnižšieho stupňa ľudovej školy až po vysokú školu. Usilovala sa o výmenu skúseností a názorov medzi pedagogickými pracovníkmi, našimi a zahraničnými, najmä v krajinách, ktoré boli hospodárskou a sociálnou sústavou podobné nám. Veľký záujem časopis javil najmä o sovietske školstvo, ktorému sa na jeho stránkach venoval O. Pavlík, námestník povereníka školstva, hlavný iniciátor a navrhovateľ tej verzie jednotnej školy, ktorá bola potom v máji 1948 prijatá ako I. školský zákon. Na stránkach *Jednotnej školy* sa viedli diskusie o návrhoch školského zákona až do jeho prijatia, uverejnené boli napr. návrhy O. Pavlíka, G. Pavloviča, ako aj ďalších odborníkov pri povereníctve školstva. Časopis tak prinášal odborné články popredných pedagógov, orientovaných hlavne na socialistickú pedagogiku a školu. Okrem toho boli na jeho stránkach publikované správy z porád, konferencií a zjazdov najskôr len odborných, neskôr po roku 1948 aj politických (nielen zjazdov KSC a KSS, ale aj zjazdov v Sovietskom zväze), a prirodzene aplikácie ich záverov pre naše školstvo a výchovu (M. Balúnová, 1995).

V prvých ročníkoch sa na stránkach *Jednotnej školy* venovala pozornosť aj školským systémom západných krajín, po roku 1949 bolo stredobodom jej pozornosti sovietske školstvo, podľa neho sa už začiatkom 50. rokov začalo uvažovať o novej reforme školstva. Ďalšia reforma bola zavŕšená v apríli 1953 novým školským zákonom. Možno konštatovať, že časopis *Jednotná škola* sa stal vzorovým časopisom socialistického školstva. Z obsahového hľadiska sa na jeho stránkach preberal školský systém, ciele a metódy výchovy, všetky otázky prestavby našej školy. Časopis odrážal aj problémy učiteľov, najmä zmeny v oblasti ich vzdelávania. Podľa vzoru sovietskych škôl začali vznikať vysoké školy pedagogické, potom pedagogické inštitúty. Keďže na Slovensku isté obdobie nevychádzal žiaden psychologický časopis, v *Jednotnej škole* bol priestor aj na články z oblasti psychológie, resp. pedagogickej psychológie. Od roku 1956 mal každý článok ruské a nemecké resumé. V redakcii časopisu *Jednotná škola* sa za 15 rokov vystriedali poprední predstavitelia socialistickej pedagogiky: O. Pavlík, G. Pavlovič, J. Kotoč, E. Sýkora, O. Baláž, E. Bakoš, J. Mátej a iní. Osobitne treba vyzdvihnúť, že v rubrike *História* sa autori pomerne systematicky venovali dejinám pedagogiky a v rámci nich aj dejinám tzv. socialistickej pedagogiky. Podobne ladené príspevky nachádzame aj v rubrike *Správy*. Prvé, skutočne historicko-pedagogické štúdie sa začali objavovať od štvrtého, pravidelne od ôsmeho ročníka. Autormi boli vtedajší renomovaní historici pedagogiky: J. Čečetka, J. Mátej, neskôr P. Vajcík, J. Mikleš, V. Ružička a iní. Ako jeden z významnejších historicko-pedagogických prí-

spevkov môžeme uviesť štúdiu V. Gaňa s názvom *Podiel Výskumného ústavu pedagogického na rozvoji slovenskej defektológie*, uverejnenú v čísle 4 z roku 1957. Ďalšia zaujímavá štúdia, uverejnená v roku 1959, bola štúdia J. Beňa, mala názov *Vývin učebných zariadení pre výchovu robotníckeho dorastu na Slovensku po roku 1945*, v ktorej autor rozoberá problematiku učňovského školstva. Početné informácie o historických reáliách prinášajú aj viaceré príspevky O. Pavlíka, J. Máteja či E. Sýkoru. Na stránkach *Jednotnej školy* v tom období, podobne ako to bolo aj v iných periodikách (a nielen pedagogických), prevažujú štúdie a články, ktoré mali skôr propagandistický a oslavný charakter s cieľom predovšetkým stabilizovať socialistickú pedagogiku v novom politickom režime. V súvislosti s čiastočným politickým uvoľnením v druhej polovici 50. rokov sa situácia menila aj na stránkach pedagogickej tlače. V roku 1955 na stránkach *Jednotnej školy* bola uverejnená spomienka popredného školského funkcionára O. Pavlíka s názvom *Spomienky na školstvo z prvého roku po oslobodení*, kde opísal ako priamy účastník udalostí školský a pedagogický život na Slovensku v rokoch 1945 a 1946. Zaujímavá bola tiež štúdia Ž. Sýkorovej *Inštitucionalizácia pedagogiky na Slovensku* z roku 1965, v ktorej podáva obraz budovania pedagogických inštitúcií a ich úlohy od roku 1945 do polovice 60. rokov. Možno konštatovať, že bol písaný objektívne, nie v politickom duchu, vecne a jasne hodnotí udalosti a fakty. V podobnom duchu bola aj štúdia J. Schuberta (1967) *Dve decéniá vysokoškolskej prípravy učiteľov* (V. Michalička, 1995).

K periodikám pedagogického charakteru možno priradiť aj periodikum *Školské zvesti*, ktoré vychádzalo už od roku 1945. Od 15. augusta 1956 zmenilo názov na *Zvesti povereníctva školstva a kultúry. Publikáčny orgán Povereníctva školstva a osvety*. Periodikum vychádzalo raz mesačne v Bratislave. V jednotlivých rokoch vychádzali rôzne počty zošitov, od deviatich zošitov (v roku 1945) až po 32 zošitov (v roku 1960). *Zvesti* mali priemerne rozsah od 166 do 942 strán. V prílohách ponúkali zoznamy schválených (odporúčanych) učebníc, vyučovacích pomôcok, školských filmov, kníh a časopisov pre žiacke, učiteľské a profesorské knižnice, pracovný program materskej školy, učebné plány a učebné osnovy pre školy, organizáciu a rozdelenie agendy Povereníctva školstva a osvety, abecedný zoznam hesiel, pod ktorými sa dali vyhľadať jednotlivé zákony, nariadenia a výnosy, minimálny inventár učebných pomôcok pre školy, organizačné predpisy pre všeobecno-vzdelávacie školy, iné organizačné predpisy atď. Od 1. júla 1960 pokračovalo vydávanie *Zvesti* pod názvom *Vestník ministerstva školstva a kultúry*. Ten vychádzal tiež v Bratislave, v 10., 20. a posledný deň každého mesiaca, redakcia sa neuvádza. V rámci príloh boli pripojené rôzne informácie, ako napríklad o udeľovaní ve-

deckých hodností, normy školských potrieb, rozličné smernice, napr. o poskytovaní ochranných odevov, obuvi, ochranných pomôcok a rovnošiat, smernice k platovému poriadku pre učiteľov, informácie o sieti poľnohospodárskych a lesníckych škôl a odborných učilišť a podobne (M. Balúnová, 1995).

Zo všetkých predchádzajúcich pedagogických periodík bol od roku 1947 obnovený len *Pedagogický zborník Matice slovenskej*. Pedagogický odbor Matice slovenskej v nadväznosti na svoju 12-ročnú tradíciu tento zborník vydával štvrťročne pod vedením zodpovedného redaktora J. Martáka. Výkonným redaktorom bol O. Pavlík, od roku 1949 J. Kotoč. Funkciu hlavného a zodpovedného redaktora od konca roka 1949 zastával P. Vajcik. Zborník vychádzal spočiatku v Martine, od prvého čísla z roku 1949 v Štátnom nakladateľstve v Bratislave, štyrikrát ročne. Prinášal články a štúdie z odboru pedagogickej teórie a z dejín pedagogiky. V každom čísle bola aspoň jedna štúdia pedagogicko-psychologického zamerania z pera našich popredných psychológov. V zborníku nechýbali články zo svetovej pedagogiky či recenzie pedagogických časopisov z celého sveta. V rubrike *Rozhlady* boli publikované názory na organizáciu školstva v iných krajinách, kritické pohľady na učebnice, učebné programy, správy z konferencií, články o reformách zahraničných školských systémov a podobne. Prinášal aj recenzie na pedagogickú tvorbu a literatúru pre mládež. Publikované články mali ruské a anglické resumé. Zborník mal teoretický charakter a dobrú úroveň, avšak nepolitizoval. Zrejme to bol aj hlavný dôvod, prečo koncom roku 1950 zanikol.

Mesačníkom kultúrnych a ľudovýchovných pracovníkov sa od roku 1948 stal časopis *Pedagóg*. Vydával ho Slovenský výbor Zväzu zamestnancov školstva v Bratislave. Časopis mal byť tribúnou veľkej učiteľskej rodiny. Zameral sa predovšetkým na praktickú pedagogiku a pomoc učiteľovi v hľadaní nových ciest výchovnej práce v duchu ideí „*februárového víťazstva pracujúceho ľudu*“. Venoval sa hlavne otázkam sociálneho a hospodárskeho postavenia učiteľa i školy, a to na podklade československej a ľudovodemokratickej ideológie tých rokov. V roku 1949 mal v jednom z čísel napríklad prílohu *Päťročnica a socialistické súťaženie*, ktorá nabádala učiteľov k zvýšenému úsiliu v organizovaní pomoci pri plnení národohospodárskych úloh. Prvým zodpovedným redaktorom mesačníka bol Karol Stráňai, od septembra 1949 Dušan Manica.

Ostatné povojnové pedagogické časopisy vznikali hlavne po roku 1950. V januári 1950 s oneskorením vyšlo 1. číslo časopisu *Škola a povolanie*, ktorý vydával Československý ústav práce pre Slovensko v Bratislave ako informačný časopis. Zodpovedným redaktorom bol M. Bažány. Vychádzal raz mesačne v Bratislave a jeho poslaním bolo dokumentovať a zachytiť všetky

druhy existujúcich a novozriadených škôl, výchovných stredísk, odborných kurzov a informovať toto prostredie o školských reformách. Bol to teda celoslovenský informačný materiál pre výchovných poradcov a pracovníkov školských odborov národných výborov. Časopis mal v pláne vychádzať aj v ďalšom školskom roku, no jeho realizácia sa neuskutočnila, zanikol už v júni 1950.

Od 1. februára 1951 sa časopis *Pedagóg* transformoval na týždenník *Učiteľské noviny*, ktoré začalo vydávať Povereníctvo školstva a osvetu. Zmenila sa periodicita i formát, pretože informovanosť učiteľov zo strany nadriadených školských správ, požiadavky na učiteľov a ich odôvodnenie sa týmto spôsobom dostávali do škôl najrýchlejším spôsobom. Tak to odôvodnil aj úvodník *Učiteľských novín*: „*Prvou úlohou našej školskej správy je zlepšiť prácu škôl. Učiteľské noviny musia pomáhať túto úlohu plniť. Budú pomáhať objavovať nedostatky našich škôl a hľadať cesty, ako ich odstrániť. Budú sústreďovať skúsenosti našich učiteľov s učebnými plánmi a osnovami. Budú sa zaoberať tým, ako sa osvedčujú nové učebnice...*“ Zmenil sa aj obsah, najmä v zmysle orientácie na sovietsku pedagogiku, ktorú si redakcia novín stanovila za svoj vzor. Z uvedeného je zrejmé, že *Učiteľské noviny* boli politickým orgánom školskej správy a Zväzu učiteľov, neskôr pri Revolučnom odborovom hnutí. Ich hlavnou úlohou bolo vysvetľovať politiku Komunistickej strany Slovenska na úseku školstva a získavať učiteľov pre jej uvedomelé plnenie. Na to slúžili úvodníky v *Učiteľských novinách*, ale najmä zásadné, rozsiahlejšie články. Prirodzene, na ich stránkach sa odrážala aj problematika prestavby nášho školstva, jeho ideového zamerania a hlavných úloh. Každý zjazd komunistickej strany vytyčil nové úlohy pre školu: raz to bolo socialistické vlastenectvo a proletársky internacionalizmus, raz polytechnická výchova a spojenie školy so životom, inokedy výchova k vedeckému svetonázoru (ateizmu) a podobne. *Učiteľské noviny* vychádzali v Bratislave raz týždenne, prvým šéfredaktorom bol P. Kelco. Ako vydavatelía sú uvedení Povereníctvo školstva, vied a umení a Revolučné odborové hnutie. Hneď v prvom roku (1951) vyšlo 48 čísel, ďalšie roky vychádzalo 52 čísel ročne. Priemerný rozsah *Učiteľských novín* bolo šesť až osem strán. Na stránkach *Učiteľských novín* nachádzame najčastejšie články informačného charakteru, krátke jubilejné články a nekrológy učiteľských a pedagogických osobností. Jednotlivé čísla mávali rôzne prílohy, najčastejšie uznesenia Ústredného výboru KSČ (ďalej ÚV KSČ), týkajúce sa školských otázok, prípadne rôzne prejavy zo sovietskeho prostredia. Konkrétnejšie to bol napr. program exkurzných základní a zájazdov na júl a august 1961, diskusný príspevok povereníka pre školstvo a kultúru Vasila Biľaka a pozdravný prejav námestníka ministra školstva a kultúry, vedúceho sovietsk-

skej delegácie Michajla Petroviča Kašina, uznesenie ÚV KSČ o práci medzi mládežou z roku 1962, ďalšie uznesenie k správe o úzkom spojení školy so životom a niektorých otázkach práce medzi mládežou, tiež uznesenie ÚV KSČ o rozvoji školstva a o výchove mládeže z roku 1965. Učiteľstvo bolo v tom období pod najsilnejším tlakom strany a pod jej priamym dozorom, preto sa muselo podriaadiť tejto politike, alebo odísť. V školách sa vytvárali stranické organizácie, ktoré posudzovali a hodnotili prácu kolektívu, pretože „*najlepšie poznali jeho zloženie, politickú a odbornú vyspelosť a schopnosť každého učiteľa*“. To všetko sa obsahovo odrážalo aj na stránkach *Učiteľských novín* a ich politická orientácia nepoľavila ani koncom 50. rokov. Neobjavili sa v nich žiadne zaujímavé rubriky, žiadne tvorivé nápady učiteľov. Že sú a majú byť učelia oddaní socializmu a strane, to konštatovali samotné noviny napr. v článku *Spolupracujte s pedagogickými časopismi*. Od čísla 14 z roku 1966 *Učiteľské noviny* uvádzajú titul *Nositel' vyznamenania Za zásluhy o výstavbu*. Obsahovo noviny reagovali aj na udalosti z roku 1968, teda z čias čiastočného politického uvoľnenia, keď pomerne otvorene hovorili o problémoch vývoja slovenského školstva a pedagogiky v období socializmu. Na stránkach ich prílohy pribudli nové témy, ako napríklad návrh novej koncepcie stredných škôl či návrh Akčného programu školstva na Slovensku.

Časopisom podobného zamerania bolo od roku 1952 periodikum *Za socialistickú školu*, pedagogický časopis pre učiteľov národných a stredných škôl, od roku 1954 pre učiteľov všeobecno-vzdelávacích škôl, od roku 1958 pre všetkých učiteľov. Časopis vychádzal v Bratislave raz mesačne okrem prázdnin, jeho hlavným redaktorom bol J. Kotoč. Časopis mal pomáhať riešiť zásadné ideovo-politické, pedagogické, metodické i odborné otázky budovania socialistickej školy na základe stranických dokumentov, ktoré učiteľom približoval a objasňoval. Prinášal metodiku nových predmetov, nových osnov, dával rady vedúcim školským pracovníkom, riaditeľom, inšpektorom, usmerňoval prácu vychovávateľov. Veľký dôraz kládol na príklad sovietskej školy, o ktorej často písal. Mnohé články preberal zo sovietskej pedagogiky a sovietskych časopisov. Obsah jednotlivých článkov vychádzal v slovenskom aj ruskom jazyku. Od septembra 1960 vychádzal v Prahe ako celoštátny pedagogický časopis.

Užšie zameraným odborným časopisom bol časopis *Materská škola*, ktorý vychádzal v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve Bratislava od roku 1954 pre učiteľky materských škôl. Spočiatku vychádzal v dvojmesačnej periodicite, od januára 1955 raz mesačne. V rámci I. ročníka vyšlo šesť čísel, v ďalších rokoch už vychádzalo po 12 čísel. Časopis sa venoval pedagogickej problematike detí predškolského veku. Prinášal odborné články najmä z telesnej výchovy, zdravotvedy, rozvíjania rozumových schopností detí, námety na

estetickú výchovu (hudobnú, výtvarnú) a pracovnú výchovu. Riešil aj sociálne problémy a vzťahy rodiny a verejnosti. Vyzdvihoval výchovu v detských jasliach a materských školách, ich prednosti a dobré výsledky. V jeho redakcii pracovali popredné teoretičky predškolskej pedagogiky O. Holéczyiová, Ľ. Klindová a M. Bartušková. Po roku 1960 tento časopis začal vychádzať pod názvom *Predškolská výchova*.

Od apríla 1954 začal vychádzať pedagogický časopis pre rodičov a učiteľov *Rodina a škola*. Časopis vychádzal v Bratislave raz mesačne a jeho hlavným redaktorom bol P. Kelco. Jeho cieľom bolo „*vychovávať ľudí nového, socialistického typu. No vychovať takýchto ľudí možno len v úzkej jednote výchovného pôsobenia školy a rodiny... Musíme všetkých rodičov dôkladne oboznámiť s cieľom socialistickej výchovy a jej konkrétnymi úlohami vzhľadom na deti rozličného veku*“. Časopis v skutočnosti usmerňoval rodinu, aby sa podriadila požiadavkám školy, aby pochopila, že škola určuje ciele, obsah aj metódy výchovy. Jeho úlohou bolo aj mapovať otázky spolupráce dvoch základných výchovných inštitúcií a propagovať pedagogické poznatky v širšej verejnosti. Časopis obsahoval množstvo populárno-výchovných článkov pre rodičov, metodických rád pre učiteľov, vychovávateľov aj rodičov. Napomáhal aj zakladať združenia rodičov a priateľov školy (ZRPŠ) a rozvíjať ich činnosť, predstavoval pedagogické osobnosti svetovej i našej pedagogiky, mal výchovnú poradňu pre problematické deti, prinášal rady lekára, psychológa, nechýbali hry pre celú rodinu a bibliografia literatúry výchovného zamerania. Vzhľadom na široký záber výchovných otázok si čitateľ mohol nájsť články, ktoré ho oslovili, preto bol tento časopis obľúbený. Svedčí o tom aj hodnotenie pri 10. výročí vzniku časopisu, ktoré konštatuje dobrú spoluprácu s čitateľmi, rodičmi i odberateľmi časopisu. Do časopisu prispievali naši poprední pedagógovia toho obdobia ako M. Milan, R. Pravdík, J. Kotoč, J. Schubert, J. Mátej a psychológovia J. Boroš, V. Kovaliková, I. Štúr a mnohí iní, preto aj príspevky boli krátke, obsažné a výstižné.

Časopisom metodického charakteru bola *Ruština v škole*, pedagogický časopis pre teóriu a prax vyučovania ruštiny na školách všetkých stupňov. Časopis vychádzal v Štátnom nakladateľstve Bratislava od septembra 1948 v dvojmesačnej periodicite, jeho hlavným redaktorom bol A. V. Isačenko. Časopis mal dobrú úroveň a čítanosť, keďže sa ruština začala v tom období vyučovať ako povinný jazyk. Od školského roka 1950/51 bol časopis celoštátny a vychádzal v Prahe. S otázkou dôležitosti výučby ruského jazyka u nás súviselo aj vydávanie ďalšieho periodika s názvom *Ludové kurzy ruštiny*, ktoré vychádzalo od roku 1953 v Bratislave desaťkrát ročne. Jeho zodpovedným redaktorom bol Vladimír Horák a vydával ho Slovenský výbor Zväzu česko-

slovensko-sovietskeho priateľstva. K pedagogickej tlači, týkajúcej sa ruského jazyka, možno priradiť aj samostatnú prílohu časopisu *Družno vpered* s názvom *Škola i žyttja*. Táto príloha bola určená pre učiteľov ukrajinskej národnosti a jej hlavným redaktorom bol A. Štefanko.

Pre učiteľov škôl s maďarským vyučovacím jazykom vychádzal od januára 1956 časopis *Szocialista nevelés* ako metodický a odborný poradca pre všetky druhy škôl. Vychádzal v Bratislave dvojmesačne, od septembra 1956 raz mesačne. V časopise bola stála rubrika pre jazykovú poradňu, pre spoluprácu rodiny a školy a pre pedagogickú literatúru. Informoval o dôležitých pedagogických udalostiach vo svete.

Obdobnú funkciu mal časopis *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, ktorý od septembra 1955 vydávalo Slovenské pedagogické nakladateľstvo v Bratislave raz mesačne. Časopis bol orientovaný predovšetkým na metodické otázky vyučovania slovenského jazyka. V jeho redakcii pracovali poprední slovenskí jazykovedci (L. Horečný, M. Jurčo, J. Sedlák, P. Bernáth a iní), na pozícii hlavného redaktora sa vystriedalo vyše 50 ľudí. Do školskej praxe uvádzal pravidlá slovenského pravopisu, viedol diskusie o problémoch jazykovej výchovy, venoval sa otázkam slovenskej literatúry a osobitne detskej literatúry. Pravidelne tiež prinášal bibliografické informácie o slovenskej literatúre.

Od roku 1957 vychádzal aj odborný časopis pre otázky výchovy telesne, zmyslovo a duševne postihnutej mládeže pod názvom *Špeciálna škola*. Časopis položil základy defektológie, redigoval ho V. Gaňo. Predtým sa tieto problémy riešili len sporadicky, najčastejšie na stránkach časopisu *Jednotná škola*. Časopis vychádzal v Bratislave štyrikrát ročne. Na stránkach *Špeciálnej školy* badať úsilie špeciálnej pedagogiky spracovať svoje dejiny, preto z tejto oblasti pravidelne uverejňovali zaujímavé príspevky. Napríklad A. Flamík uverejnil článok *10 rokov výskumného ústavu pedagogického v Bratislave*, kde stručne predstavil jeho prínos pre oblasť špeciálneho školstva. Jedno číslo z roku 1958 je venované 65. výročiu narodenia Viliama Gaňu, priekopníka tejto pedagogickej disciplíny.

Pre prírodovedné predmety a polytechnickú výchovu bol takýmto metodickým a informatívnym poradcom časopis *Učebné pomôcky v škole*, ktorý vydával od roku 1957 Výskumný ústav pedagogický v Bratislave. Časopis prinášal technické nákresy pomôcok pre jednotlivé učebné predmety a vekové skupiny. Svojím obsahom podporoval tvorbu názorných učebných pomôcok. Informoval tiež o odbornej literatúre a najnovších didaktických filmoch a diafilmoch. Bol výborným pomocníkom učiteľa. Vychádzal štyrikrát ročne a jeho prvým vedeckým redaktorom bol J. Trebišovský, od tretieho čísla z roku 1958 ho v tejto funkcii vystriedal K. Dubecký. Zaujímavý je napríklad článok od J.

M. Nového *Dvadsať rokov školského filmu na Slovensku*, uverejnený v roku 1960, v ktorom, okrem toho, že ponúka stručný prehľad histórie výroby školského filmu u nás, prináša aj uverejnený zoznam školských filmov, vyrobených v rokoch 1951 až 1959. V každom čísle časopisu boli pripojené prílohy technických nákresov alebo v lístkovej forme informácie o filmoch z rozličných vedných oblastí, určených pre jednotlivé triedy základnej deväťročnej školy. Časopis v priebehu roka 1961 dočasne prestal vychádzať.

Od septembra 1960 z poverenia Slovenskej národnej rady, odboru pre školstvo a kultúru, začal v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve Bratislava vychádzať celoštátny časopis *Vychovávateľ*, ktorý do júna 1960 vychádzal v Prahe. Jeho vydávanie súviselo so skutočnosťou, že podľa zákona súčasťou každej základnej deväťročnej školy bola aj školská družina pre žiakov 1. až 5. ročníka a školský klub pre žiakov 6. až 9. ročníka. Časopis bol tak zameraný práve na prácu v družinách mládeže, v detských a žiackych domovoch. Prinášal námety pre vychovávateľov, metodiku organizovania výchovnej práce, ako aj konkrétne návrhy práce s rôznymi vekovými skupinami. Prinášal skúsenosti a dobré výsledky družín aj s fotografickými zábermi. Vychádzal v Bratislave raz mesačne okrem prázdnin. Príspevky boli publikované v slovenskom aj českom jazyku. Časopis obsahoval najrôznejšie námety k výchovnej činnosti, piesne, hry, práce a podobne (M. Balúnová, 1995).

Svoje periodiká si postupne začali vydávať aj novovznikajúce vysokoškolské inštitúcie. V Trnave vychádzal od školského roka 1960/61 pri Pedagogickom inštitúte časopis *Pedagóg*. Na Univerzite Komenského začal od roku 1954 vychádzať časopis *Naša univerzita*, raz mesačne, od čísla 5 školského roka 1960/61 dvojtýždenne. Vedúcim redaktorom bol J. Vereš, od roku 1967 J. Malacký (A. Babíková, 1997). V Prešove vychádzal *Prešovský vysokoškolák* ako závodný časopis Pedagogického inštitútu a Filozofickej fakulty Univerzity P. J. Šafárika v Prešove. Časopis vydávali raz mesačne v Prešove okrem prázdnin, ako hlavní redaktori sa postupne vystriedali F. Štraus, J. Švač a Červenák. Ako ďalšie periodiká, ktoré vychádzali v rámci vysokého školstva, možno uviesť *Echo bratislavských vysokoškolákov*, *Sborník vedeckých prác Vysokej školy technickej v Košiciach*, *Spravodaj. Univerzita P. J. Šafárika*, či časopis *Technika*.

Na Slovensku v povojnovom období postupne začali vychádzať aj rozličné špecializované časopisy. Jedným z nich, časopisom s celoslovenským pôsobením, bolo aj periodikum *Naše ráno*, ktoré bolo vydávané pre potreby žiakov 2. až 5. triedy základnej deväťročnej školy pre nevidiacich. Periodikum vychádzalo raz mesačne v Levoči, jeho zodpovedným redaktorom bol V. Predmerský, výkonnou redaktorkou M. Valentová. Časopis začal vychádzať

v školskom roku 1961/62. Časopis pre žiakov 6. až 9. triedy základnej deväťročnej školy pre nevidiacich mal názov *Za svetlom*. V Bratislave, i keď nepravidelne, vychádzal časopis *Bulletin školského filmu*, jeho zostavovateľom bol C. Vančo. Vydával ho Krajský pedagogický ústav pre vlastnú potrebu. Ďalej vychádzal aj *Spravodaj pre výchovných poradcov na školách I. a II. cyklu Východoslovenského kraja* ako metodická pomôcka k otázkam školskej a profesionálnej orientácie. *Spravodaj* vychádzal v Košiciach štyrikrát ročne, jeho vedúcim redaktorom bol J. Špitka a vydavateľmi Krajská psychologická a výchovná klinika a Stredisko pre voľbu povolania v Košiciach. Pracovníkom školských knižníc od roku 1966 vychádzal na pomoc ako metodická pomôcka časopis *Školské knižnice*, ktorý vychádzal v Bratislave štvrťročne. Jeho zostavovateľkou bola M. Jusková-Chudíková (M. Janů, 1971).

Napokon sa možno zmieniť aj o tom, že v povojnovom období na území Slovenska vychádzali nielen celoštátne pedagogické časopisy, ale aj niektoré regionálne periodiká. Tie vychádzali zväčša nepravidelne a spravidla pomerne krátko. K takým možno priradiť napríklad študentský časopis *Školské zvesti*, ktorý vychádzal v Čadci raz mesačne a vydávala ho miestna školská organizácia. Časopis sa v knižniciach nezachoval, popis máme len podľa zachovaného listu Riaditeľstva Strednej ekonomickej školy v Čadci z 15. mája 1963. Ďalším príkladom regionálneho časopisu z toho obdobia je časopis žiakov jedenásťročnej strednej školy v Martine, ktorý vychádzal pod názvom *Školský Zpravodaj*. Vychádzal nepravidelne od školského roka 1955/56, celkom vyšli tri ročníky, II. ročník v r. 1956/57 nevyšiel pre nedostatok spolupracovníkov. Od roku 1959 pokračovalo vydávanie tohto časopisu pod názvom *Rozlet*. Ďalej vychádzal v Martine nepravidelne *Bulletin nový pedagóg*, jeho zostavovateľom bol K. Benický, od roku 1962 J. Rezník. Časopis vychádzal len tri roky, posledné číslo časopisu vyšlo začiatkom roku 1962. V Leviciach vychádzal školský časopis *Mladosť*, časopis žiakov Pedagogickej školy. Vychádzal neperiodicky a mnohé čísla sa nezachovali ani v knižniciach, vieme len, že vychádzal v roku 1964. V Žiline vydávali na Strednej ekonomickej škole časopis *Sväzacke slovo*, i keď len nepravidelne, v rokoch 1961 až 1963. V rokoch 1964 a 1965 vychádzal v Trstenej časopis *Študent*. Ako posledný príklad regionálnej pedagogickej tlače môžeme uviesť časopis *Naša škola*, ktorý vychádzal v Topoľčanoch podľa potreby, čiže nepravidelne (M. Janů, 1971).

Konštatovanie, že s každou novou politickou situáciou v krajine veľmi úzko súvisí a krátko na to nasleduje zmena v teórii aj praxi vzdelávania a výchovy, absolútne platí aj pre obdobie 1945 až 1968. Slovenskú pedagogickú časopiseckú tvorbu po roku 1948 charakterizujú axiómy totalitnej spoločnos-

ti. Výber tém jednotlivých pedagogických disciplín, publikovaných na stránkach všetkých pedagogických časopisov a novín, ako aj spôsob ich spracovania, podliehal v plnej miere budovaniu socialistickej spoločnosti na platforme marxizmu-leninizmu (D. Vaněková, 1995). Vzhľadom na politickú situáciu v krajine, aj náplň pedagogickej tlače, rovnako ako to bolo pri všetkej tlači, musela spočiatku plniť najmä informačnú, organizačnú a propagandistickú funkciu. Až neskôr sa vytvorili vhodnejšie podmienky pre samotnú školskú a vzdelávaciu problematiku. Slovom Františka Bokesa na túto tému: „*Školské dejepisectvo sa stávalo najmä v období kultu osobnosti len akousi trpenou populúškou.*“ (F. Bokes, 1966) V celom sledovanom období rokov 1945 až 1968 je však tzv. socialistická pedagogika len pomerne malou časťou spektra príspevkov z dejín slovenského školstva a pedagogiky. Ani toto obdobie našich dejín však nebolo politicky jednoliate, preto existencia a obsah slovenskej pedagogiky, ktoré odráža skladba pedagogických časopisov, sa menili podľa aktuálnych spoločenských, politických a ekonomických zmien na Slovensku.

LITERATÚRA

- BABÍKOVÁ, A. (1997) *Bibliografia novín a časopisov vychádzajúcich na Slovensku v rokoch 1966 – 1970*. Martin: Matica slovenská.
- BALÚNOVÁ, M a kol. (1995) *Bibliografia novín a časopisov vychádzajúcich na Slovensku v rokoch 1945 – 1960*. Martin: Matica slovenská.
- BOKES, F. O niektorých otázkach školského dejepisectva. In: *Jednotná škola*. 1966, roč. 18, č. 1, s. 66.
- DANEK, J. (2015) *Dejiny výchovy a vzdelávania na území Slovenska*. Trnava: FF UCM.
- 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.
- JANŮ, M. (1971) *Bibliografia časopisov a novín, vychádzajúcich na Slovensku v rokoch 1961 – 1965*. Martin: Matica slovenská.
- MÁTEJ, J. a kol. (1973) *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava.
- MICHALIČKA, V. (1995) Dejiny školstva a pedagogiky v rokoch 1945 – 1994 na stránkach slovenskej pedagogickej tlače. In: *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej časopiseckej tvorbe. Aktuálne otázky školského múzejníctva V*. Bratislava, s. 52 – 60.
- 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.
- PEŠEK, J. a kol. (2003) *Aktéri jednej éry na Slovensku 1948:1989*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- PŠENÁK, J. (1979) *Pramene k dejinám československého školstva*. Bratislava: SPN.
- SMOLÍKOVÁ, G. – SMOLÍK, P. – MIKLOŠKO, F. (2003) *Zločiny komunizmu na Slovensku 1948:1989. I. a II. diel*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od konca druhej svetovej vojny po obdobie normalizácie

VANĚKOVÁ, D. (1995) Dejiny školstva a pedagogiky I. ČSR v slovenských pedagogických časopisoch. In: *Dejiny školstva v slovenskej pedagogickej časopiseckej tvorbe. Aktuálne otázky školského múzejníctva V*. Bratislava, s. 24 – 43.

Kontaktné údaje

doc. PhDr. Zuzana Lopatková, PhD.

Katedra histórie

Filozofická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

E-mail: lopatkova@gmail.com

DVA ŽIVOTNÉ A PRACOVNÉ OSUDY SLOVENSKÝCH HISTORIKOV ŠKOLSTVA (PROF. VAJCIK A PROF. ČEČETKA)

Vladimír Michalička

Abstrakt. Štúdia je pokusom o dvojportrét slovenských historikov pedagogiky prof. PhDr. et ThDr. Petra Vajcika, CSc. (1902 – 1985) a prof. PhDr. Juraja Čečetku, CSc. (1907 – 1983). Obaja sú súčasťou generácie historikov školstva, ktorých pôsobenie patrí do konca prvej a podstatnej časti druhej polovice 20. storočia. V niekoľkých časových medzinkách zachytáva prelínanie, styčné body i odlišné polohy ich života a vedeckej činnosti.

Peter Vajcik (17. apríla 1902, Špania Dolina, okr. Banská Bystrica) je tým o päť rokov starším súputníkom a kolegom Juraja Čečetku. O jeho živote a diele vyšlo zatiaľ len niekoľko príležitostných článkov a autorom state vydaná monografia *Život a dielo Petra Vajcika (1902 – 1985), vysokoškolský učiteľ a historik pedagogiky* (Bratislava: Eko-konzult, 2017. 74 s. ISBN 978-80-89354-50-4.). Druhým je Juraj Čečetka (23. apríla 1907, Polichno, okr. Lučenec), o ktorom pripravila zasvätenú monografiu Mária Mihálochová *Život a dielo Juraja Čečetku* (Bratislava: Infopress, 2007. 120 s. ISBN 978-80-85402-84-1) a o ktorom vyšlo niekoľko spomienkových článkov.

Peter Vajcik pochádzal z rodiny banského robotníka v Španej Doline, chýrnej to banickej obce na strednom Slovensku. Obec mala prevažne robotnícky charakter, výchova v rodine smerovala ku katolíckej viere so silným slovenským uvedomením. V ľudovej škole sa učil pod dohľadom strýka Jána Vajcika. Národné uvedomenie v ňom rástlo, hoci následne navštevoval pomad'arčené gymnázium v Banskej Bystrici. Stredoškolské štúdium mu však poskytl jednak dôkladnú znalosť spoločenskovedných disciplín, ako aj maďarského, nemeckého a latinského jazyka. Aj na sklonku svojho života uvádzal, že „...banskobystrické Kráľovské maďarské gymnázium na svoju dobu malo veľmi dobrú úroveň...“ (P. Vajcik, 2015, s. 27). Rodisko a rodinné zázemie sformovali Vajcika po mnohých stránkach v dobrom zmysle slova ako írečitú, zemitú osobnosť. Svoje prednášky oživoval mnohými latinskými citátmi (*Festina lente*) či ľudovými múdrosťami (Najprv faru, potom Maru).

Juraj Čečetka pochádzal zo slovenskej, silne národne orientovanej evanjelickej rodiny s úzkymi väzbami na vtedajšiu kultúrnu elitu národa, keďže

bol synovcom spisovateľky Boženy Slančíkovej-Timravy. Základy vzdelania získal v škole, v ktorej ho vyučoval jeho otec, elementarista jednotriednej cirkevnej ev. a. v. školy v Polichne, od roku 1917 pokračoval v štúdiu na maďarskom gymnáziu v Lučenci a po jeho absolvovaní odišiel v roku 1925 do Prahy na Filozofickú fakultu Karlovej univerzity, kde študoval francúzsky jazyk a filozofiu. Jeho príprava síce smerovala k profesii stredoškolského učiteľa, ale už počas štúdia ho zaujala psychológia (pod vplyvom F. Krejčího, V. Forstera), ako aj pedagogika v prednáškach Václava Příhodu i teória pedagogiky a dejiny pedagogiky v prednáškach Otakara Kádnera. Štúdium ukončil na Filozofickej fakulte UK v Bratislave v roku 1931 a získal aj titul PhDr. Rodinné zázemie i náplň štúdia ovplyvnili formovanie Čečetkovej osobnosti ako mimoriadne kultivovaného a citlivého človeka so širokým rozhľadom v spoločenskovednej i prírodovednej oblasti. Svoju profesijnú dráhu nastúpil na Psychotechnickom ústave – Ústrednej poradni pre voľbu povolania v Bratislave.

O smerovaní vysokoškolského vzdelávania Petra Vajcika rozhodli predovšetkým jeho rodičia na základe limitovaných finančných možností, ktorými rodina mohla umožniť vysokoškolské štúdiá svojho syna. Aj na začiatku 20. storočia to bola obvyklá dilema talentovaných slovenských mládencov túžiacich po vyššom vzdelaní. Po absolvovaní kvalitného gymnaziálneho vzdelania pokračoval Peter Vajcik v štúdiu teológie na pražskej Univerzite Karlovej, čo bolo najschodnejšou možnosťou štúdia detí zo sociálne slabších vrstiev. Tu získal vynikajúce jazykové školenie (nemecký, latinský, francúzsky jazyk, základy gréčtiny, semitských jazykov), ako aj širokú orientáciu v náboženských otázkach, filozofickom a historickom myslení. Z tohto hľadiska bola jeho príprava akoby ušitá na vedecké historické bádanie, ktorého začiatky patria do 30. rokov 20. storočia. Do profesného života vstúpil ako graduovaný, vysvätený kňaz, ktorého úlohou bolo vykonávať cirkevné povinnosti, ale aj vyučovať náboženstvo na ľudovej a meštianskej škole v hornopovažskom malomeste Vrútky, neskôr v Banskej Bystrici.

Z uvedeného vyplýva, že obaja prešli základným vzdelávaním pod dohľadom otca, resp. v prípade P. Vajcika jeho strýka, krátko sa pohybovali popri sebe počas vysokoškolských štúdií v silne motivačnom prostredí pražského vysokého školstva a tamojšieho kultúrneho a vedeckého niveau. Čečetka bol človekom kultúrne rozhladeným a na štúdiách získal hlbšiu a širšiu orientáciu v psychológii a pedagogike, Vajcik zasa v histórii a filozofii, u oboch však postupne prevážil seriózný záujem o vedecké bádanie, ktoré bolo vyjadrené prvými príspevkami do kultúrnych a odborných periodík, Vajcik už v 20. rokoch, Čečetka o pár rokov neskôr. Kým Vajcik bol v začiatkoch svojej od-

bornej spisby viac duchovedne zameraný, Čečetka sa venoval aj empirickým vedám. Pritom obaja boli hlboko veriace osobnosti: Čečetka evanjelik, Vajcik katolík.

Juraj Čečetka prešiel koncom 20. rokov do Bratislavy a získal miesto v novovzniknutom Psychotechnickom ústave, kde mohol od začiatku a naplno nadviazať na svoje psychologické štúdiá a pretavovať ich do poradenskej praxe. Prvé poznatky aj začal publikovať v odbornom periodiku (Naše slovo, Sborník Spolku profesorov Slovákov) a prispel aj do publikácie *Poradca pri voľbe školy a povolania* (1933). Na rozdiel od Vajcika mal možnosť absolvovať aj študijný pobyt vo Švajčiarsku, čo ho iste nezanedbateľne posunulo vpred v jeho odbornom vývoji v porovnaní s Vajcikom a stal sa protagonistom modernistického prúdu ovplyvneného rozvojom psychológie a sociológie (J. Mlynárik, 1994, s. 47). Aj Peter Vajcik mal počas vysokoškolských štúdií vo výhlade ročné štúdium na univerzite v Štrasburgu, ale cirkevná vrchnosť mu túto možnosť z nevyjasnených dôvodov znemožnila. Táto, pre mladého človeka neprijemná nevraživosť ho na dlhší čas negatívne ovplyvnila tým, že jeho vedecký rozhľad zostal o jednu životnú skúsenosť ukrátený. Pravdepodobne aj toto prispelo k jeho definitívnej orientácii na históriu školstva.

V 30. rokoch prešiel do Bratislavy aj Peter Vajcik a stal sa stredoškolským profesorom vo vyučovacích predmetoch, ktoré mu boli od vysokoškolského štúdia blízke – náboženstvo a neskôr počas martinského pôsobenia aj filozofia, dejepis, vlastiveda a latinský jazyk. K pedagogickej, resp. historicko-pedagogickej problematike začal od tohto obdobia inklinovať aj bádateľsky v čoraz väčšom rozsahu.

Juraj Čečetka sa v 30. rokoch naďalej venoval najmä psychologickej problematike, ako aj jej aplikácii v psychologickom poradenstve, ale na podnet českého profesora Josefa Hendricha rozšíril svoje odborné záujmy aj o všeobecnú pedagogiku, didaktiku a postupne aj dejiny pedagogiky. Tieto poznatky prezentuje v hojnej miere v odbornej tlači (stáva sa spolupracovníkom, neskôr hlavným redaktorom Pedagogického sborníka, zakladá časopis Dieťa), začína prednášať na novozaloženej Pedagogickej akadémii a v roku 1937 sa habilituje na docenta na Filozofickej fakulte UK v Bratislave.

Od 30. rokov 20. storočia sa u oboch protagonistov rozvinula publikačná aktivita dokumentujúca zameranie a hodnotu ich vedeckej tvorby a to znamenalo aj ich osobné a odborné zblíženie naplnené plodnou spoluprácou.

Peter Vajcik sa cieľavedome venoval bádaniu v archívoch, kde mu veľmi prospela znalosť cirkevnej histórie a filozofie, ako aj znalosť viacerých jazykov a v priebehu piatich rokov uverejnil niekoľko závažných novátorských štúdií z dejín pedagogiky, a to práve na stránkach Pedagogického sborníka,

kde úzko spolupracoval s Jurajom Čečetkom. Vrcholným dielom tohto obdobia je jeho štúdiá Dejiny školstva na Slovensku (v rozsahu viac ako sto časopiseckých strán) uverejňovaná v Pedagogickom zborníku v rokoch 1943 – 1947, je to jedna z prvých moderných syntéz historického vývoja slovenského školstva a čiastočne aj pedagogického myslenia.

V čase vojnovnej Slovenskej republiky vrcholí akademická kariéra Juraja Čečetku, ktorý sa stal v roku 1940 prvým slovenským profesorom pedagogiky, a tak získal primát zakladateľskej osobnosti pedagogickej vedy na Slovensku. Peter Vajcik naďalej pôsobil ako stredoškolský profesor v Bratislave a jeden rok aj v Martine, kam bol „prikázaný“, sám hodnotiac toto preloženie ako útok osobných nepriateľov. Presné dôvody nikdy Peter Vajcik neobjasnil, jednou z možností mohla byť skutočnosť, že pomáhal skrývať prenasledovaných židovských občanov.⁷

Ich osobné cesty sa v auguste 1944 náhle rozdvajili. Kým Juraj Čečetka naďalej zotrval na akademickej pôde, Peter Vajcik sa rozhodol opustiť školské prostredie, v ktorom pôsobili mnohé ľavicovo a pokrokovito orientované osobnosti, a zapojil sa do Slovenského národného povstania ako pracovník povstaleckého Povereníctva SNR pre školstvo a národnú osvetu.

Pre oboch pedagógov nastala po oslobodení Československa zásadne nová situácia s rozdielnym vplyvom na ich ďalšiu kariéru. Peter Vajcik vzhľadom na to, že mal za sebou angažmán v odbojovej činnosti počas SNP, nadviazal na svoju predchádzajúcu pozíciu štátneho úradníka na Povereníctve SNR pre školstvo a osvetu. Keďže neinklinoval úplne k úradníckej práci, zapojil sa do organizačných prác pri zakladaní Pedagogickej fakulty Slovenskej univerzity. V roku 1947 bol menovaný za profesora pre dejiny pedagogiky (bol teda na Slovensku ďalším profesorom pedagogiky po Čečetkovi) a začal úspešnú dráhu vysokoškolského profesora na Pedagogickej a neskôr na Filozofickej fakulte UK, kde pôsobil až do odchodu na dôchodok.

Naopak, Juraj Čečetka vzhľadom na to, že počas prvej Slovenskej republiky bol ako univerzitný profesor naďalej spätý s univerzitou, patril ešte v roku 1945 do preverovania štátnoobčianskej a národnej spoľahlivosti. Na základe previerky ho preradili do kategórie mimoriadneho profesora a zakrátko dostal aj zákaz výkonu práv vyplývajúcich z tohto zaradenia, teda zákaz prednášať (M. Miháľechová, 2007, s. 22). Po mnohých intervenciách akademických členov Filozofickej fakulty UK bol o rok tento zákaz odvolaný, ale 50. roky prežíval Juraj Čečetka v napätej spoločenskej i osobnej situácii, lebo útoky naň –

⁷ Túto eventualitu mi naznačil Ing. Alexander Vajcik, jeho krstný syn v rozhovore 20. marca 2017.

napriek nanútenej „sebakritike“ – neprestávali, jeho práca bola pod neustálym dohľadom, až nakoniec ho v roku 1959 z univerzity prepustili.⁸ Na jej pôdu sa nakrátko vrátil v rokoch 1968 až 1970. Predchádzajúce aj tieto roky predstavujú krátku etapu ich spoločného učiteľského pôsobenia na našej alma mater.

Odlíšna je aj ich vedecká produkcia z hľadiska kvantitaty. Kým Vajcikova bibliografia obsahuje približne stovku knižných, zborníkových a časopisec-kých prác, Čečetkova produkcia je zachytená v 356 bibliografických záznamov (D. Vaněková, 1991).

Treba však ozrejniť, že v stovke Vajcikových knižných prác sú dve, ktoré predstavujú základné diela vo vymedzenom odbore pedagogického bádania. Ide o známe Vajcikovo erbové dielo *Školstvo a školské poriadky na Slovensku v XVI. storočí*, ktoré je „pravdepodobne kontinuálne najcitovanejšou prácou z oblasti vied o výchove na Slovensku“ (Kompolt, P., 2002, s. 38) a jeho *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník* (z roku 1963), ktoré je priekopníckym dielom v oblasti pedagogickej diagnostiky. Paleta prác Juraja Čečetku je v tomto zmysle bohatšia a osobitne historicko-pedagogické štúdie z 50. rokov 20. storočia sú dodnes priekopníckymi a v podstate aj neprekonanými.

Juraj Čečetka skončil v Bratislave v roku 1983 vo veku 76 rokov po dlhej a ťažkej chorobe. Posledné obdobie života sa síce už k práci nevracal, ale s bývalými kolegami a žiakmi udržiaval pravidelné kontakty. Kým mu to zdravie dovoľovalo, pestoval vychádzky do prírody.

O dva roky ho nasledoval aj Peter Vajcik, ktorý zomrel v Bratislave v roku 1985 vo veku 83 rokov. Posledné roky ho trápilo viacero zdravotných problémov, najmä ťažká očná choroba, ktorá mu bránila v ďalšej práci. Napriek tomu sa s pomocou manželky aspoň symbolicky zapájal do prác na Pedagogickej encyklopédii Slovenska, do ktorej prispel niekoľkými heslami.

Život oboch protagonistov tohto príbehu vyhasol v 80. rokoch 20. storočia, teda pred viac ako tromi desaťročiami. Spopolnené ostatky oboch spočívajú v urnovom háji bratislavského krematória. Vedecké dielo však prežilo ich samotných a dnes konštatujeme, že obaja patria k zakladateľským osobnostiam slovenskej pedagogickej historiografie.

⁸ Začas pracoval v Slovenskej pedagogickej knižnici, kde spracoval tzv. Ružičkovú bibliografiu, t. j. súpis pedagogickej tvorby, ktorá je v archíve Múzea školstva a pedagogika a čaká na svoje zhodnotenie.

LITERATÚRA

- KOMPOLT, P. (2002) Koncepcia pedagogickej diagnostiky u Petra Vajcika. In: *Paedagogica 16. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava: UK.
- MIHÁLECHOVÁ, M. (2007) *Život a dielo Juraja Čečetku*. Bratislava: Infopres.
- MICHALIČKA, V. (2017) *Život a dielo Petra Vajcika (1902 – 1985), vysokoškolský profesor a historik pedagogiky*. Bratislava: Eko-konzult.
- MLYNÁRIK, J. (1994) *Českí učitelia na Slovensku*. Praha: Danubius.
- VAJCIK, P. (2008) *Spomienky*. Zost. V. Michalička a D. Vaněková. Bratislava: CVTI SR.
- VANĚKOVÁ, D. (1991) Juraj Čečetka. Personálna bibliografia. In: *Aktuálne otázky školského múzejníctva III*. Bratislava: ÚIPŠMT.

Kontaktné údaje

PhDr. Vladimír Michalička, CSc.
CVTI SR – Múzeum školstva a pedagogiky
Bratislava
E-mail: vlado0123@azet.sk

III. ŠKOLSTVO, VZDELÁVANIE A VÝCHOVA

SLOVENSKÉ ŠKOLSTVO A MINISTER JOZEF SIVÁK. VZDELÁVACIE A VÝCHOVNÉ VÝCHODISKÁ SLOVENSKÉHO ŠKOLSTVA V ROKU 1945

Lubica Kázmerová

Abstrakt. Na konci druhej svetovej vojny má vzdelávanie a výchova na Slovensku za sebou päťročnú éru relatívne samostatného vývoja a riadenia slovenským Ministerstvom školstva a národnej osvety. Na čele rezortu sa vystriedali traja ministri, z ktorých najdlhšie vo funkcii zotrval Jozef Sivák. Pod jeho gesciou sa dobudoval systém vzdelávania a uskutočnilo niekoľko reformných zmien, ktoré zodpovedali ideológii Hlinkovej slovenskej ľudovej strany.

Vzdelávanie a výchovu na Slovensku už počas prvej Československej republiky výrazne formovali požiadavky nastolované hlavne Hlinkovou ľudovou slovenskou stranou (HLS). V nových štátových a politických podmienkach, od roku 1938 pod vedením autonómneho krajinského Ministerstva školstva a národnej osvety (MŠaNO) Slovenskej krajiny a po 14. marci 1939 Ministerstva školstva Slovenského štátu, začali byť požiadavky tejto strany výlučné. Z nich sa najčastejšie pertraktovalo postavenie učiteľov hlavne z nacionálneho hľadiska, neúplný školský systém, nesúhlas s koedukáciou v školstve, postavenie cirkevného školstva z celospoločenského hľadiska. Po prijatí Žilinskej dohody 6. októbra 1938 autonómne MŠaNO pod vedením ministra Matúša Černáka riešilo otázku českých zamestnancov rezortu školstva, legislatívne upravenú počas druhej Československej republiky (november 1938 – marec 1939). V roku 1938 a 1939 Slovensko nútene opúšťajú českí učitelia, spoločne so zamestnancami iných rezortov. M. Černák zotrval v ministerskom kresle do januára 1939. Od 20. januára funkciu ministra školstva a národnej osvety prevzal Jozef Sivák, ktorý na post ministra prišiel so skúsenosťami zo stranícko-politickej činnosti a aj s praktickými skúsenosťami z viac než dve desaťročia trvajúcej školskej služby.

Jozef Sivák, absolvent učiteľskej akadémie v rezorte školstva, pôsobil na rôznych postoch a miestach už počas rakúsko-uhorskej monarchie a Československej republiky. Z učiteľskej praxe ho po vzniku Československa, ako jedného z prvých, menovali škôldozorcom, teda školským inšpektorom s pôsobiskom v Prievidzi. V roku 1918 sa stal členom Slovenskej ľudovej strany (SLS), ktorú ako poslanec zastupoval v Revolučnom národnom zhro-

maždení a v Klube slovenských poslancov do roku 1920. V rámci činnosti Klubu mu pridelovali, ako sa vyjadril na vlastné požiadanie, problematiku súvisiacu s rezortom MŠaNO. Pôsobenie v Prahe a hlavne skúsenosti získané politickou praxou, napr. pri príprave československej ústavy prijatej v roku 1920, pri formovaní česko-slovenských vzťahov v nových štátoprávných podmienkach, formovali jeho politické názory. Sivák niekoľkokrát riešil dilemu, či byť politikom, alebo sa venovať výlučne školskej práci. Po smrti poslanca SLS Arnolda Boboka v roku 1924 sa opäť vrátil do poslaneckých lavíc. Z hľadiska štátoprávneho usporiadania Československa názorovo inklinoval k autonomistickému krídlu slovenskej politiky. Angažovanie sa v ľudovej strane ho a priori zaradovalo v spektre československej politickej scény medzi pravicovo konzervatívnych, nacionálne orientovaných politikov. V politicko-straníckej činnosti sa sústreďoval na kritiku nedostatkov školskej správy a kultúrno-osvetovej činnosti štátu viac než na priame riešenie štátoprávných otázok nastolených ľudovou stranou. Publikáčne aktívny Sivák svoje názory pertraktoval v mnohých periodikách. Prihováral sa slovenským učiteľom, ktorých krátko po vzniku Československa vyzýval k podpore štátnosti napr. v *Slovenskom denníku*. Neskôr v denníku ľudovej strany *Slovák*, na poste zodpovedného redaktora a šéfredaktora, zacielen obsah článkov súvisiacich s problematikou každodennej školskej činnosti a osvety zväčša do radov centralistických politických strán hlavne agrárikov, čo ho mnohokrát doviedlo pred súd a končilo finančnými pokutami. Sivák pôsobil vo výbore na prípravu učebníc. Po napísaní *Abecedára pre ľudové školy* (1919) postupne rozšíril fond učebníc pre ľudové a meštianske školy o ďalšie čítanky, šlabikáre, učebnice z prírodných vied, dovedna môžeme zatiaľ potvrdiť 20 titulov učebníc. Z poverenia Referátu MŠaNO v Bratislave organizoval kurzy slovenského jazyka. Ľudová strana vnímala kriticky vstupovanie štátu do školského systému, napr. poštátňovaním cirkevných škôl. Sivák – vtedy inšpektor, tak ako to patrilo jeho pracovnej náplni, a teda nielen zo straníckych pohľadov, sa zaoberal cirkevným školstvom. S porozumením a pomocou Jaroslava Vlčeka z pražského MŠaNO pretrvali cirkevné gymnáziá, napr. Piaristické gymnázium v Prievidzi, v Trenčíne. Za angažovanie sa v prospech cirkevného školstva na Slovensku ho pápež Pius XI. vyznamenal v roku 1928 rytierskym rádom svätého Silvestra.

V priebehu 20. a 30. rokov minulého storočia Sivák zameral svoje poslanecké pôsobenie aj na rozvoj školského systému na Slovensku, napr. angažoval sa za zriadenie vysokej školy technického zamerania. Nutnosť jej existencie zdôvodňoval potrebou technickej inteligencie na Slovensku, vychovávanej a vzdelávanej v domácich spoločensko-politických podmienkach.

Od vzdelanej technickej inteligencie sa podľa neho odvíjal ekonomický, resp. hospodársky progres v prospech celého štátu. Pre myšlienku vzniku vysokej školy technického zamerania, ktorej iniciátorom bol profesor Michal Ursíny už v roku 1918, Sivák získal podporovateľov v celom vtedajšom spoločensko-politickom spektre na Slovensku a v časti akademickej verejnosti v Čechách. So spolustraníckmi vypracovali od 20. rokov minulého storočia do druhej polovice 30. rokov viacero návrhov na zriadenie vysokej školy technického zamerania. V parlamentných výboroch argumentoval existenciou viacerých českých a nemeckých vysokých škôl technického zamerania v Československu. V protiklade k tomu bolo odmietanie návrhov na založenie polytechniky či inej vysokej školy na štúdium technickej inteligencie so slovenským vyučovacím jazykom zo strany vládnucej politickej garnitúry.⁹ Po odchode Matúša Černáka, už v období existencie MŠaNO Slovenskej krajiny, sa Sivák pokúsil stabilizovať školstvo na Slovensku po odchode českých zamestnancov, a to obsadzovaním uvoľnených miest slovenskými pedagogickými silami.

Sivák považoval školstvo v prvej ČSR všeobecne za liberálne, s čím sa nestotožňoval. Stav školstva po vzniku Slovenského štátu, keď zastával pozíciu ministra školstva (od 14. marca 1939), označil ako neregulovaný, vyžadujúci si zmeny vo výchovnom a vzdelávacom procese, aj reformu a doplnenie školského systému o chýbajúce školy. Podľa Siváka, ako to uviedol v publikácii *Päť rokov slovenského školstva* (1944), mala škola „v prvom rade vychovávať a prevychovávať“ (*Päť rokov slovenského školstva*, 1944, s. 36). Nemeckí diplomati akreditovaní v štátoch malých národov, medzi ktoré patril s prívlastkami satelitný a vzorový štát aj slovenský štát, mali pri uplatňovaní nemeckej kultúry a nacionálno-socialistickej ideológie postupovať bez násillia či iného zjavného nátlaku na domácu kultúrnu obec. Oblasť kultúry, ktorej súčasťou je školstvo a vzdelávanie, pri existencii ideologických limitov a vojnového stavu hospodárstva slovenského štátu v rokoch 1939 – 1945 si v prevažujúcej miere udržala nezávislosť „voči nacistickej indoktrinácii“, a tiež od úsillia domáceho režimu úplne ju ovládnuť a politicky usmerňovať (*Slovensko v 20. storočí*, 2015, s. 202). Uvedená skutočnosť sa prejavila práve v školstve, ktorého systém sa postupne doplnil o vysoké a stredné školy. V rokoch 1939 až 1945 slovenské školstvo zaznamenalo rozvoj. Začala sa výučba na dlho očakávanej vysokej škole technickej v Bratislave, ktorá legislatívne vznikla v roku 1937. Sieť školského systému bola doplnená o vysokú školu obchodnú, bola založe-

⁹ Bližšie pozri: Kázmerová, E. K otázkam vývoja školského systému a legislatívy (2016), In: Kudláčová, B. (ed.): *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*. Bratislava: Typi Universitatis a VEDA, s. 208 – 209.

ná aj Vysoká škola vojenská. Počet vysokoškolských študentov v uvedenom období vzrástol na 5 500. Svoju činnosť začalo 26 nových stredných škôl (Slovensko v 20. storočí, 2015).

Istá samostatnosť v kultúrnom diani dávala priestor na realizáciu zmien v štruktúre školstva. Ministerstvo školstva mohlo hneď v roku 1939 začať s prvými reformnými krokmi. Reforma štruktúry školského systému sa začala strednými školami. Vládnym nariadením z 11. júla 1939 č. 168 Slovenského zákonníka bola uzákonená jednotná stredná škola s názvom gymnázium, ktorú sa pokúsili zaviesť do praxe. Ďalším reformným krokom bol zákon o ľudových školách č. 308/ 1940 Slovenského zákonníka. Sivákovou optikou za československej éry školy vznikali „samovoľne“, teda bez prísnejších pravidiel. Na základe uvedeného zákona sa zredukoval počet štyroch typov ľudových škôl štátnych, cirkevných, obecných a súkromných na dva typy ľudových škôl: obecné a cirkevné. Cirkevné školy boli založené všade tam, kde mala príslušná katolícka alebo evanjelická cirkev viac ako 30 školopovinných detí. Zásadnou zmenou vo výchove a vzdelávaní bolo povinné vyučovanie náboženstva na ľudových školách (národné školy) a meštiankach, čo bolo ustanovené aj v samotnom zákone. Ľudové školy mali úlohu vychovávať mládež ako mravných a verných občanov štátu a základom výchovy boli kresťansko-národné princípy. Reforma vstúpila do platnosti 1. januára 1941 (Ľ. Kázmerová, 2016, s. 201).

Ideovú náplň vzdelávacieho procesu podľa kritérií HSLS zabezpečovalo MŠaNO aj revíziou v školských a verejných knižniciach. Pravidlá revidovania kníh v knižniciach pripravovala Ústredná osvetová komisia pri MŠaNO. Prvé pokyny na odstránenie kníh, ktoré sa nezhodovali s výchovnými cieľmi, vydalo MŠaNO už vo februári 1939, teda už počas Sivákovej činnosti. Pokyny obsahovali zoznam svetových a slovenských autorov. Z knižníc boli odstránené diela predstaviteľov predchádzajúceho československého štátu, spisovateľov židovského pôvodu, ale aj ruskej literatúry klasickej či „bolševickej“, pričom mal v tom období ešte slovenský štát diplomatické styky s Ruskom. Výber ideologicky nevhodných autorov pripravili aj podľa stranícko-politickej príslušnosti autorov, napr. k demokratickým stranám, k ľavicí. Nevhodnými sa stali aj publikácie pre mládež, ktoré hovorili o sociálnych pomeroch a triednom boji počas prvej ČSR. Na index sa dostali napr. práce Fraňa Kráľa *Jano a Čenkovej deti*, Petra Jilemnického *Pole neorané*, *Vítazný pád* a pod. (Ľ. Kázmerová, 2010).

V duchu ideologického zjednocovania HSLS, ministerstvo pod Sivákovým vedením pristúpilo aj k povinnému členstvu školopovinných detí a študujúcej mládeže v organizácii Hlinkovej mládeže (HM). Oddiely tejto organizácie ria-

dili mimoškolskú záujmovú činnosť mládeže, čím mohli priamo dohliadať na kultúrnu, športovú a inú záujmovú činnosť školákov a študentov stredných škôl. Tak sa štátno-stranícka ideológia HSLS stávala na prvý pohľad nepriamo súčasťou výchovy a vzdelávania. HM si ideologický vplyv zabezpečovala aj vydávaním časopisov rozdelených podľa vekových kategórií od najmladších šesťročných detí po najstaršie dvadsaťročné. Najmladším deťom bol určený časopis *Vlča* a starším *Nová mládež* a *Slovenská deva*.

Keďže sa výchova a vzdelávanie chlapcov a dievčat dialo oddelene, aj v rámci organizačných štruktúr HM tvorili chlapi a dievčatá samostatné oddiely. Šesť až jedenásťroční chlapi boli v oddieloch vlčat, starší (od 11 do 16 rokov) boli v oddieloch orlov a skautov a najstarší (16 až 20-roční) tvorili oddiely junákov. Šesť až jedenásťročné dievčatá boli v oddieloch víl, oddiely tatraniek tvorili 11 až 16-ročné dievčatá a oddiely najstarších 16 až 20-ročných dievčat sa volali devy. Štruktúra ľudovej strany sa čiastočne premietla aj do organizačnej štruktúry HM. Oddiely viedli vodcovia a vodkyne. Inštruktáž, ako pracovať v oddieloch, aby činnosť zodpovedala záujmom ľudovej strany, zabezpečovali pravidelnými školeniami a časopismi *Stráž* a *Prelom*. Tie splňali aj úlohu metodických príručiek. Ich obsahom boli rôzne príklady z každodenného života, ktoré podporovali ideológiu ľudovej strany a uvádzali príklady, ako postupovať proti nežiaducim vplyvom na školskú mládež, napr. v súvislosti so slovenskou štátnosťou. Ministerstvo školstva vydalo pre školy v októbri 1939 vyhlášku o povinnom odbere týždenníka *Mladý Slovák*, ktorý bol platformou HM (L. Kázmerová, 2010, s. 158 –159).

Môžeme skonštatovať, že počas Sivákovho pôsobenia vo funkcii ministra školstva sa v školskej výchove a vzdelávaní uplatňovala výchova ideologickejšie orientovaná na HSLS, čím sa upevňovala existencia autoritatívneho režimu a viedla ku glorifikácii historickej úlohy HSLS. Nedošlo však k hlbšiemu prieniku ideológie národného socializmu do kultúrneho života na Slovensku, i keď bolo viacero pokusov o implementáciu národno-socialistických vzorov do vyučovacieho procesu. Napr. na vysvetlenie problematiky vzťahu slovenského štátu k tretej ríši využil ideológ a filozof HSLS Štefan Polakovič veľkomoravský historický kontext a postavu Svätopluka v práci *Slovenský národný socializmus. Ideové poznámky* (1941). Svätopluka predstavil ako vládcu, ktorý „poznal nutnosť priateľstva so susednými Nemcami a uzavrel s nimi trvalý mier. A práve Svätoplukov rozumný odkaz politického priateľstva slovensko-nemeckého uskutočňujeme dnes my v slovenskom obnovenom štáte, a preto sa hlásime k Svätoplukovi jednak ako k budovateľovi slovenskej moci, jednak ako k tvorcovi rozumnej politiky zahraničnej a ako k prvému budovateľovi priateľských medzištátnych slovensko-nemeckých vzťahov“ (Š. Polakovič, 1941, s. 116).

V roku 1940 sa v Tatranskej Lomnici zišli predstavitelia slovenského kultúrneho života. Závery stretnutia boli zhrnuté v *Lomnickom manifeste*. Medzi signatármi manifestu bol aj Juraj Čečetka, profesor pedagogiky a súčasne riaditeľ Pedagogického seminára v Bratislave, ktorý predniesol referát o problémoch školstva a národnej výchovy. Nie všetci účastníci stretnutia podpísali záverečný manifest, v ktorom sa bez hlbšieho vysvetlenia požadovalo, aby zásady nacionálneho socializmu boli dôsledne, nekompromisne a bezodkladne uskutočňované v školstve a kultúre. Podľa štátnej propagandy slovenského štátu bol nacionálny socializmus organickým pokračovaním v rozvíjaní slovenských národných síl v duchu našich tradícií (F. Cséfalvay, L. Kázmerová, 2007, s. 52 – 53). Minister Sivák sa nestotožňoval s ideológiou národného socializmu. Predseda vlády Slovenskej republiky Vojtech Tuka požiadal prezidenta Jozefa Tisu aby odvolal Siváka z funkcie ministra, pretože pri vyhlásení národne socialistického programu v Lomnici sa správal veľmi zdržanlivo.

V súvislosti s národným socializmom a tzv. riešením židovskej otázky sa prejavil kultúrny a ľudský rozmer Siváka. Vo funkcii ministra školstva zachránil viacerých židovských učiteľov, funkcionárov a zamestnancov židovských náboženských obcí pred deportáciami. V súhrnnej správe o stave školstva v roku 1944, teda v čase po deportáciách do koncentračných táborov, sa vyjadril aj k židovskému školstvu. Konštatoval že, „židovské školopovinné deti, umiestené v pracovných táboroch pre Židov, sú zaškolené v troch táborových židovských ľudových školách v Novákoch, Sereďi, Vyhniach, na ktorých je šesť učiteľských síl“.¹⁰ Osobné a vecné náklady výučby v týchto školách hradili príslušné židovské obce podľa § 39 vládneho nariadenia č. 198/1941 Slovenského zákonníka o právnom postavení Židov. Sivák v čase perzekúcií židovského obyvateľstva na Slovensku komunikoval s Ústredňou Židov. Na žiadosť jej školského a kultúrneho odboru odvolávajúceho sa na § 38 kódexu pod Sivákovým dohľadom ministerstvo povolilo začiatkom roku 1944 výučbu pre židovskú mládež do 16 rokov v kurzoch na upevňovanie učebnej látky, predpísanej pre 6. až 8. ročník týchto škôl.

Situácia slovenského školstva sa výrazne zmenila po vypuknutí Slovenského národného povstania. Slovenská národná rada stanovila nové princípy pre kultúru a školstvo na Slovensku, ktoré bolo možné realizovať v povojnových pomeroch. Vo vláde Štefana Tisu Sivák už nezastával post ministra školstva. Utiahol sa do súkromia. V apríli 1945 bol zatknutý a Národný súd ho odsúdil na dva roky väzenia. Presne toľko bol aj vo vyšetrovacej väzbe, takže do výkonu trestu nenastúpil. Sivákove odborné a politické skúsenosti vo

¹⁰ Literárny archív Slovenskej národnej knižnice, Martin, signatúra 93 J 17, s. 18.

vzájomnej interakcii so vzdelávacím a výchovným procesom počas vykonávania funkcie ministra školstva a národnej osvety slovenského štátu výrazne ovplyvnili politicko-kultúrne a ideologické zameranie vyučovacieho procesu v zložitom období rokov 1939 – 1945. Na konci druhej svetovej vojny bol školský systém na Slovensku rozvinutejší ako v období pred vojnou a ideologicky ovplyvnený podriadenosťou totalitnej ľudovej strany.

LITERATÚRA

- KAMENEC, I. Lomnický manifest z augusta 1940. In: *Romboid*. 2012, roč. XLVII, č. 2, s. 32 – 37.
- CSÉFALVAY, F. – KÁZMEROVÁ, E. (2007) *Slovenská republika 1939 – 1945. Chronológia najdôležitejších udalostí*. Bratislava.
- KÁZMEROVÁ, E. Školstvo na Slovensku a politický systém jednej strany. Negácia československej štátnej myšlienky z hľadiska vzdelávacieho systému v r. 1938 – 1945. In: *Česko-slovenská historická ročenka*. 2010, s. 154 – 166.
- KÁZMEROVÁ, E. K otázkam vývoja školského systému a legislatívy. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*. Bratislava: Typi Universitatis a VEDA, 2016, s. 198 – 215.
- POLAKOVIČ, Š. (1941) *Slovenský národný socializmus. Ideové poznámky*. Bratislava.
- Slovensko v 20. storočí* (2015), štvrtý zväzok, Bratislava: VEDA vydavateľstvo SAV.
- Slovenský zákonník* (1939), Bratislava.
- Päť rokov slovenského školstva 1939 – 1943*. (1944) Bratislava.

Archívne pramene

Literárny archív Slovenskej národnej knižnice, Martin, signatúra 93 J 17, s. 18.

Kontaktné údaje

PhDr. Ľubica Kázmerová, CSc.
Historický ústav SAV
Bratislava
E-mail: histluba@savba.sk

NOVÉ ALEBO ZNOVU? STOPY „PRISPÔSOBOVANIA SA DOBE“ V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ ZAČIATKOM 50. ROKOV¹¹

Marína Zavacká

Abstrakt. Po roku 1948 sa k moci na Slovensku dostávajú komunisti ako tvorcovia nového politického režimu, ktorý však svojimi mechanizmami a inštitúciami do veľkej miery kopíruje svojho ľudáckeho predchodcu. Učiteľský stav sa stáva nielen objektom politických čistiek, ale i zásobárňou nových kádrov pre nové stranícke, administratívne a mediálne aparáty. Roky odpracované v ľudákmi ovládanom školstve môžu byť z kádrového hľadiska príťažou, na druhej strane praktické skúsenosti s prežívaním v nedemokratickom režime zvyšujú šance na úspešné uchytenie sa v nových kariérnych pozíciách.

Školské prostredie 50. rokov na Slovensku je v tomto texte vnímané ako výskumné pole nielen na bádanie o kariérnych diskontinuitách súvisiacich s politickými ruptúrami, ale i na sledovanie stratégií prežitia a zachovania pozícií v prípadoch úspešných kariérnych kontinuit. V priebehu jednej dekády, či už ju ohraničíme rokmi politických medzníkov 1938 – 1948, alebo okružhlejším datovaním 1940 – 1950, reflektujúcej postupný rozbeh politicky vyvolaných zmien v školskom prostredí, sa zborovo dostali pod vplyv aktivistických nositeľov dvoch protidemokratických ideológií: ľudáckej a komunistickej. Relatívne krátky časový odstup medzi nimi znamenal, že obe pôsobili do veľkej miery na tie isté generačné kohorty učiteľov.

Ešte výraznejšie sa tento fenomén prejavil v prostredí žiakov. Pri pohľade na „typický“ obrázok mládežníkov zo začiatku 50. rokov, budovateľov socializmu v modrých zväzáckych blúzach, si málokto uvedomí, že ide o tú istú generáciu, ktorá bola o dekádu skôr organizovaná v Hlinkovej mládeži. Mimoriadne zaujímavá je táto kohorta tým, že sa v priebehu svojej školskej dochádzky vlastne dvakrát stala objektom najintenzívnejšie zacielenej režimovej indoktrinácie. Ľudáci sa totiž po nástupe k moci sústreďovali v prvom rade na najmenších chlapcov – od šiestich rokov. Starších žiakov považovali za už skazených demokratickým školstvom. Komunisti zasa po vojne začali – aj z kapacitných dôvodov – výchovu „svojho“ dorastu od organizovania

¹¹ Príspevok je výsledkom riešenia grantového projektu VEGA č. 2/0142/16 *Zmeny, premeny a výmeny slovenských politických, kultúrnych a intelektuálnych elit v rokoch 1938 – 1958*.

mládežníkov, kde mohli naplno využiť étos romantizovanej verzie odboja a mobilizácie cez ponuku organizovanej účasti na povojnovej obnove. V neposlednom rade mohli nadviazať na už prítomnú socializáciu tejto generácie do centralizovanej, otvorene politicky indoktrinujúcej a disciplinujúcej mládežníckej organizácie. Ak takto vyzerali študenti, ako na tom boli ich učitelia?

V období stabilizácie moci oba uvedené režimy, ľudacky aj komunistický, intenzívne využívali učiteľský stav ako rezervu použiteľných kádrov do svojich bujnejúcich stranických a administratívnych aparátov. Na jednej strane teda dochádzalo k vlnám politicky motivovaných čistiek učiteľských zborov, na druhej sa učiteľom otváral prístup k mnohým kariérnym rebríkom. Následný nedostatok kvalifikovaných pracovných síl potom vyvolával praktickú potrebu akceptovať v pedagogických zboroch aj osoby, ktoré formálne kladeným politickým požiadavkám zďaleka nevyhovovali.

Okrem prvku náhody a tiež sily iných než politických konexií – rodinných, rodáckych, konfesijných, profesijných a ďalších „záchranných sietí“, ktoré dokázali jednotlivca stabilizovať pri politických otrasoch, do procesu vstupovali i jeho vlastné aktivity, ktorými naplnil požiadavku prejavov lojality novému režimu. Paradoxne teda učiteľská minulosť v ľudackom režime síce mohla byť po nástupe komunistov k moci konkrétnemu učiteľovi na škodu, najmä vo fáze volania po radikálnej politickej očiste spoločnosti, no praktická skúsenosť fungovania v tomto režime, ktorá umožňovala nadobudnúť zručnosti v každodennom poskytovaní garancií vlastnej politickej neškodnosti a v rituálnom prejavovaní politickej lojality, sa mu naopak mohla veľmi hodiť, najmä vo fázach pokračujúcej konsolidácie moci, keď požiadavky na nepoškvrnenú minulosť ustupovali meritokratickému uznaniu nových „aktuálnych“ zásluh (E. Hanley, 2003, s. 1082).

Zaujala ma teda otázka nielen personálnych kontinuit, ale i kontinuit sociálnych praxí, ktoré pod vplyvom myslenia v „politických míľnikoch“ zvyknú unikáť pozornosti. Alebo inak povedané to, čo sa v mediálnom diskurze zvykne nazývať režimovým „dedičstvom“. V celej šírke ho možno vnímať ako konzervované nielen prostredníctvom inštitúcií (teda dedičstvo inštitucionálne), ale aj prostredníctvom trvale zachovávaných postojov (postojové), prípadne správania sa v konkrétnych situáciách (dedičstvo behaviorálne) (J. LaPorte – D. N. Lussier, 2011, s. 638.) Môže sa pritom prejavovať ako prenesené, teda ako prax aplikovaná identicky čo do formy, obsahov i nositeľov, aj ako replikované, ak už nesie výraznejšie znaky aktualizácie. Napr. pri zachovaní formy je najčastejšie badateľné ako zmena obsahu pri zachovaní formy, alebo ako personálna obmena vo forme odovzdania generačnej štafety.

Príkladom mentálnej matrice, ktorá prešla z jedného režimu do druhého

prakticky bez zmeny, bola predstava nároku režimu na ideologickú jednotu učiteľstva, a tiež vnímanie školstva ako apriori centralizovaného organizmu, ktorého povinnosťou bolo preorientovať sa z rešpektovania potrieb jednotlivca, charakteristického pre ľuďmi i komunistami odmietané „liberálne“ či „buržoázne“ školstvo, na potreby nadradenej jednotky – národa/štátu. Zaujímavým vedľajším výskumným problémom je tu aj fázový posun nástupu komunistickej vlády voči prezentovanému sovietskemu vzoru. V ZSSR totiž v prvej dekáde sovietskej vlády pokračovalo preberanie najmä amerických vzorov liberálnej školy ako protikladu voči dovtedajšiemu cárskemu, prípadne „pruskému“ drilu. Opätovná centralizácia a hierarchizácia školstva korelovala až s celkovým posilňovaním stalinskej mocenskej pyramídy po Leninovej smrti. (C. Kelly, 2007, s. 25 – 29).

Podobne prešlo z jedného režimu do druhého presvedčenie vládnucich politických garnitúr, že je právom i povinnosťou štátu, teda ním poverených reprezentantov štátnych inštitúcií, akou bola i škola, rozhodovať o tom, ktoré skupiny obyvateľstva majú mať prístup ku konkrétnym druhom vzdelania. Nejde tu len o porovnanie prístupu k deťom s buržoáznym pôvodom, ktoré prichádzali o možnosť študovať podobne ako dekádu predtým židovské deti. Išlo o všeobecnejšie tendencie riešiť direktívne, prostredníctvom školského systému, rôzne perspektívne hospodárske problémy. Už v roku 1938 sa ľudácky režim pokúsil nepripustiť plošne k maturite všetky dievčatá, aby tým riešil to, čo vnímal ako „demografický problém“ (M. Miklošková, 1939, s. 4). Škola mala reflektovať aj vyľudňovanie vidieka. Napríklad tým, že nové školy sa mali stavať ako drevené a skromné, aby si žiaci nezvykali na luxus, ktorý v ďalšom praktickom živote mať nebudú, ak teda podľa režimových preferencií na vidieku zotrávajú. Sám minister vnútra sľuboval, že „vláda sa postará, aby sa znemožnilo sedliackym dievčatám utekať do mesta“ (A. Mach, 1940, s. 2). Tomu mali zodpovedať aj nové školy a nové kurikulá, či už išlo o ľudácke „odsúdenie“ dievčat prinajlepšom do škôl gazdinských alebo to komunistické, do poľnohospodárskych učilíšť.

V oboch režimoch sa rávalo s tým, že škola, a teda i učitelia, by mali na seba koncentrovať ťažiskovú časť mimoškolskej výchovy a nakoniec i akejkoľvek terénnej politicko-organizačnej práce. Po roku 1948 k učiteľskej agende patrili aktivity od vedenia pionierskych oddielov cez odborne orientované mičurinské a iné krúžky, zaistovanie verejných prednášok a „kultúrnych vložiek“ pre politické rituály (L. Segľová, 2006, s. 45 – 48), až po výpomoc JRD s družstevným účtovníctvom. Pre predstavu o učiteľskej záťaži uvedme dáta, zachované zo školského roku 1939/40 o učiteľovi z obce Dolná Trnávka na Hrone, ktorého týždenná záťaž mimoškolskou činnosťou bola 26 hodín, teda

rovnaká, ako počet vyučovacích hodín. Bol „kultúrnym referentom Hlinkovej gardy, miestnym vodcom Hlinkovej mládeže, režisérom divadelného krúžku, založil a viedol miestnu osvetovú komisiu, bol obecným kronikárom, obecným knihovníkom, správcom a prednášateľom kurzu slovenskej histórie, dozorčím dôverníkom okresnej starostlivosti o mládež, ba ešte aj vzdelávateľom Jednoty katolíckych žien. A to neuvádzam všetky prednášky, preslovy, a manifestácie menšieho významu, ktoré bol povinný riadiť“ (Kronika... 1939/1940).

Zaujímavým motívom na diskurzívnu analýzu je opakujúci sa výskyt výziev na „ústup od akademizmu“, k orientácii na praktické potreby, k odľahčeniu osnov, ktoré sa od roku 1938 (a iste i pred ním) vyskytovali nepretržite. Navrhovalo sa „vypustiť všetku ‚vatu‘, potom všetky ‚učenosti‘, čo len zaťažovali pamäť, ale nezušľachtľovali ducha a nemaly praktickú cenu“ (J. Čečetka, 1938, s. 145). K týmto motívom patrilo i ústup od humanizmu v prospech bojovnosti, relatívne vysoký stupeň militarizácie školskej pôdy.

Otvoreným radikalizmom sa navzájom podobali i ľudácke a komunistické oficiálne výzvy na očistu školskej pôdy od živlov z minulosti. Napríklad v súvislosti s vysokým školstvom roku 1938 argumentoval ľudácky kultúrny činník Stanislav Mečiar „nevyhnutnosťou revolučnej očisty“ a „odstránenia všetkých doterajších šíriteľov chaosu“ a neželaných „protislovenských a protikresťanských tendencií“, čo vraj nijako „nemôže byť predmetom debaty a jednania“, lebo „je to príkaz nových potrieb nášho života“ (S. Mečiar, 1938, s. 204). Z jedného režimu do druhého prešla i predstava školy ako inštitúcie pre „naše“ deti, ktorá postupne vylúčila nielen spomínaných Židov a neskôr zasa buržujov, ale na pár rokov znemožnila štúdium v materinskom jazyku i maďarskej menšine.

V oboch režimoch mala byť škola nespochybniteľným žriedlom múdrosti, pochádzajúcej okrem predkov aj od aktuálnej spriatelenej veľmoci. Pendantom k citátom z 50. rokov, ktorými sa odsudzovalo poklonkovanie západnej vede, môže byť hoci komentár redaktora *Pedagogického zborníka* Mikuláša Rumpela k vylúčeniu židovských detí zo škôl, v ktorom tvrdil, že „Slovenský národ a jeho štát nepotrebujú židovský mozog“, vláda zúčtuje „i na poli školskom s odvekým tajným nepriateľom“, nedovolí mu obohacovať sa „vedeckými a kultúrnymi poznatkami ľudstva“ a zneužívať ich proti masám, vtedy definovaným ako „kresťanom, či už robotníkovi, roľníkovi, obchodníkovi, gazdovi, alebo inteligentovi“ (M. Rumpel, 1941, s. 43 – 45).

V prvej polovici 50. rokov dávali profesijné zručnosti učiteľom niekoľko zásadných výhod: ich skúsenosť s čítaním a interpretovaním textov im umožňovala rýchlo sa orientovať v nových požiadavkách prichádzajúcich „zhora“, mali zväčša skúsenosti s prípravou rôznych „ideologicky orientovaných“ materiálov

pre verejnosť, s verejným vystupovaním a organizovaním podujatí, redigovaním textov a pod., teda so službami, ktoré sa uplatnili aj v novom režime.

Napríklad, mladý učiteľ a radový člen HSLŠ Rudo Moric (SNA 609-245-3/328) mal tú smolu, že jeho básnička o hrdinských slovenských vojakoch, určená pre vojenský časopis, bola zaradená aj do *Kalendára Domobrany na rok 1945*, ktorý vychádzal v čase, keď sa už sám Moric ako povstalec nachádzal v nemeckom zajatí (R. Moric, 1944, s. 125). Po vojne sa Moric uplatnil vo vydavateľstve pre deti ako redaktor, a „rehabilitoval“ sa kánonickou knihou o povstaní pre deti – *Explozia*, ktorá nadhlo nahradila už politicky „zastaralé“ prvolezecké diela Šteinhíbla, Hutára-Kuníka a potom Hely Volanskej. Zaujímavý politický inotaj niesla i jeho kniha *Ocelový Hurban*, venovaná príbehu jedného z pancierových vlakov z SNP. Evidentne nešlo o náhodný výber „hlavného hrdinu“ – ďalšie dva povstalecké pancierové vlaky sa totiž volali Masaryk a Štefánik. Niesli mená historických osobností, ktoré v čase písania textu o Hurbanovi stále nesmeli byť zmieňované v pozitívnych kontextoch.

Učiteľskú minulosť mal i Ján Domasta (ABS 302-21-13), ktorého by sme v roku 1939 našli v kresle šéfredaktora časopisu pre najmladších členov Hlinkovej mládeže, *Vlča*, a v roku 1949 zasa vo vedení redakcie pionierskeho *Ohníka*. Ak by sme obsahy týchto dvoch časopisov porovnávali nie podľa orientácie na konkrétny režim, ale s ohľadom na režimové potreby a priority – výchovu poslušných a uvedomelých detí, vzbudzovanie pocitu ohrozenia od označeného nepriateľa, uznanie pre ochrancov hraníc atď., dá sa nájsť nejedna zhoda. Také propagandistické odkazy – „Mládež treba odučiť žit' iba vlastným chůtkam. Už teraz každý jednotlivec musí všetky svoje schopnosti dať do služieb štátu, či mu to lahodí, či nie,“ sa komunistickému režimu hodili rovnako ako o dekádu skôr, keď ich Domasta publikoval v časopise *Stráž* pre vodcov Hlinkovej mládeže pod záhlavím „Niekoľko myšlienok k národnosocialistickej výchove“ (J. Domasta, 1940/41, s. 5 – 7). Pri prechode „na druhú stranu“ využil také stabilne podporné stupne ako preklad životopisu V. I. Lenina pre deti (M. Adamcová, 1949), niekoľko textov o hrdinských partizánoch a pohraničníkoch či o deťoch, ktoré pomáhali na družstve. „Čože vám želať, pionieri? / To, čo si všetci želáme. / Aby ste rástli v mocné plemä, / čo bude silou našej zeme, / čo zlobe zuby vyláme,“ veršoval v *Pionierskych novinách* v roku 1954. Do štátneho pedagogického nakladateľstva, kde vtedy pracoval, s ním z časopisu pre mladých háemistov prešlo i viacero pravidelných prispievateľov z radov učiteľov. Tým, že redakčná a prekladateľská práca mohla byť do veľkej miery anonymná, alebo sa zaobišla len drobnou zmienkou v tiráži, živila desiatky ľudí, zviazaných s ľudáckym režimom, ktorých mená by na verejnosti v prvých rokoch po nástupe komunizmu pôsobili nevhodne.

Až neuveriteľná sa zdá byť kariéra najmenej známeho z vybranej trojice: Miloš Pergler bol prispievateľom do *Novej mládeže*. Prispieval do nej básničkami typu „Kamaráti vpred len – vpred len, / tvrdo duní náš pochod – / hor sa na štít ... než usne deň / na stráž – chrániť drahý rod“. Neskôr postúpil na redaktorské miesto v časopise *Chlieb*. Koncom vojny absolvoval niekoľko spravodajsko-sabotážnych kurzov Hlinkovej gardy a až do apríla 1945 sa zúčastňoval na protipartizánskych akciách na západnom Slovensku a južnej Morave vrátane masakry v Prlove. Potom mu, rovnako ako viacerým spolubojovníkom, vydali výbušniny, s ktorými mal prejsť do tyla nepriateľa. Prechod sa mu vydaril tak úspešne, že policajné vyšetrowanie, ktoré ho zasiahlo v auguste 1945, ho už zastihlo vo funkcii prideleného tajomníka KSS v Senici (ABS 215-192-37).

Po niekoľkomesačnej vyšetrovacej väzbe dostal podmienený trest. Svoju kariéru však dokázal rýchlo reštartovať. Pracoval ako rozhlasový dramaturg, tajomník Zväzu spisovateľov, riaditeľ ľudovej školy v Sobotišti a novinár v *Smene a Rolníckych novinách*. Historik bez medicínskeho vzdelania ťažko hľadá dôvod, prečo mal Pergler v čase, keď sa viacerí z frekventantov podobných kurzov ešte nestihli vrátiť z gulagu, neustále potrebu zásobovať tlač svojimi literárnymi dielami, a dostávať tak svoje meno na verejnosť. V roku 1953 sa jeho verše „My chceme mier a oni vojnu zas, / my chceme stavať, oni búrať, / my chceme život, oni smrť a mráz, / nám svieti slnce, u nich vetry zúria. // S nami je sila krvi, sila rúd, / dnes máme nepriateľov na tisíce, / spojencom našim u nich, to je ľud. / Za mier sa boria naše päťročnice.“ dostali dokonca do stalinistickej piatackej čítanky (Čítanka..., 1953, s. 200).

Až v roku 1958, v rámci vyšetrowania v súvislosti s veľkým procesom proti gardistom a ďalším ľudáckym exponentom, Perglera vyšetrowali aj za jeho účasť na esesáckej provokácii a následnom masakri v moravskom Prlove, za čo mal byť podľa svedeckých výpovedí dokonca vyznamenaný Železným krížom II. stupňa. V roku 1958 ho Krajský súd v Bratislave odsúdil na 16 rokov, bol podmienenčne prepustený do práce v bani v Karvinej.

Sondážny výskum vybraných úspešných stratégií prežitia konkrétnych výrazných učiteľských postáv na pôde škôl a príbuzných inštitúcií učiteľských kariér nasvedčuje, že hoci roky odpracované v ľudákmi ovládanom školstve mohli byť z kádrového hľadiska na prítlač, na druhej strane praktické skúsenosti s prežívaním v nedemokratickom režime mohli naopak jednotlivcom zvýšiť pravdepodobnosť úspešného uchytienia sa na nových kariérnych rebríkoch.

Prvé povojnové vlny politickej očisty zachytávali skôr výraznejších politikov a príslušníkov ozbrojených síl. Čoskoro sa obrátili aj do vnútra komunistického strany samotnej, a vyvolaná neistota v lokálnom prostredí viedla

k posilňovaniu spoločnej kultúry mlčania bývalých ľudákov i ohrozených komunistov.

Možno povedať, že nové nastolenie témy ľudáckej minulosti učiteľov, redaktorov, vedcov a podobných profesií korelovalo až s nástupom ďalšej dospeléj generácie, prichádzajúcej do praxe po roku 1955 – 1958. Tá sa mohla v konkurenčnom boji o miesta a vplyv dovolávať svojej „nezaťažnosti“ ľudáckym režimom a jej sebaistota nebola podrytá priamym zážitkom zo stalin-ských čistiek.

LITERATÚRA

ABS, *Archiv bezpečnostních služeb*, Praha.

ADAMCOVÁ, M. (1949) *Vladimír Iljič Lenin*. Bratislava: Štátne nakladateľstvo.

ČEČETKA, J. Reforma slovenského školstva. In: *Pedagogický sborník*. 1938, č. 4, s. 145 – 174.

ČÍTANKA pre 5. postupný ročník národných škôl. (1953) Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

DOMASTA, J. Niekoľko myšlienok k národnosocialistickej výchove. In: *Stráž* 1940/41, č. 1 – 2, s. 5 – 7.

HANLEY, E. A Party of Workers or a party of Intellectuals? Recruitment into Eastern European Communist Parties, 1945 – 1988. In: *Social Forces*. 203, Vol. 81, No. 4, pp. 1073 – 1105.

KELLY, C. (2007) *Children's world. Growing up in Russia 1890 – 1991*. New Haven and London: Yale University Press.

LaPORTE, J. – LUSSIER, D. N. What is the Leninist legacy? Assessing Twenty Years of Scholarship. In: *Slavic Review*. 2011, Vol. 70, No. 3, pp. 637 – 654.

KRONIKA verejnej obecnej ľudovej školy v Dolnej Trnávke. Dostupné na internete: <http://www.dolnatrnavka.sk/skolska_kronika.php?str=12>.

MACH, A. O prevýchovných úlohách vodcov a vodkýň HM. In: *Stráž* 1940/41, č. 1 – 2, s. 2.

MEČIAR, S. Predpoklady organizácie slovenskej kultúry. In: *Pedagogický sborník*. 1938, č. 5 – 6, s. 193 – 220.

MIKLOŠKOVÁ, M. (1939) Výchova našich dievčat. In: *Nová žena*. 1939, č. 9, s. 4.

MORIC, R. Víťazi. In *Kalendár slovenskej Domobrany pre rok 1945*. Bratislava: Odbor vojenskej propagandy pri Úrade propagandy.

RUMPEL, M. (1941) O vylúčení Židov zo škôl. In: *Pedagogický sborník*. 1941, č. 1, s. 43 – 45.

SEGLOVÁ, L. Školské slávnosti jedného socialistického gymnázia. In: *Etnografické rozhľady*. 2002, 2, s. 28 – 61.

SNA, Slovenský národný archív.

Kontaktné údaje

Mgr. Marína Zavacká, M.A., PhD.

Historický ústav SAV

Bratislava

E-mail: marina.zavacka@savba.sk

DEMOKRATIZÁCIA VZDELÁVANIA V 60. ROKOCH. POKUS O NÁVRAT?^{12, 13}

Elena Londáková

Abstrakt. Šesťdesiate roky 20. storočia priniesli uvoľnenie do všetkých oblastí kultúrneho života česko-slovenskej spoločnosti. Premietli sa aj do vzdelávania, ktoré prešlo od čias svojej „zakladateľskej“ komunistickej reformy relatívne hektickým vývojom, absolvovalo niekoľko reforiem a čelilo mnohým problémom. Kým v 50. rokoch bola pre modernú školu výzvou téma *spojenia školy so životom*, tak aby vychovala absolventov lepšie pripravených pre potreby praxe, v nasledujúcom desaťročí pokračovala snaha o vyššiu kvalitu vzdelávania prostredníctvom *diferenciácie* talentovaných žiakov vo výberových gymnáziách.

Školstvo prešlo po roku 1948, po nástupe komunistického režimu v Československu, niekoľkými reformami a mnohými čiastkovými zmenami. Prebiehali vo vlnách a medzietapách, ktoré by sme mohli rozdeliť jednak podľa politického obdobia, ale aj podľa ich zamerania či obsahu. Niektoré len *status quo* účelovo upravovali v snahe prispôbiť školu aktuálnym potrebám hospodárskej praxi či politickej situácii, no iné, zásadnejšie, sa v rámci jasne nastavených pravidiel *jednotnej a štátnej školy* snažili o jej kvalitatívny posun a v istej fáze aj o jej modernizáciu.

Išlo o pokusy zapojiť školu do súdobého civilizačného pokroku tak, aby bola schopná reagovať na technologické výzvy vedeckotechnickej, resp. priemyselnej revolúcie. Nech si už pod modernizáciou školy predstavíme inovatívne postupy, novú metodiku či najaktuálnejší obsah, v tom čase sa koncentrovala do úsilia prejsť od kvantitatívneho budovania kultúrnej a školskej infraštruktúry k vyššej kvalite vzdelávania. V 60. rokoch sa k nej pridala a bola jej ekvivalentom aj vytúžená *demokratizácia* (avšak už nie v sociálnom význame zakladateľskej komunistickej reformy, ale vnímaná ako otvorenie školy pre diferenciáciu talentovaných, pre nové moderné odbory a špecializácie).

¹² Príspevok je výsledkom riešenia grantového projektu VEGA č. 2/0025/17 *Povojuvné Slovensko – od ľudovej demokracie cez komunizmus k demokratickej SR*.

¹³ Príspevok je výsledkom riešenia grantového projektu APVV-15-0349 *Individuum a spoločnosť – ich vzájomná reflexia v historickom procese*, ktorý podporovala Agentúra na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0349.

Kým *demokratizácia* vzdelávania patrila k tradičným a na Slovensku aj historicky dôležitým otázkam už poča prvej ČSR, dominantnou súčasťou spoločenského a treba povedať aj politického diskurzu sa stala najmä v povojnovom období. Nastupujúca komunistická moc si heslo *demokratizácie* kultúry a školy doslova privlastnila, aby v rámci svojho programu sľubovala a aj realizovala bezplatný prístup k vzdelávaniu pre všetkých bez ohľadu na sociálny pôvod. Ak teda mala predtým *demokratizácia* charakter napr. návratu národného školstva, v ďalšom období dominoval jej politický a sociálny akcent. Jeho súčasťou bol (už v medzivojnovom období experimentovaný, ale nerealizovaný) koncept *jednotnej* (ale vnútorne diferencovanej školy, Václav Příhoda, 1979), ktorý mal všetkým zabezpečiť aj *rovnaké* vzdelanie. Prvá komunistická školská reforma z roku 1948, ktorá znamenala zásadný prielom v systéme vzdelávania, v § 4 zároveň potvrdila školám status *štátnych*, no zároveň znamenala aj koniec súkromných a cirkevných vzdelávacích inštitúcií. Štát a jeho výkonné orgány, a v ich pozadí paralelne všetko riadiaca KSČ, sa stali jediným *gestorom* štátnej výchovy a vzdelávania. (Treba však povedať, že reforma zachovala gymnáziá, výučbu náboženskej výchovy, latinčiny a iných cudzích jazykov či pracovnú výchovu, uzákonila tiež povinnú výučbu ruského jazyka.)

Školské reformy, ktoré ju nasledovali, postupne účelovo menili a ideologicky zväzovali vzdelávací systém, často na úkor jeho kvality. Skracovala a predlžovala sa školská dochádzka (reforma z roku 1953 z 9 na 8 rokov, z roku 1959 z 8 na 9 rokov), menilo sa stredoškolské vzdelávanie – podľa potrieb hospodárstva, populačného vývoja alebo aktuálnych politických požiadaviek.

Na západ od železnej opony začínajúci povojnový hospodársky boom prinášal nové výzvy pre vedu a vzdelávanie mladej generácie aj na jej východnej strane. Tento trend súvisel aj s prebiehajúcou industrializáciou v samotnom Československu a rastúcim dopytom po technicky vzdelanej kvalifikovanej pracovnej sile. Priamoúmerne s novými výzvami rástli očakávania a požiadavky na školu a zároveň aj nespokojnosť so stavom školstva, ktoré ich evidentne nedokázalo naplniť. V 50. rokoch bolo školstvo podrobené kritike, z ktorej vyplývalo, že jeho absolventi nie sú schopní adekvátne sa uplatniť v hospodárstve a v oblasti inovácií. Upozorňovalo sa na to, že škola zaostáva za požiadavkami doby, je príliš akademickou a odtrhnutou od potrieb praxe.

Na tieto otázky mal odpovedať prvý pokus o „*modernizáciu*“ komunistického školského systému v programe „*Spojenie školy so životom*“, ktorý bol schválený v apríli 1959. Išlo o prehĺbenie polytechnického vzdelávania a samotný názov dokumentu a projektu hovorí o jeho podstate. Sústredil sa

na rozšírenie integrácie pracovnej výučby do osnov všetkých stupňov škôl a na zlepšenie praktickej prípravy na odborných školách. Snahy o polytechnizáciu školy boli iste správnu odpoveďou na súdobé trendy priemyselnej revolúcie, ale či aj v realite išlo o skutočnú „modernizáciu“ školy, to už je problematické. Začali sa masívne preferovať technické smery – a to ako vo vede, tak v školstve. Redukovali sa vyučovacie hodiny z oblasti spoločenských vied, pridávali sa hodiny matematiky, chémie, fyziky. No nezostalo len pri tom. Išlo o zmenu a nové nastavenie odborného školstva a o odstránenie bariéry, ktorá uzatvárala tento typ vzdelávania pred možnosťou pokračovať v štúdiu aj na 3. stupni – na vysokej škole.

Samozrejme, hlavný zámer – integrovať nové poznatky vedy do vzdelávania a do hospodárskej praxe, by sa ako pokus o *modernitu*, ak ju chápeme tradične: teda ako prekonávanie predchádzajúceho a ako posun vpred k niečomu novému, mohol definovať. No v realite mal tento projekt už od začiatku *problematický potenciál realizovateľnosti*, ktorý vyplýval aj z jeho jednostranného, prvoplánového zamerania na praktickú výchovu, bez sofistikovanejšieho manuálu prepojenia trojuholníka škola – veda – prax. Narazil na objektívne limity štátnej centrálne riadenej ekonomiky a ideologicky zviazaného školstva a vedy, izolovaných od svetového diania.

Školstvo v 60. rokoch zaznamenalo aj kvantitatívny rast. Investičná výstavba sa začala lepšie štrukturovať a plánovať, vláda sa snažila znížiť rozostavanosť, skracovať dlhé termíny výstavby. Súdobé štatistiky hovoria, že za toto desaťročie sa postavilo 867 základných škôl, a počet učební sa zvýšil o 61 % (9 976). Napriek tomu ich bol stále nedostatok a nedokázala sa odstrániť zmienosť vo vyučovaní. Znižovalo sa percento nekvalifikovaných učiteľiek z 30,3 % v roku 1960 na 12,7 % v roku 1970.

Zastúpenie žiakov 1. ročníkov učňovských škôl na celkovom počte študujúcich škôl II. cyklu sa zvýšilo len mierne (z 50,6 % v roku 1960 na 52,4 % v roku 1970). V 2. ročníkoch od 49,7 % k 53,8 % , v 3. roč. od 41,1 % po 50,9 % V 60. rokoch sa teda zaznamenal nárast žiakov učňovských škôl, ktorí mierne prevýšili počet študentov SOŠ, OŠ a SVŠ. Narástol aj počet žiakov na SVŠ a SOŠ zo 64 800 na 126 000 v roku 1970, učňov zo 60 000 na 110 000.

Rástol aj počet tried a študentov SVŠ: zo 735 tried v roku 1960 na 1336 v roku 1970. Z 22 218 žiakov v roku 1960 na 42 950 žiakov v roku 1970, prebiehal trend vzrastajúceho počtu dievčat študujúcich na týchto školách (z 13 888 v roku 1960 na 28 460 v roku 1970 (Rozvoj školstva na Slovensku v rokoch 1960 – 1970, s. 41).

Rástol aj počet poslucháčov VŠ a špeciálne niektorých „oblíbených“ fakúlt. Len pre ilustráciu môžeme uviesť, že kým na Právnickej fakulte UK

v roku 1960 študovalo 324 študentov, v roku 1970 to už bolo 1 343 študentov. Na filozofickej fakulte 827 študentov, o 10 rokov to už bolo 2 328 študentov, na prírodovedeckej fakulte vzrástol počet z 903 na 1961, na pedagogickej fakulte UK v Trnave zo 639 na 1635 atď... (tamže, s. 53).

Vráťme sa však k 60. rokom. Prebiehajúca školská reforma (z 15. decembra 1960), ktorá kodifikovala novú jednotnú vzdelávaciu sústavu, sa mohla už v nasledujúcom období politického uvoľňovania otvorenejšie konfrontovať so súdobým dianím a s prehodnocovaním jednotlivých spoločenských oblastí, keď sa na program dňa, prirodzene dostali aj problémy školského systému a takmer dvadsaťročná bilancia socialistickej výchovy a vzdelávania. Potvrdilo sa, že školstvo potrebuje modernizovať, ale už nielen prvoplánovým spojením s praxou prostredníctvom rozšírenia vyhradených hodín pracovnej náuky a lepšieho vybavenia dielní. Začalo sa diskutovať o jej novej štruktúre a o novom obsahu – o novej kvalite.

Po odborných školách sa pozornosť sústredila na SVŠ, ktoré vzdelávali polovicu všetkých poslucháčov škôl II. stupňa. Ukazovalo sa, že hoci aj ony prešli za niekoľko málo rokov viacerými zmenami (z rokov 1948, 1953, 1960 a 1965), nešlo o zmeny systémové, a tak významne zastúpené školstvo vlastne nemá žiaducu koncepciu do budúcnosti a adekvátne nevyužíva potenciál, s ktorým disponuje. Na program dňa sa dostala ďalšia etapa modernizácie socialistickeho školstva, vyvolaná nespokojnosťou vysokých škôl so znižujúcou sa úrovňou a slabou pripravenosťou absolventov SVŠ, ktorí nedisponovali dostatočne hlbokými znalosťami, a následná nespokojnosť hospodárskej sféry s úrovňou absolventov vysokých škôl, z ktorých mnohí mali síce veľké sebavedomie a nároky, ale žiadnu prax a schopnosť adekvátne sa zaradiť do pracovnej sféry. Na začiatku roku 1965 už bol pripravený a začal prebiehať experimentálny program študentov SVŠ, ktorý mal odstrániť najpálčivejšie nedostatky. Smeroval k predĺženiu štúdia z troch na štyri roky a návratu k overenej kvalite ešte nedávno zaznávaných gymnázií, ktoré zanikli ako elitárske v 50. rokoch.

Akademik O. Pavlík, spoluautor prvej školskej reformy však v Kultúrnom živote z januára 1968 v článku „*Akú školu potrebujeme*“, podrobil, paradoxne, tento koncept rozsiahlej analýze. A výsledky školstva, ktorého bol spoluautorom, kriticky bilancoval. Pozastavil sa nad kvalitou vedomostí súdobých maturantov, ktorí memorujú, vedú zopakovať definíciu, ale problematiku v skutočnosti nerozumejú. Chýba im hlbšie abstraktné a samostatné myslenie, jeho celková úroveň je nerozvinutá. Poznatky jednotlivých vyučovacích predmetov zostávajú vzájomne nepreviazané, študenti ich dostávajú izolovane a bez súvislostí: „...maturant nie je schopný využívať integrované a syste-

maticky vedomosti z rozličných oblastí a nedokáže teoretické poznatky pohotovo, pri riešení konkrétnych a praktických úloh aplikovať“ (O. Pavlík, 1968). Študentom chýbala aktívna schopnosť samostatnej práce s knihou, so získavaním a spracovaním informácií, vlastné pozorovanie a skúmanie, iniciatívne hľadanie podstaty javu či problému a schopnosť vidieť vzájomné vzťahy a súvislosti, vedieť ich zovšeobecniť. Študenti nemali rozvinutejšie vyjadrovacie schopnosti, neovládali vyhovujúco ani vlastný, nieto ešte cudzie jazyky.

Kultúrnej sfére chýbalo na školách viac estetickej výchovy a opätovné posilnenie spoločenských vied. Tlač kritizovala školský systém, ktorý sa zamerl na „produkcii“ technokratov, ktorým chýbal širší kultúrny základ, schopnosť vnímať realitu v jej mnohorozmernosti a bohatosti, v iných ako len odľudštených vecných faktoch. Tomu sa pripisovali napríklad aj necitlivé zásahy do urbanizmu miest, z ktorých zmizli celé staré štvrte, i neúcta k pamiatkam a k vlastnej histórii.

No kritike bol podrobený aj *systém prijímania* na SVŠ, s následnou nevyhovujúcou štruktúrou študentov „... po stránke nadania, pohlavia a sociálneho zloženia“. V súdobej tlači sa môžeme dočítať, že napríklad prevaha dievčat, ktoré tvorili dve tretiny SVŠ študentov, „má zlý vplyv na získavanie maturanta pre technické štúdiá“, rovnako ako zastúpenie detí z robotníckych a roľníckych rodín, pretože SVŠ absolvujú „zväčša deti z rodín inteligentských“. Tu možno pripomenúť, že režim od roku 1948 otvorene preferoval deti z nižších sociálnych vrstiev a tie s buržoáznym pôvodom pri dosiahnutí vyššieho vzdelania diskriminoval, a to nielen z propagandistických dôvodov, ale v snahe vychovať si tzv. robotnícku, politicky oddanú inteligenciu. Koncom 60. rokov však už do podozrivej sociálnej skupiny „inteligentských“ rodín patrili už aj jej potomkovia.

Odborníci z oboch častí spoločného štátu tiež konštatovali nevyhnutnosť znalosti prinajmenšom jedného svetového jazyka, čo by malo byť elementárnou súčasťou všeobecného vzdelania, rovnako ako osvojenie základov latinčiny a jej prostredníctvom aj „najdôležitejších výdobytkov antického myslenia, vzdelanosti a kultúry“.

Na prvý pohľad šlo teda zjavne o návrat ku gymnáziám s klasickou výučbou, ktoré mali, možno trochu paradoxne, riešiť aktuálnu požiadavku *modernizácie* obsahu, foriem a prostriedkov vyučovania tak, aby sa odbúral akademizmus, bezduché bifľovanie a školometstvo praktikované na SVŠ-kách aj pre nedostatok času. Návrat ku klasickým gymnáziám navyše prinášal požiadavku sprísniť a ešte viac zúžiť výber kvalitnejších študentov, ktorí budú mať lepšie predpoklady uspieť na vysokých školách a vo vede. Tento nesystémový a eklektický prístup bol podrobený tvrdej realite a kritike. Selektoval a zužo-

val výber poslucháčov v čase, keď vysoké školy trpeli nedostatkom adeptov na štúdium. Tento zámer išiel proti ich snahe získať čo najviac študentov. Precizoval tiež zúženie štúdia na gymnáziách len ako prípravy pre štúdium na vysokých školách. Tie mali prijať okolo 15 % z populácie 15-ročných, ale ani tento cieľ sa nedarilo naplniť.

V roku 1968 sa prihlásilo na SVŠ len okolo 70 % plánovaného počtu žiakov, čo na väčšine škôl v podstate eliminovalo výber, a niektoré školy robili na štúdium doslova nábor. O štúdium navyše nemali záujem chlapci, ale najmä dievčatá, často bez ambície pokračovať po maturite v štúdiu na vysokej škole. Aktuálne problémy možno zhrnúť nasledujúco:

- Otvorene sa hovorilo o negatívnom vplyve nivelizácie miezd a o slabom platovom ohodnotení vzdelania.
- Mnohí absolventi, ktorí na VŠ nepokračovali, mali problematické uplatnenie na trhu práce, pretože im chýbali praktické zručnosti, ktoré si museli dopĺňať ďalším postgraduálnym štúdiom (napr. účtovníctva, strojomisu, o nejakej, ako sa dnes hovorí, právnej či finančnej gramotnosti ani nehoovoriac). A nešlo o zanedbateľný počet, ale takmer o polovicu absolventov SVŠ, ktorí v ďalšom štúdiu z rôznych dôvodov nepokračovali.
- V tom čase sa u rodičov naopak preferovalo heslo „remeslo zlaté dno“, resp. odborná špecializácia je nadovšetko

Už v experimentálnej fáze prípravy prechodu SVŠ na tradičné gymnáziá sa ukázalo, že *pokus o návrat* bol z viacerých hľadísk – sporný. Ak bolo pôvodným zámerom experimentu zatriktívniť stredoškolské vzdelanie tohto typu, oživiť osvedčenú tradíciu, ktorá predstavovala synonymum kvality, ukázalo sa, že ich kopírovanie už súdobej realite nezodpovedá a nestačí. Návrat ku klasickým gymnáziám ako uzavretým elitným vzdelávacím inštitúciám preto pedagogickí odborníci odmietali. Navrhovali, aby sa štvorročné gymnáziá stali integrovanou súčasťou existujúceho jednotného vzdelávacieho systému, ktorý bude akceptovať medzičasom dosť sprofanovaný a formálnou realizáciou spochybňovaný program jeho polytechnizácie:

- Žiadali, aby sa pri koncepte gymnázií venovala rovnako veľká pozornosť nielen príprave na vysokoškolské štúdium, ale rovnako aj adekvátnemu a plnohodnotnému uplatneniu absolventov, ktorí v ňom nebudú pokračovať. Tiež im zabezpečiť „základnú prípravu pre bezprostredné zapojenie sa do praktického života“.
- Bola tu požiadavka štrukturovať strednú školu tak, aby bola atraktívnejšia. Aby sa pri zachovaní filozofie jednotnej školy odbúrala jej unifikovanosť vedúca k priemernosti absolventov, a tým sa otvorila možnosť *diferenciácie* výučby podľa ich schopností a záujmov, podporilo vytvorenie odbor-

nej a intelektuálne elity, schopnej posunúť spoločnosť, konkurovať iným a pod. Ukázalo sa, že koncept, ktorý bol roky odsudzovaný ako elitársky, má svoje opodstatnenie. Naopak, iné pedagogické a socialistické teórie preferovali integrovanie menej nadaných detí medzi talentované a výnimočné tak, aby ich svojím príkladom a spoluprácou „potiahli“ k lepším výsledkom aj na úkor obmedzenia vlastného vzdelanostného vývoja. Výberové gymnáziá napokon prežili aj ďalšie školské reformy.

Skutočnosť, že mnohé spomenuté problémy sú aktuálne aj po 50 rokoch, v technologickom a informačnom 21. storočí, nie je náhodná. Potvrďuje to fakt, že škola a vzdelávanie stále hýbu spoločnosťou, že ide o zložitý a živý organizmus, ktorý je v neustálom vývoji a ktorý musí flexibilne odpovedať na výzvy každej doby. Je to však aj trochu alarmujúci signál, že dosiahnuť sofistikovanejší model vzdelávania, postavený na rozvíjaní individuálnych tvorivých a logických schopností všetkých detí, s akceptovaním ich danosti – bola úloha nad možnosti niekoľkých generácií. Treba veriť, že dnešné možnosti otvoreného sveta poskytujú viaceré už overené a fungujúce vzdelávacie systémy, ktoré môžu inšpirovať a pomôcť urýchliť posun súčasného slovenského školstva.

LITERATÚRA

- JAREŠ, K. (1961) *Rozvoj československého školství v číslech*.
- LONDÁK, M. – SIKORA, S. – LONDÁKOVA, E. (2002) *Predjarie. Politický, ekonomický a kultúrny vývoj v rokoch 1960 – 1967*. Bratislava: VEDA.
- LONDÁKOVA, E. (2007) *Modernizácia výchovy a vzdelávania na Slovensku v 2. polovici 20. storočia. Pokusy a hľadania*. Bratislava: VEDA.
- PAVLÍK, O. Akú školu potrebujeme. In: *Kultúrny život*, roč. 23, 26. januára 1968, č. 4, s. 1 – 6.
- PAVLÍK, O. (1973) *Vedecko-technická revolúcia a výchova*. Bratislava, SPN.
- PAVLÍK, O. (1979) *Pracovná výchova mládeže v socialistickej spoločnosti*. Bratislava, SPN.
- Rozvoj školstva na Slovensku v rokoch 1960 – 1970* (1971) Bratislava: MŠ SR – Ústav školských informácií.

Kontaktné údaje

PhDr. Elena Londáková, CSc.
Historický ústav SAV
Bratislava
E-mail: hist.londa@gmail.com

K DISKUSII O POVOJNOVOM VÝVOJI ŠKOLSTVA Z HĽADISKA TRADÍCIÍ REFORMNÉHO PEDAGOGICKÉHO HNUZIA

Eduard Lukáč

Abstrakt. Prvé roky po ukončení druhej svetovej vojny boli v ČSR spojené s obnovou vojnou zničeného školstva i zápasu o celkovú ideologickú orientáciu v oblasti výchovy a vzdelávania. Vplyv spoločensko-politického vývoja v povojnovej republike je evidentný aj v možnostiach, resp. obmedzeniach prezentovať myšlienky reformného pedagogického hnutia a výsledky práce učiteľov zapojených do rôznorodých aktivít s ním súvisiacich. V rámci vymedzeného obdobia, t. j. od r. 1945 až po udalosti obrodného procesu, môžeme v troch etapách sledovať pohnuté osudy tohto hnutia v rôznorodých podobách.

Vít'azstvo sovietskych vojsk nad fašistickou agresiou Nemecka a šírenie socialistických ideí propagovaných najmä predstaviteľmi komunistickej strany v povojnovom štáte do značnej miery ovplyvnili smerovanie vývoja i v školskej oblasti. „Novosť Republiky spočíva v dôležitých zmenách zahraničných i vnútorných jej pomerov. Československá republika ako štát dvoch slovanských národov orientuje sa v zahraničí na najväčší slovanský štát na Sovietsky zväz. ...táto slovanská orientácia je najbezpečnejšou zárukou našej budúcnosti“ (O. Pavlík, 1945/1946, s. 8).

Dňa 1. septembra 1944 bola v Banskej Bystrici vytvorená Slovenská národná rada a jej deväť povereníctiev. Povereníctvo SNR pre školstvo a osvetu v povstaleckom období viedol Jozef Lettrich, ktorý koordinoval i činnosť jednotlivých odborov, akými boli napr. odbory pre národné školy, stredné školy, odborné školy, ľudovú výchovu a osvetu a i., „takže po dvojmesačnom účinkovaní Povereníctvo malo vyše 80 zamestnancov“ (J. Lettrich, 1945/1946, s. 4). Školstvo na Slovensku bolo poštátnené Nariadením SNR č. 5. zo 6. septembra 1944 a týkalo sa všetkých kategórií a stupňov škôl na tomto území. Spresnenie poštátnenia prebehlo v ďalšom Nariadení SNR č. 34 zo 16. mája 1945.

Predsedníctvo SNR 21. februára 1945 prvýkrát po oslobodení vymenovalo Zbor povereníkov, „ktorý predstavoval akúsi slovenskú vládu s obmedzenými právomocami“ (D. Kováč, 1998, s. 249 – 250). Vo februári toho istého roku bolo v Košiciach založené Povereníctvo školstva a osvetu, ktorého vedením SNR poverila Ondreja Pavlíka. V programe vlády Národného frontu zo 4. apríla 1945 sa v duchu predchádzajúcich snáh v školstve uvádza:

„Bude prevedená dôsledná demokratizácia, a to nielen umožnením prístupu do škôl čo najširším vrstvám a k iným prameňom vzdelávania a kultúry, ale aj v ideovom smere; v zľudovení samého systému výchovy i povahy kultúry, aby slúžila nie úzkej vrstve ľudí, ale ľudu a národu.“ V polovici apríla roku 1945 sa poverenikom stal Ladislav Novomeský a jeho zástupcom bol O. Pavlík. Pavlík bol i hlavným priekopníkom idey štátnej a jednotnej školy, ale už nie vnútorne diferencovanej v duchu požiadavky predvojnovkej koncepcie V. Příhodu a odkláňajúcu sa od východísk reformného pedagogického hnutia v medzivojnovom období. „Tvorme novú pedagogiku, pedagogiku zbavenú vnútorných rozporov, pedagogiku vskutku demokratickú! Vyplieňme z našich hláv i kníh, časopisov všetky teórie, izmy, osobnosti, ktoré nezodpovedajú princípom ľudovej demokracie“ (O. Pavlík, 1945/1946, s. 12).

Ministerstvo školstva a osvetu pod vedením prof. Z. Nejedlého postavilo sa tiež za školskú reformu a od začiatku roku 1946 v Prahe začala pracovať osobitná celoštátna komisia pre reformu školstva pri MŠaO. Jej úlohou bolo pripraviť zákon o štátnej a jednotnej škole, ktorý bol prijatý 21. apríla 1948 ako Zákon o základnej úprave jednotného školstva č. 95.

O. Pavlík už 20. februára 1945 uverejnil v novinách *Pravda* svoje negatívne stanovisko k predchádzajúcemu vývoju školstva a pedagogiky. „Prax ukázala, že tieto pedagogické novinky nevedú k zlepšeniu, ale k zhoršeniu vyučovacích výsledkov. Najmä poučný je po tejto stránke vývoj sovietskej školy. Presvedčení sme, že vývoj výchovy a pedagogiky v budúcnosti nepôjde cestou rozličných blýskavých teórií, ako sú individualizmus, globalizácia, profesionalizmus či „pracovná škola“, pedocentrizmus a pod., ale cestou zvýšenia rozsahu a kvality vzdelávania skutočne vedeckými a pokrokovými pedagogickými teóriami“ (O. Pavlík, 1975b, s. 22 – 23).

Svoje odmietavé stanovisko k reformnému pedagogickému hnutiu vyjadril i v *Návrhu na reformu školského systému*, ktorý predniesol 16. júna 1945 na porade školských a pedagogických pracovníkov. „Fakticky tieto reformné snahy nikdy neprenikli ku školskému systému, ktorý, ako sme už poznamenali, je predpokladom, odrazovou základňou pre všetky ostatné školské reformy“ (O. Pavlík, 1945a, s. 26). Príčiny tohto stavu videl v odtrhnutosti teórie od reality krajiny, vo vnášaní cudzích vzorov a ich mechanickom uplatňovaní, resp. i v sociálno-politických pomeroch, ktoré v danom období neumožňovali v praxi rozšíriť tieto reformné snahy.

Vplyv spoločensko-politického vývoja v povojnovej republike je evidentný aj v možnostiach, resp. obmedzeniach prezentovať myšlienky reformného pedagogického hnutia a výsledky práce učiteľov zapojených do rôznorodých aktivít. Z tohto aspektu môžeme určiť tri etapy v rámci vymedzeného obdobia:

1. Snaha o prebojovanie uplatnenia výsledkov reformného pedagogického hnutia v nových spoločensko-politických podmienkach a ďalší rozvoj pokusných škôl.
2. Kritika predstaviteľov reformného pedagogického hnutia a ich aktivít z pozícií novej ideológie.
3. Reflexia reformných myšlienok v pedagogickej a laickej verejnosti v období obrodného procesu.

Prvá etapa je charakteristická úsilím o vyrovnanie sa s vojnovými škodami v školských inštitúciách, a to v materiálnej oblasti, obnovením edukačného procesu, konsolidáciou učiteľského stavu, prípravou učebníc a učebných pomôcok a pod. No hneď od začiatku môžeme badať aj aktivity zamerané na oživenie reformných pedagogických myšlienok v článkoch v pedagogickej tlači, vydávaním pedagogických publikácií, účasťou na diskusiách o povojnovom vývoji školstva, resp. pôsobením pokusných škôl a Komisie pre pokusné školstvo.

Na propagáciu myšlienky jednotnej a štátnej školy slúžil i novozaložený slovenský pedagogický časopis *Jednotná škola*. Prinášal teoretické články v tomto duchu, ako i podporné rezolúcie za štátnu a jednotnú školu od učiteľov jednotlivých okresov, napr. zvolenský (roč. I, č. 5 – 6, s. 247 – 248); ružomerský (roč. II, č. 8, s. 375); levický (roč. II, č. 9 – 10, s. 444 – 445); piešťanský (roč. III, č. 4, s. 179 – 180) a pod. No zároveň v tejto tlači môžeme nájsť i príspevky reformne zameraných učiteľov. Ide napr. o článok M. Berku *Potreba pokusnej školy*, ktorý hodnotil druhé desaťročie existencie ČSR ako obdobie, ktoré „prinieslo veľký prínos v teoretickej i praktickej pedagogike“ (M. Berka, 1946/1947, s. 122). Vyzdvihol činnosť pokusných škôl, na území Slovenska menovite pokusnej školy v Malackách, a poukázal na prerušenie úspešne sa prejavujúcej reformnej praxe najmä v oblasti jazykovej výučby, prvouky a vlastivedy mníchovskými udalosťami. Vo vzťahu k vývoju pedagogiky vo svete, prejavujúcemu sa rôznymi novými prúdmi a metódami, autor očakával znovuzrodenie pokusných škôl. „V danej chvíli treba, aby teoretickí i praktickí pedagógovia čím rýchlejšie ustálili poradie naliehavosti jednotlivých problémov a podľa tejto naliehavosti vykonal sa čím prv príslušný výskum na pokusnej škole a výsledok, ak je kladný a pre naše pomery únosný, uviedol sa do najširšej praxe“ (M. Berka, 1946/1947 s. 123). Tieto školy mali byť podľa neho spomenuté i v dvojročnom budovateľskom pláne či pri úlohách spojených s budúcim školstvom a výchovou.

V ďalšom príspevku s názvom *Žiacka samospráva* učiteľ A. Schuster popísal svoje skúsenosti s uplatňovaním žiackej samosprávy na vyššom stupni ľudovej školy (1929 – 1933) a následne na meštianskej škole (1934 – 1938).

Žiaci sa zapájali i do činnosti tzv. pracovných odborov: spevákkeho, dramatického, skúšobného (na pomoc slabším žiakom), pre cudzie slová a jazykové kazy a vydávali i vlastný školský časopis. A. Schuster následne uviedol zásady fungovania žiackej samosprávy v 3. ročníku Štátnej meštianskej školy v Podbrezovej, kde aktuálne pôsobil. Ako sám napísal v závere: „Článok tento, praxou podložený, myslený je len ako námet, nie recept alebo šablóna, ktorá by sa bez ducha kopírovala“ (A. Schuster, 1946/1947, s. 311).

Tretím príkladom takto orientovaných príspevkov bolo zamyslenie A. Juska v stati *Časové pedagogické problémy* nad aktuálnymi problémami. Vyjadril v nej nesúhlas s uzatváraním sa pred zahraničnými pedagogickými vplyvmi a ostro vystúpil proti jednoznačným kritikom reformných úsilí, ktorí hlásali: „Preč s globálkou! Preč s individualizáciou!“ Naopak tvrdil, že je nutné poznať „všetko, čo je vo svete, oboznámiť sa so všetkým hodnotným, čo dvíha pedagogickú teóriu alebo školskú prax v cudzine vyššie než našu. A z toho všetkého vyberať vzácne poznatky, kriticky ich hodnotiť, odborne prehĺbiť a s láskou ich zapojiť či do našej teoretickej či praktickej pedagogickej tvorby“ (A. Jusko, 1947/1948, s. 67). Vyjadril aj ľútosť nad stratou entuziazmu predstaviteľov reformného hnutia na Slovensku, ktorí sa na škodu slovenskej pedagogiky utiahli do ústrania a mlčali.

Prvé mesiace po ukončení druhej svetovej vojny bol vytvorený priestor i na vydávanie pedagogických publikácií propagujúcich predchádzajúce reformné obdobie, resp. slúžiacich na podporu uplatnenia reformných myšlienok v rámci diskusie o ďalšom smerovaní pedagogiky a školstva. Hneď po oslobodení V. Příhoda vydal spis *Idea školy druhého stupňa* (1945), v ktorom sa vracia k svojej snahe o realizáciu jednotnej vnútorne diferencovanej školy tohto stupňa a k zdôvodneniu tejto snahy. „Jej prednosťou v porovnaní so systémom dvoch alebo troch školských úrovní je, že zhromažďuje všetkých žiakov na tú istú plochu a poskytuje im rovnaký štart ako podmienku správnej hry“ (V. Příhoda, 1945, s. 87). Reformne snahy v predmníchovskej republike reflektuje i dielo S. Vrány *Základy nové školy. Výsledky práce českých pokusných škol*. (1946), ktoré autor písal v rokoch 1941 – 1943. Jedným z nedostatkov knihy, ktorý si autor plne uvedomoval, bolo jej zameranie sa iba na české pokusné obecné a meštianske školy, „pretože so Slovenskom nebolo v dobe, v ktorej som knihu písal, žiadne spojenie“ (S. Vrána, 1946, s. 5). Vrána sa nesnažil predložiť dejiny českého pokusného školstva, výsledky práce českých pokusných škôl vníma skôr ako základ pre novú českú školu. Mali slúžiť každému učiteľovi na získanie informácií, poučenie, ako i na riešenie najrozmanitejších úloh nastávajúcej pedagogickej praxe.

Velinský, ako najvyšší predstaviteľ Spoločnosti pre individualizáciu vý-

chovy, bol ňou poverený vypracovaním plánu pre povojnový rozvoj školstva. Po početných diskusiách ho predložil v knihe *Přibližme školu životu. Plán soustavy životosměrného školení* (1946), ktorá vychádzala z výsledkov práce v experimentálnom spolkovom reálnom gymnáziu Společnosti v Prahe, v časti Dejvice. „Výchova má zaistiť dobrý stav tých podmienok našej existencie, ktoré závisia od vzájomných vzťahov jednotlivcov, na ich vôli ku harmonickému súžitíu“ (S. Velinský, 1946, s. 12). Životosmerná škola sa mala riadiť potrebami praktického života a každý jednotlivec mal byť primerane pripravený riešiť rôzne životné situácie pre dobro spoločnosti.

Hneď po svojom nástupe na Filozofickú fakultu UK v Prahe, v zimnom semestri akademického roka 1945/1946, V. Příhoda prednášal o jednotnej škole. Na podnet L. Kratochvíla usporiadal svoje prednášky do knižnej podoby a vydal ich pod názvom *Myšlenka jednotné školy* (1948). V porovnaní s aprílovým programom vlády Národného frontu v oblasti školstva, V. Příhoda definoval svoju koncepciu jednotnej školy dôkladnejšie: „Jednotná škola je demokratická sústava, v ktorej je dôsledne realizovaná príležitosť k najvyššiemu vzdelaniu pre všetkých občanov bez rozdielu pohlavia, rasy, náboženstva a sociálneho pôvodu tým, že školstvo je v krajine racionálne plánované a že výber žiakov sa robí z celej základne národa podľa osobných schopností, vzhľadom na rozmanitosť životných a kultúrnych úloh“ (V. Příhoda, 1948, s. 13 – 14).

Terminologické spresnenie základných pojmov „novodobej pedagogiky“ priniesol *Slovník moderní pedagogiky* (1948), ktorý zostavili S. Vrána, V. Příhoda a C. Kohoutek. Sú v ňom definované i pojmy ako pokusná škola – „škola, ktorej úlohou je v praxi vyskúšať a overiť výsledky vedeckého bádania v odbore pedagogiky a uviesť ich do praxe“ (S. Vrána, – V. Příhoda, – C. Kohoutek, 1948, s. 137) a reformná škola – „pokusná škola sa stáva reformnou vtedy, keď sa po pokusnom období vzdá nových pokusov a už len na bezpečnej a zaistenej základne prepracováva do podrobnosti výsledky pokusného vyučovania“ (S. Vrána, V. Příhoda, C. Kohoutek, 1948, s. 116).

V rokoch 1945 – 1948 pracovali pokusné školy II. stupňa v Prahe – Spořilově (L. Muchka), v Písku (F. Chvála a V. Ambrož), v severočeských okresoch Bilina a Duchcov. Tieto školy uplatňovali najmä pracovné metódy vo vyučovaní, kolektívnu výchovu prostredníctvom žiackej samosprávy a dávali dôraz i na bohatú mimoškolskú činnosť. „Aj keď tieto školy nemali jasný experimentálny štatút, stali sa v praxi takmer jedinými pokračovateľmi predvojnových reformných škôl“ (K. Rýdl, 1990, s. 8).

Činnosť pokusných škôl sa organizačne a metodicky snažila riadiť Komisia pre pokusné školstvo, ktorá vznikla v roku 1947. Jej predsedom bol V. Příhoda a členmi sa stali významní pedagogickí reformátori, ako napr. S. Vrá-

na, K. Čondl, A. Bartoš, L. Žofková, V. Medonos a i. „Cieľom komisie bolo riešiť dovtedy sporné otázky v rámci jednotnej, pracovnej a kolektívnej školy“ (K. Rýdl, 1990, s. 8). Komisia, ktorá úzko spolupracovala s Výskumným ústavom pedagogickým v Prahe, navrhla okrem vzorových a reformných škôl i výskumné štátne školy, t. j. „akési školské kliniky, ktoré mali realizovať pedagogické nápady bez ohľadu na existujúcu bežnú prax“ (K. Rýdl, 1992, s. 34.) Komisia vypracovala na roky 1947 – 1950 *Organizačný plán výskumných škôl*, ktorý bol v opozícii voči plánu jednotnej školy, presadzovanému ľavicovými politickými silami. Organizačný plán obsahoval jednotlivé stupne pokusných škôl v nadväznosti na materskú školu: materská škola (3. až 4. rok); úvodná škola (5. až 7. rok); škola 1. stupňa (8. až 11. rok); škola 2. stupňa (12. až 15. rok) a škola 3. stupňa (16. až 19. rok). Podľa K. Rýdla (1990, s. 8), organizácia vyučovania mala byť prispôbená trojakému vzťahu žiaka k učeniu:

1. Prechod od experimentovania ku hre a od hry k práci.
2. Postup od globalizácie ku kategorizácii a analýze.
3. Rozvoj pracovnej tvorivosti a samostatnosti.

Výchovná stránka práce školy mala smerovať k vytváraniu správnych návykov, prebúdzáť ideály sociálneho spolužitia a tolerancie a dôraz sa mal klásť na mravný vývoj jedinca.

V období zápasov o smerovanie a charakter povojnovej školy v ČSR sa v dňoch 25. až 27. mája 1946 uskutočnil pedagogický seminár bratislavských učiteľov, ktorý by bolo možné nazvať aj ako stretnutie troch ideových smerov. Protagonistami týchto smerov boli:

1. *Stanislav Vrána*, v tom čase už riaditeľ Výskumného pedagogického ústavu v Brne. Vo svojom referáte zhodnotil reformné pedagogické hnutie v medzivojnovom období v ČSR. Predpokladal využitie výsledkov reformnej pedagogickej aktivity tohto obdobia i znovuzriadenie pokusných škôl. Podľa jeho návrhu mali byť zriadené tri pokusné školy – v Prahe, Brne, Bratislave, a v nich sa malo nadviazať na predchádzajúcu pokusnú činnosť. Priaznivé výsledky z navrhovaných pokusných škôl sa mali uplatňovať vo vzorových školách, ktoré podľa neho mali byť zriadené v každom okrese a odtiaľ mali prenikať do bežných škôl. „Vrána priznáva, že diferencovanie na triedy sa neosvedčilo a nemá sa v praxi uskutočňovať. Zato diferenciácia v triede sa osvedčila a iste napomôže výučbe“ (J. Brťka, 1945/46, s. 372). Vrána poukázal na cieľ výchovy v zlínskych pokusných školách – vychovať dokonalých jednotlivcov pre dokonalý kolektív, na primerané používanie testov a písomných prác, na systematické skúmanie žiakov a ich rodinného prostredia, na interakciu žiakov a učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese. Reformné pedagogické hnutie zhodnotil celkovo vyjadrením, že bolo „kvasom a pred-

bojovníkom nového, lepšieho a dokonalejšieho zajtrajška, krajšej a šťastnejšej doby, v ktorej sme i my, učitelia, bojovníkmi a budovateľmi“ (J. Brťka, 1945/46, s. 372).

2. *Otokar Chlup* na seminári prednášal o vysokoškolskom vzdelávaní učiteľstva, ktoré sa malo vzdelávať na pedagogických fakultách. Aj v tejto prednáške potvrdil svoje predchádzajúce opatrné stanovisko k pedagogickému reformizmu. „Príliš veľká starostlivosť sa prikladala diagnostike, testom, psychologickým, didakticko-metodickým experimentom, štúdiu daltonského plánu, winetskej sústave atď.“ (J. Brťka, 1945/46, s. 374).

3. Budúce smerovanie školstva v nových podmienkach a s novou ideológiou nastolil vo svojom vystúpení *Gustáv Pavlovič*. „Dnes prekonávame nový boj, boj o nový názor na život a svet. A my pedagógovia musíme tento proces pochopiť najskôr, aby sme ho mohli viesť“ (J. Brťka, 1945/46, s. 372). Požadoval predĺžiť povinnú školskú dochádzku z osem na deväť rokov, podporoval jednotnú nediferencovanú školu II. stupňa a zriadenie pedagogických fakúlt. Toto smerovanie podporil svojím príspevkom i povereník pre školstvo a osvetu L. Novomeský. „Štátna škola má i ďalšie prednosti realizovania učiteľských snáh. Jednotná národná výchova a jednotnosť vyučovania vôbec“ (J. Brťka, 1945/46, s. 376).

Po prijatí Zákona o základnej úprave jednotného školstva sa reformné pedagogické hnutie stalo stredobodom pozornosti v rámci druhej etapy vytýčeného obdobia. Bolo to začiatkom 50. rokov, avšak nešlo tu o snahu čerpať jeho pokrokové idey a námety pre ďalší teoretický i praktický rozvoj. Pedagogické reformy medzivojnovnej ČSR sa tentoraz ocitli v pozícii negatívneho prežitku buržoáznej pedagogiky z obdobia prvej ČSR.

Kritiku pedagogického reformizmu možno nájsť najmä v českom časopise *Pedagogika*, kde sa rozvinula rozsiahla diskusia o tejto problematike. Odsúdenie pedagogického reformizmu prebehlo v dvoch rovinách:

1. Kritika prežitkov reformizmu v jednotlivých vyučovacích predmetoch, napr. globálna metóda pri vyučovaní čítania (roč. I, 1951, č. 5 – 6), reformizmus vo vyučovaní počtov (roč. II, 1952, č. 5 – 6), kreslenia (roč. II, 1952, č. 5 – 6), prírodopisu (roč. II, 1952, č. 9 – 10), dejepisu (roč. II, 1952, č. 7 – 8) a pod.

2. Kritika reformného pedagogického hnutia ako nástroja slúžiaceho buržoázii na diskrimináciu v prístupe k vzdelaniu. Z pozície marxisticko-leninského svetonázoru sa na pedagogický reformizmus pozeralo ako na hnutie, ktoré vychádzalo z neprijateľných východísk – filozofie pozitívizmu, amerického pragmatizmu (J. Dewey) a psychológie behaviorizmu (E. L. Thorndike) a ako na hnutie, ktoré v sebe obsahuje ideológiu amerického imperializmu.

Bolo kritizované jeho prepojenie so školami T. Baťu v Zlíne, údajné obmedzovanie slobodnej činnosti učiteľa a žiaka. „Pedagogický reformizmus je politickým výrazom krajného oportunistu, sociál-demokratizmu, labourpartizmu, sociál-šovinizmu. Pedagogický reformizmus je odrazom najreakčnejšieho politického reformizmu (L. Kratochvíl, 1952, s. 213).

Kritici nenašli nič pozitívne v celej úmornej práci stúpcov reformného hnutia, nadšencov, ktorí sa často v zložitých a ani nie priemerných podmienkach usilovali o celkové zlepšenie výchovno-vzdelávacej práce na svojich školách, čím sa nezmazateľne zapísali do dejín školstva a pedagogiky. „Nikdy sa dejinách tak ostro a nespravodlivo neútočilo proti jej predstaviteľom (ide o Václava Příhodu, ktorý je v mnohých príspevkoch postavený, a najmä v závere diskusie, proti Otokaru Chlupovi nie iba v oblasti teórie, ale i politicky) a tiež i proti teoretickému prúdu, ktorý je v diskusi kvalifikovaný ako pedagogický reformizmus predovšetkým preto, aby sa jeho tézy stali nebezpečnou plytčinou v porovnaní s novým poloherbartizmom didaktiky päťdesiatych rokov“ (J. Cach, 1991, s. 683 – 684).

Rozsiahlu kritiku pedagogického reformizmu v časopise *Pedagogika* uzavrel hodnotiacim príspevkom M. Cipro v roku 1953. Poukázal v ňom na prínos kritických postojov jednotlivých autorov (J. Korejs, E. Struška, V. Drchalová, F. Budský, J. Trajer, J. Kratochvíl a i.) v duchu obhajoby socialisticky orientovanej pedagogiky a odmietol akékoľvek prejavy reformného pedagogického hnutia vo vtedajšej škole. „K hlavným kladom diskusie patrí to, že ukázala na súvislosť pedagogického reformizmu s hospodárskymi a politickými pomermi v prvej republike, na idealistickú podstatu filozofických základov pedagogického reformizmu, na triednosť reformistického chápania výchovného cieľa, na objektivizmus a kozmopolitizmus pedagogického reformizmu zvlášť v jeho chápaní vyučovacieho obsahu, na škodlivý prakticismus a živelnosť vo vyučovacích metódach“ (M. Cipro, 1953, s. 106).

Tretie etapa je charakteristická postupným uvoľňovaním politických a spoločenských pomerov, prejavujúca sa čiastočnými demokratizačnými procesmi. V pedagogickej tlači sa mohli znovu objavovať príspevky venované osobnostiam predvojnového reformného hnutia, akými boli napr. medailóny. Jeden z nich venoval V. Příhoda k 75. narodeninám L. Žofkovej a jej práci v Bakove nad Jizerou. „Jedinečnosť bakovskej pokusnej školy bola v tom, že vlastne nebola školou, pretože sa v nej stierali hranice rodiny a školského ústavu“ (V. Příhoda, 1968, č. 13, s. 10). Iným príkladom bol medailón o K. Žitnom a jeho aktivitách v pražskej holešovickej škole. „Nadšene a láskou k deťom pôsobil nielen v škole, ale i osvetovo, pozdvihujúc pritom nielen národné, ale aj sociálne a politické uvedomenie“ (J. Štraus, 1969, s. 5). Pedagogický i ľudský

dlh A. Bartošovi sa v obsiahlejšom článku snažil v mene spoločnosti splatiť V. Příhoda. „V skutku je veriteľom, ktorému je národ dlžný nielen hmotné, ale zaslužené uznanie, pozornosť, umiestnenie v dejinách pedagogiky a zvlášť i odčinenie krívd, ktorými mu mocné nuly ťažko ublížili“ (V. Příhoda, 1968, č. 9, s. 10). Posledná rozlúčka s A. Bartošom bola tiež príležitosťou vzdať mu hold a aj pripomenúť jeho zásluhy pri práci s hendikepovanými žiakmi, za čo získal mnohé ocenenia i v zahraničí. „Augustín Bartoš založil výchovu telesne postihnutých detí na celkom nových pedagogických zásadách, ako je detská aktivita, tvorivosť, samospráva, šport a i.“ (R. Brajerová, 1969, s. 4). Životné jubileum V. Příhodu (80. narodeniny) umožnilo K. Čondlovi zhodnotiť jeho prínos i neľahký osobný a profesijný osud. „Ako mnohí veľkí ľudia bývali svojimi súčasníkmi považovaní za streštených, tak i profesor Příhoda bol v niektorých kruhoch pokladaný za ‚enfant terrible‘ českej univerzitnej pedagogickej vedy. Preto po celú dobu existencie predmníchovskej republiky bol len súkromným docentom a nestal sa univerzitným profesorom, hoci už koncom dvadsiatych rokov mal vydaných niekoľko vedeckých publikácií i rozsiahlych štúdií časopiseckých“ (K. Čondl, 1969, s. 10).

V súvislosti s prebiehajúcou diskusiou o koncepcii základnej školy, bola v Učiteľských novinách zverejnená anketa, ktorá prebehla medzi bývalými učiteľmi pokusných škôl, akými boli napr. Jaroslav Nykl (Praha – Michle), Marie Drástová (Praha-Michle), Miloslav Disman (Praha-Nusle), Vlastimil Uher (Zlín), Ludmila Žofková (Bakov nad Jizerou), Josef Novák (Praha-Kobylisy) a ďalší. Jej respondenti odpovedali na tri otázky:

1. V čom aj po rokoch vidíte pedagogický prínos reformných pokusných škôl, na ktorých ste pracovali?
2. Ako reformné školy ovplyvnili prax ostatných škôl a pedagogickú teóriu?
3. Nachádzate v práve diskutovanej koncepcii základných škôl niektoré výdobytky z praxe reformných škôl?

Všetci bývalí učitelia – pokusníci sa zhodli v názore na užitočnosť svojej predchádzajúcej práce, ako i v tom, že navrhovaná koncepcia základnej školy v mnohých princípoch využívala poznatky a prístupy predvojnových pokusných škôl, ako napr. samostatná práca žiakov, diferenciacia, individuálny prístup, voliteľné predmety, žiacka samospráva a pod. Túto situáciu zhodnotil i K. Čondl, spolupracovník V. Příhodu a učiteľ reformnej meštianskej školy v Prahe: „Rozdiel medzi nimi a navrhovaným riešením je často len v slovnej formulácii“ (J. Kůstka, 1969, s. 5). Ved' napr. už v školskom roku 1964/1965 prebiehalo pokusné diferencované vyučovanie na štyroch experimentálnych školách v Chlumci nad Cidlinou, Písku, Prahe 4 a Prahe-Kbeloch, v ktorých sa skúšali jej rôzne podoby. I povojnový kritik reformného hnutia M. Cipro pri-

pustil, že je „žiadúce poznať skúsenosti z pokusov realizovaných na bývalých tzv. reformných školách, a na pozitívne stránky týchto skúseností nadviazať novými experimentami“ (M. Cipro, 1966, s. 54).

K slovu sa v tomto období dostal i samotný V. Příhoda. Po vojnových udalostiach sa v máji r. 1945 vrátil na FF UK v Prahe a v októbri r. 1945 bol menovaný za profesora. Na jeseň r. 1945 ho minister školstva Z. Nejedlý meno-oval za generálneho inšpektora všetkých škôl. „Spolupráca s ministerstvom školstva je však skoro prerušená novými politickými udalosťami a nepriateľ-ským vzťahom niektorých vedúcich pracovníkov ministerstva“ (J. Cach, R. Váňová, 2000, s. 6). V r. 1951 prešiel na Katedru a laboratórium psychológie Filozofickej fakulty UK, no v r. 1958/1959 bol nútený odísť do dôchodku. Vďaka uvoľnenej politickej situácii sa mohol vyjadriť i ku hodnoteniu povoj- nového vývoja v oblasti školstva a pedagogiky. Na margo nezhody s minister- stvom uviedol: „Už na jeseň 1945 som videl, že mi vypadlo veslo z ruky“ (Z. Janík, J. Kůstka, 1968, s. 8). K moci sa dostali ľudia bez patričného rozhladu v pedagogike a jej trendoch, ktorí jednostranne presadzovali sovietsky model, čo malo tragické následky. „Naša pedagogika nebola naša. Pedagogická veda prestala byť vedou“ (Z. Janík, J. Kůstka, 1968, s. 8). Vzorom pre naše školstvo mal byť model, ktorý vo svojej krajine umožňoval na dedinách štvorročnú povinnú školskú dochádzku (O. Pavlík, 1945).

Pedagogická verejnosť mala v tejto etape ešte niekoľko možností obozná- miť sa s reformným pedagogickým hnutím, pokusnými školami a najvýznam- nejšími účastníkmi tohto hnutia, a to prostredníctvom viacerých výstav. Vo Valdštejskom paláci v Prahe sa v decembri 1966 až auguste 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 in- dividuálnych začiatkov až po celoštátne reformné hnutie. Predstavené boli pražské stredisko na čele s V. Příhodom i zlínske pokusné školy s hlavným organizátorom S. Vránom. „Obidve tieto reformné strediská sa dopĺňali oso- bitným prístupom k racionalizácii výchovy a vyučovania. (E. Strnad, 1967, s. 379). Okrem centier boli prezentované i výsledky prác najvýznamnejších propagátorov pedagogického reformizmu: 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.

V júli r. 1968 bola v Múzeu J. A. Komenského v Uherskom Brode uspo- riadaná výstava *Učitelé v práci a v boji*. Jadrom prezentácie boli roky 1918 – 1968 a jej súčasťou boli i priekopníci reformného hnutia v prvej ČSR, kon-

cepcia V. Příhodu, Vysoká škola pedagogických štúdií v Prahe, pokusné školy Komenium a Atheneum.

Pedagogické múzeum J. A. Komenského v Prahe v máji až októbri 1969 ponúklo verejnosti ďalšiu výstavu, tentoraz k 100. výročiu prijatiu základných školských zákonov. Jej súčasťou bola i časť venovaná reformnému pedagogickému hnutiu a pokusným školám v predvojnovom období.

Turbulentné povojnové obdobie je charakterizované i zápasom o charakter budúceho školstva, v ktorom sa premietali politické tendencie a ideologické smerovania jej hlavných aktérov. Do prebiehajúcich diskusií sa zapojili aj predstavitelia učiteľov zapojených do predvojnového reformného pedagogického hnutia, ktorí sa snažili presadiť výsledky svojho predchádzajúceho úsilia a skúseností z pokusných škôl, resp. tried. Osudy mnohých z nich boli negatívne poznačené februárovými udalosťami a prijatím zákona o jednotnej škole v r. 1948, čo otvorilo dvere následnej tvrdej a jednoznačne odsudzujúcej kritike poplatnej svojej dobe. Až v etape obrodného procesu bola umožnená čiastočná rehabilitácia reformných myšlienok a jej hlavných osobností, no žiaľ už v čase, keď mnohí z nich neboli medzi živými alebo boli na dôchodku, bez možnosti ovplyvniť edukačnú realitu. I táto etapa však trvala len veľmi krátko a normalizačný proces zmietol všetky nádeje a nastolil aj v oblasti edukácie a školskej politiky opäť jednoznačnú orientáciu na sovietske školstvo.

LITERATÚRA

- BERKA, M. Potreba pokusnej školy. In: *Jednotná škola*. 1946/1947, roč. II, č. 3, s. 122 – 123.
- BRAJEROVÁ, R. Loučíme sa s Augustínom Bartošem. In: *Učiteľské noviny*. 1969, roč. XIX, č. 6. (6.2.1969), s. 4.
- BRŤKA, J. O pedagogickom seminári bratislavských učiteľov. In: *Jednotná škola*. 1945/1946, roč. I, , č. 8 – 10, s. 371 – 376.
- CACH, J. Několik přípravných pohledů na hodnocení odkazu Václava Příhodu (1889 – 1979). In: *Pedagogika*. 1990, roč. 40, č. 2, s. 199 – 202.
- CACH, J. Poznámky k přípravě kritické analýzy vývoje pedagogiky v letech 1945 – 1990. In: *Pedagogika*. 1991, roč. 41, č. 5 – 6, s. 677 – 691.
- CACH, J. – VÁŇOVÁ, R. Václav Příhoda (1889 – 1979). Život a dílo pedagoga a reformátora školství. In: *Pedagogika*. 2002, roč. XLX, č. 1, s. 3 – 12.
- CIPRO, M. (1966) *Diferenciace základního vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- CIPRO, M. Na závěr diskuse o pedagogickém reformismu. In: *Pedagogika*. 1953, roč. 3, č. 2, s. 106 – 117.
- ČONDL, K. Osmdesátiny V. Příhody. In: *Učiteľské noviny*. 1969, roč. XIX, č. 35 – 36 (18.9.1969), s. 10.
- JANÍK, Z. – KÚSTKA, J. Hovoříme s Václavem Příhodou o současných otázkách. In: *Učiteľské noviny*. 1968, roč. XVIII, č. 15 (11.4.1968), s. 8.

- JUSKO, A. Časové pedagogické problémy. In: *Jednotná škola*. 1947/1948, roč. III, č. 2, s. 61 – 67.
- KOVÁČ, D. (1998) *Dejiny Slovenska*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- KRATOCHVÍL, L. Ke kritice pedagogického reformismu. In: *Pedagogika*. 1952, roč. II, č. 3 – 4, s. 204 – 216.
- KŮSTKA, J. Reformní školy a dnešek. In: *Učitel'ské noviny*. 1969, roč. XIX, č. 16 (17.4.1969), s. 5.
- LETTRICH, J. Bystrické povereníctvo pre školstvo. In: *Jednotná škola*. 1945/1946. roč. I, č. 1, s. 3 – 5.
- PAVLÍK, O. Ako vznikal základný školský zákon. Vznik a význam základného školského zákona. In: *Jednotná škola*. 1947/1948, roč. III, č. 8, s. 321 – 328.
- PAVLÍK, O. K novej orientácii našej výchovnej teórie a praxe. In: *Jednotná škola*. 1945/1946, roč. I, č. 1, s. 6 – 13.
- PAVLÍK, O. (1975a) Návrh na reformu školského systému. In: PAVLÍK, O. *Z bojov o jednotnú školu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 26 – 65.
- PAVLÍK, O. (1975b) Nový duch do našich škôl. In: PAVLÍK, O. *Z bojov o jednotnú školu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 21 – 25.
- PAVLÍK, O. (1945) *Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky so zreteľom na školu povinnú*. Bratislava: Slovenská akadémia vied.
- PŘÍHODA, V. Bakovský plán. In: *Učitel'ské noviny*. 1968, roč. XVIII, č. 13 (28.3.1968), s. 10.
- PŘÍHODA, V. Dluh Augustinu Bartošovi. In: *Učitel'ské noviny*. 1968, roč. XVIII, č. 9. (29.2.1968), s. 10.
- PŘÍHODA, V. (1945) *Idea školy druhého stupně*. Brno: Ústřední učitel'ské nakladatelství a knihkupectví.
- PŘÍHODA, V. (1948) *Myšlenka jednotné školy*. Praha: Orbis.
- RÝDL, K. Reformní pedagogika a český učitel. Reformní školy za okupace a jejich osudy po osvobození. In: *Učitel'ské noviny*. 1990, roč. 93, č. 22 (31.5.1990), s. 8.
- RÝDL, K. (1992) *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSR a ve světě*. Prešov: Metodické centrum.
- SCHUSTER, A. Žiacka samospráva. In: *Jednotná škola*. 1946/1947, roč. II, č. 7, s. 314 – 312.
- STRNAD, E. Pokusné reformní školy v ČSR v letech 1918 – 1938. In: *Pedagogika*. 1967, roč. XVII, č. 3, s. 378 – 379.
- ŠTRAUS, J. S láskou a úctou vzpomínáme. In: *Učitel'ské noviny*. 1969, roč. XIX, č. 14. (3.4.1969), s. 5.
- VELINSKÝ, S. (1946) *Přiblížme školu životu. Plán soustavy životosměrného školení*. Praha: Společnost pro individualisaci výchovy.
- VRÁNA, S. (1946) *Základy nové školy. Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitel'ské nakladatelství a knihkupectví.
- VRÁNA, S. – PŘÍHODA, V. – KOHOUTEK, C. (eds.) (1948) *Slovník moderní pedagogiky*. Brno: Komenium, učitel'ské nakladatelství.

Kontaktné údaje

doc. PhDr. Eduard Lukáč, PhD.
Ústav pedagogiky a andragogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita v Prešove
E-mail: eduard.lukac@unipo.sk

POHĽAD NA PROFESIU UČITEĽA V 50. ROKOCH 20. STOROČIA

Ivana Dendys

Abstrakt. Príspevok prináša poznatky o spoločenskom postavení slovenských učiteľov v 50. rokoch 20. storočia. Po druhej svetovej vojne prebehli na Slovensku veľké politické a ideologické zmeny, ktoré sa mali medzi široké vrstvy obyvateľov šíriť aj prostredníctvom výchovno-vzdelávacej práce učiteľov, ktorí sa de facto stali nástrojmi politickej moci. Učiteľia, ktorí si chceli svoje učiteľské miesto udržať, sa museli podriadiť režimu a jeho požiadavkám, na tých, ktorí sa nepodriadili, čakali represívne opatrenia. Vychádzajúc z prameňov, uvádzame niektoré príklady požiadaviek režimu na učiteľov a tiež príklady represii v uvedenom období.

Po skončení druhej svetovej vojny vystúpila do popredia otázka demokratizácie školstva, ktoré bolo v čase druhej svetovej vojny hlboko poznačené klerikálnou a fašistickou ideológiou. Demokratizácia sa nemala týkať len prístupu k vzdelaniu pre čo najširšie vrstvy obyvateľstva, ale mala zastrešovať aj jeho ideové zameranie (M. Brťková, 1995). Keď sa školstvo dostalo výlučne do rúk štátu a začali sa prejavovať prvé zmeny v školskej legislatíve, aktuálnymi sa stali aj otázky samotného učiteľstva. Kým počas slovenského štátu mali byť učiteľia akýmiisi prototypmi národne a kresťansky uvedomelých osobností, po roku 1945 sa dôraz začal klásť na socialistické cítenie. To sa v plnej miere prejavilo po februárovom štátnom prevrate v roku 1948, keď sa moci v krajine definitívne chopili komunisti. Komunistický režim vyžadoval od všetkých ľudí bez výnimky, aby žili ideou komunizmu, čo sa malo, samozrejme, preniesť aj do výchovno-vzdelávacieho procesu. Jedným z prvých krokov bolo preto prijatie Zákona č. 95/1948 o základnej úprave jednotného školstva, ktorého hlavným cieľom bolo právne a organizačne zjednotiť všetko školstvo na území Československej republiky (ČSR). „Lebo v štátnej škole sa vychováva dorastajúce pokolenie aktívnych budovateľov socializmu a smelých obrancov vlasti (...)“ (T. Srogoň, 1986, s. 378), pričom „ústrednou postavou v štátnej škole je učiteľ“ (tamže). Práve mládež hrala v komunistickej ideológii kľúčovú úlohu, preto ju mali formovať ideologicky vyhovujúci pedagógovia.

Učiteľia začali byť tlačení do roly, ktorú dovtedy nepoznali. Stali sa nástrojmi štátnej ideológie a ich cieľom bolo zmeniť mentalitu ľudí a obohatiť

ju o nový systém hodnôt. Postupne mali formovať „národne a politicky uvedomelých občanov ľudovo-demokratického štátu, statočných obrancov vlasti a oddaných stúpcov pracujúceho ľudu a socializmu“ (P. Fojtík, 2011). Učiteľ mal byť tým, kto bude prekonávať dedinskú zaostalosť a povznášať nášho človeka k novým poznaniam a jemu prospešnejším a lepším názorom. Predurčovať na to ho mal nielen nový mechanizmus školstva, ale aj jeho výchovné a pedagogické poslanie v novom spoločenskom zriadení, ktoré ho „oslobodzovalo spod nadradenosti fary“ (L. Novomeský, 1974). Učiteľova práca v škole, na verejnosti, životné postoje a hodnoty, to všetko sa prísne kontrolovalo a usmerňovalo. Kto nevyhovoval triednym, ideologickým alebo politickým požiadavkám, bol považovaný za nespôsobilého učiť a vychovávať mládež (P. Fojtík, 2011). Práve preto sa učiteľom venovala zvláštna pozornosť.

Do popredia vystúpila „nutnosť neustále zvyšovať úroveň učiteľov po stránke ideovo politickej, odbornej a pedagogickej“ (M. Riedl, 1979, s. 152), pretože „nová škola musí byť vedená novým duchom. Len ľudia mravne a národne bezúhonní budú vychovávať našu mládež v zásadách opravdivej demokracie. Takto odchovaná mládež bude chrániť výdobytky a uskutočňovať program našej národnej revolúcie“ (Rezolúcia Sväzu školských a kultúrnych pracovníkov, 1945 – 1946, s. 293). V socialistickej škole bolo úlohou učiteľa vychovávať mládež v duchu „uvedomelých budovateľov socializmu“, a tým podporovať výstavbu socializmu. Vedenie komunistickej strany motivovalo učiteľov k plneniu tejto úlohy aj prostredníctvom výrokov Lenina a Stalina, ktorí sa vyjadrili, že „je nutné vychovať takú generáciu pedagogických pracovníkov, ktorí budú pevne spátiť so stranou“ (G. Pavlovič, 1950 – 1951, s. 24). V tejto zručnosti sa učitelia museli zdokonaľovať na kurzoch, ktoré im zabezpečovali znalosť vedeckého socializmu.

O niečo väčší dôraz sa kládol na prácu vidieckych učiteľov. Ich úlohou, okrem iného, bolo aj zabezpečovanie „vstupného kapitálu“ vo forme pôdy obyvateľov vidieka, ktorá mala kľúčový význam pri zakladaní Jednotných roľníckych družstiev (JRD). Za pomoc pri budovaní JRD si učitelia vyslúžili ďakovný list od Ministra pôdohospodárstva, v ktorom stálo: „Vyslovujem Vám vďaku za dobrú prácu, som presvedčený, že v tejto čestnej a krásnej práci vytrváte a že Váš príklad budú nasledovať i ostatní dedinskí učitelia Vášho okresu“ (Minister pôdohospodárstva ďakuje dedinským učiteľom, 1951, s. 1).

Učiteľ musel byť študujúcej mládeži príkladom aj vo svojom voľnom čase. Ak ju chcel vychovávať k tomu, aby si vážila prácu, sám sa musel aktívne zapájať do brigád v baniach, lesoch alebo na poliach. Jeho úlohou bolo tiež úzko spolupracovať s rodičmi žiakov, občanmi a všetkou mládežou v obci a mal

poskytovať aj podporu pionierskemu hnutiu na školách (Společná česko-slovenská digitální parlamentná knihovna, 1950). Len učiteľ, ktorý žil plnohodnotným verejným životom, mohol dať deťom v škole hodnoverné informácie o živote v ich obci. Najväčší význam to malo na vidieku, ale aj v pohraničných oblastiach, kde prebiehala veľká hospodárska prestavba. Práve tu vystupovala do popredia požiadavka na politicky najlepších a pedagogicky najvyspelejších a skúsených učiteľov (Projev ministra školství Ladislava Štolla na VII. celostátní konferenci učitelů, 1954, s. 182).

Úlohy, ktoré vychádzali z postavenia učiteľov, však nemali budiť dojem, že učiteľ sa vzdáľuje od „pracujúcej triedy“. Aj keď sa viacerí dostali do vyšších funkcií na krajských národných výboroch (KNV), ich úlohou stále zostávalo „primknúť sa k pracujúcemu človeku, pomáhať mu v napredovaní, ale nie podľa starého hesla ‚K ľudu bližšie‘, ale podľa nového ‚S ľuďom vyššie‘“. (M. Berka, 1948 – 1949, s. 94) Práve na tento účel sa jednou z povinností učiteľa stalo navštevovanie rodín žiakov. Podľa vzoru sovietskych pedagógov mal učiteľ navštíviť rodinu žiaka ešte pred nástupom do školy a v návštevách mal pokračovať aj počas trvania školskej dochádzky (J. V. Čuvašev, 1953). Učitelia boli pod drobnohľadom kompetentných a ich povinnosťou bolo neustále sa zdokonaľovať v plnení svojho poslania, ktorým bola „ideovo politická výchova mládeže“ (M. Riedl, 1979, s. 199). To však mohli len tí učitelia, ktorí sa nevymykali predstavám strany. Na tých, ktorí vybočovali, panoval u najvyšších predstaviteľov režimu názor, že učiteľ, „ktorý síce prednáša fyziku, biológiu, vysvetľuje, čo sú družice, aký je socializmus spravodlivý, a potom sa tajne a niekedy i verejne zúčastňuje všetkých náboženských obradov. Taký učiteľ neslúži socialistickej výchove“ (V. Biľak, 1980, s. 108). Predstava o socialistickej učiteľovi sa teda nestotožňovala s náboženskou vierou.

Častým problémom 50. rokov bol neprospech pomerne veľkého množstva žiakov. Preto sa neustále vynárala potreba uskutočniť zásadnú zmenu v procese vyučovania a v samotnom prístupe učiteľov k žiakom. Rada však bola celkom jednoznačná a prostá, „učebnú látku bolo treba žiakom podávať tak, aby to bolo primerané ich duševnému vývoju“ (O. Chlup, 1958, s. 1). Otakar Chlup, akademik Československej akadémie vied, sa teda vo svojich odporúčaní vrátil k tomu, čo učil už J. A. Komenský, a síce k zásadám primeranosti a názornosti.

Učitelia v 50. rokoch sa často nedobrovoľne stali nositeľmi komunistckej ideológie, najskôr vďaka legislatívnym zmenám, neskôr vďaka celej inštitúcii školstva, ktorá bola prísne kontrolovaná. Svoju profesiu mohli vykonávať len tí, ktorí spĺňali požiadavky komunistckej ideológie, žili nimi a v ich duchu vychovávali žiakov a mládež. Na celú dekádu sa museli zhostiť úlohy vycho-

vávateľov „nového socialistického človeka“, ktorých hlavným cieľom bolo „vložiť“ všetkým ľuďom do hláv nový hodnotový systém. Čím ďalej od mesta, od poslednej železnice učiteľ pôsobil, tým väčší dôraz sa kládol na jeho ideologickú prácu a jeho výsledky boli viac kontrolované. Preto sa nemožno čudovať, že učitelia sa v snahe udržať si svoje miesto neraz stávali horlivými agitátormi komunistického režimu.

Učitelia poplatní politickému režimu a príklady ideologických požiadaviek štátu

Komunistická strana Československa (KSČ) si dala záležať na ideologickej prevýchove učiteľov. Tí sa museli vo zvýšenej miere zúčastňovať na školeniach a schôdzach, pričom ich účasť mala deklarovať stranou vyžadované prejavy „kladného postoja voči novej vláde Klementa Gottwalda“ (P. Fojtík, 2011). Navštevovali prezidentom nariadené štátno-politické kurzy, ktorých cieľom bolo, aby sa učitelia a profesori stali „úderníkmi duchovného sektoru pracujúcej triedy“. A to bolo podľa Gottwalda možné, iba ak sa dokonale zoznámia so socialistickou ideológiou (M. Berka, 1948 – 1949, s. 232).

Učitelia z jednotlivých okresov sa na podnet politickej moci, ale aj z vlastnej iniciatívy stretávali na pracovných poradách, kde diskutovali o situácii v školstve, vymieňali si svoje skúsenosti a preberali najnovšie legislatívne dokumenty týkajúce sa školstva. O nich sa uznanlivo vyjadrovali prostredníctvom rezolúcií, ktoré vychádzali pomerne často v tlači. Kým učitelia z okresu Brezno vo svojej rezolúcii oslavovali poštátnenie škôl (Rezolúcia učiteľstva meštianskych škôl okresu breznianskeho, 1945 – 1946, s. 220), učitelia z Hlohovca zase vyjadrovali podporu prezidentovi Benešovi a vďaku a podporu jednotnej škole, ktorá symbolizovala výdobytky Slovenského národného povstania. Ako sa v rezolúcii píše, práve jednotná škola mala zabezpečiť zdarný vývoj školstva a zlepšenie sociálneho postavenia učiteľov (Rezolúcia z pracovnej konferencie učiteľstva národných škôl Škol. inšpektorátu v Hlohovci, 1947 – 1948, s. 127). Okrem chvály rezolúcie obsahovali aj požiadavky, ktoré boli formulované ako návrhy na zlepšenie. Tie mali v budúcnosti dopomôcť ku kvalitnejšej ideologickej výchove slovenskej mládeže.

Možnosť, ako prejaviť svoj súhlasný postoj s režimom, bolo viac než dost a čím viac z nich si učiteľ vybral, tým lepšie si upevňoval svoju pozíciu. Treba však podotknúť, že tak ako v iných profesiách, aj v radoch učiteľov sa hneď o začiatku našli takí, ktorí sa s režimom stotožňovali z presvedčenia. Mnohí sa úplne dobrovoľne a veľmi aktívne zapájali do budovania JRD prostred-

níctvom zriaďovania tzv. mičurinských krúžkov pre žiakov. Oficiálna podpora JRD prebiehala prostredníctvom kampane „Nová škola dedine – dedina škole“, ktorá sa začala v novembri 1950. V rámci celoštátnej konferencie dedinských učiteľov sa učitelia uzniesli na dobrovoľnom záväzku, v ktorom deklarovali, že sa budú snažiť aj naďalej vykonávať socialistickú prestavbu na dedinách a podporovať zvyšovanie výnosov JRD (Š. Pindorch, 1951, s. 2). Učitelia sa často stretávali a diskutovali s obyvateľmi dedín, pričom ich cieľom bolo získať ich pre družstevné hospodárenie. Najmä ženám referovali o ich dôležitom postavení pri budovaní socializmu na dedinách (Listy učiteľským novinám, 1951, s. 4). Záujem školskej mládeže vzbudzovali prostredníctvom krúžkovej činnosti. Existovalo tu však nariadenie, ktoré ukladalo učiteľom povinnosť zakladať iba krúžky, ktoré by prospeli celej obci a spoločnosti. Do viacerých škôl prišlo nariadenie, že môžu zriaďovať len ateistické krúžky (J. Janek, 1999, s. 57). Najväčší dôraz sa kládol na krúžky z oblasti polytechnickej výchovy a mičurinské krúžky, ktorým sa v rámci socializácie dediny pripisovali významné úlohy. Skúsenosti ukazovali, že plnenie zodpovedných úloh pridelených „malým mičurincom“ na školskom úseku, znamenali pre poľnohospodárstvo pracovnú posilu do budúcnosti (Na každej škole mičurinský krúžok, 1955, s. 1).

Krúžková činnosť ale nebola jedinou mimoškolskou aktivitou organizovanou na školách. Riaditelia škôl a učitelia zakladali pre žiakov školské družiny, v ktorých mali zabezpečenú stravu a celodennú starostlivosť, vďaka čomu sa mohli matky uvoľniť zo starostlivosti o deti a zamestnať sa v závodoch (V. Maar, 1951, s. 5). Výchovu a formovanie detí tak prebral do značnej miery prostredníctvom učiteľov a škôl štát, a tým sa školy v podstate nepriamo podieľali na budovaní priemyslu. Priamo sa na jeho budovaní podieľali napríklad zapojením sa do Lánskej akcie. Mnohí učitelia sa prihlásili ako vychovávateľia na dlhodobú brigádu do baní a ich úlohou tu bolo dosiahnuť, aby „postavili myslenie, všeobecné a odborné vedomosti a kladný vzťah a lásku k práci nad manuálnu prácu rúk“ (Učiteľstvo pomáha Lánskej akcii, 1951, s. 6). Okrem toho tu aj sami získavali vedomosti a skúsenosti, ktoré potom podávali ďalej svojim žiakom, aby ich aj takýmto spôsobom nasmerovali k jednému z možných povolání. V tom čase bol totiž nedostatok baníkov a hlavne dedinskí učitelia si dali sami pre seba záväzok, že každý získa pre toto povolanie aspoň jedného žiaka (tamže).

K ďalším akciám, do ktorých sa učitelia zapojili, patrili oslavy prvého mája, príprava na spartakiádu alebo každoročne sa konajúca súťaž vlastnoručne vyrobených učebných pomôcok, ktoré si učitelia zhotovovali podľa svojich potrieb.

Oslavy prvého mája boli každý rok spojené s tzv. pochodom mieru, v ktorom učitelia spolu s ďalšími účastníkmi dokazovali, že „tábor budovateľov socializmu stále rastie“. Pre učiteľov mal prvý máj symbolizovať príležitosť uplatniť „silnejšie prvky výchovy k socialistickému vlastenectvu a proletárskemu internacionalizmu“ a upevňovať tak v žiakoch „myšlienku priateľstva medzi národmi, spravodlivý spoločenský poriadok a v neposlednom rade myšlienku udržania svetového mieru“ (Prvý máj a siedme výročie oslobodenia sú výrazom vďaky a lásky Sovietskemu sväzu, 1952, s. 1).

Oslavy desiateho výročia oslobodenia ČSR Červenou armádou sa zapísali do dejín prvou celoštátnou spartakiádou. Pripravovalo sa na ňu viac ako 700-tisíc žiakov s pomocou svojich učiteľov. Jedným z vecí oddaných učiteľov bol telocvikár Jozef Krutek z Osemročnej strednej školy v Pruskom, ktorý si každý večer precvičoval všetky cviky, aby mohol lepšie a efektívnejšie cvičiť so žiakmi. Organizoval aj pravidelné hodiny nácviku pre ostatných učiteľov z okresu. Vďaka takémuto aktívnemu prístupu sa deti na spartakiádu tešili, cvičili s radosťou a boli pripravené včas (V ústrety slávnym dňom spartakiády, 1953, s. 6). Podobne sa žiaci pripravovali na každej škole, no šancu vystúpiť na celoštátnej spartakiáde dostali len tí najlepší.

Pri súťaži ručne vyrobených učebných pomôcok nešlo ani tak o to, kto ju vyhrá, ale bola skôr demonštráciou šikovnosti a vynaliezavosti učiteľov, ale tiež nedostatku na školách. „Mnohí a mnohí učitelia si sami vyhotovujú dômyselne skonštruované názorniny, pomôcky (...) ktoré sa často vyrovnajú nielen svojou funkciou, ale aj vzhľadom pomôckam kúpeným.“ Vďaka nim si mohli žiaci učivo osvojiť rýchlejšie (Za lepšie využívanie názornosti vo vyučovaní, 1953, s. 6).

V mesiacoch pred voľbami do Národného zhromaždenia a SNR bolo úlohou učiteľov agitovať za komunistických kandidátov. Učiteľ s Tekovských Lužian uviedol, že jedným zo spôsobov, ktoré v škole používal, bolo propagandistické porovnávanie minulosti s prítomnosťou. Na hodinách kreslenia a rysovania so žiakmi znázorňoval štatistiky z propagandistickej knihy *Rukoväť pre agitátora*, v ktorej boli štatistiky, z ktorých sa dalo vyčítať, ako „kapitalistickí vydr duchovia ‚triedne‘ určovali platenie daní v poľnohospodárstve“, a grafy a údaje o nezamestnanosti a vystáhovalectve ešte z obdobia Rakúsko-Uhorska, prvej ČSR a za slovenského štátu. Tieto údaje porovnávali so súčasným stavom, ktorý vyznieval priaznivejšie. Výkresy s týmito výsledkami potom rozvesili po nástenkách v učebniach, v obciach a priamo v agitačnom stredisku, aby boli ľuďom na očiach a dostávali sa do ich podvedomia (Učitelia v prvých radoch predvolebnej agitácie. Naša práca v škole v predvolebnom období, 1954, s. 2). Na základnej škole v Bratislave zase

učitelia pred voľbami v roku 1954 „rozvinuli bohatú presvedčovaciu a výchovnú kampaň, aby získali všetkých statočných občanov nášho štátu pre kandidátov Národného frontu, ktorí budú statočne spĺňať svoje povinnosti a pod ich vedením pôjdeme stále vpred k ešte väčšiemu blahobytu, k ešte vyššej kultúrnosti, k ešte dokonalejšiemu a radostnejšiemu životu“ (Kronika Základnej školy, Česká ulica 10, 1954). Táto presvedčovacia kampaň prebiehala prostredníctvom kultúrneho programu, ktorý učitelia nacvičili so žiakmi a s ktorým potom navštevovali agitačné strediská, aby svojím vystúpením „zvýšili úroveň schôdze a výchovne vplývali nielen na voličov, ale aj na samotných žiakov“ (tamže).

Možností, ktorými učitelia vyjadrovali podporu režimu, bolo skutočne neúrekom. Dá sa povedať, že jednotlivé školy sa doslova predbiehali v tom, ktorá bude mať najkrajšie mičurinské poličko a vypestuje na ňom najlepšie plodiny. Iné sa pýšili novými svojpomocne postavenými budovami, ku ktorým im možno pomohla aj príručka *Svojpomocná výstavba osvetových zariadení a málotriednych škôl*. Tá mala tiež zabezpečiť splnenie plánu v svojpomocnej výstavbe na rok 1958, keď sa plánovalo vystavať týmto spôsobom až 157 škôl (Dobry pomocnik učitel'ov pri svojpomocnej výstavbe škôl, 1957, s. 6). Najväčšiu dobrovoľnícku prácu však učitelia urobili v oblasti zakladania a podpory JRD. Bez ich aktívnej účasti pri presvedčaní malých a stredných roľníkov, by asi v mnohých obciach JRD nenapredovali takým tempom, akým napredovali. Veď keď uvážime, že presvedčali ľudí, aby sa vzdali v podstate svojho jediného majetku, naozaj to nemali ľahké.

Učitelia, ktorí sa nepodriadili režimu a príklady ich perzekúcie

Nie všetci učitelia sa s režimom stopercentne stotožňovali a prejavovali rovnakú mieru nadšenia pri zapájaní sa do aktivít, ktoré od nich boli vyžadované. Rozlišujeme preto tri základné skupiny učiteľov. Prvú skupinu tvorili tí, ktorí sa stotožnili s politikou a ideológiou komunistického režimu a presadzovali ich vo vyučovacom procese. Do druhej skupiny patrili tí, ktorí režim oficiálne podporovali a používali ho vo výučbe, no v súkromí k nemu mali výhrady. A napokon tí, ktorí sa pomerne otvorene, no často vynútené, ocitli v opozícii voči režimu (podľa Žatkuliaka, in: Ľ. Bába at al., 2001). V závislosti od toho, do ktorej skupiny ten ktorý učiteľ patril, sa k nemu pristupovalo. Zásahy režimu proti nepohodlným alebo nie úplne oddaným učiteľom boli rôzne a najčastejšie sa vyskytovali z náboženských a politických dôvodov. Počas vlády Komunistickej strany sa striedali perzekučné

vlny tvrdých zásahov s tými miernejšími. Tvrdšie zásahy prichádzali vždy v období politického „uvoľnenia“, teda v rokoch 1948, 1956 a následne ešte v roku 1969 (tamže).

Jednou z najčastejších sankcií bolo preloženie z miest do dedín, z dedín na kopanice alebo na južné pohraničie Slovenska. Tak to bolo napríklad v prípade učiteľa Jána Janeka, ktorý bol zo školy v Žilinskom okrese preložený do Dunajskej Stredy. V tejto pohraničnej oblasti sa stretli nepohodlní učitelia z celého Slovenska (J. Janek, 1999) a hoci takéto sankcionovanie považovali za neprimerané, kvalitu ich práce to neovplyvnilo. Že bolo toto sankcionovanie tvrdé, uznal dokonca aj povereník školstva Ondrej Pavlík. Vyjadril sa, že: „Drvivá väčšina učiteľov, ktorí boli v dôsledku preverovania a prípadne i horšie preverení, pustila sa na mnohých miestach do práce s plnou chuťou a v duchu nových pomerov“ (tamže, s. 49). Štát svoju moc presadzoval aj prostredníctvom každoročnej dislokácie učiteľov. Najväčšie problémy s ňou boli v pohraničných oblastiach, najmä s Ukrajinou a Maďarskom, kde sa vytvárali jazykové bariéry. Pri dislokácii išlo vo väčšine prípadov o preloženie učiteľa za trest. Aj keď sa učitelia ohradzovali, že takýto spôsob kárneho opatrenia sa v kárnych trestoch nespomína, nedalo sa mu vyhnúť. Prax bola taká, že k preloženiu dochádzalo bez akéhokoľvek upozornenia či oznámenia dozorného orgánu, a to aj mimo dislokačného obdobia (Niekoľko poznámok k tohoročnej dislokácii učiteľov, 1957, s. 2).

Po februárových udalostiach roku 1948 naznačil Gustáv Husák povereníkovi školstva a osvety Novomeskému, že v školstve je nutné urobiť „očistu“. Z rezortu mali byť odstránení učitelia, ktorí v ňom pôsobili už za Slovenského štátu. Za politickú aktivitu v rokoch 1939-1945 bolo zo školstva vyradených mnoho učiteľov a časť z nich aj emigrovala. Po roku 1945 bolo preverovaných asi 20 tisíc slovenských učiteľov všetkých typov škôl. Z celkového počtu slovenských učiteľov na národných školách bolo preverených 87,5 % so základnou klasifikáciou A., 6,4 % bolo oklasifikovaných B. – s preložením a 1,1 % triedou C – znížením služobných a platových nárokov. Z celého počtu bolo len 0,4 % učiteľstva penzionovaných a 0,4 % prepustených. U 2,4 % preverenie nebolo možné uskutočniť (J. Rogul'ová et al., 2016, s. 30).

Pomerne frekventovaným spôsobom postihu učiteľov po roku 1948 bolo ich zaraďovanie do výroby. Značnú mieru dosiahlo už v roku 1949. Len do 5. marca dostalo prideľovací výmer v znení: „...určujem Vás z úradnej moci na preradenie do práce vo výrobných oboroch...“ (SNA, f. PŠK, in.č. 1101, kar. 302, podľa Žatkuliaka, in: L. Bába et al., 2001, s. 656 – 680.) 50 učiteľov. Preradenie do výroby sa v pomerne vážnej miere prejavilo v Prešovskom kraji. Týkalo sa až 114 mladých učiteľov, ktorí boli preradení najmä z obcí a dedín,

kde okrem nich iný učiteľ nepôsobil (podľa Žatkuliaka, in: Ľ. Bába et al., 2001). Vo väčšine prípadov bolo preradenie odôvodnené nedostatočnou kvalifikáciou či náboženským presvedčením, ale našli sa aj iné dôvody, respektíve zámienky, napríklad „ak mal učiteľ brata kňaza, alebo sestru mníšku, ak jeho švagor nechcel vstúpiť do JRD, často i to, že mal pekný byt, ktorý sa zapáčil niektorému predstaviteľovi moci“ (J. Janek, 1999, s. 56). Učítelia, ktorí odišli dobrovoľne, dostali dvojmesačné odstupné. Tým, ktorí nechceli poslúchnuť nariadenie, hrozila pokuta až do stotisíc Kčs a pol roka väzenia.

Osobitnou kapitolou postihovaných boli veriaci učítelia. V tejto súvislosti treba spomenúť, že v roku 1949 sa začala presadzovať ateistická výchova a marxistická ideológia. Všetci učítelia sa počas letných prázdnin v roku 1949 museli zúčastniť na školeniach, na ktorých sa od nich vyžadovalo, aby svojím podpisom podporili štátnu Katolícku akciu, zameranú na podriadenie cirkvi štátu (J. Janek, 1999, s. 50). V školách prebiehala kampaň, ktorej cieľom bolo, aby sa žiaci neprihlasovali na hodiny náboženstva. V prípade, že učítelia neprejavili pozitívny postoj k tejto kampani, čakali ich represívne opatrenia. Do konca roku 1951 bolo „odstránených zo školských služieb 42 osôb (z toho sa malo šesť prípadov došetriť). Inšpektori a riaditelia škôl, ktorí pri kampani zakolísali a ‚nezaujali pevné stanovisko‘, boli podrobení politickej previerke, odstránení zo školských služieb alebo degradovaní na učiteľské miesto. Táto skupina predstavovala 177 osôb (z toho sa malo došetriť 21 prípadov)“ (SNA Bratislava, fond: ÚV KSS-preds., kartón č. 833, podľa Letza, in: Bába et al., 2001). Treba povedať, že 90 % všetkých prepustených učiteľov bolo z náboženských dôvodov (J. Janek, 1999).

Okrem učiteľov, ktorí boli veriaci, sa dozeralo aj na rehoľníkov a rehoľníčky, ktorí pôsobili ako učítelia. V marci 1950 poslal G. Husák povereníkovi školstva L. Novomeskému list, v ktorom ho žiadal, aby na konci školského roku 1949/1950 prepustil zo služieb škôl všetkých členov a členky rádov a nahradil ich civilnými pracovníkmi, s výnimkou vyučovania náboženstva. Do konca júna bolo zo školstva prepustených 370 rehoľníčok. Odhaduje sa, že v rokoch 1949 až 1954 bolo v celom Československu prepustených 5 % všetkých učiteľov (podľa Žatkuliaka, in: Ľ. Bába et al., 2001).

Ďalším spôsobom postihovania inteligencie, a teda aj učiteľov, bolo krátenie dôchodkov. Podľa vládneho nariadenia č. 22 zo 17.4.1953 o úprave dôchodkov z dôchodkového zabezpečenia a zaopatrenia osôb nepriateľských ľudovodemokratickému zriadeniu, sa mohli krátiť dôchodky osobám z radov „zvyškov buržoázie“. Do akcie „D“ patrili všetci tí, ktorí mali dôchodok nad päťtisíc korún. Často sa však stávalo, že členovia komisií zaradili do zoznamu aj tých, ktorí mali dôchodky nižšie. Následne komisia rozhodovala, či sa do-

tyčným dôchodok úplne odoberie alebo sa zníži na úroveň sociálneho dôchodku, teda 700 Kčs, alebo ho ponechajú v plnej výške (tamže).

Už aj tak zlú a napätú situáciu v slovenskom školstve stupňovali neustále prebiehajúce politické procesy, ktoré boli vo väčšine prípadov umelo vykonštruované. Ich cieľom bolo potrestať a odstrániť alebo izolovať ľudí, ktorí akýmkoľvek spôsobom prekážali zámerom režimu. Mali v spoločnosti vytvárať aj atmosféru strachu, ktorý bol dôležitým stabilizačným faktorom. Takýmto procesom bol zaiste proces s dvomi učiteľkami pôsobiacimi v Dolných Držkovciach, ktoré boli na prelome rokov 1949/50 obvinené z prečinu šírenia poplašnej správy, zločinu sabotáže, prečinu poburovania proti republike, z prečinu hanobenia republiky a z prečinu hanobenia spojeneckého štátu. Vilma Dovalová a Edita Mikulová boli odsúdené na trest odňatia slobody na 7 rokov a 8 mesiacov a 1 rok a 10 mesiacov. Okrem toho ich neminul ani peňažný trest a strata čestných občianskych práv.¹⁴ Tento proces mal byť exemplárnym a odstrašujúcim príkladom pre všetkých učiteľov. Podobný proces sa konal aj v roku 1953 s učiteľom Dr. Jozefom Endresom, ktorý učil na strednej škole v Supíkovciach. Bol obvinený z trestných činov sabotáže výchovy, poburovania proti republike a zo šírenia poplašných správ (J. David, 1953, s. 4.). Ďalším príkladom, ale s náboženským pozadím, bol proces s tzv. „záškodníckou činnosťou Vatikánskej katolíckej akcie“, ktorý sa odohral v roku 1954 a v ktorom figurovali okrem iných aj učiteľky. Ich obvinenie bolo odôvodnené tým, že „prednášanie na náboženské témy bolo kvalifikované ako velezrada“ (Š. Šmalík, 1996, s. 26). Aj na tomto príklade súdneho procesu je vidieť, aký mal komunistický režim postoj k náboženstvu a jeho miestu vo výchove a vzdelávaní školskej mládeže.

Na učiteľov sa neustále vyvíjal tlak a komunistická strana kládla na nich stále nové požiadavky. Okrem toho boli vystavení stálemu hodnoteniu ich práce. Nestačilo spĺňať len odborné kritériá, hodnotil sa aj ich vzťah k žiakom a ich politická vyspelosť, t. j. vzťah k práci, k socialistickému vlastníctvu, politické vzdelávanie, dodržiavanie zásad socialistickej morálky, zbavovanie sa buržoázných prežitkov a i. Súčasne sa neustále kontroloval celkový stav v školstve, hlavne množstvo nekvalifikovaných učiteľov, ktorých povinnosťou bolo dovzdelávať sa. V druhej polovici 50. rokov bolo na slovenských jedenásťročných stredných školách až 54 % nekvalifikovaných učiteľov (podľa Žatkuliaka, in: L. Bába et al., 2001).

Jedným z najhoršie vnímaných postihov učiteľov bolo trestanie rodinných

¹⁴ MV ŠABA, fond: Štátna prokuratúra oddelenie v Bratislave 1948 – 1952, Trestná vec: Vilma Dovalová, Edita Mikulová, reg. č. Pst III 66/50. Bratislava 1950.

príslušníkov. Na Slovensku bolo mnoho prípadov, keď sa deti učiteľov nedostali na vysokú školu alebo ich z nej vyhodili. To bol aj prípad už spomínaného Jozefa Janeka, keď jeho syna tajomník MNV vo Sv. Jure neodporúčal na žiadne štúdium, pretože pán Janek bol „nábožensky zaťažený“ (J. Janek, 1999, s. 55). Pre učiteľov azda nebolo nič horšie, ako keď boli potrestaní členovia ich rodiny, ktorí sa ničím neprevinili, najmä vtedy, keď ani oni sami si neboli vedomí žiadnej viny.

Záver

Postavenie slovenských učiteľov v 50. rokoch minulého storočia bolo mimoriadne labilné a pre nich samých ťaživé. Existovali pre nich len dve možnosti, buď sa podriadiť komunistickému režimu a celej jeho ideológii so všetkým, čo k nej patrilo a vyučovať v tom zmysle aj žiakov, alebo sa jej nepodriaďiť a vystaviť sa perzekúciám. Vo väčšine prípadov sa učitelia režimu podvolili a ak im to „svedomie“ dovoľovalo, snažili sa vyučovať podľa požiadaviek nadriadených. Občas sa ale našli aj takí, ktorí otvorene prejavovali svoj nesúhlasný postoj. Nech už učitelia patrili do ktorejkoľvek skupiny, preverovaniu sa nevyhli. Ak sa objavilo pri previerkach niečo, čo na nich vrhalo zlý tieň, postihli ich rozličné represie.

Presný počet učiteľov, či už civilných alebo rehoľníkov, ktorých komunistický režim postihol, sa zrejme nikdy nedozvieme. To, že perzekúcie poznačili životy tisícok slovenských učiteľov a ich rodín, potvrdzuje skutočnosť, že napr. učiteľovi Jozefovi Janekovi sa podarilo zozbierať menný zoznam 637 učiteľov a ďalších 5 460 učiteľov spomína Jozef Žatkuliak v súvislosti s premiestňovaním v školskom roku 1950/1951 (in: L. Bába et al., 2001).

LITERATÚRA

- BÁĎA, E. et al. (2001) *Zločiny komunizmu na Slovensku 1948 – 1989 I*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- BERKA, M. (1948 – 1949) Učiteľia a ľudová správa. In: *Pedagóg*, roč. 1, č. 1 – 4, s. 94.
- BERKA, M. (1948 – 1949) Štátno-politické kurzy pre učiteľov. In: *Pedagóg*, roč. 1, č. 9 – 10, s. 232.
- BILAK, V. (1980) *Výbrané projevy a stati I. 1953 – 1971*. Praha: Svoboda.
- BRŤKOVÁ, M. (1995) *Kapitoly z dejín pedagogiky: Vysokoškolské skriptá*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- ČUVAŠEV, J. V. (1953) Návštevy učiteľov v rodinách žiakov. In: Semja i škola. In: *Učiteľské noviny*, roč. 3, č. 4, s. 4.

- DAVID, J. (1953) O učiteľovi, ktorý sa spreneveril svojmu poslaniu. In: *Učiteľské noviny*, roč. 3, č. 34, s. 4.
- Dobrý pomocník učiteľov pri svojpomocnej výstavbe škôl (1957). In: *Učiteľské noviny*, roč. 7, č. 37, s. 6.
- FOJTÍK, P. (2011) *Minulost jižního Valašska: Studie, články, prameny, povídky: Venkovský učitel a komunistický režim*. [online] [cit. 2013-04-01]. Dostupné na: <http://petrescu.webnode.cz/>
- CHLUP, O. (1958) Čemu učiť v národnej škole. In: *Pedagogika*, roč. 8, č. 1, s. 1.
- JANEK, J. (1999) *Pohon na učiteľov: Dokumenty zločinov komunizmu na Slovensku zv. 1*. Bratislava: Slovenská ľudová strana.
- Kronika Základnej školy Česká ulica 10, Bratislava.
- Listy učiteľským novinám. O budovateľskom úsilí učiteľstva. Učiteľia prešovského okresu v budovaní a v boji za mier (1951). In: *Učiteľské noviny*, roč. 1, č. 1, s. 4.
- MAAR, V. (1951) Škola a učiteľstvo pomáha priemyslu. In: *Učiteľské noviny*, roč. 1, č. 1, s. 5.
- Minister pôdohospodárstva ďakuje dedinským učiteľom (1951). In: *Učiteľské noviny*, roč. 1, č. 1, s. 1.
- Na každej škole mičurinský krúžok (1955). In: *Učiteľské noviny*, roč. 5, č. 10, s. 1.
- Niekoľko poznámok k tohoročnej dislokácii učiteľov (1957). In: *Učiteľské noviny*, roč. 7, č. 4, s. 2.
- NOVOMESKÝ, L. (1974) *Nový duch novej školy: Výber z prejavov a článkov o školstve a mládeži 1945 – 1950*. Bratislava: SPN.
- PAVLOVIČ, G. (1950 – 1951) Uplatnenie zásad socialistickej pedagogiky v našej škole. In: *Jednotná škola*, roč. 6, č. 1, s. 24.
- PINDORCH, Š. (1951) Nová škola dedine – dedina škole. In: *Učiteľské noviny*, roč. 1, č. 1, s. 2.
- Prvý máj a siedme výročie oslobodenia sú výrazom vďaky a lásky Sovietskemu sväzu (1952). In: *Učiteľské noviny*, roč. 2, č. 19, s. 1.
- Projev ministra školství Ladislava Štolla na VII. celostátní konferenci učitelů (1954). In: *Pedagogika*, roč. 4, č. 1, s. 182.
- Rezolúcia učiteľstva meštianskych škôl okresu breznianskeho (1945 – 1946). In: *Jednotná škola*, roč. 1, č. 5 – 6, s. 220.
- Rezolúcia z pracovnej konferencie učiteľstva národných škôl Škol. inšpektorátu v Hlohovci, konanej dňa 22. októbra 1947 (1947 – 1948). In: *Jednotná škola*, roč. 3, č. 3, s. 127.
- RIEDL, M. (1979) *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.
- Rezolúcia Sväzu školských a kultúrnych pracovníkov (1945 – 1946). In: *Jednotná škola*, roč. 1, č. 7, s. 293.
- ROGULOVÁ, J. et al. (2016) *Pramene k dejinám Slovenska a Slovákov XIIIb. Slováci a ľudovodemokratický režim*. Bratislava: LIC.
- Společná česko-slovenská digitální parlamentní knihovna: Digitální knihovna: NS RČS 1948 – 1954: Stenoprotokoly: 44. schůze: Středa 17. května 1950. *Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky* [online] [cit. 2013-04-01]. Dostupné na: <http://www.psp.cz/>.
- SROGOŇ, T. – CACH, J. – MÁTEJ, J. – SCHUBERT, J. (1986) *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- ŠMÁLIK, Š. (1996) *Veľký štyridsaťročný pôst cirkvi na Slovensku (1948 – 1988)*. Bratislava: Charis.
- Učiteľia v prvých radoch predvolebnej agitácie. Naša práca v škole v predvolebnom období (1954). In: *Učiteľské noviny*, roč. 3, č. 16, s. 2.
- Učiteľstvo pomáha Lánskej akcii (1951). In: *Učiteľské noviny*, roč. 1, č. 1, s. 6.
- V ústrety slávnym dňom spartakiády (1953). In: *Učiteľské noviny*, roč. 5, č. 10, s. 6.

Za lepšie využívanie názornosti vo vyučovaní. Z aktívu KPS a výstavy učebných pomôcok v Nitre (1953). In: *Učiteľské noviny*, roč. 3, č. 51 – 52, s. 6.

Archívne pramene

Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky Štátny archív v Bratislave, fond: Štátna prokuratúra oddelenie v Bratislave 1948 – 1952, Trestná vec: Vilma Dovalová, Edita Mikulová, reg. č. Pst III 66/50. Bratislava 1950.

Kontaktné údaje

Mgr. Ivana Dendys
Katedra histórie
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
E-mail: visnovska10@uniba.sk

KONCEPCIE VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA V ŠKOLSKOM SYSTÉME NA SLOVENSKU V ROKOCH 1945 – 1968

Kristína Liberčanová

Abstrakt. Príspevok približuje situáciu poradenstva pre oblasť výchovy v povojnovom období po období normalizácie. Založenie Psychologickej výchovnej kliniky v Bratislave a prvého Strediska pre voľbu povolania. Mapuje nové koncepcie a legislatívu pre výchovné poradenstvo a ich vplyv na výchovno-vzdelávaciu prax základných a stredných škôl. Približuje vznik a poslanie Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie a analyzuje obsahové zameranie časopisu *Výchovný poradca*.

Povojnovú situáciu pre oblasť poradenstva vo výchove determinovali viaceré významné udalosti, za svetové prvopočiatky možno označiť snahy francúzskej Slobodnej spoločnosti pre psychologický výskum dieťaťa o riešenie problémov detí, ktoré nedokázali zvládnuť štandardnú prácu v triedach, či založenie pedagogického laboratória Alfredom Binetom na zisťovanie mentálneho veku detí.

Na našom území sa už pred druhou svetovou vojnou využívali prístupy viacerých poradenských (psychologických) škôl a ich následné snahy o aplikovanie do výchovy a výchovného poradenstva. V Pedagogickom zborníku tak nachádzame napr. konfrontačné úvahy Juraja Čečetku k individuálnej psychológii adlerovcov: „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, veď pocity menejcennosti i kompenzácie zväčša sa vymykajú možnosti nášho účinného zásahu a ovládania. Poznávame, že adlerovci neprekročili vlastne hranice psychoterapie, hranice liečebnej, nápravnej pedagogiky. Hoci uznávame, že pocity menejcennosti majú veľký význam v živote človeka, vo výchove nemôžeme sa spokojiť len s ich psychologickým riešením, ale musíme si napred vytvárať spoľahlivú filozofiu hodnôt a viesť našich chovancov k správne hodnoteniu. Nemôžeme sa uspokojiť s ponechávaním pocitu hodnoty tam, kde nijakej hodnoty niet, zakrývaním, ospravedlňovaním skutočnej menejcennosti. Bol by to plytký morálny a výchovný liberalizmus, anarchia“ (J. Čečetka, 1936, s. 2018).

Pre rozvoj odborných poradenských služieb na medzinárodnej úrovni determinovali poradenstvo vo výchove dva významné dokumenty, a to Odporúčenie č. 25 o rozvoji psychologických služieb vo výchove z 11. medzinárodnej konferencii UNESCO o výchove z roku 1948, resp. o rozvoji školských psychologických služieb, v ktorom sa kladie dôraz na uplatňovanie hľadiska psychického vývoja, poskytovanie rád učiteľom a zriaďovanie špeciálnych odborných služieb, a Odporúčenie č. 56 o organizácii školského, resp. výchovného a profesionálneho poradenstva z 26. medzinárodnej konferencie roku 1963, v ktorej sa uvádza objektívna potreba existencie odborných poradenských služieb, typu profesionálneho poradenstva v odborných službách a funkcia školského poradenstva.

Podľa A. Dianovskej (2014, s. 6), „súbežne so školským poradenstvom vznikali aj poradne pre voľbu povolania, orientované prevažne psychotechnicky (využívanie psychologických testov)“. Prvú poradňu pre voľbu povolania otvoril v Bostone v roku 1908 Frank Parsons, autor idey „správny človek na správne miesto“.

Počiatky inštitucionalizácie výchovného poradenstva pred nástupom komunizmu

Ako prvá v našom geopolitickom priestore poskytovala poradenské služby Ústredná poradňa povolání pre Slovensko v Bratislave (premenovaná neskôr na Psychotechnický ústav pre Slovensko), ktorá vznikla na podnet Obchodnej a priemyselnej komory už v roku 1928. Jej prvým riaditeľom bol Josef Stavěl. České poradne pre voľbu povolania vznikali ešte skôr, prvá bola založená 15. 11. 1919 pri českom odbore Zemskej rady živnostenskej v Brne. Veľký vplyv na jej rozvoji mal Otokar Chlup, ktorý viedol psychotechnické oddelenie. Podobne v roku 1921 vznikla pri Zemskej centrále práce poradňa v Prahe. V oblasti poradenstva pre voľbu povolania sme tak v prvej polovici 20. storočia držali krok so svetovými trendmi. Avšak situácia na našom území počas druhej svetovej vojny, povojnová politická situácia a neskôr ideologické dogmy celkový vývoj poradenských služieb vo výchove zabrzdili.

Situácia po druhej svetovej vojne po obdobie tvorby profesionálnych koncepcii výchovného poradenstva

Poradenstvo vo výchove sa spočiatku rozvíjalo len vďaka rozvoju psycho-

logických vied, hoci po druhej svetovej vojne sa proces zakladania a fungovania poradní prerušil. Ako uvádza M. Lipnická (2013) na českom území sa rozvíjalo psychologické poradenstvo zamerané na výučbové a výchovné problémy žiakov zásluhou psychológov pracujúcich v zdravotníctve a v ústavoch sociálneho zabezpečenia. Ako ďalej uvádza, po roku 1948 sa poradenstvom pre voľbu povolania zaoberali už i samotné školy, pričom dôraz kládli na ekonomické potreby štátu. Pomáhali uskutočňovať nábor do spoločensky žiadanych profesií, využívajúc pri tom administratívne a organizačné metódy práce.

Až koncom 50. rokov politická klíma umožnila návrat psychológie do poradenstva vo výchove, ktorá bola dovtedy považovaná za „buržoáznu pavelu“. To umožnilo poskytovať popri zdravotníckej, vzdelávacej a sociálnej starostlivosti aj psychologickú starostlivosť o mladú generáciu, čo výrazne ovplyvnilo poradenstvo vo výchove na ďalšie roky. Pedagogicko-psychologické poradenstvo sa po roku 1957 stáva súčasťou výchovno-vzdelávacieho programu školy. Nemá jednotný charakter, ale okrem spoločenských cieľov pri výbere povolania sa vplyvom psychologických aspektov berú do úvahy osobnosť jedinca a jeho harmonický vývin.

Vzhľadom na aktuálne spoločenské potreby vzniká s určitým oneskorením 1. februára 1957 *Psychologická výchovná klinika* na Legionárskej ulici v Bratislave, ktorá bola prvým pracoviskom svojho druhu vo vtedajšom Československu. Kliniky mali byť odpoveďou na spoločenskú objednávku, pretože psychológia so svojimi poznatkami, predovšetkým z vývinovej psychológie, možnosťami diagnostiky, optimalizácie, intervencie do osobnostného, sociálneho a študijno-profesionálneho vývinu, prevencie sa javila ako účinný pomocník pri riešení mnohých aktuálnych problémov súvisiacich s deťmi, mládežou a školou. Na jej založení mal významný podiel Miroslav Bažány. Jej cieľom bolo predchádzať, usmerňovať a odstraňovať rôzne poruchy správania, ťažkosti v učení a v sociálnom vývine mladého človeka (M. Šefránková, 2007).

Ako uvádza A. Dianovská (2014), prípravou mládeže pre voľbu povolania sa Kolégium ministerstva školstva a kultúry ČSR od roku 1959 zaoberalo niekoľkokrát. Na základe uznesenia Kolégia č. 21/60 bola roku 1960/1961 experimentálne zavedená výchova k povolaniu, a to na 30 vybraných školách v Československu. Hodnotenie experimentu prebehlo na interdisciplinárnej porade psychológov, pedagógov a lekárov 10. – 11. apríla 1961 v Bratislave. Experiment potvrdil správnosť myšlienky poveriť koordináciou výchovného poradenstva k voľbe povolania špecializovaných pracovníkov na škole. Mal to byť pracovník s novým typom kvalifikácie – výchovný poradca (pôvodne výchovno-psychologický poradca). Súčasne bol navrhnutý predbežný plán štúdia výchovných poradcov na univerzitných katedrách psychológie.

Podľa A. Dianovskej (2014) významnou osobnosťou pri zakladaní samostatného Ústavu psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva bol profesor J. Kočšo, ktorý od roku 1957 úzko spolupracoval profesorom J. Doležalom (vtedajším riaditeľom Psychologického ústavu Karlovej univerzity) pri zakladaní a riadení činnosti pracovnej skupiny Ministerstva školstva v Prahe a pri vypracovaní základnej koncepcie budovania sústavy výchovného poradenstva (od roku 1959 už ako celoštátnej komisie pre výchovné poradenstvo).

V roku 1961 zriadilo ministerstvo školstva Ústrednú komisiu pre výchovné poradenstvo, prostredníctvom ktorej sa mala venovať väčšia pozornosť i výchove talentovaných žiakov (politicky atakované podozrievaním z elitárstva) a zaostávajúcich žiakov a mládeže s výchovnými problémami. Výsledkom viacerých rokovaní bolo vydanie zásadných smerníc.

Legislatívne vymedzovanie výchovného poradenstva

Nová koncepcia psychologického a výchovného poradenstva mala priame praktické dôsledky pre základné a stredné školy. V roku 1962 vydalo Ministerstvo školstva a kultúry ČSSR Smernicu k vybudovaniu sústavy výchovného poradenstva na základných deväťročných školách (Věstník MŠK, 18, 1962), v ktorej sa ukladá povinnosť zriadiť na každej škole pre 6. – 9. ročník funkciu výchovného poradcu. V roku 1963 bola táto funkcia zriadená na stredných všeobecno-vzdelávacích školách a v 70. a 80. rokoch aj na odborných školách a učilištiach.

M. Klímová (1988, s. 5) uvádza, že smernica bola prvým krokom k plneniu jedného zo záverov pridelených školskej správe uznesením XI. zjazdu KSČ a na neho nadväzujúcim uznesením ÚV KSČ z 23. 4. 1959 „O úzkom spojení školy zo životom a o ďalšom rozvoji výchovy a vzdelávania v Československu“. Ďalej uvádza, že veľká pozornosť bola venovaná najmä poradenstvu pre výber povolania, keďže v druhej polovici 50. rokov neukončilo povinnú osemročnú dochádzku priemerne 20 % žiakov populačného ročníka. Pätina štrnásťročných končila dochádzku v siedmom, eventuálne nižšom ročníku. Viacerí z nich nepokračovali v stredoškolskom štúdiu (v roku 1955 to bolo 29,2 % pokračujúcich vo vyššom stredoškolskom štúdiu po povinnej školskej dochádzke; 33,5 % sa pripravovalo na povolanie v učebných odboroch; 25,2 % žiakov sa začlenilo priamo do pracovného procesu a viacerí zo zostatku 11,7 % žiakov zostali doma). Napriek tomu tvrdí, že výchovné poradenstvo nebolo redukované len na voľbu povolania, lebo v preambule smernice je význam a úloha výchovného poradenstva formulovaná nasledujú-

co: „K prehĺbeniu výchovy k voľbe povolania a starostlivosti o talentovaných a zaostávajúcích žiakov a žiakov s výchovnými problémami má prispieť sústava výchovného poradenstva“ (tamže, s. 6).

Smernica sa do praxe presadzovala postupne a ako uvádza J. Koščo (1976), v priebehu nasledujúceho desaťročia „...úlohy výchovného poradenstva a voľby povolania sa presadili ako integrálna súčasť programov a spoločenskej funkcie školy. Hlavnými nositeľmi ideí a osobitne zodpovednými za úlohy poradenstva v škole sa stali výchovní poradcovia. Pravda, kým sa doriešili otázky ich odbornej prípravy na kvalifikovanejší výkon takejto funkcie (od krátkodobých školení až po dvojročné postgraduálne formy štúdia na vysokej škole), kým sa doriešilo aj postavenie výchovných poradcov v školskom pedagogickom kolektíve a najmä finančné odmeňovanie (Vyhláška č. 9600/72 – Zvesti MŠ/72) prešlo takmer jedno desaťročie. Treba upozorniť, že v utváraní predpokladov a v náročnosti prípravy odborného personálu na poradenstvo sme dosiahli vysokú medzinárodnú úroveň“.

Odborná príprava výchovných poradcov

Spomínané vzdelávanie výchovných poradcov na školách prebiehalo experimentálne formou postgraduálneho štúdia výchovných poradcov 1. cyklu na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe v spolupráci so Psychologickým ústavom Univerzity Karlovej v akademickom roku 1965/66. V rovnakom čase umožňovala štúdium výchovného poradenstva i Katedra psychológie Filozofickej fakulty v Brne, a to formou postgraduálneho štúdia pre absolventov vysokoškolského učiteľského štúdia, ale i formou vysokoškolského kurzu pre tých, čo neabsolvovali vysokoškolské štúdium.

Výrazný vplyv na rozvoji výchovného poradenstva mali podľa A. Dianovskej (2014) odborníci z oblasti psychologického poradenstva (J. Koščo, V. Chmelář, O. Blaškovič, J. Hvozdík, M. Bazán, B. Bárta), ktorých záujmom bolo vytvoriť jednotnú sústavu inštitúcií psychologického poradenstva, ktorá by z horizontálneho hľadiska biodromálne pokrývala celý rozsah psychologической problematiky (vstup do školy, vzdelávanie a výchova, voľba povolania, profesia, kariéra v povolání, voľný čas, rodičovstvo, penzionovanie, úsilie o čínorodú starobu, príprava na smrť) a z hľadiska vertikálneho predstavovala rôzne úrovne náročnosti poskytovaných služieb.

Všeobecne bol prijatý názor, že škola je prvým východiskovým a základným článkom profesionálnej orientácie a poradenstva. Smernica MŠ o *Krajských psychologických výchovných klinikách a Strediskách pre voľbu povolania*

nia (1967) a *Smernica o zriaďovaní okresných poradenských zariadení* (1970) sa stali základnými kameňmi budovania poradenského systému nielen na Slovensku, ale i v celej ČSSR. Výchovný poradca zastával v tomto systéme úlohu prvého realizátora a koordinátora poradenských služieb.

Práve prvá inštrukcia z 29. marca 1967 MŠ ČSR pod. č. j. 4685/67-1/2 *O zriaďovaní krajských odborných psychologicky výchovných pracovísk* podnietila vznik viacerých nových poradní, napr. v Prahe (Hrabal), pri Pedagogickej fakulte Karlovej Univerzity vzniklo *Laboratórium sociálneho výskumu mládeže a výchovného poradenstva* (Kaduha, neskôr Klímová), z neho sa postupne vybudoval *Ústav sociálneho výskumu mládeže a výchovného poradenstva*.

Nemenej významné je i založenie *Ústavu psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva UK* v Bratislave, ktorý metodicky usmerňoval a riadil pracovníkov krajských stredísk pre voľbu povolania a prostredníctvom nich i prípravu výchovných poradcov na školách I. a II. cyklu. V tom období sa začínajú formovať začiatky povojnového výchovného poradenstva pre vysokoškolskú mládež, tzv. akademická poradňa v Bratislave (M. Hargašová).

Výskumná a publikačná činnosť v oblasti výchovného poradenstva

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP) vznikol 1. januára 1964 na základe uznesenia Predsedníctva SNR z 26. novembra 1963 ako rezortný ústav pre školstvo a kultúru. Organicky sa vyvinul z Psychologickej výchovnej kliniky v Bratislave, ktorá v tom čase už siedmy rok poskytovala svoje služby. Prvým riaditeľom bol M. T. Bažány; pri vzniku malo zariadenie 25 pracovníkov, neskôr 32. Spočiatku malo tri hlavné oddelenia (vývinovej psychológie, detskej patopsychológie a sociálneho vývinu dieťaťa) a ďalšie útvary (odborové stredisko vedeckých informácií, matematicko-štatistické a vývojovo-konštrukčné oddelenie), z ktorých sa neskôr vyprofilovali napr. n. p. Psychologické a didaktické testy. Ako uvádza J. Koščo (1976), vznik ústavu vyplynul z viacerých faktorov, najmä však z potreby inštitucionálne zabezpečiť systematické získavanie vedeckých poznatkov o špecifikách normálneho či patologického vývinu detí a mládeže v krajine s odlišným politickým systémom. Ale i z potreby riešiť psychologické otázky vo výchove a vzdelávaní a potreby vytvoriť výskumnú základňu v oblasti sociálneho vývinu detí a mládeže, s následnou aplikáciou poznatkov do psychologických kliník, špeciálnych škôl a ústavov detí vyžadujúcich osobitnú starostlivosť. V tomto čase poverilo Ministerstvo školstva ČSSR svojim vý-

nosom z 26. 2. 1967 VÚDPAP odbornou-metodickým riadením psychologických výchovných pracovísk na celom území Československa.

V roku 1966 sa v ústave vyprofilovala redakcia časopisu *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Na základe obsahových analýz prvých troch ročníkov (z rokov 1966 – 1968) možno konštatovať, že obsah príspevkov bol z kvantitatívneho hľadiska zastúpený nasledujúco: najpočetnejšiu časť, viac ako pätinu všetkých príspevkov tvorili komparatívne štúdie, recenzie z domácich a zahraničných prameňov, informácie o podujatiach, najmä konferenciách, správy z pracovných stretnutí a jubilujúce články o významných osobnostiach z oblasti psychológie. Druhú najpočetnejšiu skupinu článkov z hľadiska obsahu tvorili príspevky metodologické a psychotechnické a príspevky o najnovších trendoch v psychometrike. Približne desatina článkov bola orientovaná na poznatky z vývinovej psychológie a psychológie osobnosti detí a mládeže, rovnaké zastúpenie mali i príspevky orientované na výchovu. Menšia pozornosť (do 5 % obsahu) bola venovaná článkom z medicínskej oblasti, sociologickým príspevkom a článkom z oblastí špeciálnej pedagogiky, patopsychológie. V časopise možno nájsť aj informácie o pripravovaných podujatiach.

O niečo skôr (1964) ako uvedený časopis, vznikol časopis *Výchovný poradca*, ktorého cieľom bola výmena praktických odborných skúseností a získavanie teoretických poznatkov. Na jeho založení má výrazný podiel O. Blaškovič, no už počas príprav prvého čísla jeho vydávanie presunul minister školstva a kultúry do Prahy. Prvým redaktorom bol J. Doležal, vedúci katedry psychológie na Filozofickej fakulte Karlovej univerzity, po jeho úmrtí (1965) sa hlavnou redaktorkou stala M. Klímová.

Analýza odborných príspevkov v časopise *Výchovný poradca* vo vzťahu k výchovnému poradenstvu do roku 1968

Pri bližšej analýze príspevkov zo štyroch ročníkov (1965 – 1968) sme zistili, že najväčšiu časť, približne pätinu, tvorili príspevky obsahujúce politicky tendenčné snahy usmerňovať výchovné poradenstvo s dôrazom na spoločenské potreby krajiny. Išlo najmä o články, ktoré informovali alebo vyzývali na potrebné „rozmieštnovanie“ mládeže do preferovaných odvetví hospodárstva a boli náborom pre menej atraktívne povolania. Z príspevkov z neskorších období (1969) sa dokonca dozvedáme, že rozmieštnovanie mládeže považujú výchovní poradcovia z radu učiteľov za najväčší problém vo výkone svojej funkcie. Pomerne často (asi 15 %) boli zastúpené príspevky orientované priamo na oblasť výchovného poradenstva, výber povolania, ďal-

šie vzdelávanie poradcov vo výchovnom poradenstve, ako i informácie o priebehu vzdelávacích aktivít (napr. program postgraduálneho štúdia výchovného poradenstva – obrázok č. 1). Približne rovnaký rozsah obsahu časopisu z tohto obdobia zaberali príspevky zamerané na informovanie o významných udalostiach z poradenstva v oblasti výberu povolania, správy zo zasadnutí komisií, konferencií, recenzie dostupných prameňov a pod.

V časopisoch možno nájsť i príspevky komparatívneho charakteru, ktoré mali pomerne vysokú úroveň a z hľadiska kvantity zaberali tretiu najväčšiu časť obsahu časopisu.. Dozvedáme sa napr. o konceptoch a systémoch výchovného poradenstva vo Francúzsku (1964/2), v USA (1965/3), NSR (1965/4), Švédsku (1966/3, 1968/3), v Rakúsku (1967/3), Fínsku (1968/3), ZSSR (1968/3). Približne desatinou z celkovo publikovaných článkov prispeľi do časopisu aj psychológovia, ktorí prinášali najnovšie poznatky z oblasti psychológie (záujmy, motivácie pre výber povolania, spokojnosť s výberom školy). V časopise nájdeme aj príspevky z oblasti sociológie (bez politických a tendenčných snáh), články zamerané na výchovu v užšom zmysle slova, tzv. sociálno-pedagogické, zamerané na výchovu v rodine, spoluprácu s rodinou a školou a články metodologického zamerania, ktoré informovali o používaní výskumných alebo diagnostických metód a prostriedkov vo výchovnom poradenstve, boli však zastúpené v malej miere (do 5 %). Veľmi slabo boli zastúpené príspevky z medicínskeho a špeciálno-pedagogického prostredia.

Zatúpené boli aj príspevky metodického charakteru, ktoré obsahovali poznatky a zistenia z jednotlivých učebných predmetov, či z oblasti spoločenskej praxe a ich uplatňovanie vo výchovnom poradenstve. Viaceré mali i tendenčný charakter, ich cieľom bolo zvýšiť záujem žiakov o štúdium v najmenej obľúbených učebných a študijných odboroch, aby dochádzalo k „správne“ rozmiestňovaniu do škôl. Časopis sa venoval i poskytovaniu priamych praktických skúseností z práce výchovného poradcu, a to prostredníctvom ukážok výchovných programov, kazuistík či prostriedkov (napr. záznamových hárkov pri voľbe povolania).

Namiesto záveru – terminologické a kurikulárne spory determinujúce vývoj výchovného poradenstva po koniec 60. rokov 20. storočia

Ako uvádzajú viacerí autori, od samotného začiatku kreovania a inštitucionalizovania poradenstva v oblasti výchovy možno na pozadí badať politické a ideologické vplyvy. Medzi odborníkmi z jednotlivých profesijných skupín

*Studijní plán specializačného postgraduálneho štúdia učiteľů škol I. cyklu
v oblasti výchovného poradenství*

Studijní cykly	1. rok			2. rok			Celk. hod.
	zim. sem.	let. sem.	PS	zim. sem.	let. sem.	PS	
Základní ekonomické otázky ve vztahu k profes. orientaci	10						10
Úvod do pracovního práva	2						2
Fyziologie práce a fyziologická profesiografie		6	6				12
Psychologie práce a psychologická analýza povolání		12	12				24
Sociologie ekonomická a sociologie mládeže			10				10
Sociální psychologie (problém skupiny)			10				10
Teorie osobnosti (zájmy, schopnosti a nadání; temperament a j. povahové vlastnosti; motivace, frustrace, konflikty)			12				12
Pedagogicko-psychologická diagnostika			10				10
Psychologie tzv. dítěte problémového, difilního				12	12		24
Speciálně pedagogické otázky žáků na školách všeobecně vzdělávacích					6	18	24
Teorie a organizace výchovného poradenství; jeho historie, podstata, cíl, úkoly, obsah, prostředky, metody, formy						24	24
Didaktické otázky doučování						12	12
Úloha výchovného poradce v procesu diferenciacie na ZDŠ						6	6
Celkem hodin	12	18	60	12	18	60	180

Obr. 1. Postgraduálne štúdium výchovného poradenstva

Zdroj: Časopis *Výchovný poradca*, ročník 1967, s. 62 (v rubrike INFORMÁCIE – bez uvedenia autora).

panovali značné rozpory v názoroch a konfliktoch záujmov (čo pretrváva dodnes).

Pôvodná terminológia označovala profesionála pre výchovné poradenstvo termínom *psychologický poradca v škole*, neskôr *psychologický výchovný poradca* a nakoniec *výchovný poradca*. Osud výchovného poradcu sa odvíjal od politických zmien v rokoch tzv. normalizácie, keď sa ideologické hľadisko povyšovalo nad odborné a ľudské.

Skupina poradenských psychológov tvrdila, že dôkazom toho bolo obvinenie autorov slovenskej koncepcie poradenstva (J. Košču, O. Blaškoviča a ďalších) z poplatnosti západným vzorom, prílišného zdôrazňovania psycho-

lógie vo výchovnom poradenstve a snahy odtrhnúť koncepčne aj organizačne poradenstvo od celkového utvárania osobnosti dieťaťa v škole. Preto M. Klímová, česká autorita pre oblasť výchovného poradenstva, označila existenciu Vládnej komisie pre otázky poradenstva na Slovensku za politicky a vecne nesprávnu. Hoci skupina zaangažovaných psychológov tvrdila, že ich snahou bolo vytvoriť integrovanú, interdisciplinárnu a nadrezortnú koncepciu, bez glorifikácie psychológie, ideologická výhrada vyhrala, čo sa prejavilo zmenou názvu pôvodných psychologických výchovných kliník v 70. rokoch na *pedagogicko-psychologické poradne*.

Argumenty sa rôznia, kým viacerí poradenský psychológovia uvádzali, že šlo i o zásah do celkovej koncepcie a znižovania kvality poskytovaných služieb na úkor politicky žiaducich snáh, iní vnímajú túto zmenu v niektorých aspektoch pozitívne. Hoci pedagogika bola v područí vládnej moci, možno konštatovať aj isté pozitíva: výchovné poradenstvo sa v pedagogickej oblasti rozvíjalo vo väčšej miere, uplatňovalo sa v praxi učiteľov a vychovávateľov, služby sa dostávali k väčšiemu počtu detí a mládeže a došlo k systematickejšej práci v oblasti výchovného poradenstva pre potreby výchovných poradcov na všetkých školách.

LITERATÚRA

- ČEČETKA, J. (1936) *Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia*. In: *Pedagogický zborník*, red. ČEČETKA, J. – MARTÁK, J. Martin: Matica slovenská, s. 143.
- DIANOVSKÁ, A. (2014). *Výchovný poradca ako súčasť poradenského systému – od vzniku po súčasnosť*. In: *Metodický sprievodca pre poradcov*. 222 s. [online]. [cit. 2017-08-06]. Dostupné na: <https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/ziak-so-svvp/preview-file/pomoc-v-praxi-register-metodicky-sprievodca-vychovneho-poradcu-1003.pdf>.
- HARGAŠOVÁ, M. *Výchovný poradca – jeho miesto a úlohy v systéme výchovného poradenstva*. [online]. [cit. 2017-08-27]. Dostupné na: <http://docplayer.cz/33667548-Vychovny-poradca-jeho-miesto-a-ulohy-v-systeme-vychovneho-poradenstva-phdr-marta-hargasova-csc.html>
- KLÍMOVÁ, M. (1988) *Aktuální otázky výchovného poradenství*. Praha: ÚÍŠ.
- KOŠČO, J. (1976) *Teória, sociálna funkcia a úlohy poradenstva v podmienkach rozvinutej socialistickej spoločnosti*. In: KOŠČO, J. – HARGAŠOVÁ, M. (ed.): *Školské a profesijné poradenstvo v podmienkach rozvinutej socialistickej spoločnosti*. SPN, Bratislava.
- LEPEŇOVÁ, D., MATULA, Š., HYBENOVÁ, V., ŠPITKA, J. (2005) *Profesionálne – kariérové poradenstvo ako súčasť výchovného poradenstva v rezorte školstva. K návrhu akčného plánu pre kariérové poradenstvo*. Bratislava: VÚDPaP.
- LIPNICKÁ, M. (2013) *Výbrané texty k pedagogickému poradenstvu v materskej škole*. Bratislava: MPC.
- MATULA, Š. (2010) *Základné východiská a znaky koncepcie pedagogicko-psychologického poradenského systému a otázky jeho implementácie do praxe*. In: *Zborník pre výchovných*

Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od konca druhej svetovej vojny po obdobie normalizácie

poradcov [online]. Bratislava: MPC, [cit. 2017-08-05]. Dostupné na: http://web.saaic.sk/nrcg_new/doc/Zbornik/22_Kap-6.1.pdf.

ŠEFRÁNKOVÁ, M. (2007) *Výchovný poradca*. Bratislava, IRIS.
Věstník MŠK (1962), čl. 18.

Časopisy

Psychológia a patopsychológia dieťaťa, ročníky 1966 – 1968.

Výchovný poradca, ročníky 1964 – 1968.

Kontaktné údaje

Mgr. Kristína Liberčanová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

E-mail: kristina.libercanova@truni.sk

K OTÁZKE VYUČOVANIA NÁBOŽENSTVA NA SLOVENSKU V ROKOCH 1948 – 1968

Pavol Jakubčín

Abstrakt. Príspevok približuje základné reálie v problematike vyučovania náboženstva na Slovensku v rokoch 1948 – 1968. V danom období sa na základe rozhodnutia najvyšších stranických a vládnych štruktúr realizovali viaceré opatrenia, ktorých cieľom bolo znížiť počty detí prihlásených na vyučovanie náboženstva. Kombináciou rôznych foriem nátlaku na rodičov i učiteľov, administratívnych prekážok a zákonných obmedzení sa v spomenu- tom období podarilo znížiť počty detí prihlásených na náboženstvo približne o dve tretiny.

Otázka vyučovania náboženstva na školách bola do určitej miery problematickou už v období krátko po vzniku prvej Česko-Slovenskej republiky. V rámci niektorých koncepcií počítajúcich so zavedením odluky štátu od cirkví sa rátalo aj s možnosťou vylúčiť náboženskú výchovu zo škôl a presunúť ju výlučne do rodín, prípadne do kostolov. Tento návrh, tak ako celá koncepcia odluky, sa však nakoniec nerealizovali (E. Hrabovec, 2008). Náboženstvo tak ešte aj v roku 1945 existovalo na školách ako povinný vyučovací predmet. V súvislosti s poštátnením všetkých škôl na Slovensku, Povereníctvo SNR pre školstvo a osvetu vydalo 20. marca 1945 obežník, podľa ktorého bolo možné žiakov oslobodiť od vyučovania náboženstva. U žiakov do 15. roku sa tak mohlo stať na základe vyhlásenia rodičov (zákonných zástupcov), u žiakov po 15. roku na základe písomného vyhlásenia samotného žiaka (V. Prečan, 1965, s. 548; A. Petranský, 2001, s. 139).

Komunistická štátna moc začala po februári 1948 postupne zameriavať stále väčšiu pozornosť aj na konkrétne opatrenia súvisiace s postojom k náboženstvu a k jednotlivým cirkvám. Jednou z dôležitých otázok bola aj problematika výučby náboženstva na školách. Možno povedať, že táto otázka bola súčasťou jedného veľkého zápasu o získanie vplyvu na mládež, ktorý ateistický komunistický režim v nasledujúcich desaťročiach zvädzal s cirkvami.

Zmenám a zásahom štátu do systému vyučovania náboženstva pripravoval cestu nový školský zákon, ktorý Ústavodarné národné zhromaždenie prijalo 21. apríla 1948 (Z. č. 95/48 Zb. – Zákon o základnej úprave jednotného školstva). Podľa tohto zákona náboženstvo naďalej zostávalo v školských osnovách na základe definície, že škola je povinná starať sa o náboženskú výchovu žiakov podľa ich náboženského vyznania. Zároveň zákon obsahoval formu-

lácie o tom, že ďalšie podrobnosti, týkajúce sa napríklad počtu vyučovacích hodín či učebných osnov náboženskej výchovy, upraví vláda a ministerstvo školstva a osvetu (J. Dolinský, 2001, s. 18 – 19).

V nasledujúcich mesiacoch a rokoch sa však pozornosť najvyšších stranických orgánov v otázkach tzv. cirkevnej politiky štátu prioritne zamerala na iné problémy, než na otázku vyučovania náboženstva na školách. Cirkevná komisia Ústredného výboru Komunistickej strany Československa (ÚV KSČ), nazývaná podľa počtu svojich členov aj ako „cirkevná šesťka“, sa venovala predovšetkým príprave tzv. štátnej Katolíckej akcie, tvorbe osnovy tzv. cirkevných zákonov, opatreniam voči jednotlivým biskupom a príprave zásahov voči kláštorom (K. Kaplan, 1994). Keď sa komisia v júli 1949 predsa len zaoberala aj otázkou postavenia laických učiteľov náboženstva, robila tak predovšetkým v snahe získať ich podporu pre prebiehajúcu štátnu Katolícku akciu. Vyslovene „reakční“ katechéti nesmeli vyučovať (K. Kaplan, 1994, s. 225 – 226).

Prvé zásadnejšie zmeny vo výučbe náboženstva pripravilo slovenské Povereníctvo školstva, ktoré vydalo v októbri 1949 výnos, podľa ktorého sa náboženstvo malo stať na stredných školách nepovinným predmetom. Malo byť preto odsunuté na popoludňajšie hodiny a navštevovať ho mohli iba tí žiaci, ktorí sa na predmet výslovne prihlásili. Dovtedy, od vyššie zmienenej zmeny z roku 1945, platila prax, že náboženstvo navštevovali všetci žiaci s výnimkou tých, ktorí sa odhlásili. Zároveň sa znížila časová dotácia vyučovania náboženstva z dvoch na jednu hodinu týždenne. Všetky uvedené zmeny začali v prípade stredných škôl platiť od 1. septembra 1950. V priebehu roka 1952 sa už na stredných školách náboženstvo prestalo vyučovať úplne (R. Letz, 2001).

V prípade základných škôl, kde až do roku 1952 prebiehalo vyučovanie náboženstva bez výraznejších zásahov štátnej moci, mali dôležité zmeny prebehnúť od školského roku 1952/1953. Podľa štatistiky, ktorú mali k dispozícii najvyššie stranické orgány, totiž navštevovalo v školskom roku 1951/1952 náboženstvo na Slovensku približne 98 % detí (v českých krajinách približne 91 %). Štátna moc preto pripravila kroky, ktoré mali tento stav podstatne znížiť. Podobne ako v prípade skoršieho zásahu na stredných školách, mali vyučovanie náboženstva od septembra 1952 navštevovať len tie deti, ktoré rodičia na predmet prihlásili. O zmene sa rodičia nemali odkiaľ dozvedieť. Zatiaľ čo prihlásiť žiaka na náboženstvo bolo možné len v prvých dňoch školského roka (približne do 8. septembra), odhlásiť ho bolo možné kedykoľvek v priebehu roka (O. Šmejkalová, 2009; R. Letz, 2001).

Z hľadiska štátnej moci neželanú aktivitu vyvinuli v tomto prípade dokonca aj viacerí kňazi, ktorých najvyšší stranícki predstavitelia pokladali do

určitej miery za lojálnych. Mimoriadne aktívne vystupovali napríklad Štefan Záreczky a Alexander Horák (vrcholní funkcionári Mierového hnutia katolíckeho duchovenstva). Tí žiadali, aby pripravovanú zmenu v prihlasovaní detí na náboženstvo kňazi oznámili počas nedeľných sv. omší pred začiatkom školského roku. Záreczky na jednej z porád kňazov upozorňoval na celý problém slovami: „Nasledujúce týždne – mesiace, budú osudné pre cirkevný život. Padla nám tlač, kláštory, benefícia atď. Hrozí padnúť aj posledná bašta – výučba náboženstva na školách.“ Slovenský úrad pre veci cirkevné však nakoniec direktívne rozhodol, že obožník o vyučovaní náboženstva sa v kostoloch čítať nesmie (P. Jakubčín, 2012, s. 57 – 58).

Oficiálne sa zdôrazňovalo, že otázka prihlásenia detí na náboženstvo je ponechaná na slobodné rozhodnutie rodičov, avšak bežnou realitou nasledujúcich rokov sa stali rozličné administratívne obmedzenia, tlak na vedenie škôl (riaditelia škôl boli hodnotení podľa percenta detí zapísaných na náboženstvo), aj na rodičov. Cieľom bolo dosiahnuť čo najnižší počet žiakov prihlásených na vyučovanie náboženstva. Prihlásenie detí bolo spojené s rôznymi prekážkami a zastrášaním rodičov (napr. prihlášky na niektorých školách prijímalo len riaditeľstvo školy, pričom podpísať prihlášku museli obaja rodičia; v niektorých prípadoch sa napríklad prihlášky prijímali len počas troch dní, a to len v dopoludňajších hodinách; niektorí učitelia si dávali záväzky, že z ich triedy sa neprihlási nikto; na niektorých školách sa výučba zaraďovala len vo večerných hodinách a pod.) (J. Pešek, 1999, s. 31 – 32).

Ďalším obmedzujúcim zásahom do systému vyučovania náboženstva sa stalo zúženie vyučovania na 2. – 7. ročník základných škôl. Toto opatrenie začalo platiť v školskom roku 1953/1954. Spomenutými opatreniami a administratívnym tlakom sa už v školskom roku 1953/1954 podarilo na Slovensku znížiť počty detí prihlásených na náboženstvo na 66,3 % (J. Pešek, 1999, s. 40).

Súčasťou opatrení na zníženie počtu prihlásených detí bol aj tlak na učiteľov – ktorí mali presvedčať rodičov, aby neprihlasovali deti na náboženstvo. Avšak aj medzi samotnými učiteľmi sa objavovali prípady „neuvedomelosti a náboženskej zaťažnosti“. Povereníctvo školstva a kultúry vydalo v r. 1957 obožník, podľa ktorého „chodenie učiteľov do kostolov a prihlasovanie ich detí na náboženstvo sa pokladá za otvorenú pronáboženskú propagandu“. Stranícke vedenie hovorilo o potrebe „pomôcť im oprostíť sa od vplyvu náboženských predsudkov“, avšak tí učitelia, ktorí sa nedali dobrovoľne prevychovať, boli zo školských služieb prepustení. Iným spôsobom, pomocou ktorého sa štátna správa snažila znižovať stavy detí prihlásených na vyučovanie náboženstva (VN), bolo napríklad úsilie o znižovanie kvality vyučovania náboženstva. Konkrétnym spôsobom, ktorý mali na starosti krajskí a okresní

cirkevní tajomníci, bolo vyplácanie finančných odmien tým kňazom, ktorí sa pri vyučovaní náboženstva správali „vlažne“. Cirkevní tajomníci postupovali v týchto prípadoch podľa presných inštrukcií, ktoré sa vzťahovali nielen na kňazov, ale i na laických učiteľov náboženstva. Napríklad košický krajský cirkevný tajomník referoval svojim nadriadeným, že „niektorí riaditelia škôl nechápu našu politiku, lebo nechcú vyplácať odmenu takým učiteľom náboženstva, ktorí sú nedbanliví a sústavne vymeškávajú“ (P. Jakubčín, 2012, s. 104 – 106).

Najmä na prelome 50. a 60. rokov sa tlak štátnej moci na „prekonávanie náboženských prežitkov“ neustále stupňoval. V spoločnosti prebiehala rozsiahla ateistická kampaň aj prostredníctvom tlače, rozhlasu, televízie, literatúry. Jedným z dôsledkov zvýšeného ateizačného tlaku bol aj pokračujúci pokles počtu žiakov prihlásených na náboženstvo. Kým v školskom roku 1957/1958 bolo na VN na Slovensku prihlásených 58,45 % žiakov, v školskom roku 1962/1963 to už bolo len 35 % žiakov. V roku 1960 sa aj vďaka administratívnym opatreniam a pohovorom s rodičmi podarilo znížiť počet detí prihlásených na VN na území mesta Bratislavy na 130. Následne sa náboženstvo v Bratislave prestalo vyučovať úplne a len vďaka protestu trnavského biskupa Ambróza Lazíka boli nakoniec určené tri školy, na ktorých mohla výučba náboženstva v Bratislave pokračovať (R. Letz, 2001, s. 246).

Vzhľadom na zvýšený ateizačný tlak, zasahujúci aj vyučovanie náboženstva na školách, vydal biskup Lazík v októbri 1960 pre kňazov trnavskej apoštolskej administratúry osobitný obežník. V ňom kňazov nabádal a zaväzoval venovať vyučovaniu náboženstva na školách zvýšenú pozornosť. Navyše kňazom ukladal, aby od adventného obdobia roku 1960 začali v kostoloch realizovať tzv. katechetické kázne, ktoré mali do určitej miery nahrádzať výučbu náboženstva tým deťom, ktoré sa na ňom z rôznych dôvodov nezúčastňovali v škole. Keď sa stranícke vedenie KSS po niekoľkých týždňoch o celej záležitosti dozvedelo, orgány štátnej správy vyvinuli maximálne úsilie, aby praktickú realizáciu biskupových pokynov znemožnili. Biskup Lazík bol po nátlaku donútený obežník odvolať (J. Pešek, 1999, s. 105 – 106; J. Haľko, 2006).

Približne od polovice 60. rokov sa však začalo v spoločnosti prejavovať určité oslabenie ateizačného tlaku a s tým spojené čiastočné zmiernenie administratívneho nátlaku pri prihlasovaní detí na náboženstvo. V jednotlivých cirkvách sa zároveň prejavovali náznaky náboženského oživenia. Tieto faktory prispeli k tomu, že počty detí prihlásených na vyučovanie náboženstva začali od školského roku 1964/1965, síce nepatrne, ale predsa, rásť. V školskom roku 1967/1968 bolo na Slovensku na náboženstvo prihlásených 39,8 % detí, čo je oproti roku 1962 takmer 5 % nárast (J. Pešek, 1999).

Celkom nová situácia nastala v súvislosti s tzv. obrodným procesom v roku 1968. Po uvoľnení štátneho dozoru v otázke pôsobenia jednotlivých cirkví sa biskupi i kňazi už na jar 1968 dožadovali zmien, ktoré mali napraviť deformačné opatrenia v prístupe štátnej moci voči cirkvám za posledné dve desaťročia. K dôležitým požiadavkám tak patrilo aj zvýšenie nehateného vyučovania náboženstva na všetkých základných a stredných školách (P. Jakubčín, 2012, s. 201 – 204). Od školského roku 1968/69 sa VN upravilo smernicami tak, že prihlášky pre žiakov 2. – 9. ročníka prijímali príslušné farské úrady. Vyučovanie organizovala cirkev zásadne vo svojich priestoroch a ak nemala vhodné priestory, mohla využívať priestory školy. Štátne orgány mali v danom období zakázané zasahovať do organizácie výučby náboženstva (J. Pešek, 1999).

Vo všeobecnosti možno povedať, že stav prihlasovania detí na výučbu náboženstva je jedným z ukazovateľov úrovne religiozity spoločnosti. Avšak vzhľadom na administratívny tlak a ateizáciu spoločnosti v Československu, majú údaje o počtoch detí (navštevujúcich náboženstvo) v rokoch 1948 – 1989 z daného hľadiska len veľmi obmedzenú vypovedaciu hodnotu. Nátlak orgánov štátnej moci totiž viedol ku skryvaniu náboženského presvedčenia. Klesajúce počty detí prihlásených na náboženstvo tak oveľa viac vypovedajú o intenzite protináboženskej politiky štátnej moci a efektívnosti rôznych administratívnych prekážok a opatrení. V období tzv. normalizácie síce pokračoval pokles počtu detí prihlásených na VN, avšak najmä v období značného náboženského prebudenia, najmä na Slovensku, približne od polovice 70. rokov sa ukázalo, že ateizačná politika komunistického režimu nebola taká úspešná, ako štátna moc dúfala.

LITERATÚRA

- DOLINSKÝ, J. (2001) *Problematika vyučovania náboženstva na Slovensku v rokoch 1945 – 1973*. Trnava: Dobrá kniha.
- HALKO, J. (2006) *Ave crux. Život a dielo biskupa Ambróza Lazika*. Trnava: Spolok svätého Vojtecha.
- HRABOVEC, E. (2008) Na pokraji prerušenia stykov: kríza vo vzťahoch medzi Česko-Slovenskom a Svätou stolicou v roku 1921. In: RYDLO, J. (zost.) *Fidei at Patriae. Jubilejník na počesť 80. narodenín Františka Vnuka*. Trnava: Dobrá kniha, s. 257 – 284.
- JAKUBČÍN, P. (2012) *Pastieri v osídlach moci. Komunistický režim a katolícki kňazi na Slovensku v rokoch 1948 – 1968*. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- KAPLAN, K. – BULÍNOVÁ, M. – JANIŠOVÁ, M. (zost.) (1994) *Církevní komise ÚV KSČ „Církevní šestka“ duben 1949 – březen 1950. Edice dokumentů*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- LETZ, R. (2001) Prenasledovanie kresťanov na Slovensku v rokoch 1948 – 1989. In:

- MIKLOŠKO, F. – SMOLÍKOVÁ, G. – SMOLÍK, P. (zost.): *Zločiny komunizmu na Slovensku 1948 – 1989 I*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- PEŠEK, J. – BARNOVSKÝ, M. (1999) *Pod kuratelou moci. Cirkvi na Slovensku v rokoch 1953 – 1970*. Bratislava: Veda.
- PETRANSKÝ, I. A. (2001) *Štát a Katolícka cirkev na Slovensku 1945 – 1946*. Nitra: Garmond.
- PREČAN, V. – KLIMEŠ, M. – LESJUK, P. – MALÁ, I. (1965) *Cesta ke květnu. Vznik lidové demokracie v Československu*. 2. svazek. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- ŠMEJKALOVÁ, O. (2009) Akce Vyučování náboženství. In: FIAMOVÁ, M. – JAKUBČIN, P. (zost.) *Prenasledovanie cirkví v komunistických štátoch strednej a východnej Európy*. Bratislava: Ústav pamäti národa, s. 568 – 575.

Kontaktné údaje

Mgr. Pavol Jakubčín, PhD.
Katedra histórie
Filozofická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
E-mail: pavol.jakubcin@truni.sk

KINEMATOGRAFIA A ŠKOLA¹⁵

Adriana Kičková

Abstrakt. Príspevok načrtáva činnosť Ústavu pre školský a osvetový film v Bratislave a mapuje výchovné filmové predstavenia po roku 1945. Približuje prispôsobovanie sa novým podmienkam, snahu o zlepšenie technického zázemia jednotlivých škôl, princípy distribúcie premietacích prístrojov, ako aj odporúčané filmové tituly.

Ústav pre školský a osvetový film vznikol na základe vládneho nariadenia č. 357 z 17. decembra 1940 (ZMŠaNO, 1941, s. 36). Mal študovať problémy školského filmu, tvoriť, a dovážať filmy pre potreby škôl, starať sa o obsahovú stránku filmov (sprievodné texty, prednášky). V náplni práce mal aj rozmnožovanie a distribúciu titulov. Na čele inštitúcie stál riaditeľ Bohumil Vančo, ktorého v roku 1942 vystriedal prof. Július Krmešský (J. Trebišovský, 1970, s. 32). Od začiatku sa inštitúcia snažila zlepšiť technické zázemie školských zariadení – vybavenosť premietacími prístrojmi. V tomto smere ústav kupoval a následne prideloval prístroje jednotlivým školám na území Slovenska. Činorodosť ústavu brzdilo niekoľko faktorov, ako napr. vojnový stav, elektrifikačná sieť, finančné možnosti. Pracovníci sa situáciu snažili riešiť aj tzv. mobilnou kinoslužbou, prostredníctvom špeciálne upravených áut (MŠaP, f. JVT, k. 1). Napriek snahe však ústav nedokázal uspokojiť dopyt školských zariadení.

Po obnove republiky v roku 1945 sa zvýšila snaha o zmenu pomerov pri tvorbe školskej filmovej produkcie a projekcie, a to v demokratickom duchu.¹⁶ Ústav čelil viacerým problémom. Mnoho premietacích prístrojov sa nenávratne stratilo, niekoľko bolo zničených, časť bola poškodená. Pojazdné kinoautá boli zdevastované. Najväčším problémom ústavu po roku 1945 bola strata viacerých pracovníkov. Tak v dôsledku predchádzajúceho vojnového stavu, ako i odchodom zamestnancov do novozaloženej Slovenskej filmovej spoloč-

¹⁵ Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0426/17 *Ikonizácia utrpenia a jeho zmyslu v slovesnom, umeleckom a kultúrnom obraze I (Intersemiotická, interdisciplinárna a medzikultúrna rekognoskácia)*.

¹⁶ Kinematografia bola znárodnená na území republiky dekrétom prezidenta č. 50 z 11. augusta 1945. Ústav pre školský a osvetový film ostal v kompetencii ministerstva školstva.

nosti (MŠaP, f. JVT, k. 1).¹⁷ Nedostatok odborných pracovníkov podnietil vy-písanie súbehu na miesta pedagogických referentov v Ústave pre školský film. Okrem obvyklého životopisu, kvalifikačného výkazu, osobných a služobných dokladov, bolo treba priložiť aj prehľad z literárneho, pedagogického a ľudov- výchovného smeru, rovnako aj z problematiky školského osvetového filmu. Osobitnou požiadavkou bola minimálne desaťročná pedagogická prax, vypracovanie scenára alebo sprievodného pedagogického zošita k filmu. K žiadosti bolo možné pripojiť aj úvahu o správnom pedagogickom a didaktickom využití školského a osvetového filmu. Podklady mali byť doručené na Povereníctvo školstva a osvetu do 15. decembra 1947 (ŠZ PŠaO, 1947, s. 379). Napriek uvedenému sa inštitúcia snažila čo najrýchlejšie obnoviť premietanie pre školy a školské zariadenia. Preto sa zakúpilo viacero prenosných prístrojov od firmy Baťa, nadviazala sa spolupráca s firmou Telefunken. Mobilné kinoautá (dva kusy) začali znova fungovať v roku 1948. Ich prvá cesta viedla podľa dobových prameňov na Záhorie. Filmové tituly si pozreli žiaci 20 škôl (MŠaP, f. JVT, k. 1). Premietali sa priamo v učebniach škôl, v duchu požiadaviek dobových učebných osnov a kládli dôraz na občiansku výchovu (MŠaP, f. JVT, k. 1). Svojou činnosťou nahrádzali nedostatočný počet premietacích prístrojov, najmä v oblastiach, kde prístroj či kino nemali. Čiastočné zlepšenie situácie s premietacími prístrojmi nastalo v roku 1947. Do škôl bolo umiestnených 14 nových projektorov. Celkovo mal ústav v danom roku k dispozícii 272 projektorov. Niekoľko prístrojov získal vo forme daru, prostredníctvom Slovákov usídlených v Kanade, za asistencie školského inšpektora Jána Petráňa, išlo približne o 18 kusov (MŠaP, f. JVT, k. 1).

Povinná návšteva školských filmových predstavení bola ustanovená na základe výnosu Povereníctva školstva a osvetu č. 1140/47-A/1 z 3. marca 1947. Na jeho základe, so zreteľom na výchovný a vzdelávací význam filmu, po dohode so Slovenskou filmovou spoločnosťou, bola nariadená povinná účasť školskej mládeže na filmových predstaveniach pre všetky stupne škôl. Išlo o filmy výchovné, ktoré dopĺňali vzdelávacie školské filmy z ponuky Ústavu pre školský a osvetový film. Pri ústavných filmoch bol nevyhnutný výklad pedagóga, keďže až na niekoľko výnimiek boli nemé (bližšie. J. Trebišovský, 1970, s. 158 – 165). Návšteva školského filmového predstavenia sa riadila niekoľkými usmerneniami: 1. Predstavenia sa delili na tri stupne, podľa rozumovej vyspelosti žiakov: I. stupeň 4. až 5. ročník, II. stupeň 6. až 8. ročník, III. stupeň – vyššie triedy odborných škôl a stredné školy. 2. Každá škola mala

¹⁷ Slovenská filmová spoločnosť bola založená v roku 1945, predstavovala výrobnú a distribučnú spoločnosť, fungovala do roku 1948.

vlastného školského filmového referenta, ktorého vyberal riaditeľ školy z profesorského zboru na obdobie jedného školského roka. Ak bolo v obci viacero škôl, vyberali si spomedzi seba obvodného školského filmového referenta. Filmové tituly sa delili do dvoch kategórií: kategóriu A predstavovali filmy veľmi hodnotné z hľadiska výchovného, kategóriu B tvorili ostatné filmy. Menný zoznam, vrátane krajiny pôvodu, uverejňoval tlačový orgán Povereníctva školstva a osvetu, *Školské zvesti*.¹⁸ 4. Zaradovanie filmových titulov do oboch kategórií pre mládež, zabezpečovala osobitná komisia pri Povereníctve školstva a osvetu. 5. Žiaci nesmeli navštevovať neschválené filmové tituly (ŠZ PŠaO, 1947, s. 142). 6. Školský filmový referent bol povinný viesť o každom predstavení úradný záznam. Obsahoval informácie – dátum premietania, názov filmu, počet žiakov, počet tried, priestupky žiakov atď. 7. Za riadnu návštevu niesli zodpovednosť riaditeľa, za organizáciu školský filmový referent, za disciplínu a poriadok triedny učiteľ. 8. Vstupné bolo 2 koruny na žiaka, dozor vstup neplatil. Nemajetní deti mali vyhradených 10 % vstupeniek. Výnos sa nevzťahoval na školy učňovské, hospodárske a príbuzné, ktoré nemali celodenné vyučovanie. Riaditelia takýchto škôl mali na výber, či sa žiaci na predstavení zúčastnia, alebo nie (ŠZ PŠaO, 1947, s. 142 – 144). Povereníctvo školstva a osvetu odporúčalo ako vhodnú učebnú pomôcku pre potreby výučby mesačník *Vteřiny světa v obrazech a ve filmu* (ŠZ PŠaO, 1947, s. 199).

Medzi prvé premietané zvukové záznamy na pôde škôl po obnove republiky patrili filmy o príchode prezidenta Edvarda Beneša do Bratislavy, *Bratislava víta svojho prezidenta a Prvý máj 1945 v Bratislave*. Oba boli zvukové. Slabé finančné zázemie obmedzovalo širšie možnosti tvorby školských filmov.

¹⁸ V roku 1947 boli do kategórie A zaradené: Bohdan Chmelnický, Boj mesta Leningradu, Bolo jedno dievčatko, Cesta k barikádám, Čapajev, Členka vlády, Človek č. 217, Detstvo Gorkého, Dúha, Generál Suvorov, Dúha, Ivan Hrozný, Južoslávia, Kamenný kvietok (farebný), Lenin v októbri, Nepokorení, Nezabudnuteľný rok (Lenin 1918), O plačlivej princeznej, Oslobodené Československo, Pätnásťročný kapitán, Profesor Poležajev, Rozdrvenie Japonska, Športová prehliadka v Moskve (farebný), Veľký prelom, V horách duní, Vlast' víta, Zrodenie Stalingradu. Celkovo išlo o 26 filmov, pričom len tri pochádzali z Československej republiky, zvyšok zo ZSSR. Kategóriu B tvorili: A hviezdy mlčlia, Bitka o koľajnice, Bohatier Nikita, Cesta vpred, Deti kapitána Granta, Dvaja kamaráti, Jeden deň v SSSR, Jeden vojnový deň v SSSR, Kniha džunglí, Malachovská mohyla, Mária Lujza, Národní mstitelia, Nesmrteľní, Okupačná trilógia, Oslobodené Francúzsko, Pilot Čkalov, Prelúdiu vojny, Príbeh jednej noci, Prvý máj 1946 v Moskve (farebný), San Demetrio, Slon a švihadlo, Stalingrad, Strieborná flotila, Súboj, USA hovoria obrazom, Verní zostaneme, V púšťach strednej Ázie, Zo zeme pruhov a hviezd. Celkovo išlo o 28 filmov, ktoré pochádzali zo ZSSR, Československej republiky, USA, Veľkej Británie, Švajčiarska a Francúzska (Školské zvesti Povereníctva školstva a osvetu, 1947, s. 145 – 146).

V roku 1946 nenakrútil ústav žiaden film.¹⁹ Siahol po produkcii zahraničných výrobní školských filmov, ktoré boli v tomto smere bohatšie obsahovo i rozsahovo. Z hľadiska zahraničných produkcií a výrobní školských filmov išlo predovšetkým o spoluprácu s Holandskom, Švédskom, USA, Veľkou Britániou, Nórskom, Švajčiarskom, Francúzskom a Sovietskym zväzom (J. Trebišovský, 1970, s. 112 – 115). Mnohé krajiny poskytli svoju školskú produkciu buď zdarma, alebo za nižší finančný obnos, napr. ZSSR dodalo v roku 1947 bezplatne 40 školských filmov. Filmová produkcia vhodných výchovných filmov pre školské zariadenia sa schvaľovala každoročne. Na základe výnosu z 15. marca 1948 č. 1952/48-A/1 bolo v skupine A schválených 22 filmov: *Boj o hudbu*, *Búrka v opere*, *Čarodej Kara-Mor*, *Hrmiace stáda*, *Konvoj do Murmarska*, *Madam Currie*, *Muž s puškou*, *Napoleon v Moskve (Kutuzov)*, *Popoluška*, *Predtucha*, *Radostný život*, *Roky dozrievania (Gorkij, 3. časť)*, *Siréna*, *Súd národov*, *Synovia hôr*, *Farebná symfónia mladosti*, *Špalíček Ulúpené hranice*, *V mene života*, *Zápas o more (farebný)*, 5. pásmo československých krátkych filmov (Bratislava, *Denník z Tatier*, *Hlavátky*, *Návrat k životu*, *Ostrov kormoránov*, *Umelé vlákna*) a 1. pásmo sovietskych krátkych filmov (Azerbajdžan, *Kaspická brána*, *Kolchida*, *Kolchoz Červený október*). Do skupiny B patrili filmy ako *Abrahám Lincoln*, *Arnhem*, *Bezmenný ostrov*, *Biely tesák*, *Diktátor (Hitler)*, *Guadalcanal*, *Kaukazský hrdina*, *Moskva hlavné mesto ZSSR*, *Partizán*, *Prvý máj 1947 v Moskve (farebný)*, *Vyhnanec z raja – Lermontov (ŠZ PŠaO, 1948, s. 221 – 222)*. Ústav pre školský film sa pokúšal získať školské filmy stratené počas vojny. Opakovane apeloval na širokú verejnosť na stránkach *Školských zvestí*, aby osoby, ktoré filmy nevrátili, tak urobili alebo ohlásili ústavu mená osôb, o ktorých vedeli, že film uschovávajú. Každá kópia filmu predstavovala žiadaný artikel, najmä pre vysokú cenu a nedostatok filmového materiálu. Na zozname chýbajúcich titulov sa objavili *Modrianska keramika*, *Mickyho Vianoce*, *Micky a Pluto*, *Čarodejnica Pandora*, *Micky na hostine*, *V začarovanom obchode*, *Micky medzi Arabmi*, *Opice na pretekoch*, *Zoologická záhrada*, *Zo života včiel*, *Život vtákov v trstine*, *Lúpežníci pod vodou*, *Vtáčatá*, *Harmónia pohybov*, *Plávanie a skákanie*, *Veľká noc u Huculov*, *Výskumná stanica na Panne*, *Uvoľnená sila*, *Bratislava víta prezidenta*, *Bratislava*, *Kremnica*, *Malé Karpaty*, *Benares*, *Potomkovia Mayov*, *V zemi Inkov*, *Jar v Japonsku*, *Mexiko* a *Kaučuk (ŠZ PŠaO, 1948, s. 165 – 166)*.

Po februárových udalostiach v roku 1948 došlo k prehodnoteniu filmových titulov pre školskú mládež v duchu zmenenej situácie (ŠZ PŠaO, 1948,

¹⁹ V roku 1947 nakrútil päť filmov, v roku 1948 šesť filmov, v roku 1949 dva (J. Trebišovský, 1970, s. 156 – 157).

s. 667 – 668). Abecedný zoznam všetkých výchovných a vzdelávacích filmov, schválených pre povinné školské filmové predstavenia, 178 rôznorodých filmových stvárnení, definoval výnos Povereníctva školstva, vied a umení č. 9071/49 z 22. augusta 1949 (ŠZ PŠaO, 1949, s. 663 – 672). Nové smernice upravili aj pridelovanie a používanie projektorov Ústavu pre školský film. Podľa nových pravidiel sa mali pridelovať len školám, ktoré si úhradu nemohli dovoliť. Prednostne obvodným filmovým strediskám, teda školám, ktoré súhlasili, že budú prístroj prevádzkovať spoločne s inými školami. Kúpu vhodných prístrojov sprostredkoval ústav. Vo výnimočných prípadoch mohol poskytnúť pôžičku, najviac však 50 % z ceny prístroja, splatnú do jedného roka. Škola, ktorá sa dohodla s inými, že vytvorí filmové stredisko, k žiadosti o pridelenie prístroja musela pripájiť: písomné vyhlásenie, v ktorom sa zaviazala, že do premietania zapojí 5 až 8 škôl v meste alebo okolí, vrátane vyhlásenia zapojených škôl, že súhlasia so spoločným využívaním projektoru. Potrebné boli aj presné údaje o počte žiakov a odporúčanie školského inšpektorátu, že v meste žiadna škola nemá premietací prístroj. Prístroj ostal majetkom ústavu, ktorý ho v prípade potreby mohol presunúť na inú školu, ak zistil, že na pôvodnom mieste sa dostatočne nevyužíval, resp. využíval sa na iné ako školské ciele. Prístroj sa mohol používať len na premietanie filmov dodaných alebo sprostredkovaných ústavom, a to len v rámci vyučovania. Filmové stvárnenia si mali školy vyberať tak, aby zapadali do učebnej osnovy prebranej látky alebo do ľudovýchovnej činnosti v danom kraji. Výnos dôrazne uvádzal, že premietanie sa nemalo chápať ako druh rekreácie alebo zábavy (ŠZ PŠaO, 1949, s. 91 – 93).

Povereníctvo školstva sa snažilo zakomponovať prácu s najmodernejšími učebnými (filmovými) pomôckami aj do prípravy budúcich pedagógov. Dňa 30. novembra 1946 vydalo výnos č. 118.553/46. Na jeho základe sa študenti posledného ročníka učiteľských akadémií mali zúčastniť na dvojhodinovej bezplatnej prednáške o význame a praktickom využití filmu vo vyučovaní. Prednášajúci boli z radov Ústavu pre školský film. Vzdelávanie pedagogických pracovníkov prebiehalo prostredníctvom technických a metodických inštrukcií, o ktorých informoval časopis *Obežník Škol filmu*. Zoznamoval čitateľov s metódami využívania filmov v školskom vzdelávacom procese, navrhoval praktické ukážky. Časopis prinášal aj tzv. metodické brožúry k filmom. Celorepubliková porada školských filmových pracovníkov, venovaná organizácii školského filmu v Československej republike, sa konala v auguste roku 1948. Hlavným bodom diskusie sa stala otázka nízkeho záujmu slovenských pedagógov o školský film. Hľadali sa príčiny, keďže situácia pedagógov v Čechách bola odlišná. Aktívnejšie sa zapájali do aktivít okolo školského

filmu – písali scenáre, prinášali námety atď.²⁰ Snaha o nadviazanie širšej spolupráce s praxou sa ústavu nedala uprieť. Pravidelne sa obracali na pedagogickú verejnosť so žiadosťou o spoluprácu, odozva však nezodpovedala očakávaniam. Posledným väčším pokusom bola dotazníková anketa adresovaná školám a školským zariadeniam, venovaná školskému a osvetovému filmu. Oslovené vzdelávacie inštitúcie po celom Slovensku sa mali vyjadriť k siedmim okruhom otázok spojených s filmom – Kinofikácia, Filmy a ich požičiavanie, Diapozitív, Spolupráca škola a osvetu, Zapojenie profesorov a učiteľov do činnosti, Časopis a Návrhy. Došlé riešenia, odporúčania i návrhy, reflektovali rôznorodosť podmienok, v ktorých pedagógovia v praxi pracovali, rovnako tiež rozdielne schopnosti kolektívov žiakov, ktoré vyučovali (ŠZ PŠaO, 1948, s. 192 – 194).

Dňa 19. septembra 1949 na porade Povereníctva školstva, vied a umení bolo rozhodnuté, že Ústav pre školský film bude zrušený. Konkrétny pokyn bol daný 2. novembra 1949 č. 7156/49. Úlohy prevzal Štátny pedagogický ústav v Bratislave (pedagogickú a výskumnú činnosť) a Československý štátny film (výrobné kapacity). Zlikvidovaný mal byť k 31. decembru 1949 (J. Trebišovský, 1970, s. 130 – 133) Uvedený rok nebol konečný, došlo ešte k ďalším presunom a reorganizáciám (MŠaP, f. JVT, k. 1).

Na záver možno konštatovať, že Ústav pre školský film predstavoval ojedinelú inštitúciu v dejinách slovenskej školskej kinematografie, ktorá sa nedokázala po roku 1945 pre viaceré negatívne okolnosti plne presadiť vo vzdelávacom priestore. Najmä po politických zmenách v roku 1948 sa začali presadzovať výchovné filmy.

LITERATÚRA

- CIEL, M. (2017) *Film a politika. Ideológia a propaganda v slovenskom filme 1939 – 1989*. Bratislava: Občianske združenie Vlna.
- MACEK, V. – PAŠTEKOVÁ, J. (2017) *Dejiny slovenskej kinematografie 1896 – 1969*. Bratislava: Slovenský filmový ústav.
- SKOPAL, P. (2012) *Naplánovaná kinematografie*. Praha: Academia.
- TREBIŠOVSKÝ, J. (1970) *Vznik, organizácia a činnosť Ústavu pre školský a osvetový film*. Bratislava.

²⁰ V druhej polovici roka 1948 vyhlásil Ústav pre školský film súťaž o napísanie scenára a námety školského a osvetového filmu. Námet mal mať 4 až 5 strán, scenár 10 strán strojopisu. Zúčastniť sa mohol každý občan republiky. Námety boli honorované 1. cena – 3 000 korún, 2. cena – 2 000 a 3. cena – 1 000 korún. Scenáre sa honorovali nasledujúco: 1. cena – 6 000 korún, 2. cena – 4 000, 3. cena – 2 000 korún (Školské zvesti Povereníctva školstva a osvetu, 1948, s. 369).

Archívne pramene

Múzeum školstva a pedagogiky(MŠaP), fond(f) Július Vojtech Trebišovský(JVT). Nespracovaný.

Obežník Školfilmu, roč. I., 1949.

Vládne nariadenie z 17. decembra 1940 č. 357 o Ústave pre školský a osvetový film.

Výnos Povereníctva školstva a osvetu č.1140/47-A/1 z 3. marca 1947, o povinnej návšteve školských filmových predstavení.

Výnos Povereníctva školstva a osvetu č. 1952/48-A/1 z 15. marca 1948 o schválených tituloch pre filmové predstavenia školskej mládeže.

Výnos Povereníctva školstva, vied a umení č. 9071/49 z 22. augusta 1949 o výchovných filmoch pre školské filmové predstavenia.

Školské zvesti Povereníctva školstva a osvetu (ŠZ PŠaO) 1945-1950

Zvesti Ministerstva školstva a národnej osvetu (ZMŠaNO)1941-1944

Kontaktné údaje

doc. PhDr. Adriana Kičková, PhD.

Katedra histórie

Filozofická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

E-mail: akickova@ukf.sk

**IV. VÝCHOVA VO VOĽNOM ČASE,
NÁHRADNÁ VÝCHOVA
A SOCIÁLNA STAROSTLIVOSŤ**

PRESAHY IDEOLÓGIE SOCIALIZMU DO ČINNOSTÍ DETÍ VO VOLNOM ČASE V ROKOCH 1949 – 1968

Janette Gubricová

Abstrakt. Ideológia socializmu mala ambíciu presiahnuť do všetkých oblastí verejného života. Veľmi výrazne zasiahla aj do oblasti školstva a mimoškolskej činnosti detí, ktorú zastrešovala prostredníctvom Pionierskej organizácie Československého zväzu mládeže. Jednou z jej úloh bolo implementovať ideológiu socializmu do činnosti detí vo voľnom čase a podporovať tak výchovu osobností v komunistickom duchu. Cieľom nášho príspevku bolo na základe textovej analýzy dobových kroník identifikovať oblasti presahu ideológie socializmu do činnosti detí mladšieho a staršieho veku vo voľnom čase a popísať ich formy.

Úvod

Československá republika začala po roku 1948 cestu budovania socializmu. Socialistická ideológia presiahla všetky oblasti života a veľmi významne zasiahla aj do oblasti školstva. Pri jeho ideologizácii zohrala významnú úlohu Pionierska organizácia Československého zväzu mládeže (ďalej len PO ČZM), ktorá sa podieľala na vyplňaní predovšetkým činností detí a mládeže vo voľnom čase. Cieľom príspevku je identifikovať a popísať presahy ideológie socializmu do činnosti detí vo voľnom čase v rokoch 1949 až 1968.

Pionierska organizácia Československého zväzu mládeže ako priestor/nástroj ideologizácie voľného času detí

PO ČSM bola jednou z hlavných organizácií, ktoré plnili ideologické ciele Komunistickej strany Československa (ďalej KSČ). „Vznik komunistického detského a mládežníckeho hnutia v našej vlasti je podmienený vznikom KSČ. Strana nevzdávala sa výchovy najmladšej generácie ani v najťažších podmienkach politického boja, pričom opierala sa o skúsenosti sovietskych komunistov. Výchova nového človeka bol od začiatku jedným z hlavných cie-

ľov KSČ“ (O. Baláž, 1972, s. 557). „Hybné sily, ktoré ju vytvorili určili jej charakter, obsah práce a činnosť“ (M. Brenčičová, 1974, s. 145).

Poukazuje na to aj školský zákon (1960), ktorý o. i. uvádza, že: „Mimoškolskú výchovu organizuje škola v spolupráci s Československým zväzom mládeže a jeho pionierskou organizáciou a za účasti ďalších spoločenských organizácií“ (M. Brenčičová, 1974, s. 147).

Pionierska organizácia (ďalej len PO) vznikla 24. 4. 1949 a zanikla v januári 1990. V priebehu niekoľkých rokov ako jediná oficiálna detská organizácia združila až 86 % detí od 6 do 15 rokov. Bola súčasťou Československého zväzu mládeže (O. Pavlík a kol., 1985). Svoju činnosť zameriavala predovšetkým na činnosti detí vo voľnom čase, ale jej činnosť sa často realizovala aj počas vyučovania. Výchovné úlohy PO zdôraznil aj školský zákon (1960), o. i. aj význam mimoškolskej výchovnej starostlivosti o deti a mládež: „Úlohou mimoškolskej výchovy, ktorá tvorí organickú jednotu s výchovou školskou, je zabezpečovať deťom a mládeži po vyučovaní aktívny odpočinok a rekreáciu, rozvíjať ich osobité záujmy a schopnosti, viesť k dobrovoľnej a ich veku primeranej účasti na politickom, hospodárskom a kultúrnom živote spoločnosti, pomáhať im v príprave na vyučovanie a všetkým tým prehľbovať špecifickými prostriedkami výchovu a vzdelávanie“ (M. Brenčičová, 1974, s. 147).

V roku 1968 sa PO ČZM ako jednotná organizácia rozpadla a na území ČSSR vzniklo 18 detských a mládežníckych organizácií (Pavlík a kol., 1985). „Veľmi vážne dôsledky malo rozvratné pôsobenie revizionistov a antisocialistických síl medzi mládežou a v jej organizáciách. Rozbili jednotnú organizáciu mládeže... Prekonať toto deštruktívne pôsobenie medzi mládežou vyžadovalo nesmiernu politickú prácu komunistov i ostatných pracujúcich“ (G. Husák, in: O. Baláž, 1972).

Po dvoch rokoch v období normalizácie sa začali budovať nové štruktúry. Z PO ČZM sa stala Pionierska organizácia socialistického zväzu mládeže (PO SZM). Po ustanovujúcej konferencii v roku 1970 sa práca v PO SZM opäť naplno rozvinula.

Cieľ a metodológia výskumu

Jednou z úloh PO ČZM bolo implementovať ideológiu socializmu do činností detí vo voľnom čase a podporovať tak výchovu osobností v komunistickom duchu. Cieľom nášho výskumu bolo na základe textovej analýzy identifikovať oblasti presahu ideológie socializmu do činností detí vo voľnom čase, popísať ich formy.

O organizácii a priebehu činností PO sa v období socializmu viedli precízne záznamy. Jednu z najrozšírenejších a najprepracovanejších foriem predstavovali kroniky. Potvrďuje to aj Z. Beňušková (1994), ktorá uvádza, že kroniky v období socializmu zaznamenávali najvýznamnejšie aktivity školy. Pomerne veľký priestor v kronikách školy bol venovaný činnosti PO. V neskoršom období na niektorých školách viedli pionieri vlastné kroniky (v rámci skupiny aj v rámci oddielov). Zapisovali ich učitelia, skupinoví vedúci alebo aj žiaci (oddielové kroniky). Boli predmetom hodnotenia a kontroly. Významnú výpovednú hodnotu okrem textu kroník majú aj ich ilustrácie, fotografie, prílohy a ďalší obrazový materiál.

Ako metódu sme preto v našom výskume použili obsahovú analýzu textu. Premetom analýzy boli kroniky z rokov 1949 až 1968, teda od obdobia vzniku PO ČZM do obdobia tzv. normalizácie. Išlo o kroniky ZŠ Cífer (1949 – 1968) a ZŠ Lozorno (1949 – 1952). Výskum sme realizovali v auguste a septembri 2017.

Presahy ideológie socializmu do činností detí vo voľnom čase

Ako sme už uviedli, činnosť PO ČZM bola zameraná na implikáciu princípov a myšlienok socializmu do činností detí vo voľnom čase. Tento proces pokrýval viaceré oblasti práce s deťmi.

V rámci nášho výskumu sme identifikovali viaceré oblasti:

- **Oblasť ideologizácie činnosti detí vo voľnom čase**

Vo svojej činnosti vychádzala priamo z uznesení Ústredného výboru KSC (ďalej len ÚV KSC): „Učiteľský kolektív sa usiloval splniť úlohu, aby sa z našej školy stala čo najskôr škola socialistická. Hneď na začiatku škol. roku vypracovali sme plán školskej a mimoškolskej práce, v ktorom na prvom mieste bolo zdôraznené splňať významný dokument, uznesenie ÚV KSC v učebniciach a usnesenie z II. celoslovenskej konferencie školských pracovníkov“ (Kronika ZŠ Lozorno, 1949/50).

Aj v organizácii PO ČZM môžeme vidieť súvis s organizáciou KSC, ktorej činnosť bola centralizovaná a riadil ju ÚV KSC. Tento model bol použitý aj v organizácii PO ČZM, ktorú taktiež riadil vlastný ústredný výbor (ďalej ÚV). Nazdávame sa, že použitie uvedeného modelu organizácie bolo zámerné a mohlo deti už od útleho veku oboznamovať a pripravovať na činnosť v strane v období dospelosti. „Činnosť PO ČZM bola riadená podľa smerníc ÚV ČSM“ (Kronika ZŠ Cífer, 1961/62).

Druhá významná oblasť, na ktorú priamo poukazuje uvedený citát, je plánovanie činnosti. Činnosť oddielov a skupín bola plánovaná, organizovaná a kontrolovaná. Nachádzame o tom aj záznam v kronike ZŠ Cífer (1962/63): „V novembri prebehli na škole dve kontrolné prehliadky práce PO ČZM a ŠO-ČZM, ktoré uskutočnil OV-ČZM v Trnave a SÚV ČZM v Bratislave. Výsledkom kontrolnej prehliadky bolo konštatovanie, že činnosť a aktivita oboch organizácií je dobrá. Je potrebné zlepšiť prácu oddielových vedúcich, hlavne na úseku výchovno-zábavných podujatí.“

Prvok propagandy a ideologizácie v jednotlivých školských i mimoškolských činnostiach môžeme identifikovať nielen v rovine plánovania, ale aj v obsahu konkrétnych činností detí. „S pomocou PO uvádzali sme do života v týždenných kampaniach nový školský poriadok, v triedach zaviedli sme desaťminútovky, v ktorých žiaci boli informovaní o aktualitách. V referátoch žiaci si všímali odhodlaný boj za mier, ktorý vedie SSSR na čele tábora mierumilovných ľudí, plnenie 5 RP a sledovali život v prvej krajine socializmu, v SSSR“ (Kronika ZŠ Lozorno, 1949/50).

• **Symbolika v PO ČZM**

Podľa Pedagogickej encyklopédie Slovenska (Pavlík a kol., 1985, s. 59) pionierska symbolika predstavovala „názorné označenie v pionierskej organizácii. Vyjadruje spojenie s revolučným odkazom KSCĽ, pokrokovými tradíciami detského hnutia a spätosť s medzinár. pion. hnutím a medzinár. robotníckym hnutím“.

Najvyšším symbolom PO ČZM bola pionierska zástava, ktorá bola venovaná PO ÚV KSCĽ. Každá PO mala vlastnú pioniersku zástavu. „Dňa 14. januára 1956 bola slávnostne udelená skupinová zástava našej PO. Slávnostného aktu v Pionierskom paláci v Bratislave sa zúčastnila s. skup. vedúca B. Lehotayová a pionieri Švorc a Marek, ktorí zástavu prebrali“ (Kronika ZŠ Cífer, 1955/56).

Za jedno z najvyšších vyznamenaní bolo považované vyfotografovanie pionierov pred skupinovú zástavu: „V sobotu odpoľudnia bolo skupinové zhromaždenie, na ktorom vzorní pionieri boli vyfotografovaní pred skupinovú vlajkou. Slávnosť sa veľmi dobre vydarila“ (Kronika ZŠ Cífer, 1960/61).

K ďalším významným symbolom patrili pionierska šatka, odznak, ktoré deti dostali spolu s pionierskym preukazom pri skladaní pionierskeho sľubu, čím sa stali členmi PO ČZM. Proces prijímania pionierov mal isté pravidlá. Spočiatku bol zámer, aby: „Do oddielu sa brali iba žiaci s dobrým prospechom a politicky uvedomelí. ‚Pionier je vždy vzorom‘ bolo heslo mladých budovateľov socializmu. Pomáhali slabším žiakom pri učení, organizovali výchovné týždne, pracovali v JRD a pod.“ (ZŠ Lozorno, 1949/50).

Postupne sa do PO ČZM prijímali takmer všetky deti zložením pionierskeho sľubu. Slávnostný sľub pionierov často prebiehal za účasti významných funkcionárov strany a verejného života. „Slávnostné zloženie sľubu previedlo sa za prítomnosti funkcionárov ONV dňa 1. mája na športovom ihrisku. Bol prítomný školský inšpektor Ján Majting a predseda ONV Ján Gajdorus. K sľubu bolo pripustených 56 žiakov. SČSŽ – Živena pripravila pre pionierov a hosťov slávnostný obed v sále u Jankoviča“ (ZŠ Lozorno, 1949/50).

Ďalším dôležitým symbolom PO bol pioniersky pozdrav. Ten sa používal pri slávnostných skupinových a oddielových zhromaždeniach, v rámci ktorých sa stretávala pionierska skupina a pioniersky oddiel. Pionierska organizácia bola na jednotlivých základných školách organizovaná v pionierskych oddieloch (ktoré tvorili jednotlivé triedy), ktoré zastrešovala pionierska skupina (tvorená všetkými oddielmi v škole). Jednotlivé pionierske skupiny mali pomenovania po rôznych významných osobnostiach socializmu, predstavujúcimi vzor v živote, práci, prípadne to boli „vojnoví hrdinovia“, napr. *PS Mirka Nešpora v Cíferi*. Pionierske skupiny mali často pomenovanie aj po sovietskych hrdinoch. Pioniersku skupinu a pioniersky oddiel viedli členovia skupinovej a oddielovej rady, ktorým predsedal predseda oddielovej rady (predsedal oddielu) a predseda skupinovej rady (predsedal skupine).

„Vedením PO na škole bola poverená s. uč. Brigita Lehotayová, ktorá osobnými stykmi získala oddielových vedúcich z radov členov SZM, hlavne študentov. Schôdzky oddielov a družín konali sa týždenne a dvojtyždenne“ (Kronika ZŠ Cífer, 1955/56).

Pri príležitosti rôznych osláv sa konali slávnostné skupinové zhromaždenia, na ktorých sa zúčastňovali všetci žiaci – pionieri. Akcent slávnosti dodávala aj rovnošata pionierov (biela košeľa, modré nohavice, červená šatka, pioniersky odznak) a ceremoniálny charakter zhromaždenia.

„Dňa 22. decembra 1955 usporiadala PO na škole kultúrnu akadémiu z príležitosti príchodu Deda Mráza (po vzore Sovietskeho zväzu, pozn. autorky) spojenú s rozdávaním darčiekov. Program pripravili učitelia, s. oddieloví vedúci pod vedením s. skup. vedúcej Brigity Lehotayovej, ktorá predniesla aj uvítací prejav“ (Kronika ZŠ Cífer, 1955/56).

• **Oblasť činností vo voľnom čase**

Významnou oblasťou pôsobenia PO bolo organizovanie rôznych foriem činností detí vo voľnom čase. Patrili k nim rôzne záujmové krúžky, ktoré organizovali školské organizácie PO (neskôr aj Domy pionierov). Aj v ich ponuke možno identifikovať istý vplyv ideológie socializmu. Orientovali sa na šport (napr. telovýchovný krúžok, ľahká atletika, hádzaná, stolnotenisový krú-

žok, futbalový krúžok), na kultúru (krúžok ruského jazyka, spevácky krúžok, dramatický krúžok), na prírodovednú oblasť (mičurinský krúžok, záhradnícky krúžok), ale aj na technickú oblasť, čo súviselo so záujmom žiakov o odvetvia národného hospodárstva (napr. fotografický krúžok, krúžok leteckého modelárstva, krúžok šitia). Zameranie niektorých krúžkov malo aj politický charakter (svetonázorový krúžok, národnohospodársky, politický) a branný charakter (strelecký) a pod.

„Mičurinský krúžok ... začal svoju činnosť až v druhom polroku. Žiaci majú plán práce, vytvorili si pracovné skupiny. Pod vedením uvedených súdruhov soznamovali sa so základnými poznatkami z agrobiológie, s učením Mičurína a Lysenka“ (Kronika ZŠ Lozorno, 1951/52).

Ďalšiu formu činnosti vo voľnom čase predstavovala činnosť školskej družiny, ktorá bola tiež plánovaná a pravidelne kontrolovaná. V priebehu roka vychovávateľky „plnili výchovné úlohy“. Hlavný dôraz v práci sa kládol „na upevňovanie socialistického vlastenectva“. Ako uvádza kronika: „Počas celého roka vychovávateľky využívali politické výročia k rozvíjaniu socialistickej výchovy.“ Veľkú pozornosť venovali aj „rekreačnej, telovýchovnej a letnej činnosti. Pobyt vonku rozvíjal u detí vzťah v kolektíve a morálne vlastnosti“. V rámci dopravnej výchovy školskej družiny úzko spolupracovali s príslušníkmi ZNB (besedy). V rámci spolupráce s triednymi učiteľmi riešili vychovávateľky problémy žiakov počas celého roka. Podobne, v rámci roka sa pravidelne zúčastňovali na hospitácii na vyučovaní, čo: „prineslo dobré výsledky pre prípravu na vyučovanie“ (Kronika ZŠ Cífer, 1964/65).

V rámci voľného času sa žiaci často zapájali aj do rôznych foriem nepravidelnej činnosti. Patrili k nim nácvik spartakiády, rôzne výlety, rekreácie, pochody, exkurzie, besedy, ktoré boli často politicky motivované.

- **Prijímanie záväzkov, plnenie odznakov a účasť na brigádach s cieľom budovať socialistickú vlasť**

Ďalšou oblasťou v rámci činností vo voľnom čase, kde môžeme vidieť presah ideológie socializmu, je oblasť prijímania záväzkov. Tento akt mal opäťovne paralelu vo fungovaní strany. Pionieri prijímali rôzne záväzky zamerané na zlepšenie prospechu, úpravy okolia a pod. pri rôznych príležitostiach. Išlo o rôzne významné udalosti, narodeniny vládnych činiteľov, oslavy pamätných dní a pod. „Žiaci prijímali záväzky, ktoré smerovali k zlepšeniu prospechu a prevádzali brigádnické práce v škol. záhrade a na poliach JRD... Záväzky prijímali k významným udalostiam, k narodeninám s. Klementa Gottwalda, k 1. máju a k narodeninám s. Viliama Širokého“ (Kronika ZŠ Lozorno, 1950/51).

Podobný charakter mali aj činnosti plnenia rôznych odznakov. Išlo o plnenie rôznych úloh či už z oblasti športu, brannej výchovy, alebo z oblasti verejného života, ktoré malo dlhodobejší charakter. „V plnení disciplín TOZ (Tyršov odznak zdatnosti), čo mal na starosti učiteľ tel. výchovy, toho roku sa úspešne pokračovalo... naši žiaci získali TOZ v počte 58 žiakov“ (Kronika ZŠ Lozorno, 1951/52).

Pionieri sa často zapájali aj do rôznych brigád, zberov a sporenia. Boli zamerané na pomoc JRD, štátnym lesom, alebo sa zúčastňovali na brigádach v patronátnych závodoch. Ich hlavnou myšlienkou bolo prispieť k budovaniu socializmu.

„V roku 1950/51 prebiehali tieto bigády: 1) zber železa a železného šrotu 20 g (v septembri), 2) hľadanie mandelínky zemiakovej (od jari), 3) práca v školke v štát. lesoch, 4) dva razy sadenie lesných stromov; 5) zber šípok, 6) práca pre JRD, 7) práca v patronátnom závode, na píle 8) práca v školskej záhrade – príprava pôdy a vysádzanie vinnej révy“ (Kronika ZŠ Lozorno, 1950/51).

Odmenou za dobré výsledky dosiahnuté v zberoch bola putovná červená zástava. „Za najlepšie výsledky v zbere odpadových surovín dostala naša škola putovnú červenú zástavu ‚Najlepšia pionierska skupina‘... Doniesli nám ju pionieri zo ZDŠ v Ružindole“ (Kronika ZŠ Cífer, 1960/61).

• Oslava sviatkov a pamätných dní

Za ďalšiu identifikovanú oblasťou, v rámci ktorej môžeme zaznamenať presahy ideológie socializmu do činností detí vo voľnom čase môžeme považovať oblasť osláv sviatkov a pamätných dní. Patrili k nim napr. oslavy SNP, Deň Československej armády, oslavy VOSR, Víťazný február, MDŽ, Deň učiteľov, 1. máj, 9. máj a MDD (Medzinárodný deň detí). Súčasťou osláv boli aj výročia narodenia a úmrtia významných osobností (V. I. Lenin, K. Gottwald, J. V. Stalin a i.), prípadne jubileá popredných štátnikov a straníkov. Oslavy sviatkov a pamätných dní sprevádzali rôzne akcie.

„9. máj je považovaný za najväčší sviatok. Pri príležitosti toho sviatku bolo organizovaných viacero akcií: „kultúrny program v obci, kladenie venčov pri pomníku za smútočného pochodu miestnej dychovky. Pri pomníku držali stráž žiaci našej školy – pionieri“ (Kronika ZŠ Cífer, 1964/65).

Oslavy boli často sprevádzané tematickou výzdobou školy spojenou s rôznymi propagandistickými heslami: „Už pred 7. novembrom celá škola, všetky triedy a chodby boli vyzdobené obrázkami VOSR a heslami vďaky k SSSR“ (Kronika ZŠ Lozorno, 1951/52).

Špeciálna príležitosť bola venovaná oslave Mesiaca československo-so-

vietskeho priateľstva, v rámci ktorého sa konali rôzne besedy, súťaže v prednese ruskej literatúry, v prezentácii ruských tancov, posedenia – napr. Posedenie pri samovare, výstavy sovietskych kníh, časopisov a ilustrácií a pod. „Na členských schôdkach Zväzu československo-sovietskeho priateľstva v pásmach, recitáciách a v spevoch žiaci propagovali veľký SSSR, Jeho hospodárske napredovanie a kultúru“ (Kronika ZŠ Lozorno, 1951/52).

- **Nadväzovanie a udržiavanie vzťahov s družobnými školami a inými organizáciami**

Žiaci si pravidelne vymieňali listy s družobnými školami v Čechách, ZSSR a inými krajinami socialistického bloku. Predmetom korešpondencie boli pozdravy, informácie o činnosti, výmena pohľadníc, ilustrácií a drobných darčiekov. V neskoršom období môžeme v kronikách zaznamenať okrem družby zo Sovietskym zväzom rozšírenie družobných stykov aj s inými krajinami socialistického bloku.

„Dňa 5. júna 1963 navštívila tunajšiu obec delegácia mládeže z NDR a zavítala tiež na našu školu. Pionieri a sväzáci našej školy im pripravili srdečné prijatie, ktoré vyjadrili tiež heslami na tabuliach a slovenskými ornamentami. Nemeckí priatelia sa im revanšovali podobnými nápismi v nemčine“ (Kronika ZŠ Cífer, 1962/63).

Okrem uvedených aktivít, PO spolupracovala s rôznymi organizáciami, napr.: „... udržiavala styk s voj. posádkou, pri príležitosti Dňa armády uskutočnila zájazd medzi vojakov a predviedla kultúrny program. Na Deň víťazstva pionieri pozdravili vzorných vojakov, odovzdali im listy žiakov a prezreli si zariadenia našej ľudovej armády – záštity mieru“ (Kronika ZŠ Lozorno, 1951/52).

„Pred 1. májom Drevovínia, n.p. závod v Lozorne prevzal patronát nad strednou a národnou školou. Po prejavocho zástupcu závodu Nešpora a riad. školy Jána Bernáta nasledoval program oboch škôl. Závod daroval pionierom knihy a pripravil občerstvenie“ (Kronika ZŠ Lozorno, 1950/51).

K ďalším spolupracujúcim organizáciám patrili miestny a okresný národný výbor, Československý červený kríž, ONV, Živena a i. K formám spolupráce s uvedenými organizáciami patrili rôzne besedy, vzájomné návštevy pri rôznych príležitosti, vytváranie darčiekov a pod.

Záverový výskum a diskusia

Významnú úlohu v procese vnášania prvkov ideológie socializmu zohrala PO ČZM. Jej činnosť vychádzala z uznesení ÚV KSČ (Kronika ZŠ Lozorno,

1949/50). Bola plánovaná, vyhodnocovaná a kontrolovaná spravidla v päť-ročných intervaloch (tzv. päťročniciach, prevzatých z modelu fungovania komunistckej strany v Sovietskom zväze) a fungovala na podobných princípoch ako KSČ. Paralely podobného fungovania PO ČZM a KSČ možno vidieť napr. v pionierskych symboloch – zástava, sľub, členský preukaz, pozdrav, ale aj v obsahu činnosti a spôsobe ich organizácie prostredníctvom lokálnych a centrálnych organizácií.

Významný presah ideológie môžeme vidieť aj priamo v obsahu činností vo voľnom čase. Svedčia o tom napr. názvy niektorých záujmových útvarov, napr. krúžok mičurinský, svetonázorový, politický, národohospodársky a pod. Aj v činnosti viacerých krúžkov esteticko-výchovnej (resp. kultúrnej) oblasti sme zaznamenali zmienky o tom, že ich činnosť nebola pravidelná a často sa spájala s nácvikom kultúrneho programu pri príležitosti rôznych osláv (Kronika ZŠ Cífer, napr. 1956/57). Podobne dôraz na športovú a rekreačnú činnosť na jednej strane možno považovať z hľadiska vplyvu na zdravie detí za opodstatnený, avšak na druhej strane ide o „vhodný priestor pre rozvoj vzťahu dieťaťa ku kolektívu ako aj priestor pre formovanie morálnych vlastností“ (Kronika ZŠ Cífer, 1964/65), čo je znakom servilnosti voči štátnemu režimu. V obsahu činnosti školskej družiny môžeme sledovať politický vplyv napr. vo forme kladenia dôrazu na oslavu rôznych politických výročí, oslavu sviatkov a rôznych pamätných dní, ktorým sa v PO venovala veľká pozornosť. Prejavilo sa to aj vo formách osláv, kde môžeme sledovať presah ideológie socializmu, napr. príhovormi rôznych politikov a predstaviteľov KSČ, kladením venčov pri pamätníkoch, držaním čestnej stráže pionierov, propagandistickými heslami, ale aj obsahom kultúrneho programu či tematickou výzdobou školy (Kronika ZŠ Lozorno, 1951/52).

Významné miesto mala aj oblasť nadväzovania družobných stykov s rôznymi inými pionierskymi skupinami v Čechách a v krajinách socialistického bloku. Rôzne formy družobnej činnosti (písanie listov, návštevy a i.) slúžili na výmenu skúseností s činnosťou pionierskych organizácií, ako aj na oboznamovanie sa s rôznymi hrdinami jednotlivých krajín. Okrem uvedených družobných stykov PO ČZM nadväzovala spoluprácu aj s rôznymi podnikmi, ktoré potom plnili funkciu patronátnych podnikov. Aj v tomto jave môžeme vidieť súvislosť s ideologizáciou činnosti detí. Významným pilierom KSČ bola robotnícka trieda. Spoluprácou s jednotlivými podnikmi tak deti získavali priamy kontakt s robotníckou triedou a poznávali prácu v závodoch, čo potom mohlo zohrať význam pri ich profesionálnej orientácii.

Záver

Totalitný režim založený na pilieroch komunistickej ideológie „presiakol“ spoločnosť vo všetkých oblastiach kultúrneho, spoločenského a osobného života, oblasť voľného času detí nevynímajúc. Výchova detí po roku 1948 bola významným predmetom záujmu KSC. Dôležitú úlohu pri presadzovaní cieľov a úloh KSC zohrala PO ČZM, ktorá mala presah do rôznych oblastí školskej i mimoškolskej činnosti žiakov. Prostredníctvom dôsledne plánovaných, organizovaných a kontrolovaných činností a prostredníctvom „osvedčených metód a foriem práce“ boli žiaci vedení k „upevňovaniu socialistického vlastenectva“ a k vernosti KSC (Kronika ZŠ Cífer, 1964/65).

LITERATÚRA

- BALÁŽ, O. Škola a socialistický zväz mládeže. In: *Pedagogika a škola* [online]. 1972, 5. roč., č. 4, s. 557-575. [cit. 28.09.2017]. Dostupné na: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=8532&edmc=8532.
- BENŤUŠKOVÁ, Z. Oslavy pamätných dní, výročných a štátnych sviatkov v Bratislave vo svetle školských a pionierskych kroník. In: *Etnologické rozpravy* [online]. 1994, 1. roč., č. 2, s. 15 – 22. [cit. 28.09.2017]. Dostupné na: <http://www.zuzanabenuskova.sk/wp-content/uploads/2013/08/03-ER2-94.pdf>.
- BRENČÍČOVÁ, M. Pedagogické problémy dvadsaťpäťročnej Pionierskej organizácie Socialistického zväzu mládeže. In: *Pedagogika* [online]. 1974, 2. roč., č. 2, s. 145 – 160. [cit. 28.09.2017]. Dostupné na: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=7907&edmc=7907.
- PAVLÍK, O. a kol. (1985) *Pedagogická encyklopédia Slovenska 2 P – Ž*. Bratislava: Univerzita Komenského, Encyklopedický ústav SAV a Veda, vydavateľstvo SAV.

Pramene:

- KRONIKA ZŠ Lozorno šk. rok 1949/50 [online]. [cit. 29.09.2017]. Dostupné na: https://zslorzorno.edupage.org/files/Sk.rok_1949-50.doc.
- KRONIKA ZŠ Lozorno šk. rok 1950/51 [online]. [cit. 29.09.2017]. Dostupné na: https://zslorzorno.edupage.org/files/Sk.rok_1950-51.doc.
- KRONIKA ZŠ Lozorno šk. rok 1951/52 [online]. [cit. 29.09.2017]. Dostupné na: https://zslorzorno.edupage.org/files/Sk.rok_1951-52.doc.
- KRONIKA ZŠ Cífer šk. rok 1949/68

Kontaktné údaje

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
E-mail: janette.gubricova@truni.sk

VÝCHOVNÁ ČINNOSŤ SALEZIÁNOV V OBDOBÍ V 50. A 60. ROKOV 20. STOROČIA

Adriana Sarközyová

Abstrakt. Slovensko sa od roku 1924 zaradilo k vyše 90 štátom, v ktorých saleziánska výchova zapustila korene. Reštrikčnou legislatívou v druhej polovici 40. rokov 20. storočia sa začalo obdobie štyridsaťročného obdobia neslobody a porušovania občianskych a ľudských práv. Príspevok je sondou do pôsobenia saleziánskych edukátorov, ktorí v 50. rokoch minulého storočia položili základy svojej výchovnej činnosti v ilegalite a reflektuje ju v jej špecifickej realizácii v podmienkach 60. rokov.

Úvod

Téma saleziánskej výchovy v období neslobody je u nás bielym miestom v oblasti dejín výchovy. Keďže k tejto téme neprebehol ešte systematickejší výskum, vo svojom príspevku, okrem niekoľkých odborných publikácií všeobecnejšieho charakteru, som čerpala najmä z autobiografických prameňov publikovaných, ale aj nepublikovaných, doposiaľ skrytých v saleziánskych archívoch, ktoré sa postupne ešte len katalogizujú. Výchovnú činnosť saleziánov v 50. – 60. rokoch 20. storočia predstavíme prostredníctvom sondy do situácie niektorých významnejších saleziánskych osobností a ich výchovnej činnosti. Osobitne budeme vychádzať zo spomienok Ivana Grófa, prvého tajného saleziána, ktorý nemal skúsenosť so saleziánskymi výchovnými ústavmi v medzivojnovom období (saleziánom sa stal v roku 1954 a ordinoval ho tajný biskup Korec v Bratislave 5. 10. 1959), ktorý vyvíjal bohatú výchovnú činnosť ako stredoškolský profesor na gymnáziách najskôr v Senci, neskôr v Šamoríne. Denne venoval dlhé hodiny osobnému poradenstvu a formácii študentov a vysokoškolákov. Je autorom štrnásťdielného cyklu *Cesta k Pravde*, ktorý sa širil po celom Slovensku ako samizdat a po revolúcii bol vydaný aj knižne. Opierať sa budeme aj o pramenný materiál Jozefa Sobotu, ilegálneho saleziána ordinovaného Karolom Wojtylom v roku 1964 v Krakove, pôsobiaceho na severnom Slovensku, kde pôsobil ako stredoškolský profesor fyziky a matematiky na námestovskom gymnáziu, ale výchovnú činnosť vyvíjal i na celej Orave. Ďalšími relevantnými prameňmi sú pre nás spomienky niektorých ďalších saleziánov z fondov Archívu saleziánov Bratislave na Miletičovej ulici.

Saleziánska edukácia a obdobie proticirkevných zásahov 1945 – 1950

Za dvadsaťpäť rokov činnosti Saleziánov dona Bosca na území dnešného Slovenska, t. j. od zriadenia prvého saleziánskeho domu v Šaštíne 8. septembra 1924 do likvidácie mužských reholí vrátane saleziánskych inštitúcií 14. 4. 1950, sa saleziáni obdivuhodne rozrástli. Zaradili sa medzi najpočetnejšie a najvplyvnejšie mužské rehole na Slovensku a svojimi výchovnými aktivitami a ponukami v značnej miere obohatili nielen miestnu cirkev, ale aj celú spoločnosť. V trinástich domoch na Slovensku²¹ účinkovalo začiatkom roka 1950 asi 280 saleziánov: kňazov, koadjutorov, klerikov a novicov.

V povojnovom Československu sa na vedúce politické pozície dostali členovia komunistickej strany, a tak medzi Cirkvou a štátom už v rokoch 1945 – 1948 vládla napätá situácia. Osobitnú kapitolu v cirkevnej otázke zohrávali rehole, štátom považované za pevnú základňu Cirkvi. V prvej fáze boja proti nim štát využíval „reštrikčnú“ legislatívu, a to zákon č. 34/1945 Zb. o poštátnení škôl a vládne nariadenie SNR č. 80/1845 o poštátnení internátov, ktorými boli zasiahnuté rehole, ktoré sa venovali výchove mládeže. Saleziánom takto zoštátnili výchovný ústav v Michalovciach (15. 5. 1949), kde sa saleziánom mimoriadne darilo. Podobne zatvorili dom v Žiline, dom v Trnave na Hollého ul. a v Komárne. Saleziánsky výchovný ústav v Šaštíne mal byť zlikvidovaný podobne, ale uvedená legislatíva sa nevzťahovala na domy, v ktorých sa formoval rehoľný dorast, preto sa ústav podarilo zachrániť premiestnením jednej triedy študentov teológie z gymnázia v Hodochoch pri Galante do Šaštína. Tento dom bol poštátnený neskôr, 15. 3. 1950, pričom saleziánsky ústav fungoval do 14. 4. 1950 ako doposiaľ, ibaže tam boli dosadení dvaja zmocnenci štátu. Otvorená likvidácia Cirkvi sa spustila zásahom štátnej moci proti rehoľiam na jar v roku 1950. Akcia K (kláštory) sa spustila v noci z 13. na 14. apríla 1950, realizovalo ju ŠtB a jej cieľom bola likvidácia mužských reholí a centralizácia rehoľníkov do deviatich kláštorov. Na Slovensku sa týkala približne 1 096 rehoľníkov, ktorí žili v 96 kláštoroch (J. M. Dubovský, 1998, s. 25).²² Počas „barbarskej noci“ bolo vyst'ahovaných 288 saleziánov z domov Bra-

²¹ Šaštín (1924), Sv. Beňadik nad Hronom (1929), Bratislava-Miletičova (1933), Trnava-Hollého (1936), Žilina (1937), Bratislava-Trnávka (1938), Michalovce (1940), Trnava-Kopánka (1941), Topoľčany (1942), Komárno (1945), Sv. Kríž nad Hronom (1946), Nitra (1946), Hody pri Galante (1947).

²² V januári 1950 pôsobilo na Slovensku 17 mužských reholí: baziliáni, benediktíni, dominikáni, františkáni, jezuiti, kapucíni, lazaristi, milosrdní bratia, minoriti, palotíni, piaristi, premonštráti, redemptoristi, saleziáni, školskí bratia, tešitelia a verbisti.

tislava-Miletičova, Bratislava-Trnávka, Trnava-Kopánka, Sv. Beňadik, Žiar nad Hronom (vtedy Sv. Kríž), Nitra, Hody pri Galante, Topoľčany, z fary vo Váhovciach a odviezli ich do saleziánskeho domu v Šaštíne (Z. Kubanovič, 2001, s. 31). Niektorých „reakčných“ saleziánov a predstavených kvôli izolácii odsunuli do kláštora kapucínov v Pezinku, neskôr do kláštora v Báci. V Šaštíne internovaní saleziáni nepobudli dlho, už 25. 4. 1950 boli odvezení do kláštora redemptoristov v Podolínci, ktorý centralizoval členov všetkých aktívnych reholí (R. Letz, 2001, s. 131). V podstate režim a pravidlá v centralizačnom kláštore boli upravenými podľa väzenských pravidiel. Po niekoľkých týždňoch oddelili novicov a klerikov a po absolvovaní ideologických školení na rôznych miestach (Pezinok, Kostolná pri Trenčíne, Nové Zámky, Mučeniky) pracovali na „Priehrade mládeže“ pri Púchove, a keďže nemali definitívny rehoľný záväzok, boli prepustení domov, aby doštudovali a zaradili sa do civilného života. Niektorých z preškoľovacích pobytov previezli do Čiech na vojenskú službu do pracovných vojenských útvarov PTP. „Pod dozorom ozbrojených žandárov nás dopravili do Prahy a odtiaľ do Svätej Dobrotivej pri Rokycanoch do ‚kárneho‘ pracovného vojenského útvaru PTP, kde nás obliekli do vojenského mundúru. Po týždennom výcviku nás stadiaľ premiestnili do Strašíc a ubytovali v tanečnej sále v hostinci Kerblových, kde bolo husto natlačených 80 poschodových postelí. Strašické delostrelecké kasárne mali veľké betónové nádvorie, ale chýbal odvodný kanál. To bola úloha našej roty. V strašných podmienkach sme pracovali na kanalizácii a úprave terénu celú jeseň a veľmi sychravú zimu. Do táborov PTP bolo celkovo umiestnených 66 saleziánov“ (J. Izakovič, s. 11). Do Čiech (Želiva, Osek, Hejnice a Králiky) do konca roka 1952 postupne vyviezli takmer všetkých slovenských rehoľníkov (R. Letz, 2001, 134). Na Slovensku zostali už iba chorí a starí, umiestnení v charitných domovoch v Báci a v Pezinku, a tí, ktorí prijali verejnú duchovnú správu na farách, a tým aj spoluprácu s režimom (J. M. Dubovský, 1998, s. 261).

Život v ilegalite 1950 – 1968

Už v prvých chvíľach centralizácie dostali rehoľníci možnosť podpísať vyhlásenie o vystúpení z rehole a zapojiť sa do civilného života. Pre rehoľníkov tu bola možnosť prihlásiť sa do verejnej duchovnej správy na fary. Kým prvú možnosť pokladali rehoľníci a rehoľníčky za zradu, vzhľadom na druhú sa nezhodli a niektoré rehole ju využili. Využili ju aj niektorí saleziáni alebo boli poslaní za správcov fár predstavenými ešte pred Akciou K.

Saleziáni sa zamýšľali však aj nad treťou možnosťou – činnosťou v ilegálite. Významnú úlohu v tomto smerovaní zohral Ernest Macák, ktorý v júli 1950 utiekol z centralizačného kláštora v Podolínci spolu so Štefanom Sandtnerom. Dva roky cestoval po Československu na falošné doklady a navštevoval saleziánov v PTP táboroch alebo tých, čo už boli zaradení do občianskeho života (Z. Kubanovič, 2001).²³ E. Macák sa postaral o tajný chod saleziánskej spoločnosti tým, že vytvoril skupiny saleziánov a zabezpečil ich ilegálnu saleziánsku formáciu a štúdium teológie. Na strednom Slovensku zorganizoval tajné skupiny v Kremnici, Žiline, Novom Meste nad Váhom, Vyhniach a zveril ich saleziánovi J. Štámcovi, ktorý v čase Akcie K nebol v rehoľnom dome, takže sa zaradil do výroby ako tajný kňaz. Salezián Štáмец v uvedených mestách prevzal zodpovednosť za formáciu študentov – teológov, ktorí sa po ilegálnych teologických štúdiách dali tajne svätiť. Niektorí saleziáni chceli vyjadriť protest proti režimu tým, že sa rozhodli utiecť do zahraničia, kde chceli doštudovať a žiť svoje saleziánske povolanie na slobode. Hlavným organizátorom týchto útekov bol Ernest Macák²⁴ a Titus Zeman. Po neúspešnom pokuse o útek cez hranice kvôli rozvodnenej rieke Morave, 8. apríla 1951 uväznili Titusa Zemana a jedenásť saleziánov, účastníkov výpravy.²⁵ Treba spomenúť, že Cirkev Titusa Zemana oficiálne beatifikovala 30. septembra 2017 v Bratislave. Po jeho zaistení pokračoval v organizácii výprav F. Reves, ale keďže za hranice utiekalo mnoho slovenských a českých občanov, ich ochrana bola od roku 1953 natoľko posilnená, že saleziáni úteky prestali organizovať. Do toho roku sa podarilo utiecť asi 60 saleziánom (E. Macák, 2006). Napokon zaistili aj Ernesta Macáka (7. septembra 1952), preto zodpovednosť za saleziánskych tajných študentov teológie prevzal Ján Beňo. Vytváral viaceré tajné strediská najmä na strednom Slovensku – vo Zvolene, v Žiari nad Hronom, ale aj v Bra-

²³ V decembri 1951 centralizačný kláštor v Podolínci prestal plniť svoju úlohu, pretože postupne všetkých rehoľníkov vyslali na školenia do PTP a následne boli zaradení do občianskeho života.

²⁴ Život Ernesta Macáka (1920 – 2016) je veľmi napínavý a dozvieme sa o ňom v autobiografických publikáciách: *Zápisky spoza mreží* (život v centralizačnom kláštore v Podolínci), *Dva roky v katakombách* (dvojročná ilegálna činnosť), *Utečenci pre Krista* (o útekoch do zahraničia), *Diagnóza: Blázon pre Krista* (fingoval psychickú poruchu, aby nevyzradil tajné informácie), *Prenasledovaní pre Krista* (život počas normalizácie), *Bože, oplatilo sa mi žiť* (epilóg jeho života). Zomrel 13.10. 2016 v Cerovej a je pochovaný v Šaštine.

²⁵ Účastníkov neúspešnej výpravy bolo 20, z toho 15 saleziánov, z ktorých sa štyria zachránili útekom. Najvyšší trest bol uložený Titusovi Zemanovi (1915 – 1969) ako organizátorovi výpravy, a to dvadsaťpäť rokov, ostatní boli odsúdení na osem až štrnásť rokov. Boli uväznení na rôznych miestach v Československu, niektorí pracovali aj v uránových baniach v Jáchymove (A. Srholec).

tislave. Od roku 1953 mal ilegálny saleziánsky noviciát pod patronátom Jozef Izakovič, a to dvadsaťštyri rokov.

V roku 1955 Štátna bezpečnosť zrealizovala akciu INŠPEKTOR a zaistila saleziánov, ktorí organizovali ilegálne teologické štúdiá: J. Bokora, F. Valábka, J. Štámca, J. Beňu, A. Masného a iných. Boli obvinení z organizovania ilegálnych náboženských mládežníckych krúžkov, náboženských obradov a rozširovania „závadnej“ literatúry. Hlavnou príčinou ich zatknutia bolo zamedzenie vplyvu saleziánov na mládež (R. Letz, 2001, s. 207). V roku 1960 a 1962 vyhlásil prezident Antonín Novotný amnestiu. Pri tej príležitosti boli viacerí saleziáni prepustení na slobodu a hľadali si civilné zamestnanie. Starší sa vrátili do rodín alebo šli do charitných domovov. Ostatní pokračovali v ilegálnej činnosti a v práci s mládežou. Bližšie informácie o personálnom stave saleziánov v období od roku 1953 do roku 1969 poskytuje tabuľka č. 1.

Tabuľka 1. Personálny stav saleziánov v r. 1969 a porovnanie s r. 1953.

Počet saleziánov		kňazi	koadjútori	klerici	Spolu v r. 1969	Stav v r. 1953
v zahraničí	v exile	44	6	3	83	91
	na misiách	30				
na Slovensku	verejní	75	21	–	132	199
	v ilegalite	20	–	16		

Zdroj: Správa inšpektora, 1969, s. 1 – 3.

V období od roku 1953 do roku 1969 pôsobilo na Slovensku 132 saleziánov, z toho 75 kňazov, ktorí pôsobili vo verejnej správe, a 20 v ilegalite. Za toto obdobie prešlo formáciou 16 saleziánov, ktorí vstúpili do rehole ilegálne. Saleziánov, laických bratov bolo 21. V porovnaní s rokom 1953 badať personálny pokles, pretože 17 saleziánov zomrelo a asi 50 saleziánskych študentov teológie prešlo do diecézy a stali sa diecéznymi kňazmi. Takto saleziánska spoločnosť prišla asi o tretinu svojich členov, a síce najmladších, ktorí boli ich budúcnosťou (P. Timko, 2009, s. 56). Väčšina saleziánov hľadala svoje existenčné zaistenie i budúcnosť buď u príbuzných, alebo v privátoch na súkromí. Niektorým sa popri zamestnaní podarilo po čase získať si ďalšiu kvalifikáciu štúdiom na univerzitách.

Výchovná činnosť saleziánov v období neslobody

Hoci činnosť všetkých reholí bola zakázaná a ich štruktúry zničené, viacerí

saleziáni sa venovali výchovnej činnosti. Keďže sa radikálne zmenili okolnosti ich pôsobenia, typické formy saleziánskej výchovnej činnosti sa museli adaptovať novým podmienkam, pričom sa snažili uplatňovať v prístupe k mládeži saleziánsku preventívnu metódu výchovy. Táto výchovná činnosť bola podľa vtedajšej legislatívy pokladaná za protištátnu.

Typológia výchovnej činnosti

V 50. – 60. rokoch 20. storočia sa niektorí saleziáni venovali *pedagogickej činnosti* na gymnáziách (Ivan Gróf, Jozef Sobota). Okrem tohto formálneho typu výchovy sa metóda preventívneho systému z hľadiska pedagogických disciplín demonštrovala aj v pedagogike voľného času, pričom najmä v 50. rokoch preferovaným prvkom výchovnej činnosti bolo *osobné poradenstvo*. V saleziánskej terminológii nadobúda špecifickú konotáciu: „Je to jedno z typických prvkov saleziánskej výchovnej metódy. Pomáha pozitívnym spôsobom interpretovať situácie vlastného prostredia, udalosti osobných a spoločenských dejín, učí kriticky myslieť a prežívať dôveru a lásku k životu. Je úlohou edukátora vytvoriť priestor a čas pre tento vzťah, mať jasný cieľ a predkladať ho prítlačlivým spôsobom“ (Pastoračný dokument, 2015). Osobné poradenstvo, a teda osobný prístup k mládeži, bolo v daných podmienkach typom výchovnej činnosti, ktorý realizoval takmer každý salezián pôsobiaci medzi mládežou na Slovensku. Známym takouto činnosťou bol Ivan Gróf, ku ktorému do bytu chodievalo mesačne asi tristo študentov zo Senca a z okolia. V priemere za deň ho navštívilo asi desať mladých ľudí. Kým v 50. rokoch saleziáni nemohli organizovať skupinové aktivity pre mládež, koncom 60. rokov sa odvážili konať výlety do prírody, ba dokonca s menšími skupinami absolvovali aj viacdňové pobyty na chatách nazývané ako duchovné cvičenia,²⁶ na ktorých sa ročne zúčastňovali stovky mladých. Vo svojom *Príspevku k dejinám saleziánov* Gróf píše: „V 50. a 60. rokoch som duchovné cvičenia pre svojich študentov organizoval na byte. Na chatu som sa odvážil ísť až v roku 1967 v obci Štefanová pod Rozsutcom. Zúčastnilo sa ich 8 chlapcov a 9 dievčat, medzi nimi budúci prof. Jozef Heriban. Potom som chodil s nimi na rôzne miesta na Slovensku vždy cez prázdniny. Každoročne sa ich zúčastňovalo asi 150 – 200 mladých“ (I. Gróf, s. 22).

²⁶ Ide o niekoľkodňové sústredenie, pričom „je to škola modlitby, reflexia človeka nad zmyslom svojho života“ (Ignác z Loyoly, *Duchovné cvičenia. Exerciície*, 2005, s. 9).

Výchovné prostriedky

Charakteristické výchovné prostriedky v saleziánskej pedagogike sa definujú ako prostriedky na dosiahnutie cieľa a ide o: divadlo, hudbu, spev, hru, dialóg, štúdium, tzv. „slovko do uška“, čím sa myslí v príhodnej chvíli pošepkať edukandovi vhodnú radu alebo usmernenie často v zápale hry alebo v niektorej spontánnej chvíli, keď je najviac disponovaný na jej uskutočnenie. Niektoré z týchto prostriedkov sa nemohli využívať, ale v období socializmu do popredia vystupuje samizdatová literatúra, diapozitívy a filmy, ktoré sprostredkovali obsahy výchovy a boli „rovnocennými“ mediátormi hodnôt, z praktického hľadiska často výhodnejšími, ktoré zasiahli väčšie množstvo adresátov. Tieto mediálne výchovné prostriedky sa šírili na Slovensku jednak samizdatom, jednak sa ilegálne dovážali z Ústavu sv. Cyrila a Metoda v Ríme, ktorý bol založený v roku 1961 a schválený talianskymi cirkevnými i štátnymi inštitúciami. Prínos tohto Ústavu na poli výchovy je značný i po stránke finančnej, ale najmä kultúrnej, keďže tridsať rokov podporoval ilegálne Cirkev na Slovensku. Saleziáni do samizdatovej činnosti často zapájali aj svojich zverencov: „Využívali sme tieto prostriedky výchovy: často filmy pašované z Talianska, boli to životopisy a mali aj text, a kým sme premietali film, buď sme ho komentovali sami, alebo sme používali texty. Aj naši zverenci, ktorých sme vychovávali, prepisovali texty na písacích strojoch“ (I. Gróf, s. 13).

Výchovným prostriedkom, ktorý saleziáni výrazne uplatňovali, bol dialóg, podstatný prvok preventívnej metódy. Na ilustráciu uvedieme skúsenosť saleziána Jozefa Sobotu, ktorý od školského roku 1959/60 pôsobil v Námestove ako stredoškolský profesor. Spomína, ako začala jeho ilegálna výchovná činnosť: „Bolo treba mať aj odvahu osloviť toho mladého človeka. A bolo treba mať odvahu. Nadviazať taký bežný ľudský vzťah. A tam už potom mal som materiál od Paulinyho, aj obrázky, také náboženské, a tie sme premietali. Aj knižky som im dával. Každé poobedie som chodieval do mesta na vychádzky. A tu bol jediný bufet, tu každý chodil si niečo zajesť. A odtiaľ vyšli pod kostol, traja mládenci, chlapi takí. Oblečení sú nie ako študenti. Hovorím si, trochu takí aj ako morálni všetci... To je pre mňa! Tak som ich oslovil. Pršalo. Zima im bolo. Chcel som ich ja prvý osloviť: ‚Čo chlapi.‘ Jeden že: ‚Máme vychádzku. Ale nemáme ani kde ísť.‘ Hovorím: ‚A šli by ste ku mne? Ja mám dobré jablká od Prievidze. Ja som profesor na gymnáziu.‘ To zabralo! Všetci tí traja sa zobrali – Fero, Jožo a Števo. Z Novoti boli všetci a mal som kopy jablák, som doniesol v takom kufríku od nás“ (J. Sobota, s. 3).

Cieľ a obsah výchovy

J. Bosco definoval hlavný cieľ výchovy v syntéze „čestný občan a dobrý kresťan“, čo spolu s typológiou jeho výchovných aktivít, metodických princípov a postojov pri výchove mládeže v praxi alebo vyplývajúcich z jeho spisov a v personalistickej optike, definujeme ako *integrálne dozrievanie osoby*, t. j. rozvíjanie osobnosti vo všetkých jej dimenziách. Výchovná činnosť saleziánov sa v cieľoch a obsahoch sústredila najmä na spirituálnu dimenziu človeka, avšak nezanedbávala ani ostatné dimenzie a smerovala k integrálnej výchove. Tento prístup saleziánov dokumentuje Jozef Sobota: „Keď som učil v Námestove, dozvedel som sa, že v Bobrove je jeden chlapec, ktorého otec je vo väzení a má 5 detí. Mama žije len zo sadenia stromkov. Keďže v zime sa nesadia, tak žobre. Tak som si ho dal zavolať a on mi to všetko potvrdil. Bol holubár, rád mal holuby. Hovorím, Jožko, vieš čo, na desiatu si budeš kupovať obložené žemle, čo tu v škole predávajú. Tu máš peniaze, ja ti dôverujem. Potrebuješ si dačo kúpiť. Ja ti dôverujem. A to bol najlepší študent na gymnáziu“ (J. Sobota, s. 6).

Neformálna (ale aj formálna) edukácia vykonávaná saleziánmi bola mimoriadnym potenciálom v hodnotovej výchove: „Sedeli sme s chlapcami v mojom byte na balkóne. A videl som, ako kráča opitý chlapík, ktorý sa potkol o drôtený plot, spadol a rozbil si všetko. A ja som poznal toho pána. Poprchalo, v bahne bol, tak som povedal: ‚Chlapci, kto má odvahy? Tam leží jeden opitý človek a býva na 2. poschodí. Choďte, zdvihnite ho, dovedte ho, odovzdajte manželke.‘ Tí sa zdvihli, mali zväzacke košele a dovedli ho. Tak to je na celý život aj oni dostali školu, aj ja som ju dostal. A tá jeho manželka, to bola hlavná kuchárka na gymnáziu. No a tá nám potom z vďačnosti celý rok dávala v škole dupľu“ (J. Sobota, s. 8).

Aj na základe štúdia ďalších prameňov konštatujeme, že saleziáni sa snažili o praktickú aplikáciu integrálnej výchovy, o čom svedčia rôznorodé ciele zamerané na rozvoj všetkých dimenzií človeka, okrem duchovnej kultivovali aj spoločenskú (interpersonálne vzťahy v rodine, v škole, v zamestnaní, priateľstvo, komunikácia) a osobnostnú dimenziu (čestnosť, pracovitosť, vzdelanie, autenticita, zodpovednosť).

Výchovná metóda

Hlavnými piliermi saleziánskej výchovnej metódy sú prvky *rozum, náboženstvo a láskavosť, vzťah medzi edukátorom a edukandom* charakterizovaný dôverou, dobrotou, láskavosťou a pedagogickým optimizmom. Edukátori

majú veriť, že v každom edukandovi je „bod, prístupný dobru“, a ten sa majú snažiť objaviť a oceniť. Od edukanda sa vo výchovnom vzťahu vyžaduje vytrvalosť, úprimnosť, schopnosť znášať nepríjemnosti, ktoré sprevádzajú vlastný výchovný rast, prácu na jadre svojej osobnosti, ktorá implikuje revíziu hodnôt a rozhodnutí. Jeho úlohou je preto poznávať samého seba, svoje osobné dejiny, nastúpiť na cestu dozrievania a objaviť svoj prínos do spoločnosti, do ktorej sa má zaradiť (Pastoračný dokument, 2015).²⁷ V takomto vzťahu výchovnej reciprocity v dialektike edukátor – edukand, platí zásada, že „jadrom jeho výchovného prístupu je získať a formovať zvereného jedinca láskou“ (B. Kudláčová, 2007, s. 35).

Salezian Miroslav Kysela spomína: „Keď som býval v Žiline, prišiel za mnou jeden chlapec. Nič od neho neľahám, lenže sa spýtam, čo a jak. Videl som, že je bledý, smutný. Tak sa pýtam, čo je. A on že, otec ich opustil, mama, má ešte jednu sestru a otec žije s druhou blízko činžiaka a on to všetko vidí. Na ulici druhých privítajú otec mama a jeho nikto“ (M. Kysela, s. 20). Už viackrát citovaný Jozef Sobota pod krycím menom „krstný“ je typickým príkladom saleziánskej dôvery a láskavosti. Je známe, že mládeži rozdal okolo stošesťdesiat kľúčov od svojho bytu. Tí k nemu prichádzali po skončení vyučovania, aby u neho počkali na autobus, prečítali si nejakú knihu alebo sa poradili. „Ale predovšetkým, čo tých, mladých získalo, to bol taký otcovský prístup. No ale tie kľúčiky, to nielen tak, že tu máš kľúčik. To už bola dôvera založená na dôvere. Chlapec alebo dievča dostali určitú výchovu, vedeli ku komu chodia, že sú to dobré veci a okrem toho, nemali kde byť. Dnes je to ľahko povedať, však choďte, tam sú centrá pre mládež. Povedal som: ‚Tento kľúčik je od bytu, aj od môjho srdca. Tu vždy nájdeš otca, priateľa, poradcu.‘ Prišli si aj poplakať, aj všetko možné. A všelijaké veci sa mi zdôverili. Keď chalan alebo dievča prišli, a mali kľúčik, otvorili si. Tí, čo nemali, zaklopali. Keď som tu nebol, čakali ma, keď som prišiel. Otvoril som im slovami: ‚Vitaj, tak rád ťa vidím!‘ On to prijatie a srdečnosť musí cítiť! Tam ten cit sa má ukázať! bola to starosť. Ale bol som aj preťažený, nemohol som ani kávičku dopiť“ (J. Sobota, s. 6).

Záver

Reštrikčná legislatíva v druhej polovici 40. rokov namierená do radov Cirkvi predznamenalala 40-ročné obdobie neslobody a porušovania občan-

²⁷ *Orientačné línie výchovného poslania FMA*, s. 48.

ských a ľudských práv. Saleziáni stratili možnosť rozvíjať svoju výchovnú činnosť a boli internovaní. Po zaradení sa do civilného života od roku 1954 až do Pražskej jari podmienky na ich výchovnú činnosť neboli ideálne, ale napriek tomu realizovali saleziánsky systém výchovy adaptovaním sa na zmenené podmienky. Takto saleziáni pôsobili výchovne medzi mládežou v 50. a 60. Rokoch, a to najmä individuálnym prístupom prostredníctvom osobného poradenstva a šírením samizdatovej literatúry. V malých skupinkách tiež organizovali duchovné cvičenia, ktoré prebiehali na privátoch. Relevantnými prvkami preventívnej výchovnej metódy boli najmä dialóg a dôvera, prostredníctvom nich komunikovali hodnoty duchovné, osobné, ale aj spoločensky významné, čím zohrali v oblasti výchovy osobitnú úlohu.

LITERATÚRA

- DUBOVSKÝ, J. M. (1998) *Akcia kláštoru*. Martin: Matica slovenská.
- DUBOVSKÝ, J. M. (2001) *Akcia rehoľníčky*. Martin: Matica slovenská.
- IGNÁC z LOYOLY (2005), *Duchovné cvičenia. Exerície*. (Prel. Mikuš, R.) Trnava: Dobrá kniha.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2007) Vývoj pedagogického myslenia v európskom kontexte. In: KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, s. 28 – 38.
- KUBANOVIČ, Z. (2001) *Saleziáni v zápase proti svojej likvidácii*. Licenciátska práca. Bratislava: Rímskokatolícka bohoslovecká cyrilometodská fakulta Univerzity Komenského.
- KUDLÁČOVÁ, B. – STOBRYN, S. (2011) *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- LETZ, R. (2001) Prenasledovanie kresťanov na Slovensku. In: *Zločiny komunizmu na Slovensku 1948 : 1989* (1). Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, s. 67 – 335.
- MACÁK, E. (2006) *Utečenci pre Krista*. Bratislava: Don Bosco.
- PASTORAČNÝ DOKUMENT SDB. (2015) Bratislava: Saleziáni Dona Bosca.
- RADOŠINSKÝ T. (2005) *Don Titus „Vatikanský špión?“*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- RAJSKÝ, A. (2007) Filozofia a neformálna edukácia. In: KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, s. 50 – 56.
- SARKÓZYOVÁ, A. (2017) *Výchovná koncepcia Jána Bosca v kontexte pedagogického myslenia v 19. stor. v Taliansku, jej zrod a vývoj na Slovensku*. Dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.
- ŠABO, M. (2010) Systém vzťahov medzi štátom a cirkvami v Československu. In: JAKUBČIN, P. – FIAMOVÁ, M. *Prenasledovanie cirkvi v komunistických štátoch strednej a východnej Európy*. Bratislava: ÚPN.
- TRSTENSKÝ, V. (1994) *Nemohol som mlčať*. Bratislava: Nové Mesto.
- TIMKO, P. (2009) *La vita fraterna dei salesiani in Slovacchia sotto il regime comunista [Bratský život saleziánov na Slovensku počas komunistického režimu]*. Licenciátska práca. Rím: Lateránska univerzita.

Archívne pramene

Provinciálny archív saleziánov na Slovensku, Bratislava, fond Osobné fondy, zložky: Izakovič Jozef, Kysela Miroslav, Gróf Ivan, Sobota Jozef.

Centrálny archív saleziánov (CAS), Rím, fond Cecoslovacchia [Československo], zložka: Relazione dell'ispettore [Správa inšpektora].

Kontaktné údaje

Mgr. Adriana Sarközyová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

Trnavská univerzita

E-mail: adriana.historiafma@gmail.com

ÚLOHY NÁRODNÝCH VÝBOROV V OBLASTI SOCIÁLNEJ STAROSTLIVOSTI O DETI A MLÁDEŽ V ROKOCH 1945 – 1968

Ivana Šuhajdová

Abstrakt. V medzivojnovom období, ako i v čase druhej svetovej vojny otázky týkajúce sa sociálnej starostlivosti o deti a mládež riešil nielen štát, ale i viaceré dobrovoľné spolky a organizácie. Sociálna starostlivosť o deti a mládež tak mala verejný, súkromný a cirkevný charakter. Zmena nastala prijatím Zákona č. 48/1947, ktorým akákoľvek sociálna starostlivosť o deti, mládež a rodinu patrila do štátnej moci, a to prostredníctvom národných výborov (miestnych, okresných, krajských). Viaceré organizácie, ako napr. Okresné starostlivosti o mládež, ktoré dovtedy fungovali na báze dobrovoľnosti a štát niektoré ich aktivity len finančne podporoval, zanikli. Cieľom príspevku je priblížiť a zmapovať činnosť národných výborov v oblasti sociálnej starostlivosti o deti a mládež v rokoch 1945 až 1968.

Úvod

Zabezpečeniu sociálnej starostlivosti o deti a mládež bolo treba aj po druhej svetovej vojne venovať zvýšenú pozornosť. Od vzniku prvej Československej republiky prebiehala na slovenskom území starostlivosť o deti a mládež jednak prostredníctvom štátnej starostlivosti, do ktorej, ako uvádza I. Šuhajdová (2016), patrili predovšetkým štátne detské domovy a štátne ústavy pre telesnú, duševnú alebo mravne narušenú mládež.²⁸ Ako však uvádzajú *Ideove-vedecké a organizačné základy našej starostlivosti o mládež a rodinu* (1940) v medzivojnovom období, ako i v čase druhej svetovej vojny, prenechával štát najširšie pole starostlivosti o mládež a rodinu na dobrovoľnú starostlivosť. Do roku 1945 existovalo na slovenskom území viacero väčších i menších dobrovoľných spolkov a organizácií, ktoré sa venovali sociálnej starostlivosti. Sociálna starostlivosť o deti a mládež tak mala verejný, súkromný a cirkevný charakter. Jednou z najväčších dobrovoľných organizácií bolo *Slovenské ústredie starostlivosti o mládež* s pridruženými okresnými starostlivosťami o mládež,²⁹ ktoré fungovali až do roku 1947. Od 1. januára 1948 boli okresné starostlivos-

²⁸ V danom období bol zaužívaný termín mravne defektná mládež.

²⁹ Podrobnú charakteristiku, ako i popis jednotlivých činností a aktivít, ktoré na slovenskom území od svojho vzniku vykonávali okresné starostlivosti o mládež, uvádza I. Šuhajdová (2015, 2016).

ti o mládež podľa Zákona č. 48/1947 o organizácii péče o mládež zrušené a ich činnosti prevzali národné výbory (miestne, okresné a dodatočne aj krajské). Ich centrálou sa stala *Slovenská starostlivosť o mládež*.

Všeobecne o národných výboroch

Národné výbory ako zastupiteľské orgány štátnej moci a správy tvorili základný článok v politickej organizácii socialistického štátneho zriadenia. Podľa M. Štibrányiovej (1984, s. 3) „vznikli v období ilegality ako revolučné orgány národnohospodárskeho boja, zjednocujúce pod vedením komunistov všetky antifašistické sily v boji proti okupantom“. M. Schiller a kol. (1971, s. 16) píše: „Po oslobodení Československa v roku 1945 vznikli nové orgány štátnej moci, národné výbory.“ Ich činnosť bola upravená smernicou Povereníctva pre veci vnútorné č. 339/1944/II. z 29. septembra 1944. Zároveň v zmysle nariadenia SNR č. 29/1945 Zb.z. zo 7. apríla 1945 sa ustanovil pre každú obec miestny národný výbor a pre každý okres okresný národný výbor, ktorý prevzal kompetencie bývalého okresného úradu, okresného zastupiteľstva a okresného náčelníka (Košický vládny program, 1978). Účinnosť národných výborov zabezpečil Košický vládny program vyhlásený 5. apríla 1945 v Košiciach, ktorý, ako sa píše v jeho vyhlásení, „predstavoval rad demokratických opatrení a národnorevolučných zásahov do politickej, hospodárskej a kultúrnej oblasti“ (Košický vládny program, 1978, s. 25). Košický vládny program postavil do popredia sociálnych záujmov štátu okrem iného aj starostlivosť o matky a deti, budovanie jasli, materských škôl, ako i zariadení predškolskej a mimoškolskej výchovy. V rámci starostlivosti o dorastajúcu mládež sa zaručil zabezpečiť nevyhnutné prostriedky pre jej kvalitný telesný a duševný rozvoj, pre deti pracujúcich rodičov žiadal možnosť čo najvyššieho vzdelávania a pre rodiny s deťmi zvláštne prídavky a zvýhodnenia. Na plnení všetkých uvedených činností sa z pozície štátnej moci mali podieľať práve národné výbory, a to jednak prostredníctvom svojich hospodárskych, kultúrnych, zdravotných a sociálnych organizácií, ako aj v spolupráci s ostatnými štátnymi orgánmi a inštitúciami. Ich úlohou v oblasti sociálnej starostlivosti o deti a mládež malo byť poskytovanie pomoci pri výchove detí, pričom zvýšená pozornosť sa vyžadovala u detí, ktoré potrebovali zvláštnu starostlivosť v dôsledku telesného, zmyslového alebo duševného postihnutia (M. Schiller a kol., 1971). Možno konštatovať, že až do začiatku 60. rokov bola činnosť národných výborov v oblasti sociálnej starostlivosti o deti a mládež veľmi rozvetvená a značne kopírovala činnosti niektorých už neexistujúcich

dobrovoľných spolkov a organizácií, predovšetkým okresných starostlivostí o mládež. Právomoc národných výborov bola zároveň značne ovplyvniteľná neustále prebiehajúcimi legislatívnymi zmenami. Výraznú zmenu priniesol až Zákon č. 59/1964, ktorý legislatívne upravoval konkrétne úlohy a kompetencie národných výborov oblasti sociálnej starostlivosti o deti.

Úlohy národných výborov v oblasti starostlivosti o deti v zmysle Zákona č. 59/1964

M. Schiller a kol. (1971) upozorňujú, že Zákon č. 59/1964 vymedzoval základné úlohy národných výborov (miestnych, okresných, ako i krajských) v starostlivosti o deti veľmi rámcovito. Svoje tvrdenie odôvodňujú logickým konštatovaním, podľa ktorého v živote každej rodiny, ako i dieťaťa vznikajú rozdielne situácie, ktoré si vyžadujú rozdielne riešenia, a preto nie je možné ich jednoznačne popísať a zároveň vnímať ako návod, povinnosť či oprávnenie národných výborov zasiahnuť a použiť ich. Napriek tomu možno jednoznačne prijatie uvedeného zákona vnímať ako pozitívum, pretože po prvýkrát sa legislatívne špecifikovali práva a povinnosti národných výborov v oblasti sociálnej starostlivosti o deti a mládež.

Zo základných ustanovení daného zákona vyplynuli národným výborom nasledujúce úlohy:

- zabezpečovať všetkým deťom potrebnú starostlivosť pre ich všestranný telesný a duševný rozvoj, ako i poskytovať pomoc pri uplatňovaní daných práv,
- vytvárať podmienky, ktoré umožnia alebo uľahčia rodičom a iným osobám zodpovedným za výchovu riadny výkon starostlivosti o deti, najmä budovaním predškolských a mimoškolských výchovných zariadení, ako i zriaďovanie takých služieb, ktoré uľahčia starostlivosť o deti predovšetkým zamestnaným matkám,
- vhodnými výchovnými a vzdelávacími prostriedkami pôsobiť nielen na správanie detí, ale i na konanie osôb zodpovedných za ich výchovu, učebné a pracovné podmienky tak, aby tieto osoby riadne plnili svoje povinnosti voči deťom a boli pre nich dobrým príkladom. Pri tomto pôsobení sa mali využívať predovšetkým národnými výbormi riadené osvetové a kultúrne zariadenia,
- predchádzať ujám, ktoré by niektoré deti mohli utrpieť v rodinách, na pracoviskách alebo v miestach, kde trávajú svoj voľný čas,
- osobitnú pozornosť venovať ochrane detí pred škodlivými vplyvmi,

- pri plnení úloh úzko spolupracovať so školami, štátnymi orgánmi, s Revolučným odborovým hnutím, s Československým sväzom mládeže a s ostatnými spoločenskými a hospodárskymi organizáciami,
- komisie a odbory národných výborov vo veciach detí majú úzko spolupracovať so školskou a kultúrnou komisiou (komisiou starostlivosti o deti).

Zákon presne špecifikoval aj úlohy, ktoré sa priamo týkali miestnych, krajských a okresných národných výborov, a to takto:

1) Úlohy miestnych národných výborov:

- a) v naliehavých prípadoch poskytovať deťom okamžitú pomoc,
- b) zakročiť v prospech detí, ktoré nemajú riadnu starostlivosť u rodičov alebo u iných osôb zodpovedných za ich výchovu, za učebné alebo pracovné podmienky alebo u štátnych orgánov; osobitnú pozornosť venovať deťom z rodín rozvrátených a z rodín alkoholikov,
- c) dozerieť, aby deťom neboli podávané alebo predávané alkoholické nápoje, zabráňovať, aby sa deti do 15 rokov zdržiavali bez dozoru zodpovedných osôb na miestach, kde sa takéto nápoje podávajú a zabráňovať deťom mladším ako 16 rokov zúčastňovať sa na tanečných zábavách pre dospelých,
- d) dbať na to, aby pri filmových, divadelných a koncertných predstaveniach a pri športových podnikoch boli zachovávané predpisy o ich prístupnosti deťom,
- e) oznamovať súdom a iným štátnym orgánom skutočnosti, ktoré majú význam pre konanie a rozhodnutie vo veciach detí a navrhovať vhodné osoby za ich opatrovníkov,
- f) okresným národným výborom odporúčať vhodné osoby za osvojiteľov, navrhovať dôverníkov starostlivosti o deti a oznamovať im prípady, v ktorých treba dieťa umiestniť do výchovy nahrádzajúcej výchovu rodičov,
- g) spolupôsobiť pri výkone ochranných alebo výchovných opatrení vyslovených súdmi alebo okresnými národnými výbormi a sledovať ich účinnosť; zisťovať podmienky ďalšej výchovy v rodine pred skončením ústavnej alebo ochrannej výchovy a dozerieť na životné podmienky detí z tejto výchovy prepustených alebo mladistvých prepustených z výkonu trestu odňatia slobody.

Výchovné opatrenia miestnych národných výborov

Ak bolo správanie dieťaťa nevhodné, ak rodičia alebo iné osoby zodpovedné za jeho výchovu zanedbávali svoje povinnosti, ak samotní rodičia alebo iné osoby ohrozovali výchovu dieťaťa, bolo povinnosťou miestneho národného výboru všetky okolnosti prešetriť. V prípade, že samotné prešetrenie prípadu nevedlo k náprave, miestny národný výbor:

- v menej závažných prípadoch napomenul tých, ktorí svojím správaním ohrozovali zdravý vývin dieťaťa alebo požiadal spoločenskú organizáciu pracoviska, aby tak urobila za neho,
- v závažnejších prípadoch, prípadne ak sa predchádzajúce napomenutie minulo účinku, mohol vysloviť dohľad; vo veciach detí, ktorými sa zaoberal súd, mohol miestny národný výbor toto opatrenie urobiť len vtedy, keď mu súd postúpil vec na prejedanie a vybavenie.

Miestny národný výbor poveroval dohľadom dôverníka starostlivosti o deti alebo inú vhodnú osobu. Dohľadom poverená osoba bola povinná v súčinnosti so školou a so spoločenskou organizáciou bydliska alebo pracoviska sústavne sledovať, ako sa dieťa správa a ako je o neho postarané. Zároveň na dieťa výchovne pôsobila a v prípade potreby dávala podnet na ďalšie opatrenia, ktoré mali byť v záujme dieťaťa. Rozhodnutie vyslovujúce napomenutie alebo dohľad musel miestny národný výbor doručiť zákonným zástupcom dieťaťa, súdu, okresnému národnému výboru, prípadne i škole alebo závodu.

2) Úlohy okresných národných výborov:

- a) riadiť a kontrolovať činnosť miestnych národných výborov pri starostlivosti o deti a koordinovať ju s činnosťou spoločenských a hospodárskych organizácií na tomto úseku.
- b) poskytovať deťom starostlivosť vo všetkých prípadoch, ktoré nepatria do právomoci národných výborov iných stupňov; najmä:
 - vykonávať funkciu opatrovníka detí, ak nebolo možné alebo účelné za opatrovníka ustanoviť jednotlivca,
 - zúčastňovať sa na trestnom konaní proti mladistvým,
 - navrhovať súdu vyslovenie ústavnej alebo ochranej výchovy alebo obmedzenie, prípadne pozbavenie rodičovských práv,
 - sprostredkovať umiestnenie detí do výchovy nahradzujúcej výchovu rodičov a podľa okolností do zariadení kolektívnej výchovy,
 - oznamovať súdom svoj názor o vhodnosti a účelnosti opatrení, ktoré sú vo veciach detí navrhnuté alebo zamýšľané, prípadne oznamovať skutočnosti majúce význam pre konanie a rozhodnutie,

- evidovať osoby vhodné stať sa osvojiteľmi a deti vhodné na osvojenie,
 - dohliadať na to, aby osvojenie bolo pre deti čo najprospešnejšie,
 - organizovať zbor dôverníkov starostlivosti o deti a školiteľ jej členov.
- c) sledovať vývin detí, ktoré boli umiestené do výchovy iným osobám ako ich rodičom,
- d) evidovať ťažko vychovávateľné deti,
- e) v prípade, že sú pre dieťa vytvorené vhodné podmienky, navrhovať súdu zrušenie jeho ústavnej výchovy,
- f) zabezpečovať, aby deti prepustené z ústavnej alebo ochrannej výchovy a mladiství prepustení z výkonu trestu odňatia slobody boli prijatí do škôl alebo zaradení do vhodného učebného prípadne pracovného pomeru,
- g) poskytovať deťom, rodičom a iným osobám alebo orgánom zodpovedným za výchovu detí poradenstvo, najmä v otázkach výchovy, vo veciach určenia otcovstva a osvojenia,
- h) pomáhať pri uplatňovaní nárokov detí na výživné a nárokov nevydatých matiek na výživu a na náhradu nákladov. Na základe posúdenia povahy prípadu spisovať za nich potrebné podania, konať v ich záujme so súdmi a inými štátnymi orgánmi.

Výchovné opatrenia okresných národných výborov

V závažnejších prípadoch, najmä ak bolo treba dieťa chrániť pred škodlivými vplyvmi, mohol okresný národný výbor uložiť dieťaťu primerané obmedzenia, akými boli zákaz návštev nevhodných miestností, podnikov alebo zábav, ako i zákaz stretávania sa s mravne narušenými osobami. O vyslovenom opatrení musel upovedomiť súd, miestny národný výbor, prípadne školu alebo závod, v ktorom dieťa pracovalo. V prípadoch, keď sa dieťaťom súd už zaoberal, mohol okresný národný výbor vysloviť opatrenia, len ak mu samotný súd postúpil vec na prejednanie a vybavenie.

V prípadoch, v ktorých bolo potrebné bez odkladu umiestniť dieťa do výchovy nahrádzajúcej výchovu rodičov, keďže tí o dieťa neprejavovali žiadny záujem, prípadne závažným spôsobom ohrozovali jeho zdravý vývin, bolo povinnosťou okresného národného výboru v spolupráci s miestnym národným výborom umiestniť dieťa do rodiny zaručujúcej priaznivé podmienky pre všestranný zdravý vývin daného dieťaťa alebo umiestniť dieťa do ústavu.

Do činností okresných národných výborov patrili aj komisie starostlivosti o deti, ktoré zriaďovali na základe vládneho nariadenia č. 71/1960 Zb.z. (§ 53, ods. 4), a to v rámci svojej školskej a kultúrnej komisie. Jedným z členov

komisie musel byť detský, prípadne dorastový lekár a ďalším kvalifikovaný pedagóg. V prípadoch, ktoré si to vyžadovali, boli na rokovania prizvaní aj zástupca školy dieťaťa, súdu, prokuratúry, ústavu národného zdravia, závodu, verejnej bezpečnosti alebo spoločenskej organizácie.

Okresné národné výbory poverovali komisiu starostlivosti o deti nasledujúcimi úlohami:

- a) rozhodovať o príspevku na výživu,³⁰
- b) rozhodovať o opatreniach podľa Zákona č. 59/1964 (§13),
- c) navrhovať súdu ústavnú alebo ochrannú výchovu,
- d) navrhovať súdu obmedzenie alebo pozbavenie rodičovských práv,
- e) kontrolovať ako miestne a mestské národné výbory plnia svoje úlohy pri starostlivosti o deti a uskutočňovať opatrenia na odstránenie zistených nedostatkov,
- f) riadiť zbor dôverníkov starostlivosti o deti,
- g) podávať školskej a kultúrnej komisii podnetné návrhy a informovať ju o svojej činnosti.

Úlohy okresných národných výborov pri starostlivosti o deti, ak nepatri-
li do pôsobnosti iných ich orgánov, plnili kvalifikovaní pracovníci, ktorými
spravidla boli inšpektori starostlivosti o deti a sociálni pracovníci. Ich počet
závisel od veľkosti okresu, počtu obyvateľstva v okrese, jeho sociálnemu roz-
vrstveniu, prípadne iných okolností, ktoré mali vplyv na rozsah a náročnosť
agendy daného okresu. Okrem pracovníkov starostlivosti o deti sa na plnení
úloh okresných výborov podieľali aj dôverníci starostlivosti o deti. Dôverník-
mi sa mohli stať občania, ktorí preukázali požadované osobnostné vlastnosti,
patričné životné skúsenosti a dobrý vzťah k deťom. Dôverníci starostlivosti
o deti zisťovali, ako si rodičia a iné oprávnené osoby plnili svoje povinnosti
voči deťom, pomáhali im odstraňovať prípadné zistené nedostatky, vykonáva-
li dohľad a plnili ďalšie úlohy, ktorými ich poveroval okresný národný výbor.

³⁰ Podľa Zákona č. 59/1964 (§19) bol pravidelný mesačný príspevok na výživu dieťaťa do 300 Kčs. Príspevok bolo možné dieťaťu poskytovať do dovŕšenia 15. roku. Ak bolo dieťa staršie ako 15 rokov a naďalej sa štúdiom pripravovalo na budúce povolanie na riadnom učilišti alebo iným školením (výcvikom), prípadne ak dieťa nebolo schopné pre chorobu alebo po-
stihnutie pracovať, bolo možné príspevok poskytovať až do dovŕšenia jeho 25 rokov.

3) Úlohy krajských národných výborov:

- a) riadiť a kontrolovať činnosť okresných národných výborov pri starostlivosti o deti,
- b) po stránke výchovnej kontrolovať zariadenia, v ktorých boli mladiství vo väzbe, a to v spolupráci s orgánmi, ktoré tieto zariadenia riadili a s prokuratúrami,
- c) viesť v rámci príslušného kraja evidenciu detí vhodných na osvojenie.

Zákon sa zaoberal aj výkonom ústavnej a ochrannej výchovy detí, ktorá sa vykonávala vo výchovných zariadeniach v pôsobnosti ministerstva školstva a kultúry. Ak to vyžadoval duševný alebo telesný stav dieťaťa, vykonávala sa v zariadeniach v pôsobnosti ministerstva zdravotníctva alebo Štátneho úradu sociálneho zabezpečenia. Podrobnosti ustanovoval minister školstva a kultúry po dohode s ministrom zdravotníctva a predsedom Štátneho úradu sociálneho zabezpečenia.

Pracovníci národných výborov (tak miestnych, okresných, ako i krajských) či už ako dôverníci starostlivosti o deti alebo ako osoby poverené dohľadom boli oprávnení navštíviť dieťa doma, v škole alebo na pracovisku a zistiť, ako je o neho postarané.

Záver

Sociálna starostlivosť o deti a mládež predstavovala po skončení druhej svetovej vojny oblasť, ktorá si naďalej vyžadovala svoju pozornosť. Zásadné zmeny možno pozorovať v jej v poskytovateľovi. Kým pred rokom 1945 išlo predovšetkým o dobrovoľné organizácie, ktoré štát podporoval hlavne finančne, po skončení druhej svetovej vojny sa postupne hlavným zabezpečovateľom stáva samotný štát cez národné výbory, ktoré prostredníctvom organizácií (kultúrnych, sociálnych, zdravotných, hospodárskych) zabezpečovali podľa Zákona č. 59/1964 všetky úlohy týkajúce sa sociálnej starostlivosti o deti a mládež. V našom príspevku sme predstavili a zmapovali práve činnosť národných výborov v tejto oblasti.

Objektívne však treba povedať, že sociálnu starostlivosť v období socializmu nezabezpečoval iba samotný štát, ale naďalej (hoci v menšej miere ako pred druhou svetovou vojnou) sa venovali tejto problematike pozornosť aj dobrovoľné organizácie, ktoré museli svoju činnosť podriadiť duchu vtedajšieho vládneho režimu.

LITERATÚRA

- SCHILLER, M. a kol. (1971) *Péče o děti v ČSSR*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŠTIBRÁNYIOVÁ, M. (1984) *Okresný národný výbor v Trnave I (1945 – 1960)*. Inventár. Trnava.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2016) Sociálno-výchovné otázky detí a mládeže. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 368 – 389.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2015) Činnosť okresnej starostlivosti o mládež v Trnave a jej okolí v rokoch 1940 – 1945. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 163 – 178.
- Košický vládný program*. (1978) Bratislava: Nakladateľstvo Pravda.
- Zákon č. 48/1947 Zb. z. o organizácii péče o mládež
- Zákon č. 59/1964 Zb. z. o úlohách národných výborov pri starostlivosti o deti

Archívne pramene

Ideove-vedecké a organizačné základy našej starostlivosti o mládež a rodinu (1940). Slovenský národný archív.

Kontaktné údaje

PhDr. Ivana Šuhajdová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
E-mail: ivana.suhajdova@truni.sk

ZMENY V NÁHRADNEJ VÝCHOVE V ROKOCH 1945 – 1968

Adriána Pagáčová

Abstrakt. Príspevok sa zameriava na problematiku náhradnej výchovy v rokoch 1945 až 1968. Obdobie po druhej svetovej vojne výrazne ovplyvnilo oblasť náhradnej výchovy. V príspevku sa zameriavame jednak na oblasť legislatívnu, a tiež na samotný spôsob sprostredkovania a fungovania náhradnej starostlivosti. Podľa A. Škovieru (2007) išlo o tzv. socialistický experiment, ktorého prvá fáza sa končí rokom 1963, keď bol prijatý Zákon o rodine, ktorý priniesol výrazné zmeny v tejto oblasti a ovplyvnil fungovanie náhradnej výchovy na dlhé obdobie.

Úvod

Po druhej svetovej vojne bolo na území vtedajšieho Československa mnoho detí s pohnutými osudmi. Tieto deti rozhodne nenapĺňali predstavy budúcich pestúnov a osvojiteľov: líšili sa národnosťou; boli staršie, ako si predstavovali osvojiteľa; trpeli traumou predčasnej dospelosti, čo bolo spôsobené hrôzami druhej svetovej vojny. Štát sa nad humánnym zaobchádzaním s takými deťmi nezamýšľal (Z. Gabriel, T. Novák, 2008).

Po druhej svetovej vojne sa Československo začalo orientovať na Sovietsky zväz. Táto orientácia spôsobila zmeny vo všetkých oblastiach vrátane výchovy a vzdelávania. Negatívne bola ovplyvnená aj oblasť náhradnej starostlivosti, v ktorej sa v nasledujúcich rokoch udialo niekoľko výrazných zmien spojených so sovietskou politikou a cieľmi v tejto oblasti. Orientácia Československa na Sovietsky zväz postupne začala ovplyvňovať spoločenské a hospodárske parametre krajiny. Vďaka industrializačnému procesu sa veľa mladých ľudí presťahovalo za prácou do miest, a to spôsobilo vyprázdňovanie dedín. Dôsledkom presídľovania dochádzalo k pretrhnutiu pút viacgeneračných rodín (J. Mikloško, 2008). Základným východiskom v starostlivosti o deti sa stalo násilné potláčanie tradičných hodnôt, ktoré boli spojené so židovsko-kresťanskou kultúrou a modelom demokratického štátu (A. Škoviera, 2007). Presadzovala sa sovietska filozofia malej dvojgeneračnej rodiny, ktorá bola podporovaná aj stavebným riešením bytov, ktoré neumožňovali a niekedy dokonca znemožňovali viacgeneračné bývanie (J. Mikloško, 2009).

Legislatíva v oblasti náhradnej starostlivosti v rokoch 1945 – 1968

Skôr, ako opíšeme konkrétne legislatívne zmeny, ktoré sa udiali v období po druhej svetovej vojne, pre lepšie pochopenie považujeme za dôležité krátko načrtnúť históriu náhradnej starostlivosti na našom území od začiatku 20. storočia.

Sociálna starostlivosť o opustené a osirelé deti prešla od vzniku ČSR veľmi progresívnou transformáciou. Tá vyústila do zákonodarne uznanej a štátom organizovanej formy. Sociálna starostlivosť o siroty sa stala súčasťou občianskeho zákonníka, orientovala sa aj na zabezpečenie rodiny ako fungujúcej základnej bunky spoločnosti. Štát si privlastnil právo odňatia dieťaťa z rodiny v prípade, že bol ohrozený jeho zdravý vývin. V období prvej ČSR začali vznikať nové inštitúcie sociálnej starostlivosti o siroty, napr. detské domovy, spolky okresnej starostlivosti o mládež a štátne sirotince (Kováčiková, podľa J. Mikloška, 2009). O deti, ktoré boli viditeľne opustené, sa do rozhodnutia súdu starala obec. Po vzniku ČSR sa starostlivosť o opustené deti naďalej realizovala v detských domovoch v zmysle uhorských zákonných opatrení. Hlavným kritériom v období prvej Československej republiky bolo usporiadanie detských domovov podľa vekovej diferenciácie (Erdélyiová, 1995, podľa J. Mikloška, 2009).

Starostlivosť o ohrozené deti bola v prvej Československej republike považovaná za veľmi dôležitú úlohu. Participoval na nej štát, cirkev, obce a spolky. V tom období sa prijímali legislatívne normy súvisiace s adopciou a starostlivosťou o dieťa, zvýšil sa odborný záujem o oblasť výchovy a zdokonaľoval sa systém sociálnej starostlivosti (A. Škoviera, 2007). Do r. 1928 platilo na území českej republiky právo rakúske, na Slovensku právo uhorské. V r. 1928 sa zjednotil zákon o osvojení. Podmienky veku, vekového rozdielu a ostatné zostali rovnaké, avšak osvojiteľ si mohol osvojiť aj nemanželské dieťa a jeho vek mohol byť nižší ako 40 rokov. Naďalej prevažoval záujem osvojiteľov (Z. Matějček, 1999).

Pravda (2000, podľa J. Mikloška, 2009) uvádza, že napriek všetkým snahám bolo obdobie prvej ČSR príznačné tým, že verejná starostlivosť o siroty nestačila riešiť ani najdôležitejšie problémy sociálnej biedy sirôt. Preto popri nej vznikla aj súkromná starostlivosť, ktorú zabezpečovali spolky okresnej starostlivosti o mládež. Tie postupne začali budovať sieť zariadení pre opustené a zanedbané deti po celom Slovensku.

V období prvej ČSR existovali štyri typy pestúnskej starostlivosti, ktoré sa odlišovali spôsobom realizácie a v tom, na čo nadväzovali:

- pestúnska nálezenecká starostlivosť – nadväzovala na pobyt dieťaťa v ná-

lezinci alebo sirotinci. Dieťa bolo zverené rodine, v ktorej žilo do 10 rokov, neskôr do 16 rokov života, potom sa vrátilo do ústavu,

- pestúnska starostlivosť riadená a kontrolovaná okresnými úradmi starostlivosti o mládež – nadväzovala na stav z obdobia Rakúsko-Uhorska. Deti boli zverované do pestúnskych rodín za plat, alebo bez finančnej podpory, pričom pestúnske rodiny vyhľadávali pracovníci úradu,
- pestúnska starostlivosť v tzv. kolóniách – realizovala sa v susediacich obciach alebo v obciach, kde boli deti zverené do väčšieho počtu rodín,
- pestúnska starostlivosť na základe súkromnej dohody medzi rodičmi dieťaťa a pestúnmi bez súdneho pojednávania – tento typ sa vzťahoval skôr na príbuzných dieťaťa, označoval sa za príbuzenskú pestúnsku starostlivosť a pretrval až do 70. rokov 20. storočia (N. Bizová, 2015). Ako sme už uviedli, všetky formy pestúnskej starostlivosti boli zrušené okolo roku 1950, s výnimkou príbuzenskej pestúnskej starostlivosti. Oficiálne sa tvrdilo, že ak sa uskutoční cesta k socializmu, ubudne počet nechcených detí a dokonca sa zmenšia aj problémy rodín natoľko, že sa stanú ojedinelými (Z. Gabriel, T. Novák, 2008). Opätovne bola pestúnska starostlivosť obnovená v až r. 1973 prostredníctvom zákona o pestúnskej starostlivosti č. 50/1973 (Škoviera, 2007).

Najvýznamnejšie zákony spájajúce sa s obdobím po druhej svetovej vojne sú Zákon č. 73/1948 Zb., Zákon č. 265/1949, Zákon č. 69/1952 Zb., a Zákon č. 94/1963. Môžeme v nich zaznamenať úsilie o kvalitnú náhradnú výchovu a sociálnoprávnu starostlivosť o deti. Pojem sociálnoprávna ochrana detí bol v právnom poriadku ČSR zavedený Zákonom č. 69/1952 Zb. o sociálno-právnej ochrane detí a sociálnej kuratele (ďalej SPODSK). Činnosť SPODSK v zmysle tohto zákona spočívala vo vykonávaní hromadného poručenstva a opatrovatelstva, taktiež v ochrane detí, ktoré neboli v starostlivosti rodičov, v poradnej a pomocnej činnosti a tiež v prispievaní štátu na úhradu osobných potrieb detí. SPODSK zabezpečovali úradovne ochrany mládeže, ktoré boli zriadené pri ľudových súdoch. V tomto zákone je uvedené, že „ak treba dieťa sveriť do starostlivosti nahradzujúcej starostlivosť rodičov, umiesti sa zásadne do kolektívnej starostlivosti; inak možno dieťa umiestiť len v rodine, ktorá poskytuje záruku, že dieťa bude vychované k láske k ľudovodemokratickému štátu, a ktorá je schopná mu poskytnúť prostredie priaznivé so všetkých stránok pre jeho rozvoj, a to zpravidla u toho, kto si dieťa osvojí“ (§ 9). Ak bolo dieťa umiestnené do náhradnej rodiny, úradovňa sledovala, či sa mu dostalo všetkého, čo bolo považované za potrebné pre jeho rozvoj. Zaujímavosťou je, že na výkon kolektívnej starostlivosti podľa tohto zákona úradovňa nedohliadala. I táto stat' poukazuje na skutočnosť uprednostňovania kolektívnej vý-

chovy, vnímanej ako vhodnejšej, v porovnaní s rodinnou výchovou. Zákonom č. 73/1956 sa preniesol výkon tejto starostlivosti na národné výbory a zákonom č. 15/1958 Z. z. o zmene predpisov osvojenia boli rozšírené a prehĺbené právne úpravy osvojenia, predovšetkým pojem tzv. nezrušiteľné osvojenie a osvojenie dieťaťa bez súhlasu rodičov (K. Tuhrinská, 2013).

Ústava z 9. mája 1948 priniesla zmeny, zdôraznila rovnosť postavenia žien a mužov v rodine a spoločnosti a taktiež i povinnosť štátu v podieľaní sa na starostlivosti o deti a mládež (Z. Gabriel, T. Novák, 2008). Následne bol v r. 1950 prijatý Občiansky zákonník, ktorým bol ukončený právny dualizmus v ČSR. Rodinnoprávne záležitosti však boli upravené v osobitnom zákone o rodinnom práve z r. 1949 (K. Tuhrinská, 2013). V r. 1949 boli prijaté do Zákona o rodinnom práve č. 265/49 ustanovenia o osvojení. Okrem iného tu bolo ustanovené rovnoprávne postavenie detí narodených mimo manželstva (s deťmi narodenými v manželstve). Prostredníctvom tejto úpravy sa zdôraznilo aj rovnoprávne postavenie muža a ženy v manželstve. Tento zákon bol neskôr zahrnutý do zákona o rodine č. 52/1955 Sb., v ktorom sa už zohľadňovalo výchova v zmysle socialistickej ideológie. Táto skutočnosť značne ovplyvňovala výber osvojiteľov (Z. Gabriel, T. Novák, 2008). Novela zákona č. 15/1958 pod názvom *O zmene predpisov o osvojení* priniesla dva druhy osvojenia, ktoré zostali zachované na našom území až do najnovšieho Zákona o rodine č. 36/2005. Išlo o tieto druhy osvojenia: zrušiteľné a nezrušiteľné. Tento zákon taktiež definoval, že vzťahy k pôvodnej rodine následkom osvojenia prestávajú existovať (Z. Matějček, 1999). Pestúnska starostlivosť bola zrušená v r. 1951 v nadväznosti na zákon č. 73/1948 Zb. o jednotnej školskej ústave (V. Chovanec, 1985).

Vývoj SPODSK bol výrazne ovplyvnený vznikom ČSSR. Zmeny v právnej úprave vyplývali z prijatia socialistickej ústavy v r. 1960. Základné hmotnoprávne ustanovenia boli pojaté do zákona o rodine (K. Tuhrinská, 2013). Sociálno-právna starostlivosť o deti v ČSSR má znaky socialistickej starostlivosti vo svojom zameraní, obsahu či formách a metódach práce. Cieľom bolo zabezpečiť podmienky pre všestranný rozvoj všetkých detí (Dvoran, 1972, podľa J. Mikloška, 2009).

Posledná významná právna úprava zo sledovaného obdobia sa viaže k roku 1963, keď bol prijatý Zákon o rodine č. 94/1963. Tento zákon síce obsahuje oficiálnu ideológiu, ale preferoval už rodinnú výchovu pred kolektívnou výchovou (Z. Gabriel, T. Novák, 2008) – akcent sa preniesol zo záujmu o rodičov na záujem o dieťa. V oboch prípadoch osvojenia (zrušiteľnom aj nezrušiteľnom) vznikol medzi osvojencom a osvojiteľom rovnaký vzťah ako medzi pokrvnými rodičmi a ich deťmi, táto skutočnosť sa týkala aj príbuzných osvojiteľa, ktorí sa osvojením stali príbuznými osvojenca. Nezrušiteľné osvojenie

bolo naďalej možné len pri dieťati od prvého roku života, zrušiteľné osvojenie bolo možné kedykoľvek. V zákone bol zavedený aj inštitút predosvojiteľskej starostlivosti, ktorá musela trvať najmenej tri mesiace, a to na náklady osvojiteľa. Zrušiteľné osvojenie bolo možné po prvom roku života dieťaťa zmeniť na osvojenie nezrušiteľné. O zverení dieťaťa do starostlivosti budúcich osvojiteľov rozhodoval orgán sociálnoprávnej ochrany detí. Tento zákon stanovil aj ďalšie podmienky:

- osvojiteľom sa môžu stať len fyzické osoby, ktoré zaručujú spôsobom svojho života, že osvojenie bude k prospechu dieťaťa aj spoločnosti,
- osvojiteľom môže byť len osoba, ktorá má spôsobilosť na právne úkony,
- osvojiť je možné iba nepľnoleté dieťa, aj to iba vtedy, ak je mu osvojenie k prospechu,
- vekový rozdiel medzi osvojiteľom a osvojencom musí byť „primeraný“,
- spoločne si môžu dieťa osvojiť len manželia, ak si osvojuje len jeden z manželov, je potrebný súhlas druhého manžela,
- k osvojeniu je potrebný súhlas zákonného zástupcu osvojenca, ak je dieťa schopné posúdiť dosah osvojenia, je potrebný aj jeho súhlas,
- k osvojeniu je potrebný súhlas rodiča, aj keď je nepľnoletý,
- na osvojenie do cudziny je potrebný súhlas úradu pre medzinárodnoprávnu ochranu detí,
- súhlas rodičov (ktorí sú zákonní zástupcovia dieťaťa) nie je potrebný vtedy, ak o dieťa neprejavovali skutočný záujem najmenej 6 mesiacov (skutočným záujmom tento zákon rozumie plnenie vyživovacej povinnosti, snahu upraviť svoje rodinné a sociálne pomery tak, aby sa o dieťa mohli postarať sami, príp. pravidelné návštevy dieťaťa); počas najmenej dvoch mesiacov po narodení dieťaťa oň neprejavili žiadny záujem, ani im v tom nebránila závažná prekážka,
- súhlas rodičov nie je potrebný, ak dali súhlas k osvojeniu vopred bez vzťahu k určitým osvojiteľom.

Súd bol povinný na základe lekárskeho vyšetrenia a ostatných vyšetrení zistiť zdravotný stav osvojiteľov, ich osobné dispozície a motiváciu k osvojeniu. Na základe zistení súd posúdil, či sú osvojitelia vhodní. Osvojenec dostal priezvisko osvojiteľa a do matriky sa na základe právomocného rozhodnutia súdu o osvojení zapísal osvojiteľ. Zrušiteľné osvojenie sa dalo zrušiť len z vážnych dôvodov na návrh osvojenca alebo osvojiteľa. Zrušením osvojenia vznikali znovu vzájomné práva a povinnosti medzi osvojencom a pôvodnou rodinou, osvojenec mohol mať opäť priezvisko pokrvných rodičov (Zákon č. 94/1963). Tento zákon na našom území platil až do roku 2005, keď bol prijatý nový zákon o rodine č. 36/2005.

Významnú úlohu v činnosti SPODSK a náhradnej starostlivosti zohral rok 1968, ktorý je spojený s rekonštituovaním Ministerstva práce a sociálnych vecí v oboch republikách ČSSR. Tieto ministerstvá prebrali SPODSK do svojej pôsobnosti (K. Tuhinská, 2013). To malo vplyv na ďalší rozvoj v tejto oblasti.

Socialistický experiment

A. Škoviera (2007) o období trvajúcim od r. 1945 do r. 1990 hovorí ako o období „socialistického experimentu“. Delí ho na dve fázy:

- prvú, ktorá trvala do roku 1963, a teda do prijatia nového Zákona o rodine č. 94/1963,
- druhú, ktorá trvala od prijatie uvedeného zákona v r. 1963 až do roku 1990 a bola spojená s novým politickým a ideovým konceptom spoločnosti.

Prvá etapa je charakterizovaná niekoľkými skutočnosťami. V tomto období dochádzalo k odstráneniu neštátnych subjektov (A. Škoviera, 2007) a dochádzalo k zospoločensťovaniu súkromného vlastníctva (J. Mikloško, 2009). Štát sa snažil o získanie monopolu v starostlivosti o výchovu detí a presadzoval vlastnú ideológiu. Hlavným znakom tohto obdobia je potlačanie rodinnej výchovy a preferovanie kolektívnej výchovy, ktorá bola ideologicky vhodnejšia (A. Škoviera, 2007).

Druhú etapu charakterizovalo čiastočné ideologické uvoľnenie. Vďaka tomu išlo o väčšiu akceptáciu rodiny ako optimálneho miesta pre vývin a výchovu dieťaťa. Pre inštitucionálnu starostlivosť bol charakteristické zavádzanie tzv. rodinných modelov. Výraznú zmenu zakotvil zákon č. 94/1963 Zb., ktorý bol považovaný za skutočne progresívny (A. Škoviera, 2007). Na Slovensku tento zákon s menšími obmenami pretrval, ako už bolo spomenuté, do r. 2005, v Česku dokonca až do r. 2014.

Bližšie sa zameriame na prvú etapu socialistického experimentu, trvajúcú do r. 1963, vrátane tohto roku, v ktorom bol prijatý nový Zákon o rodine. Základným pilierom výchovno-vzdelávacieho procesu bola kolektívna výchova. Na základe tohto sa uprednostňovala kolektívna forma štátnej starostlivosti v detských domovoch pred kvalitnou pestúnskou výchovou (J. Mikloško, 2009), pričom práve pestúnska starostlivosť bola dovtedy na dobrej úrovni. Na našom území existovali do r. 1950 štyri druhy pestúnskej starostlivosti, ktoré boli následne zrušené, okrem pestúnskej príbuzenskej starostlivosti. Náhradná rodina bola vnímaná ako podozrivý prvok a pozornosť sa venovala práve kolektívnej forme výchovy, preto sa i v príspevku zameriavame hlavne

na fungovanie detských domovov pred náhradnou rodinnou výchovou, keďže pestúnska starostlivosť bola zrušená a osvojenie nebolo v tomto období výraznejšie podporované.

Prvé roky po druhej svetovej vojne sú spojené so vznikom ozdravovní a domovov. Tie vznikali z odňatých alebo opustených a prázdnych kaštieľov, zámočkov a víl, do ktorých umiestňovali deti. Išlo hlavne o slovenské deti, ktoré prišli o svojich rodičov a domovy, príp. mali narušené zdravie v dôsledku vojny. Okrem nich však šlo aj o deti z iných krajín, ktoré sa v našej krajine ocitli pre nepriaznivú situáciu v ich domovskej krajine. V tom období prebiehala intenzívna vyhľadávacia činnosť, vďaka ktorej sa mnohým deťom – sirotám, podarilo opäť stretnúť so svojimi rodičmi. Mnohé deti však zostali ako vojnové siroty, iné sa k rodinám nevrátili preto, že ich rodičom sa nedarilo znovu vybudovať podmienky pre rodinný život, alebo sa stalo, že už o pokračovanie rodinného života nemali záujem. Tento fenomén sa pridružil k už upadajúcej hodnote rodiny v spoločnosti. Stávalo sa, že sa rodičia z rôznych dôvodov vzdávali starostlivosti a zodpovednosti o svoje deti, alebo ju hrubo zanedbávali. Štát sa rozhodol deti z týchto rodín vyňať, a to prostredníctvom súdneho konania o nariadení ústavnej výchovy. Deti boli následne umiestňované prostredníctvom tzv. „detských domovov“. Mnohí rodičia sa potom o deti postupne prestali zaujímať úplne (J. Mikloško, 2009).

Vplyvom vtedajšieho štátneho zriadenia sa zariadenia náhradnej výchovy menili na výchovno-vzdelávacie zariadenia. V týchto zariadeniach sa výchovný proces riadil zásadami a cieľmi socialistickej pedagogiky. Niektoré zariadenia boli zrušené (ako napr. sirotince či spolky sociálnej starostlivosti o mládež), ale vznikali aj nové ústavy, ako napr. internátne školy (J. Mikloško, 2009).

Ako sme už uviedli, od 50. rokov 20. storočia sa základným pilierom výchovno-vzdelávacieho procesu stala kolektívna výchova (A. Škoviera, 2007). V týchto zariadeniach sa výchovný proces riadil zásadami a cieľmi socialistickej pedagogiky (J. Mikloško, 2009). Prioritou sa stala odborná výchova v inštitúciách, v ktorých bolo zabezpečené vedecké materialistické svetonázorové formovanie a najväčším ideovým ohrozením sa stala rodina (A. Škoviera, 2007). Filozofia náhradnej výchovy spočívala v presvedčení, že ochrániť dieťa a zabezpečiť jeho zdravý vývin možno len vtedy, ak ho čo najdôkladnejšie izolujeme od patologickej rodiny. Základ výchovy spočíval v presne rozvrhnutom režime dňa a kontrolovanom výbere činností (M. Oláh, J. Roháč, 2008). Realitou náhradnej výchovy v detských domovoch pre deti školského veku a staršieho školského veku, ale aj v predškolských detských domovoch sa stal, ako uvádza Mikloško (2009), dvadsaťčlenný kolektív detí od troch ro-

kov vychovávaných v homogénnych skupinách. Tento prístup spôsobil množstvo problémov a preťaženosť vychovávateľov (J. Mikloško, 2009). Najdôležitejšími kritériami pre vznik detských domovov boli:

- ekonomická úspornosť,
- využitie inak nevyužitelných subjektov,
- výchova postavená na dynamike kolektívu a pestrej záujmovej činnosti,
- diskriminácia detí s rôznymi postihnutiami,
- izolácia dieťaťa od pôvodnej rodiny (J. Mikloško, 2009).

Podľa zákona z r. 1952 kolektívnu starostlivosť deťom mladším než tri roky poskytovali detské zdravotnícke ústavy a deťom starším ako tri roky domovy a iné výchovné zariadenia. V. Chovanec (1985) uvádza ako hlavný problém sústavy detských domovov ich vnútornú štruktúrovanosť podľa pohlavia a veku. Preto dieťa, ktoré bolo v ústavnej starostlivosti, si za obdobie od 3 do 15 rokov prešlo spravidla piatimi, niekedy až siedmimi detskými domovmi. Tieto časté presuny zväčša nevhodne ovplyvňovali formovanie každého dieťaťa, keďže narúšali kontinuálne vývojové pôsobenie.

Z. Matějček (1999) uvádza, že Zákonom o rodine z r. 1963 bola otvorená nová perspektíva pre adopciu, a neskôr aj pre pestúnsku starostlivosť, tiež pre ďalšie formy náhradnej starostlivosti o dieťa. Prostredníctvom tohto zákona sa totiž začalo prihliadať viac na záujmy dieťaťa ako na záujmy rodiča. Spoločnosť si začala viac uvedomovať a reflektovať problémy opustených detí a hľadať vhodnejšie riešenia ako umiestnenie do detského domova. Hoci Zákon o rodine č. 94/1963 Zb. spôsobil posun vo vnímaní rodiny, neodstránil hĺbku zakoreneného inštitucionalizmu (A. Škoviera, 2007). Ten spočíval predovšetkým v nevhodnej ideológii, ktorá ovplyvňovala všetky oblasti fungovania spoločnosti, náhradnú výchovu nevynímajúc.

LITERATÚRA

- BIZOVÁ, N. (2015) *Náhradná rodinná výchova*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.
Císařský patent č. 946/1811 Sb. zák. soud. Obecný zákoník občanský [online] [cit.2017-09-05]
Dostupné na internete: <https://www.beck-online.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mjygeyv6ojugywtcna>
- GABRIEL, Z. – NOVÁK, T. (2008) *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. Praha: Grada.
- CHOVANEK, V. (1985) *Výchova dětí mimo vlastní rodiny*. Bratislava: SPN
- MATĚJČEK, Z. (1999) *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál.
- MIKLOŠKO, J. (2009) *Náhradná starostlivosť*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety.
- OLÁH, M. – ROHÁČ, J. (2008) *Sociálno-právna ochrana detí a sociálna kuratela*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety

ŠKOVIERA, A. (2007) *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus.

TUHRINSKÁ, K. (2013) História sociálnoprávnej ochrany detí na území SR. In *8. študentská vedecká konferencia – Zborník plný príspevkov* [online] Prešov, Prešovská univerzita v Prešove, filozofická fakulta [cit.2017-09-15] Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Olostiak4>

Zákon o sociálnoprávnej ochrane mládeže č. 69/1952 Zb. [online] [cit.2017-09-15] Dostupné na internete: https://www.slov-lex.sk/static/SK/ZZ/1952/69/vyhlasene_znenie.html

Zákon o rodine č. 94/1963 Zb. [online] [cit.2017-09-15] Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1963/94/20040101#>

Kontaktné údaje

Mgr. Adriána Pagáčová

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

E-mail: adriana.pagacova@tvu.sk

EDUKÁCIA A STAROSTLIVOSŤ O DOSPELÝCH A SENIOROV V ROKOCH 1945 – 1968

Jana Blusková

Abstrakt. Príspevok reflektuje výchovu, vzdelávanie a starostlivosť o dospelých a seniorov v kontexte povojnového obdobia až po obdobie normalizácie. Tá bola založená na ideologických základoch a realizovaná najmä prostredníctvom osvetových besied a prednášok, ktoré sa zvyčajne konali v prostredí knižníc, ľudových osvetových škôl či kultúrnych a vzdelávacích inštitúcií. Významnú úlohu v tomto období zohrávali aj okresní osvetoví a knižniční inšpektori, vypomáhajúci v starostlivosti o rozvoj kultúry pod vedením Komunistickej strany Československa.

V období po druhej svetovej vojne sa tak ako vo všetkých oblastiach života stretávame s ideologickým vplyvom socializmu aj v oblasti vzdelávania. Uvedený príspevok je zameraný na edukáciu a starostlivosť o dospelých a seniorov v rokoch 1945 – 1968. V prípade seniorov ide v tomto období skôr o starostlivosť, aktívnejšie vzdelávanie seniorov zaznamenávame až po Nežnej revolúcii v roku 1989. Prvá univerzita tretieho veku na Slovensku bola slávnostne otvorená na Rektoráte Univerzity Komenského v Bratislave 15. októbra 1990 (N. Hrapková, 2007). Treba poznamenať, že seniori neboli prvoradou cieľovou skupinou socialistického ideologického pôsobenia. Ťažiskom boli najmä deti, mládež a robotníci (dobovým termínom robotnícka trieda).

Ak teda chceme mapovať obdobie po druhej svetovej vojne, musíme si uvedomiť, že v edukácii dospelých existovali organizačne pevné články osvety a mimoškolského vzdelávania dospelých. Treba si však všimnúť i spontánne a aktívne vznikajúce rôzne osvetové a vzdelávacie zbory, komisie a výbory. Záujem o takúto formu vzdelávania prejavovali najširšie ľudové vrstvy obyvateľstva (J. Gallo, K. Škoda, 1986).

O. Pavlík (1949, s. 9), výrazná osobnosť vtedajšej doby v oblasti vzdelávania, v rámci svojho prejavu na konferencii osvetových pracovníkov v Bratislave 22. novembra 1949 zdôraznil, že „na prvom mieste sa predovšetkým vyzdvihuje riadne všestranné politické uvedomenie a vzdelávanie pracujúceho ľudu. Politická výchova v spoločnosti budujúcej socializmus sa stáva základnou zložkou i princípom všetkej kultúrnej a osvetovej práce“. Vidíme tu výrazný ideologický vplyv vo vzdelávaní dospelých a zameranie najmä na

pracujúci ľud. O. Pavlík (1949) sa taktiež vyjadril, že za významné a najväčšie úspechy v edukačnej sfére môžeme považovať výchovnú činnosť komunistickej strany, ktorá rozvinula najmä politické vzdelávanie dospelých.

Aktivita a iniciatíva komunistickej strany je zameraná na všetky vekové kategórie, a to tak na poli politickej výchovy svojho členstva a tiež prevýchovy všetkého obyvateľstva. „Je len potrebné, aby sa v tomto smere v nasledujúcom období práca ešte viac rozšírila a prehĺbila. Socialistická uvedomelosť sa vo zvýšenej miere prejavila aj u pracovníkov štátnej osvetovej služby a prispela k uvedomejšiemu vedeniu kultúrnej práce v mestách i na dedinách. Ako pri manifestáciách, tak pri akadémiách, v repertoári ochotníckych zborov divadelných, speváckych, prejavila sa vyššia politická školenosť kultúrnej a osvetovej služby. Pri výbere divadelných kusov prejavila sa napr. tendencia vyhľadávať hry, ktoré vychovávajú k socialistickému uvedomovaniu a ktoré vedú k socialistickému názoru na svet“ (Pavlík, 1949, s. 10).

Pavlík hovorí o politickej výchove formou slávností a prednášok, ale aj o ďalších formách, napr. rozhovory, besiedky, divadelné, filmové a iné umelecké predstavenia. Zároveň sa vyjadruje aj o nedostatkoch politickej výchovy, resp. jej organizačného zabezpečenia, a to konkrétne o nedostatočne rozvinutej agitácii v mestách a na dedinách. Pod agitáciou rozumie „výchovnú kampaň naširoko vedenú, rozmanitých prostriedkov používajúcu za splnenie aktuálnych problémov, ktoré sa vyskytujú na ceste budovania socializmu. Ide po prvé, o širokú popularizáciu úspechov, ktoré dosahujeme na poli hospodárskeho, sociálneho a kultúrneho budovania, ako tiež úspechov našej politiky vnútornej i zahraničnej. Po druhé k agitácii patrí mobilizovanie a uvedomovanie širokých mas za splnenie určitých konkrétnych úloh, ktoré pred nami narastajú“ (O. Pavlík, 1949, s. 19). Agitáciu považuje za „základný a prvý stupeň politickej výchovy obyvateľstva“ (O. Pavlík, 1949, s. 23). Možnosti vidí napr. v čitateľských krúžkoch a prostriedkoch názornej agitácie – nástenné noviny, výstavy, fotografie a pod. (O. Pavlík, 1949).

Súčasťou politickej výchovy bola aj vedecká výchova obyvateľstva. Tento záujem sa rozšíril i do dedín a medzi roľníkov. Vedeckú výchovu vnímali ako popularizáciu všeobecných vedeckých poznatkov, ich rozširovanie a sprístupňovanie masám obyvateľstva, ktorým sa dostalo v minulosti len nedostatočné školské vzdelanie. Dbalo sa na rozvíjanie záujmu o druhy umenia, ktoré sa dovtedy nedostatočne využívali, ako výtvarné a recitačné ochotníctvo, literárne krúžky a pod.

O. Pavlík sa vyjadril aj o formách a metódach ľudových výchovnej práce. „Domnievam sa, že treba zdokonaľovať našu prácu nielen v obsahu, ale aj vo formách a metódach. Dosiaľ v našich osvetových podujatiach prevládajú značne

hlavne dve formy: slávnosti a prednášky. Je však nevyhnutné hľadať aj nové formy“ (O. Pavlík, 1949, s. 31). Taktiež hovorí o potrebe lepšieho využitia rozmanitých prostriedkov v ľudovýchove. Kritizuje skutočnosť, že prevláda najmä forma hovoreného slova, napríklad v podobe prednášok a snaží sa zameriavať pozornosť na tlačené slovo – knihy a časopisy. V tom čase sa pripravoval aj nový knihovnícky zákon, ktorý mal umožniť ľahší prístup ľudu ku knižniciam. Ako hovorí: „Cez čitateľské krúžky, čitateľské kluby naučme všetkých ľudí milovať knihy, vychovávať, učiť sa zabávať sa z nich“ (O. Pavlík, 1949, s. 35). V uvedenom období sa ako dôležitý prostriedok vzdelávania využívali aj kiná.

Výrazný ideologický vplyv na ľudovú výchovu pozorujeme aj v spomínanom Pavlíkovom prejave: „Komunistická strana ako vedúca politická zložka Národného frontu má mnohonásobný vzťah k ľudovúchovnej práci. Postavenie Komunistickej strany v ľudovodemokratickom zriadení vyžaduje úzku a dobrú spoluprácu osvetových pracovníkov s organizáciami Komunistickej strany. Je žiaduce, aby osvetoví pracovníci, a zvlášť vo svojej agitačnej práci, vychádzali priamo z podnetov strany, ktorá predovšetkým rozoberá a reaguje na aktuálne otázky politickej a hospodárskej výstavby“ (O. Pavlík, 1949, s. 37).

V ľudovýchove O. Pavlík (1949) ako významné činitele vyzdvihuje najmä masové organizácie a zdôrazňuje činnosť Revolučného odborového hnutia, ktoré rozvíja kultúrnu a osvetovú prácu. Zmieňuje sa tiež o Československom zväze mládeže, pomocou ktorého preniká ľudová výchova aj medzi mestské a dedinské obyvateľstvo. Medzi ďalších spolupracovníkov v oblasti ľudovúchovy zaraďuje i Živenu – Zväz slovenských žien. Okrem organizácií, ktoré prispievajú k ľudovúchove, sú však i oblasti, najmä mnohé dediny, v ktorých úlohu vzdelávateľov ešte stále vykonávajú miestni osvetoví referenti a učitelia.

Ideologické pôsobenie v oblasti edukácie dospelých tohto obdobia je obsiahnuté v Zákone z 9. júla 1959 o osvetovej činnosti (Osvetový zákon). Išlo predovšetkým o presadzovanie politiky Komunistickej strany Československa. Národné výbory schvaľovali a kontrolovali osvetovú činnosť, ktorú sledovalo aj ministerstvom školstva a kultúry. Osvetová činnosť sa realizovala v osvetových zariadeniach, v ktorých pôsobili osvetoví pracovníci. Tí nadobúdali potrebnú kvalifikáciu v rámci jednotnej sústavy vzdelávania osvetových pracovníkov.

Politickou výchovou dospelých sa vo svojej publikácii *Politickovýchovná práca osvetových zariadení a spôsob jej uskutočňovania* (1962) zaoberali aj M. Jankovský a Z. Lapár. Zdôrazňujú, že pri nej treba rešpektovať viaceré zásady. Išlo napríklad o zásadu spojitosti politickej výchovy s rozumovou

a morálnou výchovou, zásadu primeranosti politickej výchovy vzdelanostnej úrovni a citovému založeniu ľudí, cieľavedomosti a sústavnosti politickej výchovy či aktuálnosť a konkrétnosť politickej výchovy. Zároveň si vytýčili ciele politickej výchovy: „naučiť ľudí správne marxisticky chápať politiku komunistickej strany a vlády i svetové politické dianie, dosiahnuť, aby si ľudia osvojili materialistický svetonázor a komunistickú morálku a na tomto základe dosiahnuť vysoké komunistické uvedomenie pracujúcich, nerozbornú jednotu ľudu a nadšené plnenie úloh komunistickej výstavby, obrany socialistickej vlasti a svetového mieru. Úlohy politickej výchovy vyplývajú logicky z cieľov politickej výchovy, no ich správne vytýčenie závisí od podmienok, za ktorých treba politickú výchovu v danom prostredí vykonávať. Tieto podmienky sú určené predovšetkým ľuďmi (ich politickým a svetovým názorom, úrovňou ich vzdelania, ich morálkou), ďalej sú určené ekonomickou a politickou situáciou vnútri štátu a v celosvetovom meradle a perspektívami ich vývoja“ (M. Jankovský, Z. Lapár, 1962, s. 7).

Bola to najmä politická propaganda a politická agitácia, ktoré sa v tom čase považovali za základné metódy politickej výchovy, ktorá bola vnímaná ako súčasť procesu osvetovej výchovy. Cieľovou skupinou v rámci osvetovej výchovy boli prevažne dospelí ľudia. Významnú úlohu zohrávali aj osvetoví inšpektori: „Ako vedúci predstavitelia osvetových rád sa prevažne dôsledne pridržiavali jednak zákonnej osvetovej normy a jednak úprav, ktoré dostávali od svojich nadriadených orgánov. A tak orientovali osvetovú činnosť na úlohy vyplývajúce z programu a cieľov KSČ, ktoré schválil VIII. zjazd strany v marci 1946. Bolo treba najmä upevniť zväzok robotníkov a roľníkov a marxisticko-leninské pôsobenie na pracujúcich. Preto na osvetových a knižničných inšpektorov, ale aj na iných profesionálnych pracovníkov, napr. z Matice slovenskej, pozitívne zapôsobil kurz osvetových inšpektorov, ktorý sa konal 4. – 10. marca 1946 v Piešťanoch. Zúčastnil sa na ňom aj povereník Ladislav Novomeský a pracovníci niektorých kultúrnych a vzdelávacích inštitúcií (Š. Pasiar, 1975, s. 267).

Ďalšou výraznou osobnosťou v oblasti osvetu a edukácie bol Ladislav Novomeský, ktorého môžeme považovať za hlavného predstaviteľa novej kultúrnej politiky komunistickej strany. Aktívne sa podieľal na začlenení osvetovej práce do celkového kultúrneho života a podčiarkoval šírenie vzdelanosti a kultúry (O. Pavlík et al., 1979).

Na jednej strane vidíme, že priestor na vzdelávanie, resp. osvetu dospelých a seniorov do určitej miery existoval aj v socialistickej spoločnosti, a to najmä vo forme besied či záujmových krúžkov. Na druhej strane, ako sme už spomenuli v úvode, seniori boli skôr vytláčaní z aktívneho života a akcent bol

zameraný na budovanie domovov dôchodcov, v ktorých mohli stráviť posledné roky života. Najmarkantnejšie to vidíme v 60. rokoch 20. storočia, keď vrcholí záujem o dieťa – „kult dieťaťa, resp. mladosti“ a vzniká ageizmus, čiže stereotypizácia a diskriminácia ľudí staršieho veku. V období komunistickej diktatúry boli pre spoločnosť najpotrebnejší tí, ktorí pre ňu pracovali (J. Kabát, 2011). Napriek tomu si socialistická spoločnosť kládla za cieľ aj zabezpečenie starého človeka, ktoré patrilo do komplexu spoločenskej starostlivosti. Zákomom bolo deklarované zabezpečenie starostlivosti pre každého a istota hmotného zabezpečenia. Začiatkom 50. rokov 20. storočia pozorujeme nástup budovania domovov dôchodcov. Tieto vznikali buď ako nové zariadenia, alebo sa zrekonštruovali staršie budovy, ktoré pôvodne slúžili na iný účel (H. Haškovcová, 1989).

Starostlivosť o seniorov ostala buď v rukách rodiny a o staršiu generáciu sa postarali ich príbuzní, alebo sa využívala inštitucionálna starostlivosť, či už sociálna (domovy dôchodcov, domovy s opatrovateľskou službou) alebo zdravotnícka (liečebne pre dlhodobo chorých). Po sociálnej stránke sa teda spoločnosť vedela o seniorov postarať, ako je však všeobecne známe, domovy dôchodcov boli pre väčšinu starnúcej populácie doslova postrachom. Zdrojom strachu bola strata známeho prostredia a blízkych a frustrujúca predstava samoty (J. Kabát, 2011).

Záverom možno konštatovať, že skúmané historické obdobie bolo veľmi chudobné na vzdelávanie ľudí vo vyššom veku, najmä dôchodcov. Povojnové obdobie bolo zamerané na všestranné politické uvedomenie a vzdelávanie pracujúceho ľudu, podporu mladých rodín a detí. Seniori sa ocitli na okraji spoločnosti a jej záujmu.

LITERATÚRA

- GALLO, J. – ŠKODA, K. (1986) *Dejiny pedagogiky dospelých*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- HÁŠKOVCOVÁ, H. (1989) *Fenomén stáří*. Praha: Panorama.
- HRAPKOVÁ, N. (2007) *História a súčasnosť UTV na Slovensku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- JANKOVSKÝ, M. – LAPÁR, Z. (1962) *Politicko-výchovná práca osvetových zariadení a spôsob jej uskutočňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo Osveta.
- KABÁT, J. (2011) *Psychologie komunismu*. Praha: Práh.
- PASÍAR, Š. (1975) *Dejiny výchovy dospelých na Slovensku*. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor.
- PAVLÍK, O. (1949) *Ľudovú výchovu pomáha budovať socializmus*. Bratislava: Tatran.
- PAVLÍK, O. et al. (1979) *Slovenská kultúra a o sveta na prahu socializmu*. Bratislava: Obzor.
- Zákon 52/1959 Zb. o osvetovej činnosti*. [online] [cit. 2017-10-05]. Dostupné na: <https://www.slovlex.sk/pravnepredpisy/SK/ZZ/1959/52/19590801.html>.

Kontaktné údaje

Mgr. et Mgr. Jana Blusková
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
E-mail: jana.bluskova@tvu.sk

Blanka Kudláčová (ed.)

**PEDAGOGICKÉ MYSLENIE
A ŠKOLSTVO NA SLOVENSKU
OD KONCA DRUHEJ SVETOVEJ VOJNY
PO OBDOBIE NORMALIZÁCIE**

Zodpovedný redaktor Jozef Molitor
Grafická úprava a zalomenie Jana Janíková
Obálka Štefan Blažo

Pre Pedagogickú fakultu Trnavskej univerzity v Trnave
vydalo vydavateľstvo TYPUS UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS,
spoločné pracovisko Trnavskej univerzity
a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied, ako 233. publikáciu.
Vytlačila VEDA, vydavateľstvo SAV.

ISBN 978-80-568-0062-1

