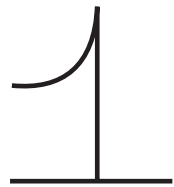




# His toria scholas tica



2024  
10

Mezinárodní časopis  
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review  
for History of Education

Národní pedagogické muzeum  
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita  
v Liberci

Praha 2024

## Historia scholastica

Číslo 1, červen 2024, ročník 10

Number 1, June 2024, Volume 10

### Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

### Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@nmpk.cz)

### Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)  
doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)  
prof. PhDr. Jiří Knapík, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě)  
prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)  
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)  
doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)  
doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)  
Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)  
prof. Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)  
prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)  
prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)  
prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)  
prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)  
prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)  
prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)  
prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)  
prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)  
prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)  
prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)  
prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)  
prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)  
prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)  
prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

### Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@nmpk.cz)

### Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského  
Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.nmpk.cz  
Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

### Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

### Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

### Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovská 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2× ročně. *Historia scholastica is published twice a year.*

### Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

# Obsah

## Contents

- Úvodník** 7 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková  
**Editorial**
- Studie** 13 Die Willensfreiheit des Kindes wertschätzen –  
**Studies** Prolegomena zu einer pädagogischen Ethik  
der Responsivität in nachmythischer Zeit  
*Valuing the Child's Freedom of Will – Prolegomena  
on a Pedagogical Ethics of Responsivity in Post-mythic Times*  
— Ehrenhard Skiera
- 37 “In a Very Real Sense Young Children Are Citizens  
of the World” – Kinder und Jugendliche als Kriegsopfer  
in der Pädagogik Minna Spechts  
*“In a Very Real Sense Young Children are Citizens of the World” –  
Children and Youths as Victims of War in Minna Specht's  
Educational Philosophy*  
— Sebastian Engelmann
- 55 Invisible Children: the Face and Reverse of Special  
Education in Bosnia and Herzegovina, 1958–1990  
— Snježana Šušnjara
- 81 Educational Studies in Wartime: How War and  
Dictatorship influenced the Educational Theory  
of Philipp Abraham Kohnstamm (1875–1951)  
— John Exalto
- 97 From Scout Boy to Pioneer. An Example of Political Misuse  
of the Concept of a Youth Organization of Scout Boys  
in Slovakia  
— Blanka Kudláčová & Janette Gubricová
- 123 Subjectivation through Structural Coupling –  
The Emergence of School Laggards and Deficient Pupils  
— Daniel Töpfer & Fanny Isensee

**Studie  
Studies**

- 157 Collections in the Jesuit Archbishop's Secondary Grammar School in Kalocsa (Hungary)  
— Magdolna Rébay
- 195 Kurikulárne ukotvenie predmetu občianska náuka a výchova v období prvej Československej republiky (1918–1938)  
*Curricular Background of the Subject Civics Education in the Period of the First Czechoslovak Republic (1918–1938)*  
— Marek Bubeník
- 239 Odborné školstvo a technické vzdelávanie dievčat na Slovensku v rokoch 1918–1945 (optikou štúdia dievčat na priemyselných školách)  
*Vocational Education and Technical Training of Girls in Slovakia from 1918 to 1945 (Through the Study of Girls in Industrial Schools)*  
— Mária Ďurkovská & Lucia Heldáková
- 259 Proměny profesní přípravy učitelů ve Finsku  
*Transformations in Teacher Training in Finland*  
— Veronika Bačová & Dana Kasperová
- 283 Slovo nebo posunek? Diskuse o užívání znakového jazyka v ústavech pro hluchoněmé v 1. polovině 20. století  
*Word or Sign? A Discussion on the Use of Sign Language in Institutes for the Deaf and Dumb in the First Half of the 20th Century*  
— Lenka Okrouhlíková

**Varia**

- 307 “Mały Przegląd” against Culture of War. Korczak's (Goldszmit's) Pacifism and its Cultural Background  
— Marta Rakoczy
- 325 Vychovatelna není trestní ústav. Činnost vychovatelem v Libni, Říčanech a na Vinohradech do roku 1918  
*Industrial School is not a Jail. Activities of the Industrial Schools in Libeň, Říčany and Vinohrady until 1918*  
— Magdaléna Šustová
- 343 Comenius Medal for PhDr. Markéta Pánková in Naarden  
— John Exalto



# Věnování

## *Dedication*

Toto číslo je s úctou věnováno prof. Tomáši Kasperovi, šéfredaktoru časopisu *Historia scholastica*, k jeho životnímu jubileu.

*Redakce časopisu Historia scholastica*

This issue is respectfully dedicated to Prof. Tomáš Kasper, editor-in-chief of *Historia scholastica* Journal, on the occasion of his jubilee.

*The editors of Historia scholastica*



# Úvodník

## *Editorial*

The first issue of *Historia scholastica* presents eleven studies and three texts in the *Varia* section. For the most part, these are texts that deal with the topic of social care, help and welfare of the child, the pupil, and not only in times of need and hope. These topics were addressed within the framework of a similarly focused project and conference in 2023, which was organised by the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius in Prague with Czech and foreign universities as a partners. It was a year marked by the war in Ukraine and many ideas at that time therefore did not resist “actualisation” of historical themes with the impact of the war on the population and children in Eastern Europe. The project and conference main topic summarised this in many ways at the time: “Distress, poverty, crisis (not only the current energy crisis), war, epidemics, but also aid, solidarity, hope, and support – these concepts have dominated the broader sociopolitical, cultural, historical, and pedagogical discourse of the last two years. The crises arising from the coronavirus pandemic and the war in Ukraine have swiftly and radically tested our confidence in the success and stability of European integration, in our ability to listen to one another and to recognize and overcome our many significant economic, cultural, and historical differences. Almost overnight, we have been shown just how fragile stability and peace are, how vulnerable democracy is, and how important it is in the 21st century to protect and promote values such as openness, humanity, compassion, and a sense of belonging.”

Specifically, the participants of the conference and the project topic aimed to analyse several perspectives on the topic of child care: “The conference and project asked what educational, legislative, and institutional means actors (individuals and groups, i.e. educators, teachers, social educators, doctors, psychologists, parents, churches, national and professional associations, and civic groups and institutions of the

modern state) have used to read, respond to, and confront the hardships of war, illness, and epidemics as well as the impact of social, economic, cultural, and environmental crises and migration processes that threaten the psychological, physical, social, and moral health of children and youths and society as a whole. The project and conference aimed to highlight the ideological, religious, political, and cultural influences that have determined discourse and efforts to safeguard the physical and mental health of the child and provide child care regardless of whether they have been based on scientific, religious, political, or ideological grounds and have viewed the matter in terms of the development of special educational institutions and the advancement of inclusive pedagogical interests. Within the conference and the research topic, we specifically aimed to:

1. Analyse and reconstruct the impact of religious, political, economic, social, and cultural crises, war, and epidemics on educational concepts, methods, and the functioning of schools and other institutions of education from the Middle Ages to contemporary globalized societies.

2. Discuss in greater depth how the processes of gradual modernization, rationalization, industrialization, and scientific and technological development and the pursuit of civic emancipation (including gender, social, and religious equality) and globalization have shaped efforts to protect the mental, physical, social, and moral health of children and youths (social health) and helped to overcome physical, mental, and social handicaps in children in both special education and inclusive institutions. By what means do society and the actors themselves (educators, children, youths, parents) cope with the barriers and challenges posed by the external environment and/or their own physical, psychological, and social handicaps? How can resilience be strengthened in the face of handicaps and crises?

3. What theories, educational concepts, and instruments, methods, and institutions have guided specific activities and efforts devoted to child health and child care regardless of whether such discussions were conducted under the heading of divine wisdom and transcendent perfection, national revival, universal humanity, social

reform, social revolution, science, progress, technology, freedom, modern ideologies, racial doctrines, or populist programs?

4. Analyse the goals and the means (programs, methods) by which religious (various denominations) and secular (especially the modern state, but also associations, professional societies, etc.) institutions have advocated for the care and physical, psychological, moral, and social health of children and youths. What goals were formulated and what practices were pursued in this area within the traditional family (of different social status) and in traditional communities of the 19th century and first half of the 20th century?

5. Analyse how modern educational science (both empirical and philosophical) and the psychology, sociology, medicine, hygiene, psychotechnics, ethics, philosophy, and anthropology of the 19th and 20th centuries advocated for the task of protecting children and youths and, consequently, society. What role did revolutionary utopian and social reformist efforts play in this field?

6. Analyse and reconstruct how ideologies and totalitarian societies of the 20th century used and misused the concepts of child health and child care to promote their own ideological and sociopolitical goals for totalitarian society and how (under the guise of helping and humanizing education) educational and training goals and activities were often dehumanized.

7. Highlight personal stories of religious figures, teachers, educators, social workers, and doctors who worked to save the lives of children and their health even in very difficult conditions presenting a threat to life and the values of democratic panhuman coexistence.

The articles published in the first issue of *Historia scholastica* in 2024 respond to just a few of the many areas that were presented at the conference and analysed as a part of the project theme.

These texts in the first issue of *Historia scholastica* in 2024 introduce the reader, alongside specific perspectives on the care of the child, to a more general reflection on the relationship between child and educator, on the possibilities of leading, supporting, developing and

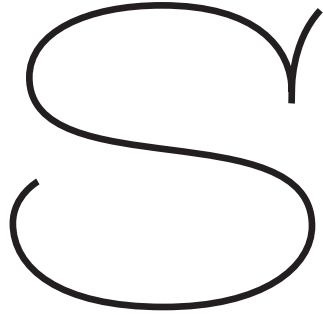
giving help to the child (Skiera; Isensee & Töpper). Several texts reflect on the care and education of the child not only in times of need but also in times of unfreedom (Engelmann; Šušnjara; Exalto; Kudláčová & Gubricová; Rakoczy). Not only the specificity in educational practice determined by unfreedom is pointed here, but also the thought and ethical processes in educational thinking in times of socio-political repression or war conflicts are analysed. Also, two texts written in Czech analyse the topic of the child's care and education – in the social sphere in the question of educational institutions (Šustová) and in the topic of care for the handicapped child in the 19th and 20th centuries (the development of the use of sign language for deaf-mute children – Okrouhlíková).

The second part of the texts in this issue is not connected with the project and conference theme. Even so, these articles are interesting. The world of Jesuit education (questions of education and care of the pupil in the Jesuit order in today's Hungary) opens with a text by M. Rébay. The other texts in Czech and Slovak analyse the problems of democratisation of education on three different cases – the transformation of civic education in the curriculum area of interwar Czechoslovakia (Bubeník), the development of girls' education in modern society (Ďurkovská & Heldáková), or the issues of teacher education in Finland from the perspective of policy borrowing and policy lending (Bačová & Kasperová).

We are also pleased to publish the report of J. Exalto on the award of the work of M. Pánková in the development of Commeniology and the long-term direction of the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius in Prague as an important institution of pedagogical memory.

We hope that the first issue of *Historia scholastica* in 2024 will bring readers to interesting reflections and suggestions for their own academic work.

Tomáš Kasper  
Markéta Pánková



# Studie *Studies*

- 13 Ehrenhard Skiera
- 37 Sebastian Engelmann
- 55 Snježana Šušnjara
- 81 John Exalto
- 97 Blanka Kudláčová & Janette Gubricová
- 123 Daniel Töpper & Fanny Isensee
- 157 Magdolna Rébay
- 195 Marek Bubeník
- 239 Mária Ďurkovská & Lucia Heldáková

259 Veronika Bačová &  
Dana Kasperová

283 Lenka Okrouhlíková



# Die Willensfreiheit des Kindes wertschätzen – Prolegomena zu einer pädagogischen Ethik der Responsivität in nachmythischer Zeit



**Ehrenhard Skiera**<sup>a</sup>

<sup>a</sup> European University of Flensburg,  
Institute for School Education, Germany  
skiera@uni-flensburg.de

Received 7 October 2023

Accepted 22 November 2023

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-001

**Abstract Valuing the Child's Freedom of Will – Prolegomena on a Pedagogical Ethics of Responsivity in Post-mythic Times**

If we pursue the question of the child's freedom of will as a resistive factor in the process of education from a historical and systematic point of view, a significant and at the same time still highly controversial change in thought and action can be observed. With the release of man from his childship to God initiated by the Enlightenment, pedagogical authority loses its once absolute basis of le-

gitimacy. The educator's claim to unconditional obedience on the part of the child is gradually being called into doubt – right up to the radical view of an ideology-critical philosophy of education today that the only legitimate judge of pedagogical interventions is their addressee itself, namely the child and the later adult. For the ethics of education, this means a shift in emphasis from the authoritative should to the conciliatory dialogue with the child, which is in principle open-ended. In the process of upbringing/education, the child is now conceded a relevant voice that can count on being heard and receiving an understanding response.

**Keywords** external determination versus self-determination, freedom of will, educational ethics, pedagogical authority, basic psychological needs and education

*L'enfant est demande de vie.*

*L'enfant peut exercer ce droit jusqu'à la violence.*

Denis Vasse, Lyon 1982

### **Einführung: Von der autoritativen Fremdbestimmung des Kindes zum Gedanken der Mitbestimmung im Prozess seiner Bildung und Erziehung**

Obwohl es bei dem Thema Willensfreiheit um eine Frage geht, die erst im Horizont der Aufklärung mit den Ideen der Autonomie und Selbstzwecklichkeit des Menschen verbunden werden konnte, handelt es sich im Kern um eine wesentlich ältere, ja uralte Frage. Zwar war seit alters her der Primat der Gemeinschaft oder des Staates fraglos gegeben, und über Jahrhunderte in Kraft – doch gab es schon bei den Philosophen der Antike ein kritisches Bewusstsein für die Problematik absolut gesetzter und strafbewehrter Imperative des Pädagogischen. Bereits die Vorsokratiker des sechsten vorchristlichen Jahrhunderts befassten sich in der Abenddämmerung des alten Götterhimmels mit dem sperrigen Problem der Willensfreiheit. Ihnen war das Schriftzeichen Ypsilon (Y) mit seiner Wegverzweigung das Symbol für eine wichtige Entscheidung, die der „Jüngling“ an der Schwelle zum Erwachsenenalter zu treffen habe. In Pythagoras' Worten (6. Jh. v.Chr.): „Es ist das Größte in dem Menschen, die Seele zum Guten oder zum Bösen zu bestimmen.“ (Nach Diogenes Laertios zitiert bei Willmann, 1894/1973, GA 8, S. 235) Es gibt also eine Wahl, wenn auch in den Grenzen der Polis, eine Wahl, die als solche den Gedanken einer freien Entscheidungsmöglichkeit impliziert. Und Demokrit weist später darauf hin, dass man bei der Erziehung in Angelegenheiten der Pflicht mit „gütlicher Überredung“ viel mehr denn mit „Gesetz und Zwang“ erreiche, da der aus „Einsicht und Wissen“ Handelnde „weder heimlich noch öffentlich“ dazu neige, „etwas Unrechtes“ zu tun. (Demokrit, in: Capelle, 1968, S. 462) Damit werden schon jene Aspekte transparent, die den methodischen und didaktischen Kern dessen bezeichnen, der über die Jahrhunderte in einer großen inhaltlichen Vielfalt u.a. mit den Begriffen „Paidea“, „Gewissensbildung“, „Menschenbildung“ sowie (im 19. Jahrhundert) in dem Begriffspaar „formaler“ und „materialer Bildung“ den

pädagogischen Diskurs bestimmen wird. Die beiden letzteren – formale und materiale Bildung – hatte W. Klafki (Klafki, 1957; vgl. auch Matthes, 2011) in einer vermittelnden, dialektisch versöhnenden Synthese in seinem Begriff der „kategorialen Bildung“ zusammengeführt. Deren Ziel ist die Einheit und das Einheitserleben des subjektiven Geistes (Demokrit: „Einsicht“) mit den objektiven Werten der Kultur (Demokrit: Wissen). Es handelt sich also nicht nur um die kritische und freie Begegnung beider Pole, sondern um die bildend-erziehende *Kommunion* des Subjektiven mit dem Objektiven. Die erzieherischen Mittel allerdings sind weitaus differenzierter. Dazu hatte Sokrates mit seiner dialogischen Mäeutik den Weg gewiesen. Noch immer geht es um „Einsicht“, jedoch nicht durch Überredung, sondern durch eigenständiges Urteilen im Raum freier Begegnung und Rede.

Schon bei Demokrit klingt also die Frage an, wie die Zustimmung des Kindes zu seiner Erziehung erlangt werden könnte, eine Frage, die nach frühen Vorläufern (u.a. Augustinus, Comenius, Jansenisten, Rousseau, Philanthropen, Pestalozzi) in der internationalen Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts eine bedeutsame Renaissance erfahren sollte – mit äußerst widersprüchlichen und z.T. auch problematischen Antworten. Sie beruhen größtenteils auf dem nur allzu verständlichen Wunsch nach Machbarkeit sowie in der Vorstellung, dass in der Erziehung durch das richtige, das kindgemäße oder natürliche Arrangement jeglicher Zwang überflüssig wird. *Das Kind will dann von sich aus und aus freiem Willen, was es soll.* Das Problematische besteht darin, dass hinter dem, was das Kind wollen soll, allermeist eine unantastbare Weltanschauung respektive ein nun *nicht* mehr theologisch, wohl aber teleologisch, geschichtsdialektisch und/oder angeblich wissenschaftlich fundiertes Weltbild steht. Dessen Autorität generiert oft ungewollt und unerkannt jenen Zwang, den es doch zu eliminieren gedenkt. (Vgl. Skiera, 2010 und 2022). So steht die Reformpädagogik mit ihrer humanistischen Rhetorik und ihrer Rhetorik der Freiheit (Montessori: „Die Kinder in unseren Schulen sind frei“) trotz einer gewissen anti-aufklärerischen Abwertung der materialen Seite der Bildung (bzw. des enzyklopädischen Wissens) ebenfalls in der Tradition der Aufklärung. Und so erbt sie auch deren Schattenseite, auf der neue

Mythen geboren werden: undifferenzierter Fortschrittsglaube, Machbarkeitswahn, grandiose Rettungsphantasien, epistemologische Hybris. Reformpädagogik ist, so könnte man *cum grano salis* sagen, sowohl ein Kind (Rousseau u.a. – s.o.) der Aufklärung als auch deren Opfer.

Im Folgenden geht es um die Frage, wie das Sollen des Kindes in einigen wichtigen Stimmen der Geistesgeschichte begründet wurde, und wie es unter dem Einfluss einer mythenkritischen, später auch selbstkritischen Aufklärung thematisiert wird. Es zeigt sich, dass dieses Sollen im Zuge der allmählichen Entlassung des Menschen aus seiner Gotteskindschaft den einst absoluten, machtgestützten Anspruch nach und nach einbüßt – bis hin zu der radikalen Ansicht einer ideologiekritischen Bildungsphilosophie heute, dass – letztlich – der wichtigste Richter pädagogischer Maßnahmen deren Adressat selbst ist, also das Kind und der später erwachsene Mensch. Für die Ethik des Pädagogischen bedeutet das eine folgenreiche Akzentverschiebung vom autoritativen Sollen zum konzilianten, *im Prinzip* ergebnisoffenen Dialog mit dem Kind. Ihm wird nun im Prozess der Erziehung/Bildung eine relevante Stimme zugebilligt, die auf Gehör und eine verständige Antwort rechnen kann.

### **Ethik und Erziehung in nachmythischer Zeit. Begriffliche und epistemologische Anmerkungen**

Die sprachliche Wendung „nachmythische Zeit“ im Titel des vorliegenden Beitrages mag die Frage nahelegen, wann und wo es diese Zeit gab, gibt oder jemals geben wird, und auch wer sie überhaupt wünschen könnte – zumal im Politischen und Religiösen heute eher von einer machtpolitisch, nationalistisch oder spirituell motivierten Remythologisierung der Lebenswelt gesprochen werden kann. Die (unverzichtbaren) epistemologischen Werte der Aufklärung wie Wahrhaftigkeit, Empirieorientierung, Tatsachenwissen, Logik, das diskursive Argument, ferner eine prinzipiell universell ausgerichtete Ethik, sind bedroht. (Stichworte: „alternativ facts“, Verschwörungstheorien, nationalistisch und machtpolitisch instrumentalisierte „Geschichtspolitik“, d.h. Geschichtsfälschung). Die Wendung „nachmythische Zeit“ ist also kein rein deskriptiver, empirisch gesicherter Begriff, sondern

eine heuristische Figur. Sie gründet im vorliegenden Zusammenhang in einer pädagogischen Wertentscheidung im Hinblick auf die moderne, in sich hochdifferenzierte Gesellschaft. Die Frage lautet: Wie kann in der modernen Lebenswelt mit ihren diversen und z.T. unversöhnlichen Widersprüchen eine Allgemeine Erziehung der Kinder und Jugendlichen begründet werden? Hält man an diesem Ziel um Willen des Einzelwohls und einer humanen und allgemein lebensfreundlichen Welt fest, kann das Mythologische – als das der Prüfung nicht bedürftige, weil einer fraglos gültigen Tradition oder einem grandiosen Erkenntnissubjekt oder einer Heiligen Lehre oder Heiligen Schrift verpflichtete Wissen und Handeln – in einer offenen Gesellschaft durchaus *in gewissen Grenzen* respektiert werden, in einzelnen partikularen Soziotopen auch weiterhin gelten (z.B. in der religiösen Bekenntnisschule, in einer spirituellen oder kirchlichen Gemeinschaft, in der Familie, in einer sich ethnisch und/oder kulturell definierenden Gruppe), jedoch nicht mehr als allgemein verbindliche Richtschnur des Handelns genommen werden.

Die im Begriff „nachmythische Zeit“ implizierte Distanz zum Mythischen bedeutet allerdings noch keine allgemeine Kritik des Religiösen und/oder des Mythischen. Abgesehen von den oft entsetzlichen Folgen der Liaison von Politik und Mythos oder Religion wären sowohl die sozio-kulturelle Funktion und die historische Bedeutung als auch der mögliche individuell-existentielle oder psychologische Sinn des Mythischen eigens zu würdigen (siehe auch weiter unten).

Will man in der Perspektive jener heuristischen Figur Fragen der *pädagogischen* Ethik bedenken, muss die Suche nach einem Erziehungsverständnis einbezogen werden, das auf unbezweifelbare Grundsätze verzichtet, und dem „kreativen Spielraum“ (Winnicott) des freien Denkens und Sprechens einen möglichst großen Raum gewährt. Denn diese Figur erlaubt nicht den Rückbezug oder Rückzug auf ein absolut verbindliches Wissen, das in seinen religiösen oder metaphysischen Spielarten freilich bis heute die Debatte noch weithin bestimmt (s.u.). Erziehung erscheint nun als ein unsicherer, für viele unakzeptabler weil beängstigender Prozess, der konstitutiv auf den respektvollen Dialog angewiesen ist. In diesem Dialog entscheiden beide Partner mit, was

Erziehung sei: (a) konkret und praktisch in dieser einmaligen pädagogischen Situation, und (b) der Möglichkeit nach theoretisch via reflexiver Verarbeitung der gewonnenen Erfahrung. Dadurch unter anderem ist das Theoretische mit der sozialen Praxis verschränkt. Das Dialogische in der Erziehung kann aber erst dann Geltung und Wirkung erlangen, wenn ein Mensch einem anderen begegnet, und beide sich als different wahrnehmen, anerkennen und respektieren. Dann erst handelt es sich um Begegnung, um Dialog, nicht um Verschmelzung, Symbiose, Instrumentalisierung oder Abrichtung.

Schauen wir auf den Anfang oder die Geburtsstunde der Erziehung, ist daher die folgende *Explikation des Erziehungsbegriffs* nachvollziehbar: Erziehung *im Sinne gegenseitiger Responsivität* kommt erst in dem Moment in die Welt des Kindes, wo es im sozialen Miteinander auf Handlungen von Seiten der Erzieherpersonen trifft, die – *für das Kind selbst leiblich-emotional spür- und/oder wahrnehmbar, später auch kognitiv erfassbar* – der Intention folgen, sein Verhalten, sein Handeln und Denken zu modifizieren (d.h. hemmend oder fördernd zu beeinflussen/zu begleiten). Der Urgrund wie auch der sich tausendfach situativ erneuernde Grund der Erziehung liegt demnach in der (für beide Partner jeweils mehr oder weniger deutlich wahrnehmbaren und mitunter schmerzlichen) Differenz von Ich und Du, nämlich in jenem Schnittpunkt beider Lebenslinien, in dem das Sollen und Wollen des Kindes in ihrer Differenz für beide spürbar und/oder bewusst werden bzw. sind.

Das Aufflammen des kindlichen Bewusstseins der Differenz geschieht zunächst als Ahnung oder irritierendes Gefühl in einer individuell je eigenen, situativ und sozio-kulturell geprägten (nicht: festgelegten) Urszene, die zugleich den ersten, gewiss schmerzlichen Schritt aus der symbiotischen Beziehung mit einer Betreuungsperson (in der Regel mit der Mutter) darstellt. Dieser Schritt geht mit der Erschütterung/Bedrohung des Omnipotenzgefühls einher, und generiert im Kind Widerstand. Die Erzieherperson sagt „nein“, und auch das Kind äußert zunächst gestisch-mimisch, später zunehmend sprachlich sein Missfallen.

Schon der Säugling „emanzipiert“ sich so von der Betreuungsperson, und wagt – in Anlehnung an D.W. Winnicott (Winnicott, 1985)

gesprochen – den ersten Schritt von der *absoluten* zur *relativen* Abhängigkeit. Das persönliche Selbst bildet sich als ein vom Anderen Verschiedenes, und das Kind wird sich der Differenz in Aktion, Emotion und Kognition zunehmend bewusst. Vor diesem emanzipatorischen Schritt ist Erziehung im hier verstandenen Sinne nicht möglich. Gleichwohl ist der Säugling in der Lage, schon von Beginn seines Lebens an seinen Lebensanspruch zum Ausdruck und – im Falle der Begegnung mit verständigen und liebend-empathischen Eltern oder anderen Betreuungspersonen – auch zur Geltung zu bringen. Martin Dornes (Dornes, 1993) spricht auf der Grundlage der neueren Kleinkindforschung vom „kompetenten Säugling“. Trotz seiner anfangs absoluten Abhängigkeit vom Wohlwollen Anderer hat bereits der Säugling in einem liebend-verständigen Milieu eine eigene, unverwechselbare Stimme, die auf Gehör und Beachtung rechnen kann. Möglich, notwendig und sinnvoll sind in der Omnipotenzphase: Pflege, empathische Sorge, Einfühlung, freundlicher Kontakt und freundliche Gesten, förderliche Anregungen aller Art, spielerischer Umgang, ggf. Trost und Beruhigung. Neben der aktiven Fürsorge betont Winnicott die Bedeutung des *Alleinseins im Schutze einer haltenden Umwelt oder Mitwelt*. Hier kann im Kind ohne eine gezielte äußere Anregung ein spontaner Impuls entstehen, bei dessen Ausagieren sich der Säugling und das Kind als aktiv und lebendig erlebt. Das Kind agiert aus sich heraus. Winnicott spricht hier vom „kreativen Impuls“ (Winnicott, 2006, S. 78 ff). Dieser ist ein wichtiger und vielleicht der wichtigste Baustein zur Entwicklung eines gesunden Selbstempfindens und Selbstbewusstseins.

So steht der hier explizierte Erziehungsbegriff in Opposition zur sogenannten Pränatalen Erziehung mit ihrer zweifelhaften eugenisch bestimmten Geschichte (u.a. auch prägend in Ellen Keys pädagogisch folgenreichem Werk „Das Jahrhundert des Kindes“ aus dem Jahre 1900), und ihren (vor allem im anglo-amerikanischen Raum heute populären) „prenatal education programs“; in Opposition auch zu allen Versuchen einer Erziehung, die bereits den Säugling vor dem Erwachen aus dem Stadium des Omnipotenzerlebens, also vor dem sich anbahnenden Differenzempfinden, in die Pflicht der Erziehung nehmen will.

Diese pädagogische Sichtweise beeinflusst auch das Ethische im Allgemeinen und im Besonderen. Ethik als das Nachdenken über die Regeln des guten Lebens in der Gemeinschaft steht in einem unaufheb- baren, letztlich auch nicht völlig überbrückbaren, zugleich *not-wendi- gen* Gegensatz zum wirklichen Leben. Die zu wendende oder wenig- stens zu mildernde Not resultiert aus der Möglichkeit der Freiheit. Nach der Schwächung transzendenzbezogener Deutungsmächte mit abso- lutem Geltungsanspruch ist die Generierung prinzipieller ethischer Aussagen und moralischer Imperative nun dem Diskurs, ja: dem Streit überantwortet. Gott oder der mit göttlicher Weisheit begnadete und mit unbedingter Autorität ausgestattete Weise wird ersetzt durch ein kollektives Bemühen, bei dem – im Prinzip – jeder Mensch ein Recht auf Mitsprache und Gehör hat. Die diskursiv gewonnenen Aussagen bezüglich des guten Lebens sind nun, vor allem in einem liberal-demo- kratischen Umfeld, auf Konsens, nicht mehr auf Glaube und fraglo- se Unterwerfung, das heißt auf die möglichst freie Zustimmung aller Diskursteilnehmer sowie möglichst aller Adressaten angewiesen. *Nun tragen die Aussagen unabweisbar das Siegel menschlicher Relativität und Unsicherheit.* Die Verfechter einer wie auch immer begründeten unbe- dingten Autorität würden sagen: *das ist ein unerträglicher Makel!* Han- delt es sich wie im vorliegenden Zusammenhang um die Ethik des Pädagogischen, kommt noch eine weitere Unsicherheit hinzu. Päd- agogische Ethik kann nicht völlig losgelöst vom Politischen gedacht werden, weil im Pädagogischen, selbst noch in einem subversiven Kontext (Beispiel: „Gegengerziehung“ als die rettende, mitunter uto- pische und für ihre Vertreter in einem totalitären Umfeld gefährliche Alternative zur machtgestützten „Großen Vorschrift“), ein autoritati- ves und somit herrschaftsaffines Moment eingeschlossen ist. Dieses kann zwar erkannt und benannt, im Raum freier Rede und Gegenrede ggf. auch kritisiert sowie überhaupt öffentlich kontrolliert werden; es kann jedoch nicht völlig eliminiert werden. In der neueren Bildungs- philosophie wird diese Gegebenheit intensiv reflektiert. Michael Wim- mer hat dieses Bemühen in einem Beitrag mit dem Titel „Autorität als Bedingung und Gefährdung von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bil- dungsprozessen“ (Wimmer, 2014, S. 195ff) konzise umrissen; während



in der Erziehungsgeschichte über Jahrhunderte die Auswüchse einer gewalttätigen Erziehung zwar durchaus beklagt wurden (Augustinus, Comenius, Erasmus, Pestalozzi, Ellen Key, die Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts), das Autoritative als ein konstitutives Moment der Erziehung an sich aber nur wenig reflektiert wurde. Es gab Appelle zur Milde und Barmherzigkeit mit dem reuigen Zögling, dessen Seele es ja zu retten galt. Widerständigkeit sowie Ungehorsam galten jedoch meist als zu eliminierender Charakterfehler, nicht als legitime Reaktion zum Selbstschutz und als Mittel zur Entwicklung von Selbständigkeit und Selbstwertbewusstsein, als das sie heute der Möglichkeit nach auch gesehen werden können und ggf. gesehen werden sollten.

### **Ethik und Erziehung im Rahmen der göttlich-kosmischen Seinsordnung**

Die religiös fundierten Konzeptionen der Ethik sind um den Aufweis der Konsequenzen der Nichtbefolgung ihrer moralischen Imperative nicht verlegen. Schon die außerordentlich knapp gefasste Urschrift der jüdisch-christlichen Ethik, die durch Moses dem Volk Israel übermittelten Gebote, weist darauf hin. Bei Nichtbefolgung, Ungehorsam, Widersetzlichkeit und mangelnder Ehrerbietung gegenüber Jahwe und den Eltern droht Ungemach. In den Geboten und Verboten selbst sind die üblen Folgen ihrer Nichtbefolgung nur angedeutet. Anders in den – wenn der moderne Ausdruck hier gestattet ist – „Ausführungsbestimmungen“ des Alten Testaments. Bereits vor der Übergabe der steinernen Gesetzestafeln auf dem Berg Sinai an Moses wusste Gott seinen tödlichen Zorn gegen die ungehorsamen Ägypter einschließlich ihrer Kinder, sogar gegen deren gewiss doch unschuldige Tiere, zu wenden, ein unbändiger, furchterregender Zorn, der stellvertretend auch von den Eltern gegenüber dem ungehorsamen Sohn zur Wirkung kommen durfte und sollte.

Zwischen Gott und seinem auserwählten Volk besteht dasselbe Subordinations- und Gewaltverhältnis wie zwischen Eltern (vorzugsweise dem Vater) und den Kindern (vorzugsweise den Söhnen). „Und du wirst in deinem Herzen erkennen, dass, wie ein Mann seinen Sohn zu züchtigen pflegt, YHWH, dein Gott, dich züchtigt“ (Dtn 8, 5). Das

kann bis zur Aufforderung an die Eltern gehen, den „störrische(n) und widerspenstige(n) Sohn“, der „nicht auf die Stimme seines Vaters und auf die Stimme seiner Mutter“ hört, den Ältesten der Stadt zum Zwecke seiner Steinigung zu übergeben, „sodass er stirbt. Und du sollst das Schlechte aus deiner Mitte wegschaffen, und ganz Israel soll (es) hören und sich fürchten“ (Dtn 21, 18-21 – zit. bei Michel, 2003, S. 59).

Dem grausamen Gott des Alten Testaments, dessen Zorn u.a. in der Apokalypse des Johannes noch im Neuen Testament am Werk ist, wurde freilich durchaus nicht ungebrochen gehuldigt. Wie der katholische Theologe Andreas Michel in seinem Werk „Gott und Gewalt gegen Kinder im Alten Testament“ (Michel, 2003) aufzeigte, erregte Gottes Handeln schon bei den frühen Übersetzern erhebliches Unbehagen. Dies zeigt sich in der Tendenz zur Pazifisierung und Humanisierung des gewalttätigen Gottes(bildes). Bei der Übersetzung des hebräischen (Ur)Textes ins Griechische ist diese Tendenz bereits erkennbar, und sie setzt sich ins Lateinische (bei der Septuaginta) fort (vgl. zusammenfassend ebd., S. 333 f.).

Für die griechisch-philosophisch gebildeten und sensiblen Übersetzer floss doch allzu viel Blut, und so nutzten sie ihre Kompetenz und soziale Stellung zur Weichzeichnung des überaus grausamen Gottesbildes, stellenweise durchaus auch im Sinne einer dogmatischen Korrektur der ursprünglichen Aussage. Es ging ihnen offensichtlich darum, „den Gewaltdruck der Texte zu mindern“ (ebd., S. 141).

So wird schon bei den frühen Übersetzern jene große Aufgabe sichtbar, der sich die späteren Kirchenväter stellen mussten. Es ging ihnen um die Versöhnung des vor allem in der Platonischen Akademie philosophisch bestimmten Menschenbildes sowie der entsprechenden Tugendlehren mit der christlichen Botschaft, also um die Versöhnung von vorchristlich-humanistischer Ratio/Vernunft und christlichem Glauben. Was noch allzu heidnisch war, musste gebannt und deren Vertreter verbannt werden; was christlich interpretiert werden konnte, durfte nach dem Placet der Konzilien und des Papstes in den Lehrkanon der Kirche aufgenommen werden.

Für die Ethik und den Begriff der Autorität wurde die in der frühen menschlichen Erfahrung des Numinosen gründende, später in der

Religion dogmatisierte Dichotomie zwischen Jenseits und Diesseits sowie die Frage nach dem darin eingeschlossenen Wechselverkehr zwischen beiden Sphären von entscheidender und bis heute nachwirkender Bedeutung. In der kosmischen Dichotomie ist ein unbedingtes Verhältnis der Subordination in der Weise eingeschrieben, dass das „Unten“ (oder das Diesseits) sich nach den Maßgaben des „Oben“ (oder des Jenseits) zu richten habe. Darin ist zugleich der Weg vorgezeichnet, der zur Tugend, zum Glück und zur Seligkeit führt. Denn letztlich sind „Sollen und Sein ... zusammengeschlossen; die sittliche und die natürliche Welt sind *ein Kosmos*“ (Willmann, GA 10, S. 711). Diese archaische ontologische Grundfigur dient zugleich als epistemische Suchlinie. Beides zusammen bildet den hermeneutischen Zirkel jeglicher ontologisch begründeten Ethik. Er ist in verschiedenen Varianten bis heute bei allen Denkern in Funktion, die den Urgrund des Sollens *nicht* in der je irrumsanfälligen menschlichen Entscheidung, sondern im Sein selbst oder in der göttlich-kosmischen Ordnung sehen.

Unabhängig von der kritischen Einstellung, dass es sich hierbei letztlich „nur“ um Fragen des Glaubens im Rahmen eines überkommenen Weltbildes handelt, kann die soziale, kulturelle, politische und pädagogische Wirkkraft jener Dichotomie kaum hoch genug eingeschätzt werden. Und sie lebt in gewandelter Form in einigen neueren säkularen Versuchen fort, in der Ethik, auch in der pädagogischen Ethik, ein Unbedingtes zu etablieren, unter dessen Schirm und Herrschaft der Streit geschlichtet, das immer drohende Chaos abgewendet, und die Menschen miteinander versöhnt werden könnten.

Sie lebt zudem auch im Raum eines jeden Sozialgebildes weiter, insofern explizite oder untergründige Herrschaftsverhältnisse in der Interaktion eine Rolle spielen. Denn *im Sollen artikuliert sich immer ein fremdes Wollen* – wenn wir von dem extrem unwahrscheinlichen (unmöglichen?) Fall einer Rechts- und Sozialordnung absehen, der sich alle Menschen aus freier Entscheidung verbunden fühlen, und die so *wirklich alle Menschen zwanglos eint und bindet*. Das Subjekt des Sollens oder der moralischen Imperative *ist per se* eine externe Autorität (ein Mensch oder das Gesetz), also ein Anderer als der Adressat des Sollens selbst. Immanuel Kant treibt diesen Gedanken auf die

Spitze, indem er in der menschlichen Gemeinschaft einen bedürfnislosen, nicht-korruptibaren und dem Allgemeinwohl verpflichteten absoluten Herrscher inthronisiert, der um Willen der Freiheit Aller den egoistischen oder „tierischen“ und „selbstsüchtigen“ Eigenwillen aller einzelnen Individuen brechen darf und brechen muss. (Vgl. Kants „Sechster Satz“ in: *Idee ...*, Erstveröffentlichung, 1784) – Ein solcher nahezu gottgleicher Herrscher ist freilich eine poetische – Kant würde sagen: eine transzendente – Figur fernab der sozialen Realität und menschlicher Möglichkeiten. Und doch kann man auf sie im Diskursraum einer *universell orientierten politischen und pädagogischen Ethik* als ideellen (d.h. in der Praxis nie wirklich erreichbaren) Fluchtpunkt *allgemeiner* Gerechtigkeit und des Rechts, und damit einer wertgebundenen Autorität, nicht verzichten. Nur dürfte man das Ideal niemals – wie es häufig z.B. aufgrund einer realen oder vermeintlichen Notlage und der Sehnsucht nach Errettung eben doch geschieht – mit einem wirklichen Menschen, mit einer Person aus Fleisch und Blut, identifizieren; anders man im Extrem auf der individuellen und/oder kollektiven Ebene in den regressiven Zustand „blinden Vertrauens“ (Volkan, 2005) gerät, d.h. der Magie und dem Wahn eines Idols, einer irrealen Lichtgestalt oder eines vorgeblich allmächtigen oder allwissenden politischen oder spirituellen Führers verfällt.

### **Ethik und Pädagogik im Fahrwasser der Säkularisierung – Über die anhaltende Suche nach dem Unbedingten**

Dass der Mensch und schon das Kind sich anders entscheiden und handeln, dass er unbewusst oder willentlich auf Abwege geraten, sich sogar jeglichen Imperativen bewusst widersetzen kann, bleibt aus der Perspektive des Sozialen sowie jeglicher absoluten Seins- und Wesensbestimmung des Menschen ein anthropologischer Mangel. Den gilt es durch geeignete Maßnahmen zu beseitigen oder doch wenigstens durch die Etablierung intrapsychischer und/oder sozialer Instanzen (Erziehung und soziale Kontrollsysteme) zu kompensieren.

Nach dem Schwinden der religiösen Deutungsmacht treten so im Zuge der Säkularisierung und der Verwissenschaftlichung des Diskurses an die Stelle Gottes verschiedene Ersatzgrößen des Absoluten. In der

idealistischen Philosophie und in der sich darauf stützenden Pädagogik kommen in mehr oder weniger starker Anlehnung an die theologische Tradition neue Wendungen ins Spiel wie „Objektiver Geist“ (Hegel) und im Pädagogischen dessen „überlegene Gewalt“ (Theodor Litt), „überindividuelle Geistesmächte“ (Eduard Spranger), „waltendes Geisteslicht“ oder „kosmischer Geist“ (Rudolf Steiner), „selbtleuchtende Leitsterne“ und „Bindegewalten von oben“ (Otto Willmann) – allesamt spezifische Ausformungen (neu)platonischen Denkens. Darin wird das Göttliche idealistisch gefasst, oft explizit mit einer magisch-selbstwirksamen Kraft ausgestattet, und einer hohen, an „ewigen“ Werten orientierten „höheren“ Kultur (als irdische Inkarnation und Repräsentanz der ewigen Werte) zugeordnet. Auf diese Weise wird im Gewand idealistisch-absolutistischer Begrifflichkeit die archaische, sinnstiftende und über Jahrtausende wirksame Kraft des Mythos’ bewahrt, und so weiterhin in den Dienst der Sozialisation des Einzelnen und der Kohäsion einer Gemeinschaft oder Gesellschaft gestellt (ausführlich in: Skiera, 2022, S. 97ff).

Für die Pädagogik ist darin ein unbedingtes Gehorsamsgebot mitgesetzt, dessen Wurzeln im Religiösen gründen. In einem Lehrbuch für Seminaristen des Lehramtes aus dem 19. Jahrhundert ist z.B. davon die Rede, dass der Eigenwille des Kindes „dem göttlichen Willen gegenüber absolut nichtig sei“ (Rüegg, 1866, S. 258).

Noch immer also hält die Suche nach einem ethischen Spezialkanon quasi-göttlicher Autorität an, dessen Imperative dem Erzieher/dem Lehrer und der Erzieherin/der Lehrerin „alltagstaugliche Leitlinien“ (Prenzel) verpflichtend ans Herz legen wollen, aus denen – so die Erziehungsethikerin Annedore Prenzel im Jahre 2020 – „für die konkrete Handlungsebene direkt nutzbare Regeln abgeleitet werden können“ (Prenzel, 2020, S. 72).

Gegen eine solche Auffassung spricht die subjektive Erfahrung der Willensfreiheit wie auch die soziale Erfahrung der Widerständigkeit. Im Gedanken der Ableitung „direkt nutzbarer Regeln“ aber hält sich die archaische Spur des Absoluten, und nährt noch immer den Traum technologischer Machbarkeit. Es geht also wie seit je darum, den freien Willen, wenn er schon nicht ignoriert oder geleugnet werden kann,

wenigstens in sozial verträgliche und unschädliche Bahnen zu lenken. – Bewusstes Handeln dagegen bedarf – im Doppelsinn des Wortes als ein humanes und menschlich bedingtes – auf individueller wie kollektiver Ebene der Entscheidung, die als solche keine automatische ist.

### **Der Mensch – das sich selbst bestimmende Wesen.**

#### **Anmerkungen zur Genese, aktuellen Gestalt und den theoretischen Folgen eines zentralen Motivs der Aufklärung**

Schon Giovanni Pico della Mirandola, Florentinischer Philosoph und herausragender Vertreter eines neuen freien Denkens in der Renaissance, reflektiert in radikaler Weise die Frage der Willensfreiheit des Menschen. Er entlässt in seiner (als solche nie gehaltenen) akademischen Rede „*De hominis dignitate. Über die Würde des Menschen*“ im Jahre 1486 den Menschen aus seiner unbedingten Botmäßigkeit gegenüber Gott. Er verpflichtet (oder sollte man besser sagen: verdammt?) den Menschen dazu, sich die Gesetze seines Handelns in freier Entscheidung und aus freiem Willen selbst zu geben.

Bei Pico bedeutet freilich die „Entmachtung“ Gottes in der Welt des Menschen keineswegs seine endgültige Entthronung. Politisch, theologisch und pädagogisch bleibt die Spaltung des Kosmos, analog dazu die Spaltung des menschlichen Bewusstseins, weiterhin in Kraft, auch bei Pico selbst, nämlich als die *archaische Ontologie der zwei Reiche*, die Unterscheidung zwischen Transzendenz und Immanenz. – Des ungeachtet ist der aufrührerische Impuls einer poetisch-geistigen Selbsterschaffung sowie Selbstermächtigung des Menschen mit Pico unauslöschlich in die Welt gesetzt, und es wäre eine eigene Aufgabe, dessen teils beglückende teils äußerst blutige Spur durch die Geschichte der Menschheit zu verfolgen.

Nimmt man den Gedanken der Notwendigkeit der (individuellen sowie kollektiven) Selbstbestimmung ernst, und akzeptiert zugleich – Erbe der Säkularisierung –, dass es keinen verlässlichen Fahrplan für das Leben, kein Curriculum gibt, der respektive das außerhalb des Raumes menschlicher Entscheidungen liegt, folglich auch kein Sollen, das schlichtweg aus dem Sein abgeleitet werden könnte, ergeben sich Konsequenzen für nahezu alle Grundfragen der Pädagogik.

## **Willensfreiheit als Freiheit zur Selbstbestimmung – Plädoyer für eine dialogisch-subjektsensible Erziehung**

Die erste Konsequenz besteht darin, den Menschen nicht nur als ein „nicht festgestelltes Wesen“ (A. Gehlen) zu verstehen, sondern als *ein prinzipiell nicht feststellbares Wesen*, das immer noch selbst entscheiden kann (und letztlich: muss), wer oder was es sei und werden könne. Auf den Einzelnen bezogen, und das heißt in Hinsicht auf den einzig kompetenten und legitimen *Sprecher für das seiner Selbst bewusste Ich*, bedeutet dies eine kategoriale Bestimmung. Diese kann als ein anthropologisches Axiom der Negation gefasst werden. Es lautet:

*Jede fremde Zuschreibung respektive Definition, die von der adressierten Person nicht zurückgewiesen oder korrigiert werden kann, ist eine illegitime Anmaßung, die, mit Autorität oder Macht ausgestattet, die Gefahr der Zerstörung der betroffenen Person in sich birgt.*

Das gilt auch für die Zuschreibung von Unmündigkeit. Die Evidenz dieser Bestimmung könnte mit zahlreichen Beispielen aus der Geschichte belegt werden, vor allem dort, wo im Politischen und Pädagogischen um Willen eines Höheren Widerständigkeit verfolgt und martialische Opfer eingefordert werden; wenn also der Mensch selbst zum Objekt oder Werkzeug machtgestützter Interessen (gemacht) wird.

Auch für das Bild des Kindes und seine Erziehung hat das gravierende Konsequenzen. Der hier skizzierte Ansatz einer subjektsensiblen *und* sozial reflektierten – d.h. an universell konsensfähigen Werten orientierten – Pädagogik bestimmt nun das Pädagogische als das Achten und das empathisch-wohlwollende Eingehen auf die grundlegenden Bedürfnisse des Kindes. Dies impliziert zugleich eine spezifische kind-anthropologische Aussage, nämlich *das Kind von Geburt an als einen bereits sozialisierten Mitmenschen* zu sehen. Es bedarf zwar von Beginn seines Lebens an der Fürsorge usw. (s.o.), später auch der Erziehung und der Lehre, muss aber nicht „verbessert“ werden. Das Kind ist schon wie Du und Ich „gut genug“ für das Leben in der Gemeinschaft.

Diese Bestimmung richtet sich gegen den Versuch und die Praxis, politische oder pädagogische Autorität mit der Zuschreibung von Unmündigkeit der Adressaten zu legitimieren, hinterfragt also den Satz: „Ich weiß besser, als du selbst, was dir gut tut.“ Erst in dieser Sicht kann



das Kind als Autor, als Subjekt, oder wenigstens relevanter Mitgestalter seines Lebens erscheinen, und als ein solcher gewonnen werden.

Wenn der freie Wille einen konstitutiven Wert für Entwicklung, Bildung und Erziehung des Kindes hat; wenn andererseits der Erzieherperson eine advokatorische Verantwortung in Hinsicht auf die mögliche, doch zugleich je unsichere Zukunft des Kindes zukommt, dessen Zustimmung aber nicht erzwungen werden kann – dann stellt sich die Frage nach den ethischen Gesichtspunkten pädagogischen Handelns mit aller Schärfe.

### **Die seelischen Grundbedürfnisse des Kindes/des Menschen und die Antwort der pädagogischen Welt**

In der hier nahegelegten Perspektive pädagogischer Responsivität müsste also nach den Bedingungen gefragt werden, unter denen die Zustimmung des Kindes zu pädagogischen Ansinnen und seine freie Mitwirkung möglich wären. Es müsste in der Lage sein, einen positiven Zusammenhang seiner Erziehung mit dem eigenen Leben, Erleben und Lernensollen zu erkennen. *Erziehung sollte also für das Kind erkennbar in einer förderlichen Weise etwas mit seinem Leben zu tun haben.* Diese Sicht verweist zuallererst auf den reichhaltigen theoretischen Diskurs und die empirischen Studien zur Frage nach den „basic needs“ oder „basic psychological needs“ oder den „basic motivational systems“.

Auf der Grundlage einer synoptisch-kritischen Sicht verschiedener Bedürfnis- und Motivationstheorien (Übersicht und Diskussion in: Skiera, 2022, S. 258ff) kann, trotz mancher Differenzen und unterschiedlicher Akzentsetzungen, heute m.E. von einem recht breiten, inzwischen auch vielfach empirisch gestützten Konsens bei der Annahme ausgegangen werden, dass ohne die *hinreichende* Berücksichtigung fundamentaler seelischer Bedürfnisse des Kindes (und des Menschen!) in der Erziehung mit schweren Schäden in der Persönlichkeitsentwicklung zu rechnen ist. Eine responsive Pädagogik bemüht sich daher um diese Dimension. Sie erkennt im Kind den Anspruch auf die Achtung und Beachtung seiner grundlegenden Bedürfnisse, *ein unbedingter Lebensanspruch, der sich aus der sozialen Eingebundenheit, der*



*Bedürftigkeit und Verletzlichkeit, aber auch aus der Macht des Kindes ergibt.* Aus der Macht des Kindes? Als Folge länger anhaltender Versagungen seitens der pädagogischen Welt und der Gemeinschaft kann sich beim Kind eine Bereitschaft zur Gewaltanwendung gegen sich selbst und Andere entwickeln. Dabei kann es sich um verständliche Reaktionen der Selbst-Verteidigung handeln, z.B. um die Folgen dauerhaft frustrierter Grundbedürfnisse wie etwa nach Zugehörigkeit, Anerkennung, Selbstwirksamkeit. Doch das extrem aggressive Verhalten des Kindes kann noch immer dem tiefen Wunsch nach Verbesserung seiner Lage entspringen sein: ein Hilfeschrei der Seele (Winnicott, 2002, Mentzos, 2017), der als ein solcher wahrgenommen werden will.

Unter Einbeziehung der einschlägigen theoretischen Befunde sowie psychotherapeutischer und pädagogischer Erfahrungen kann die Ansicht begründet werden, dass die folgenden Bedürfnisse hinreichend beachtet werden müssen, wenn das seelische und soziale Wohlergehen sowie die mögliche Zustimmung des Kindes zu seiner Erziehung einen zentralen Stellenwert erhalten sollen (ausführlich in Skiera, 2022, Kap. 7, ebd. S. 287–301):

- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Anerkennung
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach neuen Erfahrungen
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit (Urheberschaft)
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach Selbst- und Mitverantwortung
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach ästhetischer Wahrnehmung
- Das Kind/der Mensch hat ein Bedürfnis nach spontanem Ausdruck seiner inneren Befindlichkeit (oder seiner Innenwelt)

*Den freien Willen des Kindes wertzuschätzen, sein „Ja“ sowie sein „Nein“ zu pädagogischen Anforderungen und Angeboten zu (be)achten, und um die Zustimmung des Kindes zu werben, würde also den Versuch nahelegen, die Bedingungen für intrinsisch motiviertes Lernen – als ein erkennbar*

sinnvolles, Sinn-erschließendes, selbst gewolltes und zumindest teilweise selbstbestimmtes Lernen – zu erforschen und praktisch umzusetzen. Gefragt ist ein *kreativer Spielraum* (vgl. Winnicotts Begriff der „creative apperception“, in: ders. 1991, S. 65), der trotz der gleichwohl notwendigen Ordnungen weder curricular noch sozial-regulativ festgezurr ist. Ein solcher Raum enthält genügend Momente der Freiheit zur „kreativen Wahrnehmung“. In ihm erlebt sich das Kind nicht als ein überwiegend reaktives Wesen, so als stünde es „im Banne der Kreativität eines Anderen oder einer Maschine“ (Winnicott ebd.), sondern als aktive und kreative Person.

### **Anthropologische Voraussetzungen und politische Gefährdungen einer pädagogischen Ethik der Responsivität**

- Der Mensch lebt als Individuum in einer nur ihm selbst unmittelbar zugänglichen und so für Andere mehr oder weniger verschlossenen Eigenwelt. Als Gemeinschaftswesen oder „*zoon politikon*“ (Aristoteles) hat er zugleich Anteil am Leben Anderer und der Gemeinschaft/der Gesellschaft/der Menschheit insgesamt.
- Als ein freies, weitgehend instinktenthobenes Wesen ist er – anders als die geselligen Individuen in der Tierwelt – auf individuelle sowie kollektive *Selbstbesinnung* und *Selbstbestimmung* verwiesen.
- Der Mensch ist also in seinem Denken und Handeln *autonom*. Die Regeln seines Gemeinwesens muss er sich selbst geben (Pico della Mirandola, 1486), er muss Entscheidungen treffen, und sich ein Bild von sich selbst machen.
- Sowohl die Selbstbesinnung und –bestimmung als auch die Schaffung einer Verfassung der Gemeinschaft (einschließlich der Gesetzgebung) sind im Prinzip unabschließbare und nie endgültig lösbare Aufgaben
- Als *homo sapiens* ist jeder Mensch berechtigt, und wegen seiner prinzipiellen Freiheit letztlich auch genötigt, bei der Bildung seines individuellen Selbstes (seiner Identität) und an der Generierung sozialer Regelungen *mitzuwirken* – will er nicht zum Objekt fremder Zuschreibungen und Interessen werden.

- Für den Diktator und Autokraten ist der *homo sapiens* immer und überall eine unerträgliche, angstbesetzte Zumutung, der er mit verschiedenen Methoden der Unterwerfung/Kontrolle sowie Mitteln der psychologisch-politischen Verführung und Täuschung (Propaganda) begegnen muss, letztlich zu dem Ziel, die Eigenwelt und die kollektive Welt unter seiner Herrschaft zu homogenisieren oder, euphemistisch gesprochen, zu versöhnen/zu harmonisieren/zu einen/zu befrieden.
- Auch das Kind ist ein Mensch, und damit kein Objekt, auch kein Objekt der Erziehung, der Ökonomie oder der Herrschaft.
- *Der erste Schrei des Kindes ist der untrügliche Beweis seiner Mündigkeit.* Das heißt: *das Kind kann schon mit seinem ersten Atemzug andere Menschen „ansprechen“, es kann für sich selbst „sprechen“, Andere „für sich gewinnen“.*

Bezüglich der präverbalen Entwicklungsphase des Kindes bedeutet letzteres eine besondere Herausforderung für die Erzieherperson und andere Verantwortliche. In der pädagogischen Situation ist eine subjekt- und bedürfnissensible Offenheit vonnöten: als der ernsthafte Versuch, die nicht-verbalen Äußerungen des Kindes, später auch die sprachlichen, zu verstehen (empathisch-wohlwollende Wahrnehmung respektive Interpretation) und zu würdigen; und im Politischen und Sozialen als die Pflicht, das Kind, wo auch immer es bestreffende Entscheidungen getroffen werden (müssen), im Sinne von Fürsorge und Fürsprache uneigennützig zu repräsentieren. (Vgl. auch die Ausführungen zum „kompetenten Säugling“ von Dornes, 1993 und zur „sensitiven Responsivität“ der Erzieherperson von Remsperger, 2011)

### **Thesen und Explikationen zur Grundlegung der pädagogischen Ethik als subjekt- und bedürfnissensible Responsivität der erziehenden Person**

- Achte die Würde des Kindes wie deine eigene.
- Versuche, den ersten Schrei des Kindes als einen unbedingten Lebensanspruch zu verstehen, ein Anspruch, der von dir eine angemessene, lebensschützende und lebensförderliche Antwort einfordert.
- Bedenke, dass das Kind – wie auch du selbst – der Liebe, des Schutzes, der Geborgenheit, der Nahrung, der wohlwollenden materiellen, der

- anregenden geistig-kulturellen sowie der empathisch-verständigen Sorge durch dich und Andere respektive durch die Gemeinschaft bedarf.
- Bedenke, dass das Kind in der symbiotischen Phase seines Lebens mit dem entsprechenden Omnipotenzlerleben der uneigennütigen Fürsorge bedarf, *nicht* aber der Erziehung.
  - Sorge dafür, dass deine im Erziehungsverhältnis mitgesetzte Autorität und die damit für das Kind verbundenen Anforderungen nicht den Grund oder gar die Begründung dafür abgeben, den freien Willen, den Lebenswillen, die Lern- und Lebensfreude, die Kreativität, das Selbst- und Weltvertrauen und die Liebesfähigkeit des Kindes zu beschädigen; sondern im Gegenteil: betrachte diese autoritative Differenz als Möglichkeit und Verpflichtung, diese Werte und Fähigkeiten zu schützen und zu befördern.
  - Beachte, dass deine Antwort auf den individuellen Lebensanspruch des Kindes in einer konkreten Situation nicht in einem externen Programm, Curriculum oder Lehrbuch zu finden ist. Deine spontane oder reflektierte Antwort ist die Entscheidung in einer einmaligen, vergänglichen, so nicht wiederholbaren Situation.
  - Fördere eine pädagogische Kultur des Dialoges und der diskursiven Konfliktbewältigung, die dem Kind eine relevante, d.h. wirkmächtige Stimme bei der didaktisch-methodischen Bestimmung seines Bildungsweges und bei der Gestaltung (s)einer „förderlichen Umwelt“ (Winnicott, 1985) einräumt.
  - Handle in der pädagogischen Situation so, dass das Kind heute, und der später erwachsene Mensch im Rückblick, dein Handeln gutheißen könnte (Wimmer, 2014) – auch und vor allem in Situationen, wo „Gegenwirkung“ (Schleiermacher) aus verständlichen, legitimierbaren Gründen angesagt ist.

Wenn das Lernen, wenn die Schule, für das Kind erkennbar etwas *mit ihm selbst zu tun hat*, und wenn es seinem Lebensanspruch oder – mit Denis Vasse (1982) gesprochen – dem im Kind inkarnierten „demande de vie“ in einer förderlichen Weise antwortet, dann ist die Chance gegeben, sein Vertrauen zu gewinnen. Die Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen, sozialen und moralischen Fähigkeiten ist

in entscheidender Weise an diese Antwort gebunden. Das Korrektiv eines „wilden“ Eigenwillens liegt in der frühen Erfahrung der Anerkennung durch Andere, und in der Einsicht in den Sinn von Gemeinschaft und gegenseitiger Verantwortung. In präventiver Hinsicht besteht die Aufgabe darin, der in *jedem* machtgestützten Verhältnis bestehenden fatalen Möglichkeit zu begegnen, die darin liegt, dass der Mächtigere versucht sein könnte, die totale Kontrolle zu übernehmen. Der Eigenwille des Kindes könnte dabei nur als lästiger Störfaktor wahrgenommen werden.

### **Epilog: Hoffungsgründe der Erziehung**

Demokrit hatte noch die Erwartung geäußert, dass sich der griechische Jüngling dem Guten zuwenden möge, und dabei auf seine Fähigkeit zur Einsicht und die pädagogische Kunst der Überredung gesetzt. Er äußerte diese Erwartung im Rahmen eines Weltbildes und einer sozialen Ordnung (der Polis), die die Ziele unverrückbar vorgaben. – Doch wie steht es in der nachmythischen Zeit, eine Zeit, die keine göttlich oder anderweitig bestimmte absolute Ordnung mehr kennt? Werden sich der Jüngling und die junge Frau dem Guten zuwenden, wenn sie aus einer Erziehungswelt entlassen werden, in der ihnen mit Achtung begegnet wurde, in der also ihre eigene Stimme, ihre Mündigkeit – das Für-sich-selbst-sprechen-Können-und-sprechen-Dürfen – einen relevanten Wert hatte? Das kann man nicht wissen, und wir können es wegen der Unbestimmbarkeit des Menschen sowie der eben damit verbundenen Freiheitsmomente im Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozess nicht prognostizieren. Doch besteht die begründbare Hoffnung, dass eine solche Erziehung eher als eine curricular weitestgehend extern normierte der Selbst-Bildung, einer am Guten orientierten Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, und damit dem Bewusstsein für soziale und politische Verantwortung in der Zukunft und für die Zukunft dienen kann. Es gibt einsichtige pädagogische, psychologische und ethische Gründe für die Schaffung eines erzieherischen Umfeldes, in dem die unvermeidlichen sozialen Zwänge respektive Anpassungsforderungen nicht das lebenswichtige Gefühl im Kind und Jugendlichen beschädigen, *selbst freie Entscheidungen treffen*

*und etwas von Wert in der Welt bewirken zu können. Dass sich dieses Wirken im Fluchtpunkt an universellen Werten orientieren möge wie der weltweite Schutz allen Lebens und der Lebensgrundlagen, das legitime Interesse des Anderen, Freiheitsrechte aller Menschen, Gerechtigkeit und friedliches Zusammenleben, Solidarität mit den Schwachen, den Leidenden und den sozial Benachteiligten – auf diese Hoffnung kann Erziehung als eine „officina humanitatis“ (Comenius in seiner „Didactica Magna“), eine „Werkstätte der Menschlichkeit“, gewiss nicht verzichten.*

### Literatur

- CAPELLE, Wilhelm, 1968. *Die Vorsokratiker*. Stuttgart: Alfred Kröner. ISBN 9783520119087.
- DORNES, Martin, 1993. *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt am Main: Fischer. ISBN 9783596115334.
- FEINSTEIN, David & KRIPPNER, Stanley, 2008. *Personal Mythology*. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, Inc. ISBN 87477-483-7.
- KANT, Immanuel, 1784. Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: *Berlinische Monatsschrift*, Nov. 1784 (im Text zitiert aus: Gutenbergprojekt, [online] [2023-11-09]. <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/absicht/absicht.html>).
- KLAFKI, Wolfgang, 1957. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim und Berlin: Beltz. (In der Folge mehrere erweiterte Auflagen).
- MATTHES, Eva, 2011. *Die geisteswissenschaftliche Pädagogik*. München: Oldenbourg. ISBN 978-3-486-59792-9.
- MENTZOS, Stavros, 2017. *Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 978-3525401231.
- MICHEL, Andreas, 2003. *Gott und Gewalt gegen Kinder im Alten Testament*. Tübingen: Mohr Siebeck. ISBN 3161481550.
- PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni, 1486/1990. *De hominis dignitate: lateinisch-deutsch*. Hamburg: Meiner. ISBN 9783787309597.
- PRENGEL, Annedore, 2020. *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz. ISBN 9783407630834.

- REMSPERGER, Regina, 2011. *Sensitive Responsivität, Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 9783531178752.
- RÜEGG, Hans Rudolf, 1866. *Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung*. Bern: Verlag der J. Dalp'schen Buch und Kunsthandlung.
- SKIERA, Ehrenhard, 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München und Wien: Oldenbourg. ISBN 9783486591071.
- SKIERA, Ehrenhard, 2022. *Das eigenwillige Kind. Bedürfnis und Erziehung in nachmythischer Zeit. Grundzüge einer responsiven Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa. ISBN 9783779968771.
- SKIERA, Ehrenhard, 2023. Vorschrift, Folgsamkeit und persönliche Verantwortung – Über den Wandel der (präskriptiven) pädagogischen Identität und die Bedeutung einer Anthropologie der Alterität. *Historia scholastica*. Prag: Nationales Pädagogisches Museum und Bibliothek J. A. Comenius und Technische Universität in Liberec, Nr. 1. DOI 10.15240/tul/006/2023-1-001, ISSN 1804-4913 print, ISSN 2336-680X online.
- VASSE, Denis, 1982. L'enfant ou la violence de la demande. In: *Lumière et vie – revue de formation et de réflexion théologiques*. Tome XXXI, Nr. 157 (avril-mai-juin 1982).
- VOLKAN, Vamik, 2005. *Blindes Vertrauen. Großgruppen und ihre Führer in Zeiten der Krise und des Terrors* (Originaltitel: *Blind Trust: Large Groups and Their Leaders in Times of Crisis and Terror*). Gießen: Psychosozial-Verlag. ISBN 3898062910.
- WILLMANN, Otto, 1967–1988. *Sämtliche Werke*, hg. v. H. und M. Bitterlich-Willmann, Aalen: Scientia-Verlag. ISBN 9783511037017. (10 Bände, Zitate im Text aus GA 8 und 10).
- WIMMER, Michael, 2014. *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: F. Schöningh. ISBN 978-3-506-77949-6.
- WINNICOTT, Donald W., 1991. *Playing and Reality*. Hove and New York: Brunner-Routledge. ISBN 9780415345460.
- WINNICOTT, Donald W., 2002. *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Gießen: Psychosozial-Verlag. ISBN 3898060918. (Frühere dt. Ausgabe 1985, Frankfurt a.M: Fischer)
- WINNICOTT, Donald W., 2006. *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett Cotta (Orig. engl. 1971 „Playing and Reality“, London: Tavestock. Spätere engl. Ausgabe 1991, s.o.).





# “In a very real sense young children are citizens of the world” – Kinder und Jugendliche als Kriegsoffer in der Pädagogik Minna Spechts

**Sebastian Engelmann<sup>a</sup>**

<sup>a</sup> Karlsruhe University of Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute for General and Historical Educational Science, Germany  
sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

Received 27 December 2023

Accepted 21 March 2024

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-002

**Abstract** “In a Very Real Sense Young Children are Citizens of the World” – Children and Youths as Victims of War in Minna Specht’s Educational Philosophy

After the Second World War, children and young people in Germany had to be supported pedagogically. Minna Specht, an exiled educator, developed an educational programme that valued children and young people, not as the perpetrators but as victims of the war, and made it possible to deal with them pedagogically after the Second World War. This text elaborates on Minna Specht’s concept and points out that exiled educators had plenty

of ideas about education after the Second World War that are rarely taken into account.

**Keywords** World War II, Exile, Reeducation, Education and War, Minna Specht

Im Jahr 1933 wird das in der Nähe von Melsungen im Westen Deutschlands liegende Landerziehungsheim Walkemühle von den Nationalsozialisten geschlossen. Die bis zu seinem Tode vom Göttinger Philosophen und Mathematiker Leonard Nelson (1882–1927) geleitete und in der Tradition der Landerziehungsheimbewegung stehende Bildungseinrichtung mit klarer sozialistischer Ausrichtung verfügte nicht nur über eine Erwachsenenbildungsabteilung, sondern auch über eine reformpädagogisch ausgerichtete Abteilung für Kinder. Die Leitung der Kinderabteilung hatte die Pädagogin Minna Specht

(1879–1961) inne. Sie sammelte pädagogische Erfahrungen beim Initiator der Landerziehungsheimbewegung Hermann Lietz und war mit dabei, als Lietz und Nelson ihr Modell einer Reform des gesamten Bildungswesens entwickelten (Engelmann, 2024a). Mit der Schließung des Landerziehungsheims Walkemühle durch die Nationalsozialisten begann für Specht eine Phase der ungewollten Flucht und damit erzwungener Mobilität. Sie wurde wie viele andere politisch nicht mit dem totalitären Regime der Nationalsozialisten kooperierenden Pädagogen und Pädagoginnen ins Exil gezwungen: Dänemark und Großbritannien – alles während der Zeit des Zweite Weltkrieges – sind wichtige Stationen ihrer Reise, auf der sie immer wieder versuchte, Schulversuche zu initiieren und mit vielen anderen ins Exil gezwungenen Pädagogen und Pädagoginnen wie Charlotte Heckmann, die Specht im Exil in Dänemark und England unterstützte (Heckmann, 1995), Kinder auf ihrem Bildungsweg begleitete und für eine Zeit nach dem Nationalsozialismus vorbereitete.

Minna Specht nimmt in ihrer Position als „Schülerin“ von Nelson und Lietz, Schulleiterin der Walkemühle und aufgrund ihrer vielfältigen Tätigkeiten im Exil eine zentrale Stellung im Kommunikationsnetzwerk der deutschsprachigen Reformpädagogik ein. Diese Position wird spätestens mit ihrer Ernennung zur Leiterin der Odenwaldschule nach dem Zweiten Weltkrieg auch institutionell sichtbar. Dennoch bleibt Specht in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft eine „Pädagogin aus der zweiten Reihe“ (Link, 2018, S. 17), die oftmals der „sozialistischen Pädagogik“ (Pehnke, 2018) zugeordnet und damit im Rahmen einer generell vernachlässigten Auseinandersetzung mit sozialistischen Pädagogiken (Engelmann & Pfützner, 2018) nicht weiter berücksichtigt wird. Auf diese Art wird – gerade für die Diskussion um demokratische Pädagogik – Potenzial verschenkt. Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde demokratische Pädagogik laut Jürgen Oelkers „wenn überhaupt, dann unter sozialistischen Vorzeichen diskutiert, zum Beispiel im ‚Bund entschiedener Schulreformer‘ der Weimarer Republik oder bei den österreichischen ‚Kinderfreunden‘“ (Oelkers, 2012, S. 21–22). Gerade die ins Exil getriebenen sozialistischen Pädagogen

und Pädagoginnen gehören unweigerlich zu dieser Geschichte, die jedoch bisher nur wenig Berücksichtigung erfahren hat.

Die ausbleibende Berücksichtigung ist auch darauf zurückzuführen, dass Specht nach ihrer Rückkehr nach Deutschland keine eigene Schule eröffnete, die hätte Wirkung entfalten können. Auch im Exil musste sie sich immer wieder neu orientieren und zudem konnte sie nur wenige umfangreichere Texte verfassen, die in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg nur selten rezipiert wurden. Gerade die eingeschränkte Schreibtätigkeit Spechts ist nicht verwunderlich, denn statt Zeit und Muße in die Reflexion und Gestaltung philosophischer Systeme zu investieren, war Specht mit ganz konkreter Erziehungspraxis beschäftigt, die sie trotz der damit verbundenen Herausforderungen auch in kürzeren und längeren Texten aufarbeitete.

Die zentralen Arbeiten zu ihrem Leben und ihrer Pädagogik weisen einstimmig darauf hin, dass einerseits Forschungsbedarf zu Spechts Wirken nach dem Zweiten Weltkrieg – z.B. der Zeit in der Odenwaldschule oder auch ihrer Tätigkeit als Herausgeberin von Erziehungsratgebern (Engelmann, 2021a) – besteht. Andererseits besteht auch zur Arbeit Spechts im Exil noch Forschungsbedarf (Hansen-Schaberg, 1992; Hansen-Schaberg & Lost, 1992; Engelmann, 2018). Jüngere Arbeiten heben insbesondere ihre Tätigkeit im German Educational Reconstruction Committee als Forschungsdesiderat hervor (Engelmann, 2022) und betonen, dass die Pädagogik im Exil in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft generell zu wenig Aufmerksamkeit erfahren habe (Hansen-Schaberg, 2017).

In diesem Beitrag werde ich – anschließend an die aufgezeigten Forschungslücken – die Frage beantworten, welche Perspektive Minna Specht auf kriegsgeschädigte Kinder während der Zeit des Exils entwickelt. Ferner werde ich herausarbeiten, welche Perspektiven sie für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen nach dem Zweiten Weltkrieg skizziert. Die These dieses Beitrags ist, dass Specht eine die Kriegsfolgen auffangende und abmildernde Pädagogik entwirft, welche die oftmals traumatisierten Kinder für die Zeit nach dem Krieg auf ein Leben

in internationaler, friedlicher Gemeinschaft vorbereiten soll, was sich als pädagogisches Anliegen heute als aktueller denn je offenbart.

Um die Frage des Beitrags zu beantworten, werde ich in einem ersten Schritt in aller Kürze in den Forschungsstand zu Minna Spechts Pädagogik im Exil einführen. In einem zweiten Schritt werde ich anhand zentraler Quellen aus Spechts Zeit im Exil herausarbeiten, welche Position sie zum Umgang mit kriegsgeschädigten Kindern und Jugendlichen entwickelt und welchen pädagogischen Umgang sie mit diesen befürwortet. In einem dritten Schritt werde ich die Ergebnisse zusammenfassen.

### **Die Pädagogik Minna Spechts im Exil – Zum Forschungsstand**

Im Allgemeinen gilt, dass der Forschungsstand zur Pädagogik im Exil in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft nur unzureichend systematisiert ist. Dies ist trotz der ausführlichen Hinweise von Inge Hansen-Schaberg auch für die Auseinandersetzung mit Minna Spechts Pädagogik im Exil der Fall, die, als international vernetzte und im Exil aktive Pädagogin, ein fester Bestandteil dieser Strömung ist. Bereits seit 2005 liegen zentrale Schriften von Minna Specht aus ihrer Zeit im Exil erneut publiziert vor, die jedoch erst in Auszügen diskutiert wurden (Engelmann, 2024b). Die Schriften Spechts wurden in der von Hildgard Feidel-Mertz begründeten und später von Hermann Schnorrbach und Inge Hansen-Schaberg verantworteten Reihe *Schriften des Exils zur Bildungsgeschichte und Bildungspolitik* herausgegeben, die nicht fortgesetzt wurde. Insgesamt kann konstatiert werden, dass in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wenige pädagogisch-biografische Arbeiten zur Pädagogik im Exil (vgl. Feidel-Mertz, 1983; Nielsen, 1985; Hansen-Schaberg, 1992) in die Diskussion eingebracht wurden, die auch Spechts Pädagogik erschließen. Als Teil einer unbestimmten Vielzahl der „Akteure aus der zweiten Reihe“ (Link, 2018, S. 17) der in sich nicht homogenen reformpädagogischen Bewegung rückt Specht nur selten in den Fokus der Aufmerksamkeit und die Vielfalt ihrer Texte aus der Zeit im Exil wurde noch nicht eingehender betrachtet, wenngleich

ihre Äußerungen zur Reeducation bereits berücksichtigt wurde (Engelmann, 2022).

Minna Specht setzte sich nach der Schließung der Schule 1933 mit einem Teil der Schüler und Schülerinnen der Walkemühle nach Dänemark ins Exil ab. Dort setzte sie unter widrigen Bedingungen die schulische und persönliche Ausbildung der Kinder unter dem Stichwort der „Erziehung zum Selbstvertrauen“ (vgl. Feidel-Mertz, 1984, S. 92) fort. Damit ist Specht Teil einer nur unzureichend rekonstruierten Geschichte um Schulen im Exil, von denen – ausgehend von reformpädagogisch orientierten pädagogischen Institutionen in Deutschland – mindestens 20 existierten, die zumeist von jüdischen oder eben politisch verfolgten Pädagogen und Pädagoginnen geleitet wurden und eine relevante Funktion in der Exilcommunity hatten, waren sie doch zugleich Bildungsinstitutionen für junge Menschen und Arbeitsplätze für Emigranten und Emigrantinnen (Michitarjan, 2010).

Für die Entwicklung der Pädagogik Minna Spechts im Exil hält Ehrenhard Skiera in seiner Geschichte der Reformpädagogik fest, dass „sich bei ihr ein Wandel der politisch-pädagogischen Haltung [vollzieht, S.E.], den man knapp kennzeichnen kann als den Weg von einem ethisch bestimmten Sozialismus (Nelsonscher Prägung) zu einem demokratischen Sozialismus“ (Skiera, 2009, S. 183). Skieras Diktum zur Pädagogik Minna Spechts wurde schon von Inge Hansen-Schaberg in ihrer einschlägigen Arbeit argumentativ unterfüttert. Hansen-Schaberg bestätigt, dass Specht sich von einer sozialistischen Pädagogik während der Zeit als Leiterin der Walkemühle wegentwickelt habe, hin zu einer Pädagogik für den Frieden, die internationale Verständigung und Friedensbereitschaft betone. Auch Sebastian Engelmann bestätigt diese These, wenngleich er darauf hinweist, dass der Sozialismus Minna Spechts im Sinne eines demokratischen Sozialismus ohne große Probleme mit einer Erziehung zum internationalen Austausch und zum Frieden vereinbar ist (Engelmann, 2018). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Hermann Röhrs, der die Arbeiten von Minna Specht schon früh im Zuge einer Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert würdigte (Röhrs, 1983). Laut Röhrs ist Minna Spechts aus dem Exil

kritisch die Pädagogik der Nationalsozialisten in Deutschland in den Blick nehmende Analyse der Verhältnisse eine zu Unrecht vergessene Perspektive. Denn sie habe klar Hinweise für den Umgang mit den pädagogischen Herausforderungen nach dem Zweiten Weltkrieg gegeben. Spechts Pädagogik hätte somit Anregungen dafür geben können, wie ein Bildungs- und Erziehungssystem nach dem Zweiten Weltkrieg hätte aufgestellt werden können; sie wurde wie viele pädagogische Positionen aus dem Exil aber im Nachkriegsdeutschland aber unzureichend zur Kenntnis genommen (Engelmann, 2022). Kurzum kann festgehalten werden, dass eine Auseinandersetzung mit dem Werk von Minna Specht aus zwei Gründen geboten erscheint. Zum einen sind ihre Schriften Teil von einer weiterhin zu wenig beachteten, aber laut Jürgen Oelkers durchaus relevanten, Ausprägung der reformpädagogischen Bewegung und sind so ein Baustein einer differenzierten Geschichte demokratischer Pädagogik. Arbeiten zu Minna Spechts pädagogischen Überlegungen ergänzen damit auch die Diskussion um die Reformpädagogik als Phänomen um weitere Perspektiven. Zum anderen ist Spechts Pädagogik eng verbunden mit der Geschichte der Pädagogik der Nachkriegszeit, zumal mit der Diskussion um die Reeducation, die auch als friedensbildende Maßnahme verstanden werden kann. Beide Argumente für eine Auseinandersetzung werden in diesem Text geltend gemacht, um die Frage zu beantworten, welche Art des Umgangs mit Kindern Minna Specht in ihrer Pädagogik während der Zeit des Exils unter den herausfordernden Bedingungen entwickelt.

### **Verführte Jugend – Minna Specht über die Pädagogik des Nationalsozialismus**

Die gesamten pädagogischen Überlegungen, die Minna Specht während ihrer Zeit im Exil anstellt, basieren darauf, dass sie die Pädagogik der Nationalsozialisten in Deutschland aus der Distanz analysiert und kritisiert. Ihre pädagogische Position zeichnet sich dadurch aus, dass sie konträr zur Position der nationalsozialistischen Pädagogik steht und dieser einen Gegenentwurf entgegensetzen will.

Insbesondere die tendenziell bereits vor der Machtergreifung der Nazis vorhandenen militaristischen Tendenzen werden von ihr als Ausgangspunkt für den pädagogisch-psychologischen Zugriff auf die Jugend ausgemacht:

„Diese militärische Gesinnung, die auch in der Weimarer Republik niemals wirklich geächtet worden ist, wurde schon vor Hitlers Machtergreifung in der Agitation gegen den Versailler Frieden dauernd geschürt. Das Dröhnen der Nazi-Propaganda, das Wiedererscheinen von militärischen Aufmärschen, das Aufrüsten demonstrierten, die herausfordernde Sprache gegenüber dem Ausland, alles zielte hin auf Krieg als den notwendigen Schritt zur Wiederherstellung nationaler Macht und Ehre“ (Specht, 1943, S. 82).

Der Krieg wurde nicht nur der erwachsenen deutschen Bevölkerung, sondern auch den Kindern und Jugendlichen als einziger möglicher Weg präsentiert, wie auch aktuelle Studien zum Aufwachsen und zu Sozialisationsbedingungen im Nationalsozialismus betonen (Benecke, 2023a; Benecke, 2023b). Zugleich wurde dieser Weg als der „richtige“ markiert und normativ überhöht. Ziel der pädagogischen Bemühungen der Nationalsozialisten war es, „die Jugend hineinzuziehen als Parteigänger“ (Specht, 1943, S. 73), um sie so an das Regime zu binden. Aufgrund der umfassenden und übergreifigen Integration in das nationalsozialistische Wertesystem ist für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg deshalb klar, dass die Kinder und Jugendlichen eben nicht direkt an ein alternatives politisches Programm – auch nicht auf ein dem Sozialismus nahestehendes – gebunden werden sollen. Denn

„sie nach diesen Jahren einer verzerrten Politisierung auf neue Programme zu vereidigen, wäre die gleiche Verführung, wie sie überall auftritt, wo die junge Generation vor Aufgaben steht, auf die sie gefühlsmäßig reagiert, für die aber ihre Urteilskraft in den wenigsten Fällen ausreicht“ (Specht, 1943, S. 73–74).

Verführung und Politisierung sind die Stichworte, mit der Minna Specht die Pädagogik des Nationalsozialismus charakterisiert. Eine Pädagogik gegen den Nationalsozialismus dürfe deshalb nicht in ähnliche Muster verfallen. Sie müsse von einer Politisierung der Jugend Abstand nehmen. Zudem weist Specht darauf hin, dass die Pädagogik des Nationalsozialismus nicht die Urteilsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen schulen, sondern stattdessen emotionale und kurzschlüssige Reaktionen provozieren wollte. Treffend wird dies in einem englischsprachigen Text von Specht formuliert, der im Jahr 1945 verfasst wurde und ebenfalls in die Diskussion um die Erziehung von Kindern und Jugendlichen nach dem Zweiten Weltkrieg einzuordnen ist:

„They were moved by fanaticism, by an exaggerated sense of their own importance, by the feeling that the Führer depended on them, by the conviction that their entry into the war might turn the tide and destroy the enemy’s illusion that Germany was defeated“ (Specht, 1945b, S. 127).

Specht betont hier, dass Kinder und Jugendliche in den pädagogischen Institutionen des nationalsozialistischen Deutschlands derart adressiert wurden, dass ihr jeweils individueller Beitrag der Wichtigste für das Fortbestehen des Regimes sei. Sie wurden in ihrer jugendlichen Selbstüberschätzung als wirkmächtige Individuen angesprochen; ihnen wurde vorgegaukelt, dass sie als Individuen eine Rolle im Staatsapparat einnehmen würden. Letztlich, so Specht, sei dies aber immer nur ein leeres Versprechen gewesen. Die Kinder und Jugendlichen seien stattdessen indoktriniert und zu einem Werkzeug des nationalsozialistischen Regimes gemacht worden, wie die Pädagogin schon 1939 schreibt, um die Relevanz einer anderen Erziehung zu betonen: „This is so much more urgent since the young generation in the totalitarian countries is made a mere tool of its governments, a thing as far from humanity as any kind of authority is from real education“ (Specht, 1939, S. 52). Mit dieser Kritik ist zugleich die Stoßrichtung der Pädagogik Minna Spechts negativ bestimmt: Ihre pädagogischen Überlegungen richten sich gegen den vermittelten Wertekanon der



nationalsozialistischen Pädagogik. Specht erhebt den Anspruch, Kinder und Jugendliche auf eine Welt vorzubereiten, in der der Nationalsozialismus nicht mehr möglich ist. Um ihre Pädagogik aber derart auszugestalten muss Specht ihr Bild vom Menschen explizieren und erläutern, wie mit den Kindern und Jugendlichen umzugehen ist, die in Deutschland herangewachsen sind. Die Frage ist die, wie mit einer durch Krieg und menschenfeindliche Erziehung traumatisierten Jugend umgegangen werden soll. Dabei steht auch die Frage, ob Pädagogik überhaupt eine Möglichkeit des Umgangs mit diesen Kindern und Jugendlichen ist im Raum – und für diese Frage findet Specht klare Antworten, die mit ihrer Vorstellung vom Menschen und damit auch von der Natur des Kindes verbunden sind.

### **Erziehung zum Frieden – Das Kind als Kriegsoffer**

Kinder dürfen nach dem Zweiten Weltkrieg nicht als Täter, sondern müssen als Opfer des Nationalsozialismus gesehen werden. Minna Specht macht sehr deutlich, dass in der Nachkriegszeit potenziell auftretende Probleme im sozialen Umgang nicht mit Kindern selbst zusammenhängen, sondern ein Ergebnis der nationalsozialistischen Indoktrination seien:

„Das a-soziale, nein, das anti-soziale Kind steht vor uns, nicht weil seine ursprünglichen Anlagen es auf diesen Weg treiben, sondern weil Losgerissen sein, Entfremdung vom natürlichen Schutz plus Propaganda Abwehrkräfte hervorrufen, durch die es sich seiner Haut zu wehren sucht und die es dahin bringen, die Welt um sich herum als Feind zu betrachten“ (Specht, 1945a, S. 114).

Das Grundproblem einer Erziehung nach dem Nationalsozialismus besteht folglich für Specht darin, die aus ihren Verhältnissen gerissenen und gegen das soziale Miteinander positionierten Kinder wieder in ein Verhältnis zur Gesellschaft zu bringen, ihnen Sicherheit zu geben und ihre Erfahrungen aufzufangen. Sie macht klar, dass Kinder und Jugendliche nicht endgültig durch den Nationalsozialismus „verdorben“

sind, sondern das durch pädagogische Arbeit gegen die erlernten Verhaltensweisen und Wertevorstellungen angegangen werden kann. Das durch den Nationalsozialismus aufgebaute Freund-Feind-Schema in gesellschaftlichen Zusammenhängen müsse dafür zunächst abgebaut werden. Statt einer Erziehung zum kriegerischen Gegeneinander brauche es eine Erziehung zur Verständigung:

„Es ist unbedingt erforderlich, die Erziehung zum Krieg durch eine Erziehung zur internationalen Verständigung zu ersetzen, und wir müssen die gemachten Anregungen prüfen, um herauszufinden, wie weit sie diesem Zweck dienlich sind“ (Specht, 1943e, S. 200).

Dieses Erziehungsziel ist schon Hinweis auf die Form der pädagogischen Arbeit selbst. Inhalt und Form müssen sich laut Specht in pädagogischer Praxis entsprechen. Statt erneut auf Indoktrination zu setzen, seien Kinder und Jugendliche so zu adressieren, dass sie selbst Erfahrungen machen können. Erziehung wird auf diese Art zu einer bildenden Angelegenheit, die auch verschiedene Positionen aufnimmt, zur Prüfung vor die Urteilskraft der einzelnen Individuen stellt und dann ein rationales Entscheiden ermöglicht:

„Eine solche Erziehung würde die Menschen bilden, die als Bürger eines solchen Staates und als Weltbürger die Entwicklung in diesem Sinn weiterführen. Sie würde ein Wachstum gewähren, in dem das Interesse der Jugend an der Umwelt in steigendem Maß Anregung und Betätigung findet, in dem Konflikte nicht vertuscht oder unterdrückt werden, in der die Jugend erlebt und erlernt, Gegensätze auf dem Weg der Verständigung zu lösen“ (Specht, 1943, S. 75).

Anstelle von Feinden würden Partnerinnen und Partner im Gespräch nötig werden und anstelle von Ideologie müsse eine pädagogische Umgebung gestaltet werden, in der die Kinder und Jugendlichen selbst Erfahrungen machen und wirksam werden können. Statt Konflikte

gewaltsam auszutragen, würden diese Konflikte gemeinsam reflektiert und im Modus der kommunikativen Verständigung gelöst werden. Ziel dieses pädagogischen Arrangements ist es, Kindern und Jugendlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen und sie zu Teilen einer Gesellschaft zu machen, ohne sie zu instrumentalisieren.

Specht geht davon aus, dass auf diese Art die Jugend dazu befähigt werden würde, Indoktrination abzuwehren und auch in der Zukunft Versuche der Manipulation abzuwehren, letztlich im Geiste der internationalen Verständigung zu handeln:

„[D]ie Jugend, die an diesen Anstrengungen mehr und mehr bewußt teilnimmt, würde einen neuen Glauben wachsen sehen, der in eigenen Erfahrungen seine Wurzel hat, der Glaube an die Gemeinschaft der Menschen, ohne den, wie Gottfried Keller sagt, der Patriotismus ein wüstes, unfruchtbares und totes Ding ist“ (Specht, 1945c, S. 133).

Einsicht in die Verhältnisse ist für dieses gemeinsame Lernprojekt der unabdingbare Ausgangspunkt. Minna Specht appelliert an Pädagogen und Pädagoginnen, auf die Vernunft von Kindern und Jugendlichen zu vertrauen, die in gut geregelten pädagogischen Arrangements aufblühen können. Der Idee, Bildungs- und Erziehungseinrichtungen nach dem Sieg über Nazideutschland zu schließen hält sie entgegen, dass diese Einrichtungen ein Stück Normalität bieten können, das die kriegsgeschädigten Jugendlichen dringend benötigen:

„Ein normaler Schulbesuch, ohne die Tendenz hurtig zu bekehren, wird in vielen Fällen das Leben für die Jugend und ihre Eltern reibungsloser machen, mehr geformt, als wenn sie sich selber überlassen bleibt oder neuen ‚Betreuern‘ überantwortet wird. Wir dürfen nicht vergessen, daß Ruhe und Alltag als eine der wohltuenden Erscheinungen nach diesem Jahrzehnt eines Kriegszustandes von Unzähligen herbeigesehnt werden“ (Specht, 1943, S. 87–88).

Ruhe und Alltag, Rhythmus und Sicherheit sind Elemente der von Specht vorgeschlagenen Rekalibrierung des Bildungs- und Erziehungssystems. Spechts Vorschläge werden nur dann vollständig nachvollziehbar, wenn ihr Verständnis von Kindern und Jugendlichen erneut hervorgehoben wird.

Für Specht sind Kinder und Jugendliche die größten Kriegsoffer. Kinder und Jugendliche wurden durch den Nationalsozialismus ihrer grundlegenden Bedürfnisse nach Sicherheit, Nähe und Selbstwirksamkeit beraubt. Und mit diesen Erfahrungen müssen die Kinder und Jugendlichen einen Umgang finden:

„These children, starving both physically and mentally, are tormented by bitter memories. They have learnt to hate and to despise; they have to build up their future in a country liberated but terribly exhausted. This youth is serious; it is not cheerful. The gigantic work of healing the wounds of the children in Europe, of preparing them for life will consist of thousands of small tasks“ (Specht, 1944, S. 67).

Specht schreibt, dass die Kinder und Jugendlichen gelernt haben, zu hassen und auf andere herabzuschauen. Sie sind für Specht nicht böseartig oder völlig verdorben. Stattdessen sind sie „seelisch gestört, mit bewußtem oder unbewußtem Widerstand gefüllt, [und] von dem doppelten Leiden zu erlösen, Liebe zu entbehren und als Ersatz Propaganda zu erhalten“ (Specht, 1943, S. 85–86). Kinder und Jugendliche wurden im Nationalsozialismus indoktriniert und ausgenutzt – ihre Verhaltensweisen sind nicht etwa angeboren, sondern das Ergebnis eines Lernprozesses, der durch psychologische Manipulation unterstützt wurde. Ihnen wurde laut Minna Specht ein Gefühl der Relevanz gegeben, was sich dann aber nie bestätigte. Dies führte zu weitreichenden Störungen und Problemen, welche die Kinder und Jugendlichen auch nach dem Sieg der Alliierten über Deutschland mit sich tragen. Aber diese Störungen und Probleme sind, wenn man Minna Specht folgt, nicht die Schuld der Kinder und Jugendlichen. Stattdessen sind sie Symptome

davon, wie sehr Kinder und Jugendliche als Opfer durch den Krieg und durch das nationalsozialistische Regime geschädigt wurden. Und gerade deshalb wird der Umgang mit ihnen als langwierige, behutsam auszuführende Aufgabe ausgewiesen. Nicht etwa die Schließung von Schulen oder die Internierung von jungen Menschen sei angemahnt.

Ganz im Gegenteil würde sich nun die Chance ergeben, Kinder und Jugendliche als Individuen ernst zu nehmen, sie in den Prozess des Aufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg einzubeziehen und so eine friedlichere Welt zu schaffen. Dafür müsse aber zunächst der Nationalsozialismus durch pädagogische Maßnahmen konterkariert werden. Umlernen ist die wichtigste Aufgabe nach dem Zweiten Weltkrieg, die sich als pädagogische Aufgabe offenbart, die es kritisch anzugehen gelte: „Die Umbildung der Menschen, die unter ihm erzogen worden sind, werden wir versuchen“ (Specht, 1943, S. 85–86).

### **Fazit – Frieden als pädagogische Aufgabe und die Notwendigkeit des Umlernens**

Aus dem Exil schaltet sich die Pädagogin Minna Specht in die Debatte um die Ausrichtung des Bildungs- und Erziehungssystems in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg ein. Sie schreibt von seelischen Wunden und davon, dass die Heilung dieser Wunden als Aufgabe der Erziehung zu verstehen sei. Damit macht sie sehr klar, dass Kinder und Jugendliche nicht etwa Täter, sondern Opfer des Nationalsozialismus sind. Sie wurden indoktriniert, manipuliert, verblendet und nicht selten mit emotionalisierenden Versprechungen in die Organisationen des nationalsozialistischen Apparats gelockt, in dem sie nicht etwa Individuen, sondern lediglich Zahnräder im totalitären System sein sollten. Spechts pädagogisches Denken über das Bildungs- und Erziehungssystem nach dem Zweiten Weltkrieg formuliert auf Grundlage dieser Kritik zwei klare Einsichten, die als Grundlage für alle anderen pädagogischen Maßnahmen dienen. Die erste Einsicht ist, „daß die Jugend mißbraucht worden ist, gefährlicher mißbraucht als irgend ein anderer Teil des deutschen Volkes“ (Specht, 1943, S. 86). Die zweite Einsicht leitet sich dem pädagogischen Anspruch Spechts einer Erziehung zur Verständigung entsprechend direkt aus der ersten ab. Für sie ist klar,

„daß der Versuch ihrer Rettung unternommen werden muß, weil der Mensch *mehr* ist, als die Nazis vom ihm gehalten“ (Specht, 1943, S. 86).

Minna Specht will mit ihrem pädagogischen Programm ermöglichen, dass Kinder und Jugendliche in einer Atmosphäre des friedlichen Miteinander erlernen, einen Umgang mit Konflikten zu finden und diese dann verständigungsorientiert und ohne Gewalt lösen. Dafür traut sie den Kindern und Jugendlichen viel zu, denn diese werden bei ihr als vernünftig und grundlegend gut verstanden. Sie betont, dass Kinder und Jugendliche bei guter pädagogischer Unterstützung zu der von ihr angestrebten internationalen Verständigung und zum friedlichen Miteinander erzogen werden bzw. diesen Lernprozess eigenständig vollziehen können. Im Nationalsozialismus wurde es ihnen verunmöglicht, ihre Potenziale zu entfalten und sich entsprechend ihrer Möglichkeiten zu entwickeln, was in einer Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg unbedingt zu vermeiden sei.

Mit diesen Überlegungen ist der Pädagogik Minna Spechts eine eigentümliche Aktualität eigen. Auch heute basieren demokratiepädagogische Angebote auf der Annahme, dass Kinder und Jugendliche lernen können, friedlich miteinander umzugehen, Welt sinnhaft zu gestalten und durchaus dazu in der Lage sind, eigenständige Entscheidungen zu treffen. Die pädagogische Unterstützung von diesen Lernprozessen wird als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer der allgemeinbildenden Schule in Deutschland diskutiert und an verschiedenen Stellen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion – national und international – immer wieder neu perspektiviert (Culp, Drerup & Yacek, 2023; Engelmann, 2021b). Dabei wird zumeist auf demokratietheoretische Ansätze Bezug genommen oder das Ideenspektrum der Politikwissenschaft bemüht, was auch für den Bereich der aktuellen Friedenspädagogik gilt. Vorläufer all dieser Ideen finden sich aber insbesondere in der demokratischen Tradition der Reformpädagogik, die allerdings ins Exil gedrängt wurde. Hier finden sich Ansätze und Ermutigungen, Bildung human zu denken, die immer wieder in ihrer Aktualität überraschen und gerade deshalb einen erneuten oder gar ersten Blick wert sind.

## Literatur

- BENECKE, Jakob, 2023a. *Die Hitler-Jugend 1933 bis 1945. Programmatik, Alltag, Erinnerungen. Eine Dokumentation* (2. überarb. und aktual. Aufl.). Weinheim. ISBN 978-3779970514.
- BENECKE, Jakob, 2023b. *Soziale Ungleichheit und Hitler-Jugend. Zur Systematisierung sozialer Differenz in der nationalsozialistischen Jugendorganisation* (2. überarb. und aktual. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa. ISBN 978-3779970491.
- CULP, Julian, DRERUP, Johannes & YACEK, Douglas, 2023. *The Cambridge Handbook of Democratic Education*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1009071536.
- ENGELMANN, Sebastian, 2022. Die verlorene Generation zurückgewinnen – Minna Spechts Konzept zur Organisation der Reeducation nach 1945. In: AMTHOR, Ralph-Christian, KUHLMANN, Carola & BENDER-Junker, Birgit (Hrsg.). *Kontinuitäten und Diskontinuitäten Sozialer Arbeit nach dem Ende des Nationalsozialismus. Band 1: Berufsbiografische Verläufe und Orientierungen zwischen „Entnazifizierung“ und Neuanfang*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 276–289. ISBN 978-3779963516.
- ENGELMANN, Sebastian, 2024a. Pädagogik bei Leonard Nelson und Minna Specht. In: HERRMAN, Kay & SCHWITZER, Boris (Hrsg.). *Der Geist der kritischen Schule. Kantisches Denken in der Tradition von Jakob Friedrich Fries und Leonard Nelson im 20. Jahrhundert: Wirkungen und Aktualität*. Heidelberg: Metzler, S. 193–202. ISBN 978-3-662-68344-6.
- ENGELMANN, Sebastian, 2024b. Krieg und Frieden im Exil – Perspektiven für eine Erziehung nach dem Krieg bei Minna Specht. In: BACH, Clemens, BERNER, Esther, ENGELMANN, Sebastian & GRÄBE, Viktoria (Hrsg.). *Krieg und Frieden. Bildungshistorische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 62–77. ISBN 978-3781526075.
- ENGELMANN, Sebastian, 2018. *Pädagogik der Sozialen Freiheit. Eine Einführung in das Denken Minna Spechts*. Paderborn: Schöningh. ISBN 978-3506728494.
- ENGELMANN, Sebastian, 2021a. Zwischen Restauration und Liberalisierung – Der Blick auf den Körper des Kindes in den Kindernöten. In: BERNER, Esther & LAUFF, Johanna (Hrsg.). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 27. Körper / Körperlichkeit – neue Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158–185. ISBN 978-3781524804.
- ENGELMANN, Sebastian, 2021b. *Lebensformen des Demokratischen. Pädagogische Impulse*. Weinheim/Basel: Beltz. ISBN 978-3779963677.

- ENGELMANN, Sebastian & PFÜTZNER, Robert, 2018. Sozialismus + Pädagogik = Sozialistische Pädagogik? Geländevermessungen in einem Trümmerfeld. In: ENGELMANN, Sebastian & PFÜTZNER, Robert (Hrsg.). *Sozialismus und Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe*. Bielefeld: Transcript, S. 14–44. ISBN 978-3837639735.
- FEIDEL-MERTZ, Hildegard, 1983. *Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. ISBN 978-3499177897.
- HANSEN-SCHABERG, Inge, 2013. Minna Specht (1879–1961) „...es gibt kein Zaudern, wenn man weiter will“. In: KLUGE, Sven & BORST, Eva (Hrsg.). *Verdrängte Klassiker und Klassikerinnen der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 128–143. ISBN 978-3834012586.
- HANSEN-SCHABERG, Inge, 1992. *Minna Specht. Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918 bis 1951): Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang. ISBN 978-3631442500.
- HANSEN-SCHABERG, Inge, 2017. Reformpädagoginnen im englischen Exil. In: BRINSON, Charmian, BUROSEVA, Jana B. & HAMMEL, Andrea (Hrsg.). *Exile and Gender II: Politics, Education and the Arts*. New York: Brill, S. 114–127. ISBN 978-9004343528.
- HANSEN-SCHABERG, Inge & LOST, Christiane, 1992. Minna Specht (1879–1961): Reformpädagogin und Sozialistin. Zur Geschichte doppelter Verdrängung und vertaner Chancen. In: PEHNKE, Andreas (Hrsg.). *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe*. Neuwied: Luchterhand, S. 151–163. ISBN 3472010576.
- HECKMANN, Charlotte, 1995. *Begleiten und Vertrauen. Pädagogische Erfahrungen im Exil. Herausgegeben und kommentiert von Inge Hansen-Schaberg und Bruno Schonig*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang. ISBN 978-3631484845.
- KENNER, Steve & LANGE, Dirk, 2022. Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: BEUTEL, Wolfgang, GLOE, Markus, HIMMELMANN, Gerhard & LANGE, Dirk (Hrsg.). *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 62–71. ISBN 978-3954141869.
- MCHITARJAN, Irina, 2010. Forschung zur deutschsprachigen pädagogischen Emigration: Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine interdisziplinäre theoretische Analyse. *Pädagogische Rundschau*. Bd. 64, S. 113–128. ISBN 978-3954141869.
- NIELSEN, Birgit S., 1985. *Erziehung zum Selbstvertrauen. Ein sozialistischer Schulversuch im dänischen Exil 1933–1938*. Wuppertal: Hammer. ISBN 3872942654.
- OELKERS, Jürgen, 2012. Krise der Moderne und Reformen der Erziehung. In: TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.). *Klassiker der Pädagogik. Band 2*. München: C.H. Beck, S. 7–31. ISBN 978-3406494413.



- PEHNKE, Andreas, 2018. Sozialistische Reformpädagogik und Pädagogik im realexistierenden Sozialismus. In: BARZ, Heiner (Hrsg.). *Handbuch Reformpädagogik und Bildungsreform*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–78. ISBN 978-3658074906.
- RÖHRS, Hermann, 1983. *Frieden – eine pädagogische Aufgabe. Idee und Realität der Friedenspädagogik*. Westermann: Pedersen. ISBN 978-3886570379.
- SKIERA, Ehrenhard, 2010. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg. ISBN 978-3486591071.
- SPECHT, Minna, 1939/2005. The Scheme for an International School. In: *Gesinnungswandel. Beiträge zur Pädagogik im Exil und zur Erneuerung von Erziehung und Bildung im Nachkriegsdeutschland*. Herausgegeben und eingeleitet von Inge Hansen-Schaberg. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, S. 52–56. ISBN 978-3631530627.
- SPECHT, Minna, 1943/2005. Gesinnungswandel. Die Erziehung der deutschen Jugend nach dem Weltkrieg. In: *Gesinnungswandel. Beiträge zur Pädagogik im Exil und zur Erneuerung von Erziehung und Bildung im Nachkriegsdeutschland*. Herausgegeben und eingeleitet von Inge Hansen-Schaberg. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, S. 70–110. ISBN 978-3631530627.
- SPECHT, Minna, 1944/2005. „Education for Confidence – A School in Exile“. In: *Gesinnungswandel. Beiträge zur Pädagogik im Exil und zur Erneuerung von Erziehung und Bildung im Nachkriegsdeutschland*. Herausgegeben und eingeleitet von Inge Hansen-Schaberg. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, S. 56–67. ISBN 978-3631530627.
- SPECHT, Minna, 1945a/2005. German Education To-day and To-morrow. In: *Gesinnungswandel. Beiträge zur Pädagogik im Exil und zur Erneuerung von Erziehung und Bildung im Nachkriegsdeutschland*. Herausgegeben und eingeleitet von Inge Hansen-Schaberg, Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, S. 121–129. ISBN 978-3631530627.
- SPECHT, Minna, 1945b/2005. Camps and Division. Nazi-Youth to-day. In: *Gesinnungswandel. Beiträge zur Pädagogik im Exil und zur Erneuerung von Erziehung und Bildung im Nachkriegsdeutschland*. Herausgegeben und eingeleitet von Inge Hansen-Schaberg. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, S. 111–120. ISBN 978-3631530627.
- SPECHT, Minna, 1945c/2005. Deutsche Jugend nach der Niederlage. In: *Gesinnungswandel. Beiträge zur Pädagogik im Exil und zur Erneuerung von Erziehung und Bildung im Nachkriegsdeutschland*. Herausgegeben und eingeleitet von Inge Hansen-Schaberg. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, S. 130–133. ISBN 978-3631530627.



# S Invisible Children: the Face and Reverse of Special Education in Bosnia and Herzegovina, 1958–1990

**Snježana Šušnjara**<sup>a</sup>

<sup>a</sup> University of Sarajevo, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Bosnia and Herzegovina  
ssusnjara@yahoo.com

Received 6 November 2023

Accepted 3 April 2024

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-003

**Abstract** Bosnia and Herzegovina (BiH) was one of the republics of the former Yugoslavia (SFRJ), a state with an established totalitarian regime that kept its subjects under control and imposed a recognized ideology on them. Although it tried to present itself as a country with equal rights for all people, that was not the case. Namely, the example of people with disabilities reveals the double face of the regime. While other republics developed already inherited institutions for the care of children with disabilities, BiH did not even have a higher education institution for the

education of specialists for working with children and adults with disabilities until the mid-1990s. Special elementary schools were also rare. In some elementary schools, there were auxiliary departments for children with disabilities. Segregation was highly emphasized and parents often hid their children because of shame and public condemnation. In this paper, I will try to show how the Republic of Bosnia and Herzegovina treated special education within the state of Yugoslavia. It is obvious that, despite the needs, special education in BiH was underdeveloped. At the higher education institutions that trained future teachers, there was no mention of working with children with disabilities. For the most part, schools solved this issue according to their priorities and possibilities. Although they talked about the importance of health and inclusion in the education of all, the example of this republic shows the opposite. So, it is evident that the ideology of a totalitarian regime in the 20th century misuses the concept of child health. In doing so, such regimes use childcare to publicly promote their ideological intentions and social awareness while the situation in practice testifies otherwise. From the data obtained by researching three pedagogical journals in the period from 1958–1990, it is clear that special education remained somewhere in the corner and that schools or teachers decided by themselves whether or not they would accept these children into their environment. Therefore, the situation in education in BiH, a society that called itself socialistic, often had results that showed the opposite, and this was exactly what was reflected in the field of special education.

**Keywords** children, special education, politics, ideology, socialism

## Introduction

This paper will shed light on one period of education development in BiH, attempt to reveal the roots of the problem and the emergence of special education, and to some extent determine the continuity of the development of special education in Bosnia and Herzegovina. It is important to note that in the researched time periods, different terms were used to identify children with developmental difficulties (retarded, defective, mentally retarded, moronic children...). At the same time, the course of changes in education that were caused by the publication of the General Law on Education from 1958 and the appearance of new laws as an upgrade to the basic law is of great importance for this work. The interest of the existing governing structures of that time was reflected in the laws and their form, but also in their practical application. It is certainly useful to see the attitude of the new government towards children in general, and especially towards children with developmental difficulties. Of course, special education as a social construction was not spared from various manipulative and political influences that tried to control it in different ways. It can be clearly seen that the practical application of special education has always been a manifestation of ideological influences. Long after World War II, special development of special education, separate from regular schools, was encouraged in Bosnia and Herzegovina, which was also reflected in the legal regulations stating that children with developmental disabilities should be educated separately, in special schools or institutes. Therefore, it was aimed directly at dual education and separation, which persisted until 1990 and the recent war in Bosnia and Herzegovina (1990–1995). Opći zakon o školstvu<sup>1</sup> passed in 1958 introduced changes in the entire education, at least theoretically. It provided the legal framework, according to which other official and authoritative acts were adopted. Thus, in 1960, Zakon o specijalnim školama<sup>2</sup>, Pravilnik o kategorizaciji i evidenciji djece ometene

---

1 The General Law on Education.

2 The Special Schools Act.

u fizičkom i psihičkom razvoju<sup>3</sup>, and Pravilnik o organizaciji i radu specijalnih škola<sup>4</sup> were passed. Here, it is also important to mention that special schools were currently under the jurisdiction of the Ministry of Education, while special institutions where children and youth with limited development opportunities, moderately and severely disabled, were accommodated, remain under the jurisdiction of social protection (Šarenac, 1999). So, this is the first research period, 1958–1970, when legislation related to education was established.

From 1971–1980, there was a reform of the school system, to which most of the researched texts were devoted and which was hailed by the majority of authors as an urgent need (Nikić, 1973; Meštrović, 1974; Ljepojević & Sučić, 1974; Marković, 1972). Also, this is the period of entry into force of the *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*<sup>5</sup> in 1971. This Act contributed to the numerous establishment and development of special departments at regular schools. It repealed *Zakon o specijalnim školama* and special education became an integral part of the unique school system in BiH. In this period, more precisely in 1978, the new *Nacrt Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*<sup>6</sup> came into force, which, in Article 154, determined that every primary and special school must have a pedagogue in its composition, and that he/she has the position and responsibilities of a teacher.

From 1981 to 1990, a new school reform was introduced, which was propagated loudly and which confirmed that the original reform was not properly implemented, or at least not completely. Also, the new refined *Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju*<sup>7</sup>, 1989, was adopted. This is the time when, finally, the first departments and educational groups for preschool children with disabilities in mental and physical development are opened. Preparatory departments were also opened

---

3 The Regulation on the categorization and registration of children with disabilities in physical and mental development.

4 The Regulation on the organization and operation of special elementary schools.

5 The Act on Basic Education.

6 Draft Law on Basic Education and Upbringing.

7 The Act on Basic Education and Upbringing.

at all institutions for deaf, blind and mildly mentally disabled children and at special elementary schools in BiH. In the 1989/90 school year, the first educational groups for mildly mentally disabled children were opened at preschool institutions in Sarajevo and Zenica (Šarenac, 1999).

### **Pedagogical Journals**

Three pedagogical journals (*Prosvjetni list*, *Naša škola* and *Porodica i dijete*)<sup>8</sup> which were published in the investigated period from 1958–1990, contributed to a better understanding of the situation in education in general and in special education in particular. These pedagogical journals are conceptually different both in appearance and content. For this paper, most contributions were taken from *Prosvjetni list* because it transferred the experiences of all schools in the Republic of Bosnia and Herzegovina. Thus, statistical data were published and numerous examples of violations and non-compliance with the Law were cited when it comes to various forms of school obligations. This journal also conveyed the political views of certain structures of that era, and brought excerpts from laws that related to education. Certain contents, current for the researched time, often brought identical information, which was especially pronounced when presenting statistical indicators. *Prosvjetni list* dealt with topics such as laws, regulations and all other normative legislation related to education and educational workers, while *Naša škola* and *Porodica i dijete* commented on the need to humanize relationships within schools, family education, pre-school education, and problems in teaching and proper implementation of the teaching process. All three journals equally pay attention to social inequality. *Prosvjetni list* also informed about the need to train professional staff in the teaching of defectology due to the constant deficit. Thereby justifying its purpose as a trade union newsletter, because it mainly deals with the problems of educators and improving their status, but also points to their responsibility regarding the education of children and adults (Šušnjara, 2013).

---

8 Educational news, Our School and Family and Child.

In school, the conditions were such that the passing rate in education was the main item in everything. The emphasis was mainly on insufficient students, and the good ones were left aside, thus weakening their ambition and motivation. With all these issues, it would be difficult to expect due attention to be paid to the needs of children with mental and physical difficulties. However, as the *Zakon o specijalnim školama*<sup>9</sup> was enacted in 1961, certain actions began to take place in society. Children who need additional support in teaching are starting to be in focus more, the issue of financing special schools and departments that should have been established as soon as possible due to the needs was raised. Namely, until 1961, not a single special school was built, nor was any other building intended for these purposes. There were special departments at regular primary schools in larger towns, for deaf and mentally underdeveloped children. It was emphasized that this schooling is more expensive than regular schooling, and that considerable funds should be allocated for categorization, which often did not take place in the right way or did not take place at all. From the articles, it was learned that the Social Insurance Institutions and municipalities were obliged to pay the education costs of these children, but they did so only in cases of categorization. The categorization process took place very slowly and many obstacles stood in the way of this process. Thus, we can mention the reluctance of schools to cooperate, the refusal of parents to send their children to this process, but also the lack of professional staff for evaluating children with developmental difficulties and carrying out specialization, as well as various administrative obstacles that did not work in favor of children and their parents. The situation became somewhat better with the adoption of the Regulation on records and categorization of children in 1962. Obviously, social needs and constant initiatives of certain institutions and individuals accelerated this process, and contributions in the mentioned pedagogical journals probably also contributed to this (Šušnjara, 2013).

---

9 The Special Schools Act.

### **Lack of Staff and Institutions**

Many articles in magazines were devoted to recruitment problems in special education. In BiH itself, judging by the content of the articles covered, there was no particular interest in the study of this pedagogical area. Perhaps the reasons for this were the non-existence of these higher education institutions in Bosnia and Herzegovina. At that time, few could go to study in Zagreb or Belgrade. Therefore, the education authorities offered scholarships for going to this study, however, students from other republics who, after completing their studies, did not stay in BiH, but returned to their home republics, applied for the competitions. Why the response of local students was so weak is not clear from the articles, but it is assumed that they were not motivated enough or that the social community failed in its efforts to bring this field closer to high school students and future students and highlight its value and humane need, as well as its quality. However, teaching in special departments at regular schools and institutes was carried out by teachers, for whom one author points out: "Namely, they manage as they know and know how, they are left to their own devices as far as the curriculum and teaching aids are concerned, as well as the help of experts" (Korać, 1962, p. 4). This author also thought that his article could encourage the editors of *Prosvjetni list* to motivate readers and associates to give their contributions and comments about special education, because this would be almost the only way to exchange experiences among teachers-specialists, but also to attract attention of the entire public or at least educational. It is obvious that special education was still in the phase of initial development in 1962 and that this process proceeded very slowly: "[...] because almost nothing has been done on the reform of special education, and what has been done is imperceptible" (Korać, 1962, p. 4).

As a bright spot in these years, the news of the founding of a completely new institution for that time, in 1963, namely the Medical and Pedagogical Counseling Center in Prijedor, which people initially refused to accept, but later not a single decision was made about the mentally disabled children or children with other difficulties in the area of the Prijedor municipality without consultation with the experts of



this institution. This made the work of parents, teachers, and social workers easier. In this case, the municipal authorities were the initiators of this project. In order to improve the situation in this branch of education at least to some extent in other areas of Bosnia and Herzegovina, the state tried to organize seminars for teachers of special schools and institutions from all republics, in which special pedagogues also participated. The seminars are mainly organized by the Central Board of the Association of Special Education Teachers of Yugoslavia.<sup>10</sup> This is how we learned about the problems that were constantly present in special education throughout the country, starting with the fact that there was not a single scientific-professional institution at the level of the republics or at least at the federal level that specifically dealt with the study of special schools. There was also a big difference in the curricula, as if they were not dealing with children with the same difficulties. The problem of personnel and funding was highlighted this time, as well as the lack of textbooks for this field. Over time, it was discovered that the number of children with disabilities in mental and physical development was increasing, while the number of special schools and departments remained the same, symbolic. One of the authors stated that with the increasing inclusion of children in eight-year schooling in 1968, an increasing number of children with various physical and psychological difficulties appeared (Krunić, 1968). Although many schools, authorities and society made great efforts to expand the network of special schools throughout Bosnia and Herzegovina, most municipalities were not ready to cooperate. Some of them, despite the difficulties and financial expenses, started to categorize students, but that's all that was done. If there was a will and an initiative was taken to send categorized children to special schools or institutes, there were simply not enough of such schools. Therefore, parents wondered what the purpose of categorization is, if children continue to stay in regular school and repeat the same class there for several years, and at the same time make the work of the teacher more difficult and attract negative

---

10 Centralno društvo defektologa Jugoslavije.

attention to themselves (Šušnjara, 2009). The author Krunić conveys the common belief at that time that the presence of children with disabilities “also negatively affects the other students and the success of the class, even the school as a whole”, and points out that it is not natural to keep these children with ‘normal’ children, because it is unfair and harmful (Krunić, 1968, p. 4). It is evident from everything that children with disabilities are completely separated from regular schooling, that they are educated and brought up in isolation from other children. Thus, the seventies were entered in a ‘segregated’ mood. Although from the political scene it was emphasized that “we need education which would prepare and educate our children for life in which only work and labor results define the position of human beings within society. The school has an irreplaceable role in the development of self-managed socialist awareness of the young generation. This is an important condition for the young generation if we want them to take over responsibility for further self-managed development of our society” (Mesihović, 1987, pp. 4–5). Article 7 of the Constitution of Yugoslavia (1963) states: “Only work and the results of work shall determine a person’s material and social position. No one may directly or indirectly gain material or other advantages by exploiting the work of others” (Horvat, Marković & Supek, 1975, p. 258).

### **Forced Integration**

In addition to children with mental and physical disabilities, in the period 1971–1980, some other categories of children with special needs appeared, namely traveler children, children from poor families, children with learning difficulties, children who lived in student dormitories or children without parents placed permanently in homes or other families. Children who came from the provinces to larger cities were mostly different from other children in terms of their clothing, behavior, knowledge, etc. They were often the object of ridicule by other children, and there were times when there were conflicts between children or children newcomers were forced to leave school. The element of social inequality was very present among these children and this made the situation even more difficult. In this case, the necessity of

a psychological-pedagogical service, of which we find no trace in this period, was particularly evident (Šušnjara, 2013). Integration is a word that does not appear in this period, except in cases where it has a negative connotation, i.e. the unwanted presence of disabled children in regular classes. It is obvious that many factors influenced such views, such as the omnipresent illiteracy and lack of education of a large number of the BiH population, insufficient awareness and education of the teachers themselves, and the government structure as well. Legal regulations were tried to be implemented and respected, but only when great pressure was exerted. There are rare examples of self-initiative action by individuals in the field of upbringing and education, especially special education (Šušnjara, 2009).

Through the introduction of new laws, that is, the improvement of already adopted ones, efforts were made to give special education the shape and place it deserves in society as soon as possible. The representatives of special schools advocated for a special law that would solve the problem of special schools at all levels. Basic education covered more than 3,000 children, and it was estimated that there were about 85,000 children in Bosnia and Herzegovina who needed to be provided with special education and professional education (Šajatović, 1971). The new Curriculum tried to contribute to the same goal, stressing that special departments must be opened for children with disabilities in mental and physical development, because they cannot follow the provisions of this curriculum, which, as usual, is adapted to students of average intellectual abilities. This represented another type of selection and isolation of these children from regular classes, supposedly for their good, but in most cases for the 'good' of those who were not ready to face this problem. However, due to unresolved funding, the issue of opening special departments remained open and waited for better times in the future. Thus, in the majority of schools, some form of forced integration took place, in which, in the end, the children who were supposed to be provided with an individualized approach to teaching, which could not be implemented because there were no adapted teaching programs, textbooks and specially trained teachers in Bosnia and Herzegovina (M. N., 1972). When it comes to

the categorization of children, the author Bikić (1971) complains that this assessment procedure was carried out partially and unsystematically. If it had been carried out in the right way, by committee and in an organized manner, the results would have been absent because the social community would not have ensured the conditions for timely and appropriate placement of children with difficulties. “Special education was put in a second class on the track” (Tomlinson, 1982, p. 6).

### **Prejudice and Social Division**

The special elementary school in Tuzla was initially considered a ‘school for the insane’ (Mahmutagić, 1971, p. 8). Therefore, parents avoided sending their children to these schools, precisely because of prejudice and mockery. All this only created additional problems for the children and slowed down the possibilities of their, already questionable, further development. The aforementioned school in Tuzla has shown through its work and results that with the right approach, individuals can achieve knowledge according to their capabilities, and it soon became too small to accommodate all those interested. In order for these students to acquire secondary school education and become independent, in 1973 four special departments were formed at the Vocational school, two for semi-skilled workers and two for skilled workers (Mahmutagić, 1973). This school could have been a good indicator for other communities to take a similar approach with their students, but this mostly did not happen. In 1974, there were four special schools, two in Sarajevo and one each in Zenica and Tuzla, and one Children’s Institute in Sarajevo (Sučić, 1974).

It is evident from the majority of the processed articles that the entire school system in the Republic of Bosnia and Herzegovina was still not ready to face the problem of students who have learning difficulties and therefore lagging behind in development. The cause was partly due to legal regulations, partly due to teachers’ unwillingness to face this problem, and partly due to ignorance of the problem itself. It is also evident from the texts that children from poor families had problems enrolling in and attending schools. Unfavorable financial situation did not allow education according to their capabilities, and

often their talents and needs remained undiscovered (Šušnjara, 2013). This is all the more surprising since the state at that time advocated equity and social equality of all citizens, regardless of their place of residence. The entire education system was under the control of the state and the propagated ideology, and the goal was to create the impression of equal care for everyone. The entire educational system in the socialist Yugoslavia was under constant observation of the ideology that shaped and directed education. The same occurred in BiH. “The main idea that dominated the field of schooling was the unity of education as a symbol of social justice” (Medveš, 2020, p. 65).

The social division of society was very present and influenced the creation of differences between students, depending on the area they came from. Members of the poor levels of society were forced to attend the nearest schools regardless of personal interest and wishes. Some stayed out of school precisely because of the great distance or poor material situation, and there was no special social initiative to change this situation and improve the position of this category of society (Nikić, 1973). Therefore, it was also difficult to find a job, and being without a job meant even deeper poverty. The economic reforms initiated in Yugoslavia from 1960 onwards had an effect on the increased number of dismissed workers and thus new social problems. A slogan that was widely used at the time that “From each according to his ability, to each according to his needs” was changed into “From each according to his ability, to each according to his work” which again put unemployed workers in an unenviable position and brought them to the edge of existence (Mihaljević, 2019, p. 38). Being unemployed at that time meant losing all rights and becoming a second-class citizen (Woodward, 1995, p. 4). Therefore, many workers felt threatened and marginalized (Županov, 1971, pp. 22–23). The problem of mistreatment of female children was also constantly present. In 1973, there were a surprisingly large number of young women and girls who remained out of any educational process, either because of the prejudices of the environments in which they grew up, or because of the authorities’ ignoring of this problem. This led to a situation where young mothers, who were the first educators of young people, were mostly illiterate, and

this was a devastating fact. Illiteracy was otherwise a rampant phenomenon in Bosnia and Herzegovina in this year as well, and educators were, as the author says, themselves confused by the aforementioned statistical indicators. “That’s why it’s a big problem, because it’s hard even for literate people to get involved in modern life, let alone for illiterate mothers who need to offer their children some explanations and help, but they’re not able to” (D.G., 1973, p. 2).

Most of the content from that period was written in order to attract the attention of the pedagogical, educational, cultural and wider public to the problems of schools, especially children who did not fit into the given norms. Thus, almost all the authors are in favor of removing the punishment from school and persistently relegation of children for whom it is obvious that they cannot progress. If it is not possible to place them in a special department or to work with them individually in supplementary classes, then they should be put on the right track using the method of relocate from class to class. It is not permissible to bring down those who cannot achieve success because they have intellectual difficulties. “Teachers like this are not pedagogically or morally up to the task of educating and modelling young people!” (Ljepojević, 1974, p. 6). Most of the authors condemned educators who persisted in the practice of failing mentally disabled students, saying that anyone who produces a repeater is a social problem and a bureaucrat who only cares about the final indicators at the end of the year (Knežević, 1975). Although the self-governing society propagated the equality of everyone’s work, here is an obvious example of disrespect for the set standards and everyone’s right to education. In spite of the egalitarian values on which socialist Yugoslavia was founded, social disparities and class inequalities occurred throughout the socialist period and were continually increasing during that era (Popović, 1977, p. 37; Allock, 2000; Archer, 2014, p. 140).

There was also a great deal of criticism directed at schools where children from troubled and poor families were not given the necessary attention, but were, on the contrary, characterized by inappropriate comments and ridicule. It often turned out that these children just needed a more humane approach and more attention, and they were

able to show satisfactory results (Meštrović, 1974). However, there were also a couple of articles that harshly criticize any gentleness with students and believe that the only healthy attitude of teachers is to exclude problematic children from school, because these children have a bad influence on other students. Here too, the lack of a pedagogical-psychological service, which the authors rarely mention, is evident, and we conclude that it was still not significantly present in school practice at that time (Šušnjara, 2013).

### **Opening Institutions and Taking Care of the Needy**

In 1978, the Association of the Blind of Bosnia and Herzegovina, together with typhologists, advocated the idea of integrating blind children into regular education where possible. Efforts were made to encourage this process in the Republic of BiH as well, following the positive examples of Croatia and Slovenia. By the way, blind children in BiH were brought up and educated in institutions for blind children, which were specially equipped for their needs and this, again, was a significant progress, considering the difficult beginnings. When talking about secondary and higher education, a smaller number of blind students attended a regular gymnasium, music or some other school without interruption. Therefore, it could be expected that the integration will be realized in the future in BiH, and until then it remains only a bold attempt (Šušnjara, 2009).

Most of the content does not only deal with the treatment of children with disabilities, but also about the environment in which they lived, and especially about their lecturers and the level of education of their parents. Not knowing the reason for the child's lagging behind in school and his/her needs, the parents, together with the teachers, mistreated the children. Wrong ways and procedures of 'treatment' were resorted to both at home and at school. Here, the lack of a professional person in the school (pedagogue or psychologist) is clearly noticeable, who would be able to guide all three parties to the true essence of the problem. One of the correspondents of *Naša škola* agrees with this, saying: "Our self-governing society, which is developing on the application of the achievements of science, must also solve the problem of

categorized students on the basis of modern achievements of psychology and pedagogy, as well as other sciences that treat this problem. He is there and needs to be dealt with” (Gojanović, 1969, pp. 239–242).

Nevertheless, the fact that in the 1980s there was an increasing presence of pedagogues in schools is encouraging. So that a certain burden fell from the backs of those teachers who did everything to provide each child with the same upbringing and education, and also facilitated the work of children who were often deprived of a professional interview, let alone treatment. Of course, opportunities for working with parents and the entire community have also opened up here (Šušnjara, 2013).

However, through the analysis of all of the above, it is evident that more has been done to improve the existential aspects of development and the position of persons with developmental disabilities, which cannot be said for the social and educational sphere. Integration remains a frequently discussed term in the late seventies and early eighties, and it was considered that it could only be implemented with the presence of special education teachers in schools, who would be the bearer of certain parts of the educational and rehabilitation process, together with other subjects of the teaching process. For the process of integration, social, professional and scientific conditions had to be created in order to achieve a more serious elaboration of theoretical and socio-practical assumptions for the transition to the integrative process. The often mentioned term of education reform seems to have managed to take root and with its socialization orientation to help change old-fashioned thinking and obsolete pedagogical procedures in teaching (Šušnjara, 2009).

Statistical indicators relentlessly showed that the Republic of Bosnia and Herzegovina still lacks qualified personnel in the field of special education, which is evident in an article from 1981 in which the author states that the situation with personnel will improve after the opening of the Department of Special Education at the Pedagogical Academy in Sarajevo (Mulabegović, 1981). As it is known, that department did not come to life until the end of the 1990s. Also, a large number of contributions advocate the importance of preschool education of developmentally disabled children, and their early detection, so



that preventive measures can be taken in time and these children can be sent to the appropriate place. This would reduce the costs of society, as well as the worries of parents. The non-opening of these institutions was often justified by the fact that the symptoms of difficulties and retardation in these children were only discovered when they started school, which was unfounded, because in 1985 alone, 1,612 children up to 7 years of age with disabilities in psychological development and 601 children underwent categorization with disabilities in physical development (Hromadžić, 1987). So, the numbers disproved the claims and these children should have found their place in society and in the educational processes. Also, until 1987, a special program of educational activities for these children was not determined, so classes were conducted according to adapted programs of other republics (Šušnjara, 2013).

At the beginning of the 1980s, there are also authors who advocate integration in their texts, but a closer reading reveals that they consider integration to be the inclusion of disabled children in special departments within regular schools, in an environment that these children can share with their peers or at least partially be with them during the holidays, depending on the school's availability. In BiH, some municipalities did everything to prevent the opening of special departments within the school. Thus, some children stopped to be developmentally disabled after completing the fourth grade and moving to the fifth grade of elementary school, without consulting the expert committee. There were strong prejudices that could only be broken by humane, practical work and the inclusion of these children in the daily work of the school, and by working with parents and interested members of a certain community. It was necessary to bring the culture of living and the attitude towards others and differences to a decent level. The law also states that these children should be integrated into regular schooling, but in the manner shown in the draft for the social agreement on the protection of children with disabilities in mental and physical development from 1979: "Special education is an integral part of the education and upbringing system. It is realized within the framework of regular primary and secondary education. Special education includes all

children with disabilities in mental and physical development, mildly mentally retarded children, children with impaired hearing and vision, physically disabled children with normal mental abilities. These children receive their primary education in special primary schools, special departments within regular primary schools and in special institutes, which are important for the wider area of BiH. When children with disabilities in physical and mental development complete primary education, their further education and upbringing is organized in special schools for secondary education and in centers where they are trained for simple and less complex occupations” (Mulabegović, 1981, p. 7). In the meantime, desirable contents were constantly present, with which ideological propaganda was filled even where there really was no place for it. “Our humane socialist self-governing society is interested in every human being, and therefore also in developmentally disabled children. But also if the company invests certain funds, it would be normal for these funds to be returned; if not completely, at least partially” (Veljković, 1978, pp. 287–293). Under socialism, “everyone was supposed to be/come a worker – the income from employment was to be/come the sole source of support for people of working age...” (Mladenov, 2021, p. 6). However, some progress was made, and in the 1980s, a special elementary and secondary school was opened in Sarajevo (Šušnjara, 2013).

On the other hand, the introduction of social work in some schools was a pressing need in certain areas of Bosnia and Herzegovina, especially those where illiteracy prevailed and normal, hygienic living conditions were questionable. Thus, the example of the municipality of Nemila was cited, as one of the more drastic ones, which warned about the situation in smaller towns, and the complete poverty and special lack of education of mothers, but also fathers, in 1985. And here again, the apparently acute problem of the Republic of Bosnia and Herzegovina must be mentioned. Namely, the staff situation, despite the efforts, was still at a low level. At the state level, there was not even a single nomenclature for the title of special education teacher, the possibilities of describing special education positions in the clinical, educational and social part of social practice in the rehabilitation of the disabled,

etc. were limited (Šušnjara, 2013). Thus, social inequality was a fact that could not be ignored or wrapped in ideologically desirable texts. “The assumption that the lower social class were mostly likely to produce defective children became more pronounced” (Tomlinson, 1982, p. 29).

After all mentioned above, it is a devastating claim by one author that no record was kept of the actual number of children and youth with mental and physical developmental disorders. This number was not reported during the population census, nor did the Republic Institute of Statistics keep records of those with disabilities in mental and physical development. However, according to some data cited in most of the contributions, the estimated number of children and youth with disabilities in mental and physical development was significantly higher than the number of detected and categorized children (Andrić, 1981). Also, the number of categorized children was significantly higher than the number of those who were included in primary and secondary targeted special education. Nor was the planned attendance of children in this education fulfilled. The reasons for this state of affairs were numerous, from the unsatisfactory number of commissions for assessing abilities and classifying persons with disabilities to the lack of social workers (Hromadžić, 1987). When this situation was in 1987, then one can understand the earlier periods, which did not even have the conveniences of this modern age. It is important to note that in this final period special teachers and teachers of various profiles, as well as trade union representatives and politicians appeared as correspondents for *Prosvjetni list*, or their views and views on the given situation were quoted. They all agreed on one thing – the lack of professional staff, insufficient care for children with special needs, and the lack of seriousness of certain municipal and educational authorities in approaching this problem. We have seen that there were disagreements at the state level due to the non-uniformity of the criteria for recognizing the diplomas of different faculties of special education, and that there was a lot of disagreement when determining the role of special education and upbringing in regular classes. Often, the theory, together with the laws, dictated one thing, and practice implemented the other. Sanctions taken against schools that refused to grant these

children the status of students with special needs were not mentioned anywhere (Šušnjara, 2013).

### **The Role of the Teacher**

It was important to establish social services within schools in order to provide protection and special care to children who were lagging behind in development or causing problems at school. Social protection of youth and children was necessary at that time due to unresolved social issues in many social communities. The schools alone could not do much for these children, but by combining all social factors, a lot could be done for the social care and care of the children. This represented a weak link in the school system of that era. In most of the texts, the role of the teacher was imposed as crucial. The teacher was the first person in the class who could notice the child's difficulties. The teacher was expected to take appropriate steps to alleviate the problem. At the same time, no one dealt with the issue of professional training of teachers and referrals to possible courses, so that they could fulfill the obligations imposed on them. Counseling centers for the mental health of children and youth were opened in Tuzla, where a team of experts worked, but a special education teacher was not present in that team. The information we learn about the position of mentally retarded children is also interesting. Namely, the text claimed that categorized children had better treatment, because they were then sent to special schools, than children who fell into borderline cases. They literally stayed at the border. They did not manage in regular classes, nor were they sent to special departments. These children were a constant problem for the school, but also for society (Šušnjara, 2009). We also learn that in 1976 and after the categorization was carried out, children were not sent to special schools or departments, precisely because of the undeveloped network of institutions for sending children to school. These kids were mostly worked by teachers, unmotivated to work, because they were, technological surplus, as education workers were called then, who didn't have enough standard hours or were about to lose their jobs. Thus, the teachers felt punished, but so did the children (Beus, 1977). Even though education was considered as an

activity of national importance, teachers' position was not adequately recognized within society. They work hardly but their material status was still lower than of those who worked in other public areas (Šušnjara, 2016). "The material position of the educational laborer was not at a satisfying level, even though the general law of education determined the educational sphere as an activity of major social importance. Therefore, such contradictory and unfavorable conditions provoked a belief concerning educational laborers that they were not adequately recognized socially and their material status was lower than that of others with the same qualifications within the social and economic spheres" (Ilić, 1989, p. 311).

Perhaps due to the lack of experience of the teaching staff in working with these children, the children became aggressive, showed deviant behavior and were repulsive to the environment in which they lived. At the same time, the school often knew how to be the cause of the problem, but also the solution maker. Through supplementary classes, it was possible to help eliminate the causes of falling behind in school, because in this type of teaching, individual work with children prevailed, which many authors recommended. If supplementary education is applied in the right way, if it is focused on the needs of children, then it fulfills its role (Marković, 1972). In this part, we also learned about the large presence of social differences among children, which is surprising considering the principles on which the education system of the Yugoslavia was based. Judging by the content of the text, the distance between the school and the home, the elitism of certain schools, family poverty, illiteracy, children placed in homes or other families, repetition of classes and others contributed to the differences. When it comes to repeating classes, an article is attached that approaches the upbringing and education of children with special needs in a very brave and humane way. The author advocates that children with difficulties spend the period of determining their abilities in the conditions of regular classes, because it is beneficial for them, because they could still adopt some of the content offered in regular classes. Every child, however, has developed some specific factor and, according to the author, could achieve above-average results in that

area. If the child did not achieve special results in some subjects, s/he should have been allowed to work and develop what he was interested in, even outside the teaching process. More capable children would not be bothered by such a child, and when he finally moved to the special department, he would have had a period of familiarization with the functioning of the school. Thus, the process of approaching normality and possibilities would be more painless (Tobudić, 1980). The spirit of integration and even inclusion can be felt in these proposals, so this article is a great support for this work.

### **Conclusion**

The period after the World War II is, in fact, characterized by noticeable cultural and economic backwardness and lack of enlightenment of the wider masses of the people in the new Yugoslavia. Therefore, the state made great efforts to alleviate this situation and to train teaching staff. It is evident from the attachment that teachers' schools were opened, which were entered spontaneously and from which quality staff did not leave, which aroused the resentment of senior professors and educational advisors. The principles and methods of the old school were mostly implemented in the schools. The students sat and listened, while the teacher presented the material. There was no reverse process. Even corporal punishment was applied, especially to children who were not able to get good results in their studies, all with the blessing of their parents. It was not possible to talk about any special work with children with developmental difficulties, because schools were overcrowded, and special departments were a rarity and were only found in larger cities. There were not enough textbooks, so teachers used textbooks from other republics, primarily Croatia and Serbia. As for the staff for special education, which developed slowly in the Republic of Bosnia and Herzegovina, they were educated in Zagreb, Belgrade or Ljubljana, but in insufficient numbers, which is why this education stagnated. It follows from everything that the Republic of Bosnia and Herzegovina was not and could not be fertile ground for the development of pedagogy, because there were no institutional frameworks for it. There was no chair for special pedagogy, there were no

specialized pedagogical journals and textbooks for this field, there were not enough schools, institutions and institutes, and, as we have already said, there was a lack of appropriate personnel. Socio-economic, cultural and educational underdevelopment were not fertile ground for the development of pedagogical and advanced ideas. Teaching both qualitatively and quantitatively-institutionally showed a tendency to develop, although there was no significant shift in those first years. Also, young people from all backgrounds are not equally enabled to finish school and get involved in productive work or public and cultural life. Some educators, including correspondents of pedagogical magazines, boldly and openly observed the situation on the educational scene in the Republic of Bosnia and Herzegovina, and were critical of irregularities and wrong work methods. They expressed their assessments of the events and times in which they lived, and were especially ruthless when criticizing irresponsible teachers, principals and the entire school staff for not complying with legal provisions and not providing all possible and prescribed services to children with developmental disabilities. There were almost no pre-school institutions for children with disabilities in mental and physical development, and these institutions were of great importance for the early detection of disabilities in children, and their timely prevention. However, if it is known that until 1987 there was no specific program of educational activities for children with developmental disabilities in BiH, but classes were conducted according to adapted programs of other republics, then it can be seen that this area still remains insufficiently developed. "Special education has developed as one of the most secret areas of education, partly because of the medical connections and ideology of medical confidentiality" (Tomlinson, 1982, p. 239).

The demarcation of regular and special education was reflected both through legal provisions and through society's attitude towards this type of education. Dual schooling functioned in all three periods of the research, although in the third there are glimpses of organized integration in larger school centers. Namely, integration was carried out in schools where there was a prevailing enthusiasm and desire

to help children with developmental disabilities, as well as their parents, which is evident from the examples mentioned in the text. However, these were exceptions. We can say that there was also a negative integration. Children with developmental disabilities, in fact, disappeared from the records of special departments within regular schools and were integrated into regular departments. Illiteracy surprised the ruling structures, although a lot of effort was made to overcome it. It was devastating that the majority of the female population was illiterate, mostly young mothers. These are probably those girls whose prejudices of their families contributed to their lack of education. It is obvious that there was little thought about the importance of women's education at that time. As Delors (1998) claims, the primary education of women is important from an economic and a social point of view. This inducement has confirmed to be one of the best modes to accomplish justifiable progress of a country and its economic development.

As birth rates increased, so did social inequality, as reflected in the education of children who were far from the larger urban centers where secondary schools were located. Thus, in BiH, secondary schools were concentrated in 13 more developed municipalities. It is a devastating fact that in 1973 in Bosnia and Herzegovina there were 672,000 illiterate people aged 10 and over. Thus, every sixth resident was illiterate, and only 9 % of the mildly mentally disabled were included in special education. "Educational integration is by no means just the physical placement of children with developmental disabilities in a regular school, but it understands true inclusion in the work and life of the school, which is ensured by creating a series of assumptions" (Potkonjak & Šimleša, 1989, p. 276).

Segregation philosophy and practice in the past determined the attitudes of society and individuals towards people with developmental disabilities in special schools. People with developmental disabilities were raised in separate spaces and cut off from the rest of society. Dual, completely separate schooling was encouraged, which is also evident from the legal provisions. All this only strengthened social stigmas and resistance, and produced aversion towards the other and the different. The non-acceptance of children with special needs contributed to the



rigidity and homogenization of teaching, as well as to the creation of the myth that, once a class with normal students is established, there will be no need for additional modifications or adaptations, as would be the case if one started working with children with special needs (Stainback & Stainback, 1996).

### Bibliography

- ALLCOCK, John B, 2000. *Explaining Yugoslavia*. London: Hurst and Company. ISBN 1850652775, 9781850652779.
- ANDRIĆ, M, 1981. Pomoć retardiranim učenicima. *Prosvjetni list*. No. 630, p. 20.
- ARCHER, Rory, 2014. "Social Inequalities and the Study of Yugoslavia's Dissolution". In: BIEBER, F., GALIJAŠ, A. & R. ARCHER (eds.). *Debating the end of Yugoslavia*. London: Routledge, pp. 135–151. [online 2018-01-12]. Available at: <https://ucl.academia.edu/RoryArcher>.
- BEUS, Ivan, 1977. Ličnost djeteta – složen i dinamičan pojam. *Prosvjetni list*. No. 537, p. 15.
- BKIĆ, M, 1971. O problemu defektne djece. *Prosvjetni list*. No. 380, p. 4.
- DELORS, Jacques, 1998. *Učenje blago u nama*. Zagreb: Educa.
- D.G., 1973. Da li je nepismenost aktualnos u BiH. *Prosvjetni list*. No. 418, p. 4.
- GOJANOVIĆ, Č., 1969. Problemi specijalnih odjeljenja u osnovnoj školi. *Naša škola*. No. 3–4, pp. 239–242.
- HROMADŽIĆ, Midhat, 1982. Prevladan najveći problem u osnovnom obrazovanju. *Prosvjetni list*. No. 655, p. 4.
- HORVAT, Branko, MARKOVIĆ, Mihailo & SUPEK Rudi (eds.), 1975. *Self-governing Socialism. Vol. 1: Historical Development. Social and Political Philosophy*. White Plains, N.Y.: International Arts and Sciences Press.
- ILIĆ, Mile, 1989. Učešće bosanskohercegovačkih naučnih pedagoških radnika u radu naučnih i stručnih skupova (1945–1980). In: *Zbornik radova sa simpozija 100 godina učiteljstva u BiH*. Sarajevo: Veselin Masleša, pp. 310–320.
- KORAĆ, B., 1962. Specijalne škole i nastavnici defektolozi. *Prosvjetni list*. No. 189, p. 4.
- KNEŽEVIĆ, Petar, 1975. Ko je kriv za veliki broj ponavljača. *Prosvjetni list*. No. 462, p. 5.
- KRUNIĆ, I., 1968. Nehumano, nepravedno i štetno. *Prosvjetni list*. No. 321, p. 4.
- LJEPOJEVIĆ, M., 1974. Slabi učenici. *Prosvjetni list*. No. 433–434, p. 6.

- MARKOVIĆ, R., 1972. Kako organizirati rad učenika koji teže uče. *Prosvjetni list*. No. 398, p. 10.
- MAHMUTAGIĆ, A., 1973. Širi se mreža specijalnog školstva. *Prosvjetni list*. No. 415, p. 2.
- MLADENOV, Teodor, 2021. "Disability Assessment under State Socialism". In: KOLÁŘOVÁ, K. & WINKLER, M. (eds.), 2021. *Re/imaginations of Disability in State Socialism: Visions, Promises, Frustrations*. Frankfurt: Campus Verlag. ISBN 9783593513485.
- MULABEGOVIĆ, Ahmet, 1981. Odgovarajući tretman. *Prosvjetni list*. No. 622, p. 7.
- MEDVEŠ, Zdenko, 2015. Socialist pedagogy: Caught between the Myth of the Fairness of the Unified School and Cultural Hegemony. *Journal of Contemporary Educational Studies*. No. 2, pp. 14–41. ISSN 0038 0474.
- MESIHKOVIĆ, M., 1987. Pozdravna riječ na svečanoj akademiji povodom 100 godina učiteljstva u Bosni i Hercegovini. *Naša škola*. No. 1–2, pp. 3–5.
- MEŠTROVIĆ, M., 1974. Školska klupa za prerasle. *Prosvjetni list*. No. 431–432, p. 5.
- MIHALJEVIĆ, Josip, 2019. Social Inequalities from Workers' Perspective in 1960s Socialist Yugoslavia. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*. Vol. 1, No. 25–51. ISSN 0338-0599.
- M.N., 1972, Kako pomoći mentalno zaostaloj djeci. *Prosvjetni list*. No. 406, p. 6.
- Nacr Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 1978.
- NIKIĆ, N., 1973. A što je s nepismenošću? *Prosvjetni list*. No. 414, p. 2.
- POPOVIĆ, Mihailo V. et al., 1977. *Društveni slojevi i društvena svest: sociološko istraživanje interesa, stilova života, klasne svesti i vrednosno-ideoloških orijentacija društvenih slojeva*, [Social Strata and Social Consciousness: Sociological Research of Interest, Lifestyles, Class Consciousness and Value-ideological Orientations of Social Strata]. Beograd: Centar za sociološka istraživanja, Institut društvenih nauka.
- POTKONJAK, Nikola & ŠIMLEŠA, Petar, 1989. *Pedagoška enciklopedija*. Sarajevo: Svjetlost.
- Službeni list SR BiH 23/71.
- Službeni list SR BiH 15/89.
- STAINBACK, Susan & STAINBACK, William, 1996. *Inclusion: A Guide for Educators*. New York: Paul.H.Brookes.
- STANOJLOVIĆ, S., 1982. Zaštita djece bez roditelja. *Porodica i dijete*. No. 8, pp. 32–34.
- SUČIĆ, S., 1974. Malo specijalnih škola. *Prosvjetni list*. No. 436, p. 3.
- ŠAJATOVIĆ, B., 1971. Kako pravno regulisati specijalno školstvo. *Prosvjetni list*. No. 372, p. 4.

- ŠARENAC, Obrad, 1999. *Teorija i praksa specijalnog školstva u BiH*. Tuzla: Denfas.
- ŠUŠNJARA, Snježana, 2009. *Special Education Contained in Educational Magazines and School Practice in Bosnia and Herzegovina and Croatia, 1958–1990*. Joensuu: University of Joensuu. ISBN 978-952-219-319-3.
- ŠUŠNJARA, Snježana, 2013. *Razvoj specijalnog školstva u Bosni i Hercegovini od 1958. do 1990*. Zagreb-Sarajevo: Synopsis. ISBN 978-953-7968-00-7.
- TOBUDIĆ, R., 1980. Kako pomoći slabom učeniku. *Prosvjetni list*. No. 598.
- TOMLINSON, Sally, 1982. *A Sociology of Special Education*. London: Routledge.
- VELJKOVIĆ, V., 1978. Problemi u vaspitanju i obrazovanju djece ometene u razvoju. *Naša škola*. No. 5–6, pp. 287–293.
- VUJOŠEVIĆ, M., 1983. Tamo je sada njihov dom. *Porodica i dijete*. No. 7, pp. 20–21.
- WOODWARD, Susan L., 1995. *Socialist Unemployment: The Political Economy of Yugoslavia, 1945–1990*. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press.
- ŽUPANOV, Josip, 1971. „Industrijski konflikti i samoupravni sistem“ [Management of Industrial Conflict under the Self-Management System]. *Revija za sociologiju*. Vol. 1, No. 1, pp. 5–24.



# Educational Studies in Wartime: How War and Dictatorship influenced the Educational Theory of Philipp Abraham Kohnstamm (1875–1951)

**John Exalto**<sup>a</sup>

<sup>a</sup> University of Groningen, Faculty  
of Behavioral and Social Sciences,  
History and Philosophy of Education –  
Department Pedagogy, Netherlands  
j.exalto@rug.nl

Received 29 February 2024

Accepted 26 April 2024

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-004

**Abstract** Between the two World Wars, the Amsterdam physicist Philipp Abraham Kohnstamm (1875–1951) became one of the founders of Dutch academic pedagogy. In the theory developed by Kohnstamm in the 1920s, the war played a significant role in the background. Kohnstamm's philosophy of personalism was intended as a defense against fascist tendencies towards Gleichschaltung and dictatorship. With his educational ideas, Kohnstamm wanted to strengthen democratic citizenship and the emancipation of the lower classes. In the 1930s, Kohnstamm entered into a debate with National Socialism and emerged

as a principled proponent of democracy and democratic education. As a German and Jew of origin, who later became Dutch and Christian, the rise of National Socialism strongly influenced Kohnstamm and it caused that he only finished three of the seven planned volumes of his magnum opus. In this paper, in which Kohnstamm's resistance against war and dictatorship is further elaborated, the Dutch scholar is presented as a case of educational studies in wartime.

**Keywords** wartime, dictatorship, educational theory, Netherlands, democratic citizenship

In this contribution, I aim to examine how war and dictatorship have influenced the development of educational theories. In this regard, we can think of academic pedagogues who aligned themselves with the dictatorship in their work. However, I discuss a case study of a pedagogue

who contrarily resisted the dictatorship, and, as I will argue, whose educational theorizing cannot be separated from a context of danger and threat of war, repression and dictatorship. Although the case study pertains to the neutral Netherlands during the First World War, I will argue that even in this context a culture emerged in which war left a significant mark. This became true for the Second World War and especially for the Jewish pedagogue I want to introduce.

I will accomplish this by outlining the intellectual development of the Dutch scholar Philipp Abraham Kohnstamm (1875–1951). He became one of the pioneers of Dutch educational studies in the 1920s, drawing from the German tradition of *geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Kohnstamm formulated his theory between the two World Wars, and his ideas can only be understood in the context of war and dictatorship. In three consecutive paragraphs, I will outline Kohnstamm's intellectual development by analyzing his most important publications, which shed light on the questions of war and dictatorship.

The effects of war on education and the pedagogical domain have received considerable attention in historiography, particularly regarding the First and Second World Wars, both within and beyond Europe. Recent literature also addresses wartime memories of schoolchildren, alongside the influence war has had on the schooling process (cf. Liu, 2024; McCulloch & Brewis, 2016; Vošahlíková, Rochet & Weiss, 2007). However, comparatively less attention has been devoted to the effects of war on the formation of pedagogical theories, as this aspect is often more challenging to discern. Simultaneously, examples such as the well-known case of Maria Montessori illustrate that functioning under a fascist regime requires various adaptations that may ultimately lead to a rupture with such a regime, while the pedagogical ideological system may continue to exist without its intellectual mother – in this regard, Quarfood refers to the 'fascistisation' of Italian Montessorism (Quarfood, 2022; Leenders, 2001). Kohnstamm, who had a personal acquaintance with Montessori, made different choices.

### Revolt against Positivism

Philipp Abraham Kohnstamm was born in Bonn on June 17, 1875. His father, Max Kohnstamm, a German Jewish banker, was employed at a bank in Amsterdam. In 1867, he married Sarah Wertheim, also of Jewish descent. Around 1870, Max had to resign from his position due to a chronic form of manic depression, leading to his care in German sanatoriums. In 1883, Sarah Wertheim returned to Amsterdam with her three children, among whom Philipp was the youngest.

Following his education at the Hoogere Burgerschool, a novel type of school emphasizing modern languages and sciences, Philipp Kohnstamm enrolled at the University of Amsterdam in 1893. He pursued studies in natural sciences under the guidance of the esteemed physicist Johannes Diderik van der Waals (1837–1923). Additionally, Kohnstamm attended lectures by the neo-Kantian philosopher Cornelis Bellaar Spruyt (1842–1901), whose teachings prompted a shift from materialism to Kantianism. In 1901, Kohnstamm completed his studies with a Ph.D., defended under the supervision of Van der Waals. Subsequently, his supervisor appointed him as an assistant at the Physics Laboratory, where he contributed to high-pressure measurements. Concurrently, he compiled the lecture notes of the late Bellaar Spruyt into the *Geschiedenis der Wijsbegeerte* (1905), a history of philosophy (for his biography, see Mulder, 1989, pp. 89–127; Exalto, Groenendijk & Miedema, 2015).

In 1907, Kohnstamm became a *privaatdocent* (unpaid lecturer) in logic and the theory of knowledge. In the opening lecture *Transcendentel idealisme* he discussed the relationship between physics and metaphysics. He sought to connect with Heinrich Rickert's ideas about the limitations of natural science and the right of a philosophy which takes into account transcendent values (Kohnstamm, 1907). Kohnstamm held this position only for one year because, in 1908, he was appointed extra-ordinary professor in thermodynamics as one of Van der Waals' successors. In his inaugural address *Determinisme en natuurwetenschap*, Kohnstamm opposed closed natural causality and, in his view, the untenable determinism of natural science. He illustrated this

with his field of expertise, thermodynamics. As far as experience goes, the laws of nature are only highly probable and provide no strict proof for or against determinism (Kohnstamm, 1908). He continued to hold this chair in physics until 1928.

Kohnstamm's education and initial steps on the path of science took place in the decade 1890–1900, a period often referred to as the revolt against positivism (cf. the classic study of Hughes, 1958). The revolution was instigated by scientists such as Max Weber, Sigmund Freud, Ernst Troeltsch, and Henri Bergson. Between 1890 and 1930, a shift occurred in science, broadly characterized as a crisis of positivism: resistance against the dominance of the natural sciences and their materialistic explanatory models, recognition of the significance of the irrational and the subjective, and an awareness that the ideals of the Enlightenment – knowledge is power – had encountered their limits. In Kohnstamm's generation of natural scientists, this shift became apparent at the end of the first decade of the twentieth century (Eigner & Van Lunteren, 2011; Klomp, 1997).

Kohnstamm was educated with the idea that natural science and technology were the engines of progress, ultimately leading to greater control of reality and, consequently, a better future for humanity and society. The Hogere Burgerschool was a significant channel through which this so-called bourgeois scientism was disseminated. However, for Kohnstamm, positivism began to wane early on, as evidenced by his lectures *Transcendenteel idealisme* and *Determinisme en natuurwetenschap*. As his inaugural lecture revealed, Kohnstamm had a profound interest in the foundations of natural science, particularly focusing on the question of causality, a theme that occupied him for an extended period. In 1947, his study *Vrije wil of determinisme* was published, in which he attempted to elucidate the problem area for a broad audience. In 1908, he wrote that his opposition to determinism was considered 'a dangerous heresy'. Thus, Kohnstamm was also part of the revolt against positivism, primarily conducted by him with philosophical arguments.

Kohnstamm opposed the causality dogma of natural science – the compelling determinism of every event by a preceding cause – and also took aim at the psychological monism of the Groningen philosopher



and psychologist Gerard Heymans (1857–1930). According to Heymans, there is only one mode of existence, and it is best explained from the consciousness of humans. In his psychology, Heymans aimed to investigate that consciousness on a scientific basis. Kohnstamm sought to safeguard the autonomy of the human mind in relation to the laws of natural science; he wanted to leave room for the religious mystery as well. According to Kohnstamm, humans possess free will; it is inherent in their nature to have the freedom of choice, or else they would become mere machines. The iron laws of nature chain humans to a world without prospects, a world where there is no room for religion and morality. However, these iron laws have been broken by philosophy, revealing that the world is more complex than a mere calculation (Kohnstamm, 1923, pp. 70–71). The unspeakable truth is best described through the metaphor of a person, whom one can encounter but never possess. In 1922, Kohnstamm expressed, ‘My whole soul rebels against this doctrine, that the personality of one is fundamentally nothing more than that of another, that this spatial-temporal-sensory world in its particularization and concreteness is only an illusion through which we must see to behold the one, undifferentiated, true essence of the Idea’ (Kohnstamm, 1922, p. 308).

The revolution against positivism led various scientists on a quest for a philosophy of life as a supplement to a science that turned out to be more uncertain than initially thought. This uncertainty was reinforced by two factors: the discoveries of Albert Einstein, which shook the belief in absolute time and space to its core, and the First World War, which signaled the end of the progress faith based on natural science – the war revealed the devastating consequences of the hailed technological progress. Among the intellectual elite, this resulted, on the one hand, in conservative cultural pessimism (as seen in Heymans), and on the other hand, in an intensified search for a synthetic philosophy of life. Kohnstamm utilized the arguments of relativity theory and quantum mechanics to support his resistance against determinism and the absolute status of natural laws. His crusade against determinism began in 1908, a time when he was not yet acquainted with Einstein’s theories; it was not Einstein but independent reflection on

humanity and the world, guided by an orientation towards Christianity, that led Kohnstamm to his position (Kohnstamm, 1926, index sub voce *Quantentheorie* and *Relativiteitstheorie*).

Kohnstamm sought a new balance, acknowledging that the old standpoint of causality was no longer tenable, and he did not wish to fall into complete indeterminism. After a meeting with Einstein in 1921, Kohnstamm argued to Heymans that life should be compared to a game: every game is bound by rules that restrict freedom (the laws of nature), but these rules can never determine the precise course of the game, or else the game will lose its character: “All life, especially all human actions, is a freedom restricted by rules.” According to Kohnstamm, nothing less than a new era in European thought had begun because the determinism of the nineteenth century and absolute laws of nature were outdated (Klomp, 1997, pp. 127–129). In 1933, he wrote that we are living in the throes of a new era, “which must bring a new and universally accepted synthesis, or humanity will witness its demise in chaos”. The issue of the relationship between constraint and freedom threatens to disrupt society, wrote Kohnstamm, primarily referring to the advancing National Socialism, but his speech indicates that he also contemplated the ongoing discourse in the natural sciences (Kohnstamm, 1933).

Kohnstamm was thus part of the revolt against positivism and evolved during the shift in the natural sciences between 1890 and 1930 from a materialist and idealist to a biblically inspired personalist. Philosophically, he became an advocate of indeterminism and a defender of human freedom of choice. His transition from the natural sciences to the human sciences can be seen as a more or less logical consequence of this evolution. However, before making that shift in 1919, he emerged as a champion of democratization.

### **War and Democracy**

The bankruptcy of the belief in progress resulting from the First World War led the liberal elite to cultural pessimism and fear of popular rule. This elite was highly skeptical of expanding suffrage, fearing social leveling and expressing concern about the preservation of civilization.

Heymans was a spokesperson for this old liberal tradition, which sought to link suffrage to intellectual competence, arguing that only the educated are capable of independent judgment and making the right decisions. Kohnstamm had parted ways with this positivistic liberalism, and for that reason, he strongly supported democratization and suffrage expansion. He argued for this based on his conviction of the fundamental equality of all humans, simultaneously rejecting revolutionary socialism. He deemed the position that intellectuals who possess the ideal truth are better equipped for objective moral judgments and therefore have more right to political decision-making authority as a dangerous standpoint. In 1905 he became member of the Vrijzinnig Democratische Bond (Liberal Democratic League) and in 1911 he was a candidate for the Tweede Kamer (House of Commons). During the campaign in Weststellingwerf, he had experienced that even the common man who had not received a bourgeois upbringing proved to resonate with shared values. As an advocate for democratization, Kohnstamm realized that this entailed a significant obligation towards popular education and educational reform (Kohnstamm, 1934, pp. 27–28).

After the outbreak of the First World War, Kohnstamm deeply reflected on the phenomenon of democracy. In 1914, he, along with the theologian Arthur Joseph de Sopper (1875–1960), initiated the brochure series *Synthese*, in which he developed a holistic vision of human beings and society. With this initiative, he opposed the Dutch system of pillarization and the orthodox-Christian antithesis as the basis for political governance (cf. Baneke, 2011). In the same year, 1914, he established the Religious-Democratic Circle within the Liberal Democratic League, where various professors were active, including the pedagogue Jan Gunning and the jurist Paul Scholten. The circle had its own periodical for a short time, *De Schakel*, which addressed the relationship between religion and politics. According to the Circle, political questions were fundamentally ethical questions, but, in its view, religious parties were hindering societal reforms. Within the Liberal Democratic League, where religion and politics had been strictly separated until then, this Circle did not gain much traction (Klijnsma, 2008, pp. 210–211).

Kohnstamm was also existentially affected by the war. In October 1914, he assisted in the evacuation of Antwerp by bringing refugees to the Netherlands with a truck. This deeply affected him to the extent that he had to be admitted with a nervous breakdown in January 1915. Like his father, he suffered from manic depression, which was exacerbated by the war (Koch, 2023, p. 218). In 1915, Kohnstamm wrote a preface for a new Dutch translation of Immanuel Kant's treatise *Zum ewigen Frieden* (1795), published by the Comité De Europeesche Statenbond (Committee for the European League of States). This committee advocated for the preservation of morality and justice among civilized nations, considering a European league of states as the best guarantee for this. In line with Kant, Kohnstamm rejected pacifism and Rousseau-inspired anarchism, which expected the future natural excellence of humanity. Restoration of justice and morality were necessary to end the war and prevent new conflicts. Kohnstamm quoted from a letter from one of the leaders of the Kantgesellschaft with whom he had corresponded, pointing out that science could play a significant role in restoring contacts between Kulturnationen once peace was reestablished. Kohnstamm enthusiastically agreed with this viewpoint: although he supported democratization, he still believed in the leading role of science (Kant, 1915, pp. V–XI).

Kohnstamm developed his vision of democracy in a series of brochures and articles. According to him, democracy should not be based on the equality of people, as democracy presupposes difference – diversity in gender, religion, and race is best guaranteed in this form of governance. It is not equality but the equal worth of individuals that forms the foundation of democratic thought, and this kind of equality is based on the essence of humans, namely their personality, which must be able to develop freely and unbound within the frameworks of justice and morality. No one should have dominion over the personality and conscience of another. In his earliest reflections on the idea of democracy, Kohnstamm already emphasized the importance of education. He quoted the educational reformer Jan Ligthart, who believed that all education is based on the certainty that the child has a conscience – Kohnstamm connected this back to the democratic idea

that should be spread through education. During the First World War, Kohnstamm sharply distinguished personality from the community, but in his later work, he would take a more nuanced position, emphasizing the importance of the community more strongly; at this stage, his aim was to protect the individual from the coercion of conscience directed by demagogues steering the masses (cf. Vermeer, 1987).

For Kohnstamm, democracy is not primarily a system of government but a mentality, an attitude towards our fellow human beings. The fundamental equality of every human conscience, argued by Kohnstamm with a reference to Kant, means that differences in aptitude and giftedness should not be decisive in democracy. Consequently, a country should not be governed by a closed political caste of intellectuals. Selection based on intellect is a very one-sided instrument; as an educational scientist, Kohnstamm would later argue that this applies not only to politics but also to schoolchildren. According to Kohnstamm, the idea of democracy serves the human personality and its freedom of conscience. The democratic political structure is best equipped to protect this because, in a democratic arrangement, the state serves as a servant of the legal community and, consequently, of the human conscience. The outbreak of the First World War prompted Kohnstamm to take a strong stance against the national states that, in his view, were neglecting their duty. He held greater expectations for a European league of states to prevent new wars and maintain peace (Kohnstamm, 1917).

### **The Theory of Personalism**

In 1915, Kohnstamm became a member of the board of the *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* (Society for Public Welfare), an organisation that, based on an enlightened idealism, had attempted to contribute to the education of the lower classes since 1784. The Society had been looking for a professor of educational studies for some years, and in 1919, Kohnstamm was appointed special professor of educational studies at the university where he was already working. He also became director of the *Nutseminarium voor Paedagogiek*, a research institute associated with his chair, which initiated empirical educational research.

In his inaugural address *Staatspaedagogiek of persoonlijkheidspaedagogiek* (Pedagogy of the State or Pedagogy of the Personality) he once more denounced intellectualism and rationalism. They are ultimately based on Plato's belief that the intellect will lead us to the ideal world. Kohnstamm argues that the real world is of a historical, individual and personal nature. It implies that we need other means to become aware of reality as for example feeling in the arts, or the will in ethics. To study reality we need a teaching that is different from the state school created by liberalism or the dogmatic school of confessionalism. This new teaching needed to be adapted to each personality, which included also will and intuition (Kohnstamm, 1919).

Kohnstamm was one of the first professors of educational studies in the Netherlands, and thus, he had to shape this new discipline. In 1932, in addition to his Amsterdam chair, he was appointed extraordinary professor at the University of Utrecht. Kohnstamm completed three volumes of his system of personalistic philosophy entitled *Schepper en Schepping* (Creator and Creation) described in the subtitle as "a system of personalist philosophy on biblical basis", i.e., the epistemological part *Het waarheidsprobleem* (The Problem of Truth, 1926), the educational part *Persoonlijkheid in wording* (Becoming Personality, 1929) and the theological volume *De Heilige* (The Holy One, 1931).

Kohnstamm's personalism forms the theoretical basis for his educational theory, which can be summarised as a theory of the development of each individual person into an incomparable and unique personality. Kohnstamm noted three pedagogical consequences of his personalism. First, every personality is different, and uniqueness must be safeguarded; therefore, education must take the uniqueness of every child into account. Second, there is no given system of laws and norms, and the right thing to do differs for every person. The conscience guides the making of normative choices and is the limitation of the subjectivity that may result from a philosophy wherein no law system is given. Finally, Kohnstamm's interpretation of personalism makes his theory a pronounced Christian theory but leaves room for generally valid pedagogical consequences. Kohnstamm commented that he intended to write for a non-Christian audience as well. A significant source of

inspiration for Kohnstamm's theory was the German-American psychologist William Stern (1871–1938), while in the I-Thou relationship important to Kohnstamm, the influence of Martin Buber (1878–1965) can be presumed (Hoencamp, Exalto, De Muynck & De Ruyter, 2022).

The space Kohnstamm allowed for other beliefs is in line with the pluriform concept of truth he stood for. He described his personalism as just one approach to the truth. Kohnstamm saw the recognition of and freedom for other worldviews as logical consequences of his personalism because they suit the idea that each personality is unique, with his or her own beliefs and interpretations. These consequences of personalism also influenced Kohnstamm's views about an ideal school, in which personality is formed and space is given to all kinds of worldviews. Kohnstamm argued for a school as a place where children from different backgrounds and diverse worldviews meet. Moreover, the school should be a place where children from different social environments can work together and reduce the inequality of opportunities in education. In this way, the personality will also be developed.

In the 1930s, he recognised the danger of National Socialism and antisemitism and turned against anti-democratic tendencies in Dutch society. In 1933 he dealt with the causes of antisemitism in his series *Psychologie van het ongelooft* (Psychology of Unbelief). At the bottom of antisemitism, he argued, lies the irreconcilable opposition between Aryan and Biblical religion, which even in their secularised forms presuppose a basic relation between I and Thou. In 1934 he links the contemporary forms of dictatorship with the Romantic cult of the Person, which he opposes to Biblical Personalism. They are not only a political system, but National Socialism, communism and fascism imply a world view and a utilitarian training.

As in his previous brochures on democracy Kohnstamm stated that liberal democracy rests upon the absolute value of the individual, of which, as Kant argued, conscience is sovereign. It implies that democracy presupposes humane education, which develops the awareness of values and respect of the other. In 1936 the Comité van Waakzaamheid (Committee of Vigilance) of anti-nationalist intellectuals asked Kohnstamm to write their first pamphlet, which warned the Dutch



against the spiritual danger of National Socialism. Kohnstamm took the matter to a philosophical level. National Socialist anthropology, which focusses on the community and asks the individual to be prepared for sacrifice, is opposed to rationalist anthropology of the Enlightenment, which focuses on the selfish individual and approves gain at the cost of society. It justly showed the inadequacies of 19th century thought, but the inevitable consequences of National Socialism are the denial of the human spirit, a glorification of violence and antisemitism. The answer to the challenge only faith can give, that is, a reaffirmation of the Dutch humanist tradition, Kohnstamm argued (Kohnstamm, 1936).

Much like how he halted his work in the natural sciences in 1914 with the outbreak of World War I, he found himself unable to complete his magnum opus *Schepper en schepping*, intended to consist of seven parts, due to the increasing manifestation of National Socialism and antisemitism starting in 1933. His expectations for the future of a “becoming humanity” collapsed. After the First World War, Kohnstamm was optimistic and began to write his own magnum opus with the aim of establishing not only a pedagogy but a science of the human person. The plan for this magnum opus was huge: Kohnstamm spoke of “the construction of the whole”, comprising two series of three parts each. Kohnstamm completed the first series of three volumes in 1931. The second series – on ethics and sociology, esthetics and history – would not materialise. This had everything to do with the Great Depression and the rise of fascism in the 1930s, as Kohnstamm wrote in an autobiographical sketch in 1934: “I saw a line drawn through all my reflections and expectations for the future of a growing humanity. This whole society, in all its forms and proportions, has become shaken.” Kohnstamm referred to “mental disruption and degeneration”, full of bitterness and hatred, which must necessarily lead to a new war: “Can one in this world, in which one of the greatest civilisations denies its cultural task in such a painful way, as we experience and contemplate every day, can one write in quiet isolation about the Beauty of God? Maybe others feel capable of that; I can’t (Kohnstamm, 1934, pp. 42–43).

As a Jew and German by birth, he could no longer seclude himself in serene silence in his study with the growing antisemitic and National



Socialist developments. In 1934, he wrote that the form of a grand systematic work did not suit this “deeply shocking time”. Believing that if God was at work in history, it was for humans to wait and be silent. The antisemitic measures of the Nazis affected Kohnstamm in 1940 when he was forced to resign from his position as a professor; the Germans excluded all “non-Aryans” from public functions. Dealing with illness, Kohnstamm withdrew to his country house; since he was baptized Reformed and married to a non-Jewish woman, during the early war years, he faced no more interference from the occupation than the average Dutch person. In the second half of the war, he was at risk of being captured, but he narrowly escaped and survived the war.

### **Conclusion**

Between the two World Wars, Philipp Abraham Kohnstamm became one of the founders of Dutch academic pedagogy. In his educational theory, the war played a significant role in the background. Kohnstamm’s philosophy of personalism was intended as a defense against fascist tendencies towards Gleichschaltung and dictatorship. With his educational ideas, Kohnstamm wanted to strengthen democratic citizenship and the emancipation of the lower classes. In the 1930s, Kohnstamm entered into a debate with National Socialism and emerged as a principled proponent of democracy and democratic education. The rise of National Socialism strongly influenced Kohnstamm and it caused that he only finished the first series of his magnum opus.

To further explore the impact of war and dictatorship on educational theories, this case study needs to be placed in a comparative perspective with other scholars, different countries, and various contexts in order to draw more far-reaching conclusions. A comparison with, for example, Montessori can contribute to a better understanding of the contextuality of educational theory and can elucidate the factors that determine why one theory is susceptible to “fascistisation” while another is less so, or not at all, but is sharpened by the confrontation with dictatorship.

For now, we suffice with two considerations based on this case study. Firstly, Kohnstamm developed his educational theory in the

tensions of his time, his philosophy of personalism can be seen as a response to the challenges of his day. When assessing Kohnstamm's theory, it is important to take this historical context into account. In general, this leads to the conclusion that educational theories need historical contextualization in order to be understood.

Secondly, Kohnstamm's theory of personalism has been criticized by some eminent philosophers of his time. However it can be understood as a liberation of the mind from the entrapment of 19th century philosophy of positivism and determinism, Kohnstamm was too quick to fill the gaps with theistic metaphysics. Another weakness of Kohnstamm was that he wanted to reduce everything to the personal, individual and concrete. That sometimes gave his considerations something vague and indefinable. But at the same time, it is attractive about Kohnstamm's personalism that it is not a closed system and can still appeal to us today.

### Literature

- BANEKE, David, 2011. Synthetic Technocracy: Dutch scientific Intellectuals in Science, Society and Culture, 1880–1950. *The British Journal for the History of Science*. Vol. 44, pp. 89–113. ISSN 0007-0874.
- EIGNER, Kai & Frans van LUNTEREN, 2011. 'The Shackles of Causality': Physics and Philosophy in the Netherlands in the Interwar Period. In: CARSON, Cathryn, KOJEVNIKOV, Alexei & Helmuth TRISCHLER (eds.). *Weimar Culture and Quantum Mechanics: Selected Papers by Paul Forman and Contemporary Perspectives on the Forman Thesis*. London: Imperial College Press, pp. 349–374. ISBN 13 978-981-4293-11-2.
- EXALTO, John, GROENENDIJK Leendert & Siebren MIEDEMA, 2015. Philipp Abraham Kohnstamm (1875–1951). Opvoedingswetenschap op filosofische en empirische grondslag. In: BUSATO, Vittorio, ESSEN, Mineke van & Willem KOOPS (eds.). *Vier grondleggers van de pedagogiek: Ph. A. Kohnstamm, M. J. Langeveld, H. F. W. Stellwag en S. Strasser*. Amsterdam: Prometheus Bert Bakker, pp. 29–95. ISBN 9789035140462.
- HOENCAMP, Marloes, EXALTO, John, MUYNCK, Bram de & Doret de RUYTER, 2022. Personalism: An Elucidation of the Philosophical Foundations of the Educational Theory of Philipp Abraham Kohnstamm (1875–1951). *Journal of Philosophy & History of Education*. Vol. 72(1), pp. 1–22. ISSN 2377-3499.

- HUGHES, Henry Stuart, 1958. *Consciousness and Society. The Reorientation of European Social Thought*. Cambridge: Harvard University Press.
- KANT, Immanuel, 1915. *Ten eeuwigen vrede. Vertaald door A.P. Prins, met een voorbericht van prof. dr. Ph. Kohnstamm*. Amsterdam: Maatschappij voor Goede en Goedkoope Lectuur.
- KLOMP, Henk A., 1997. *De relativiteitstheorie in Nederland. Breekijzer voor democratisering in het interbellum*. Utrecht: Epsilon Uitgaven.
- KLIJNSMA, Meine Henk, 2008. *Om de democratie. De geschiedenis van de Vrijzinnig-Democratische Bond, 1901–1946*. Amsterdam: Bert Bakker.
- KOCH, Jeroen, 2023. *De Kesslers. Een familiegeschiedenis in olie en staal*. Amsterdam: Boom. ISBN 9789024427055.
- KOHNSTAMM, Ph., 1907. *Transcendenteel idealisme. Rede uitgesproken bij de opening zijner lessen in de wijsbegeerte aan de Universiteit te Amsterdam op maandag 21 januari 1907*. Amsterdam: no publisher.
- KOHNSTAMM, Ph., 1908. *Determinisme en natuurwetenschap. Rede bij de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleeraar in de natuurkunde aan de Universiteit van Amsterdam op maandag 26 oktober 1908*. Amsterdam: no publisher.
- KOHNSTAMM, Ph., 1917. *De toekomst der democratie en de oorlog*. Purmerend: Muusses.
- KOHNSTAMM, Ph., 1919. *Staatspaedagogiek of persoonlijkheitspaedagogiek. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleeraar van wege de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen aan de Universiteit van Amsterdam, op maandag 3 februari 1919*. Groningen/Den Haag: J.B. Wolters U.M.
- KOHNSTAMM, Ph. 1922. Platonisme en personalisme. *Tijdschrift voor Wijsbegeerte*. Vol. 16, pp. 302–311.
- KOHNSTAMM, Ph., 1923. *Bijbel en jeugd*. Haarlem: De Erven F. Bohn.
- KOHNSTAMM, Ph., 1926. *Het waarheidsprobleem. Grondleggende kritiek van het christelijk waarheidsbewustzijn*. Haarlem: Tjeenk Willink & Zoon.
- KOHNSTAMM, Ph., 1933. Paul Ehrenfest als tolk van dezen tijd. *Paedagogische studiën*. Groningen/The Hague: J.B. Wolters' uitgevers-maatschappij. Vol. 14, pp. 271–281.
- KOHNSTAMM, Ph., 1934. *Hoe mijn 'bijbelsch personalisme' ontstond*. Haarlem: Tjeenk Willink & Zoon.
- KOHNSTAMM, Ph., 1936. *Het nationaalsocialisme als geestelijk gevaar. Waakzaamheid*. Brochures uitgegeven door het comité van waakzaamheid van anti-nationaalsocialistische intellectuelen. Vol. 1. Assen: Van Gorcum & Comp. N.V.

- LEENDERS, H el ene, 2001. *Der Fall Montessori: Die Geschichte einer reformp adagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1100-2.
- LIU, Jennifer, 2024. *Indoctrinating the Youth: Secondary Education in Wartime China and Postwar Taiwan, 1937–1960*. Honolulu: University of Hawaii Press. ISBN 9780824895570.
- MCCULLOCH, Gary, & Georgina Brewis, 2016 (eds.). *Education, war and peace* = special issue *Paedagogica Historica*. Vol. 52, Issue 1–2. ISSN 0030-9230.
- MULDER, Ernst, 1989. *Beginsel en beroep. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland, 1900–1940*. Amsterdam: Historisch Seminarium van de Universiteit van Amsterdam.
- QUARFOOD, Christine, 2022. *The Montessori Movement in Interwar Europe: New Perspectives*. Cham: Palgrave MacMillan. ISBN 978-3-031-14071-6.
- VERMEER, A.L.R., 1987. *Philipp A. Kohnstamm over democratie*. Kampen: Uitgeversmaatschappij J.H. Kok.
- VOŠAHLÍKOVÁ, Pavla, Benedicte Rochet & Fabrice WEISS, 2007. Schooling as a Cultural Interface. In: GILDEA, Robert, Olivier WIEVIORKA & Anette WARRING (eds.). *Surviving Hitler and Mussolini: Daily Life in Occupied Europe*. Oxford/New York: Berg, pp. 129–152.

# From Scout Boy to Pioneer. An Example of Political Misuse of the Concept of a Youth Organization of Scout Boys in Slovakia<sup>1</sup>

**Blanka Kudláčová<sup>a</sup>**

**Janette Gubricová<sup>b</sup>**

<sup>a</sup> Trnava University, Faculty of Education,  
Department of Educational Studies,  
Slovak Republic  
blanka.kudlacova@truni.sk

<sup>b</sup> Trnava University, Faculty of Education,  
Department of Educational Studies,  
Slovak Republic  
janette.gubricova@truni.sk

Received 19 October 2023

Accepted 6 March 2024

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-005

**Abstract** The Scout Boys, which had the original name Junák in Czechoslovakia, began official activity on our territory in 1914. Their promisingly developing membership base and attractive activity were disrupted by the events of World War II. Even before the coup in 1948, the Communists began massively building their party structures. One of the goals was to build a single and unified youth organization under the control of the Communist Party. Between 1945 and 1949, they gradually “united” all children’s and youth organizations that resumed their activities after World War II. One of them was Junák, which before the war had the largest membership base in Czechoslovakia and a well-developed system of working with children. The goal of our research was to find out how the children’s organization Junák was incor-

porated into the Czechoslovak Youth Union after the communist coup in 1948 and how its gradual transformation into the children’s Pioneer organization. In our research, we used periodical professional literature and periodical press, archival sources in the Slovak National Archives and the archive of the Slovak Youth Institute (IUVENTA) in Bratislava, as well as unpublished memories of Mr. Jozef Míkloš, chairman of the Historical Commission of Slovak Scouting.

**Keywords** scout boys, pioneers, youth organisation, political abuse, communism, Slovakia

---

1 The study is supported by the project of Ministry of Education, Research, Development and Youth of the Slovak Republic VEGA No. 1/0190/24 *Regime Engagement vs. Silent Resistance in Totalitarian Education in Slovakia*.

## Introduction

Uniting children and youth into a single and unified monolithic organization is a typical feature of all totalitarian regimes (cf. Kubat, 1965; Kelly, 2007), be it Italian Fascism, German Nazism or Russian Communism. These are political systems characteristic of the 20th century, which is also referred to as the age of totalitarianism.<sup>2</sup> The main goal of these organizations is to prepare children and young people to become a new, successor generation for life in a country with a specific totalitarian regime. Emphasis is mainly placed on their ideological preparation which is in accordance with the ideology of the given regime. Young people naturally trust adults, they believe that they want to protect them and guarantee their future, therefore, this very trust and inexperience of theirs can be easily abused. A detailed description of childhood and influence of society on children in individual stages of the totalitarian regime in Russia can be found in Catriona Kelly's monumental book *Children's world. Growing up in Russia, 1890–1991* (2007).<sup>3</sup> Childhood, according to Kelly, was a key phenomenon in modernization ambitions of the Soviet Union, which sought to expand formal education, provide comprehensive institutional care, and interventions in family education. There would be nothing wrong with this, if it was not clear abuse of state power to indoctrinate and consolidate the regime. The Soviet model of childhood was a model that was successfully applied, with minor or major deviations, in all countries of the former Eastern Bloc after the World War II.

Recruiting young people in Slovakia for political goals was also the task of the newly emerging organizations focused on working with children and youth, first under the supervision of Hlinka's People's Party

- 
- 2 See BOREJSZA, Jerzy W., ZIEMER, Klaus & HUŁA, Magdalena (eds.), 2006. *Totalitarian and Authoritarian Regimes in Europe: Legacies and Lessons from the Twentieth Century*. New York: Berghahn Books, the Institute of the Polish Academy of Sciences and the German Historical Institute, Warsaw. ISBN 978-15-718-1641-2.
  - 3 Kelly describes childhood in the period that lasted until the Great October Socialist Revolution (1890–1917), from the October Revolution to the period of Stalinism (1917–1935), in the period of Stalinism (1935–1953) and in the post-Stalinist era, ending with the collapse of the Soviet Union (1953–1991).

in the First Slovak Republic during the World War II and later under the supervision of the Communist Party in the restored Czechoslovakia in the post-war period<sup>4</sup>. The declaration of the first Slovak State in 1939 was accompanied with great enthusiasm, as the Slovak nation had an independent state for the first time in history. However, Slovakia was under a significant political influence of the Nazi Germany, and Hlinka's Slovak People's Party became the only ruling party. In education, emphasis was placed on the religious and national aspect, which Štefan Polakovič (1941), the state ideologist, designated as Slovak national socialism. Although the duration of the Slovak state was short, it was a very dynamic period. Education was ideologized very fast and it was misused for political goals, which has been mainly documented by analyses of pedagogical journals, contemporary legislation and archival documents.<sup>5</sup>

After the end of the war, taking into consideration the victorious powers, it was completely clear that the restored Czechoslovakia would focus on the East and its foreign policy orientation would change. The basic features of the post-war regime were contained in the Košice Government Program [orig. Košický vládný program], which was adopted on April 5, 1945 in Košice. Besides defining the domestic political regime as a people's democratic one, the program also explicitly determined the pro-Soviet foreign policy orientation. Also, it reflected adaptation to the post-war growth of left-wing tendencies in society and political influence of the Communist Party. The coup in February 25, 1948 was only a formal act by which Czechoslovakia became part of the Eastern

---

4 The First Czechoslovak Republic was established on October 28, 1918. Its first division was caused by Germany's preparations for war and the signing of the Munich Agreement in September 1938. However, during the World War II, there were two separate states: on March 14, 1939, the independent Slovak State was established and two days later, on March 16, 1939, Hitler issued the Decree on the establishment of the Protectorate of Bohemia and Moravia in the occupied Czech territory. In 1945, the Czechoslovak Republic was restored.

5 See publication KUDLÁČOVÁ, Blanka (ed.), 2015. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939–1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-842-4.

Bloc in the Soviet sphere of influence controlled by the communists. It was completion of a long-term process, controlled mostly from the Soviet Union, which began during the World War II and continued in the so-called pre-totalitarian phase, between 1945 and 1948. A fundamental step in the creation of the communist regime was the adoption of the Constitution of the Czechoslovak Republic by the Constituent National Assembly on May 9, 1948 in Prague. The Constitution characterized Czechoslovakia as a people's democratic state which, thanks to the victory of the working class, embarked on the path of building socialism.

The research is focused on the development of youth organization Junák (name of the Scout Boys in Czechoslovakia) and its transformation to youth Pioneer organization after the World War II<sup>6</sup>. It is obvious that it represents an example of political instrumentalization of work with children; however, we seek to examine the specific way this process took place in. The aim of the research was to discover in what way the gradual transformation of the children's organization Junák into the children's Pioneer organization, which was part of the Czechoslovak Union of Youth [orig. Československý zväz mládeže; ČZM] (hereinafter CUY) took place and in what way the inclusion of Junák to the CUY occurred. It represents an area of the modern Slovak history that has not been examined yet. Professional literature and press of the given period, archival sources in the Slovak National Archives in Bratislava, the Archives of the Slovak Youth Institute (IUVENTA) in Bratislava, materials from the Scouting Museum in Ružomberok and from the private archives of Jozef Mikloš, the chair of the Historical Committee of Slovak Scouting, were utilized in the research.

---

6 For more on education in Slovakia after the World War II and under communism see OLEJNÍK, Milan, 2018. *Implementácia marxisticko-leninskej ideológie vo sfére vzdelávania na Slovensku v kontexte politického vývoja v rokoch 1948–1953*. Prešov: Univerzum. ISBN 978-80-89946-06-8 or KUDLÁČOVÁ, Blanka (ed.), 2019. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945–1989*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-568-0369-1.



## **History of the Junák (in the Czech Lands) and the Slovak Junák (in Slovakia)**

The Junák was a Czech scout organization that was founded on the basis of the Woodcraft Indians movement (founded in 1902 by the American writer, painter and naturalist who promoted the return to nature, Ernest Thompson Seton) and the Boy Scout movement (founded in 1908 by the English General Robert Baden-Powell, as the first British Scout organization). Antonín Benjamín Svojsík (1876–1938), Czech pedagogue and physical education teacher, shaped the development of scouting in the Czech lands and partly also in Slovakia. In 1911, he visited scouts in England “to see scouting with his own eyes” (Nosek, 2002, p. 12). He realized that it is not possible to simply apply the English model of scouting in the Czech environment, so he started to use the name Junák. Šantora (2012) states that Svojsík had the ambition to take only those elements from the Baden-Powell system that were acceptable for Czech conditions and enriched it with national elements. In 1912, he published the book *Základy junáctví* [tr. *The Foundations of Scouting*] and in the summer of the same year, he held the first experimental summer camp in nature in Lipnice (Lenčo, 2016). Following his initiative, Junák – the Czech Scout – was officially founded on June 15, 1914 (Belan, 2015). In 1915, Svojsík started publishing the magazine *Junák*.

In Slovakia, which was part of Hungary at the time, the Hungarian Scout Association was founded in 1912. The first scout troop in Slovakia was founded on May 23, 1913 in Komárno, its founder was Alexander Karle. It was a troop of Hungarian scouts, students of the Benedictine grammar school. In the same year, Hungarian scout troops were established in Rimavská Sobota, Bratislava, Lučenec, Trnava and other towns. Their bases were not as big as in the Czech lands, they were mainly Catholic scout troops. In March 1919, the first Slovak student scout troop was founded at a secondary school (Realschule) in Žilina. It was led by Ján Vančík and Gejza Khade, students of this school. In April 1919, the first Bratislava scouts took a pledge under the leadership of Albert Dutka at Železná studnička in Bratislava. In 1919, another Slovak scout troop was also founded in Prešov, in April 1920 in Svätý

Jur, in 1921 in Košice, in Lučenec, and a little later in Banská Bystrica, Trenčín (Janota, 2015). According to Belan (2015), scouting in Slovakia was officially founded only in the first Czechoslovak Republic in 1920. The centre of Slovak scouting was Žilina, secondary school teacher František Šmilauer was appointed a chief for Slovakia in 1921.

In the interwar period, several scouting organizations were formed, differing in confessional, national or social basis, e.g. Catholic Scouts, Evangelical Scouts, Jewish Scouts, even so-called Spartacus Labour Scouts supported by the communists. The largest and most important unifying organization was *Zváz junákov – skautov a skautiek republiky česko-slovenskej* [tr. the Union of Junáks – Boy Scouts and Girl Scouts of the Czechoslovak Republic], which had the ambition to unify the scouting organizations that emerged on the territory of Czechoslovakia after the war. However, this plan did not work, and many comparatively large scouting organizations existed side by side, some of which were united in the competing *Federácia československého junáka* [tr. *Federation of the Czechoslovak Junák*]. The promisingly developing membership base and attractive activities of scouting organizations were disrupted by the events of the World War II.

In 1938, based on the regulation of the Slovak autonomous government No. 70/38, all scouting organizations were abolished, except for the Association of Catholic Scouts [orig. Spolok katolíckych skautov]. Only a single organization was allowed – Hlinka's Youth, into which the Catholic Scouts were incorporated and which also took over their property in May 1939 (Janota, 2015). Most scouts refused to collaborate with the regime, and many scout groups carried out intense resistance activities against the Nazis. After the declaration of the Protectorate of Bohemia and Moravia, the Czech Junák was abolished in 1940, too.

After the end of the war in May 1945, Junák resumed its activity with a mass response from the youth. At the end of 1945, it had over 144,000 registered members in the Czech Republic, only around 5,000 in Slovakia (Belan, 2015, p. 51). The organization also gained great prestige due to its participation in domestic and foreign anti-fascist resistance (Gubricová, 2022). On October 2, 1945, a meeting of representatives of Czech and Slovak scouts took place in Prague, where the

delegates agreed to create a joint organization. Its formation was also discussed at the first Slovak Junák Congress in Žilina, between November 10 and 11, 1945. Between February 10 and 11, 1946, the first post-war Czech-Slovak Congress was held, at which the joint organization Czechoslovak Junák was renewed.

The post-war Slovak Junák operated on the pre-war principles. Its activity was well-elaborated, well-considered and varied. Great attention was also paid to the training of leaders (Pavlík et al., 1985). The goal of Junák was to supplement school education with extracurricular activities. It also gained popularity through good marketing and its magazines (*Činovník, Junák, Slovenský junák, Skautka, Junák hlási a Kapitánska pošta*), which quickly expanded its membership base. As a result, several problems occurred, which had to be solved, e.g. lack of clubhouses, campsites and spaces for scouts, and as reported by Knapík et al. (2022), primarily the lack of leaders, which was one of the most fundamental problems for post-war scouting.

### **“Fight for Unity of Youth” in Slovakia after the Second World War and Transformation of Junák to Pioneer Organization**

The Communist Party of Czechoslovakia (hereinafter CPC) aimed at creating a youth organization since its establishment (1921). However, it succeeded only at the end of the World War II, when a new political regime with a pro-Soviet orientation began to develop in Czechoslovakia. Even before the coup in 1948, the communists started building their party structures massively. One of the goals was to build a unified youth organization that would operate under the auspices of the CPC.

#### *Restoration of Junák vs. Establishment of Unified Youth Unions between 1945 and 1946*

According to Čmolík et al. (1983), the foundations of a unified youth organization in Slovakia were laid at the regional level, directly in towns and villages where young people lived. Already during the Slovak National Uprising (1944), “[...] the insurgent youth in Tisovec, Hnúšťa and Brezno founded the organization Slovak Youth Union [orig. Zväz slovenskej mládeže]. In January 1945, the Carpathian Youth Union was

established in eastern Slovakia” (Ibid, p. 35).<sup>7</sup> Some members of the communist party were trained also in the Soviet Union to work with youth, as the Soviet model served as a model for building a unified organization in Czechoslovakia (Martínek et al., 1982). At the initiative of the regional leadership of the Communist Party of Slovakia (hereinafter CPS), on January 30, 1945, the first youth meeting took place in Košice, at which they decided to establish a unified youth organization, the Slovak Youth Union [orig. Zväz Slovenskej mládeže] (Bartoš et al., 1982). Official support for the forming Slovak Youth Union (hereinafter SYU) was also shown by the leadership of the CPS at its conference held on February 28, 1945 in Košice<sup>8</sup>.

The process of ideological, political and organizational consolidation of youth unity in post-war Czechoslovakia was completed at the beginning of 1946. Between March 21 and 23, 1946, the first congress of the Czech Youth Union [orig. Zväzu českej mládeže] (hereinafter CYU) was held in Prague, and between March 28 and 31, 1946 the first congress of the SYU took place in Baťovany.<sup>9</sup> At the congress

---

7 An interesting situation arose during the development of the pioneer movement in Slovakia. In May 1945, the first pioneer units began to be formed at the Carpathian Youth Union. They were intended for Ruthenian children between the ages of 6 and 15. At the end of 1948, they united about 1,500 children. Simultaneously with them, in 1947, pioneer units for Slovak children aged 10 to 14 began to be established in schools. They were oriented towards the activity of the Slovak Youth Union. Paradoxically, their development was interrupted in February 1948. Political events oriented the leadership of the Slovak Youth Union to the integration of Slovak Junák into its own structures and its transformation into a “progressive” children’s organization. Therefore, in the spring of 1948, the Slovak pioneers’ units were integrated into Junák (Čmolík et al., 1983).

8 In a short time, the magazine *Hlas mladých*, which was a platform of the SYU, started to be published in Košice. It was called *Tribúna* from its second issue (Bartoš et al., 1982, p. 288).

9 The town Baťovany was named after Antonín Baťa, a well-known shoe producer, because he founded a big company there. However, Baťa was unacceptable for the socialist regime. The ceremonial renaming of the town of Baťovany to Partizánske took place on March 13, 1949 and was attended by the Chairman of the Slovak National Council Karol Šmidke and Deputy Prime Minister and at the same time Chairman of the CPS Viliam Široký.

in Prague, Junák became a collective member of the CYU, and at the congress in Baťovany, Junák “became a collective member of the SYU”.<sup>10</sup> The prominent communist politician, Gustáv Husák (vice-chairman of the CPS at the time), commented on it as follows: “The organization of the unified youth did not assert itself before the war. [...] However, the foundations were laid and they could not be disrupted. [...] Generally, it was felt that after the liberation, things must be done differently, therefore, the establishment of a solid unified youth organization was already planned during the harsh frontline battles.”<sup>11</sup> At the congress in Baťovany, the entry of the SYU into the World Federation of Democratic Youth was approved and the Presidency of the SYU with the first chairman Ernest Sýkora was elected.<sup>12</sup> The March congresses in 1946 “represented ideological and organizational consolidation of the unity of our youth”<sup>13</sup> and the idea of unity was promoted from the very beginning.

The strong unifying factor in Junák, which was the anti-fascist resistance and its abolition during the World War II, grew weak and new political influences came to the fore, especially the influence of the CPC and its efforts to carry out a communist coup to gain power. This can also be seen in the intention of the CPC, “to continue to impact social organizations in a national and democratic direction from the inside and outside and win over their members for people’s democracy” (Hofbauer, 1966, p. 82). The CUY also played an important role here, demanding that Junák become its subordinate organization, give up educational autonomy, tie to the international scouting movement,

---

10 *Počiatky a vznik Jednotnej organizácie mládeže. Prejav G. Husáka na sjazde SSM v Baťovanoch 31. marca 1946 v Baťovanoch.* Fund (hereinafter f.) The Slovak Central Committee of the CYU, Presidium, box No. 1, S/I VII/55, 1946–48, p. 2. Slovak National Archives (hereinafter SNA), Bratislava.

11 Ibid.

12 *Zápisnica z I. celoslovenského pracovno-manifestačného sjazdu Sväzu slovenskej mládeže, ktorý sa konal dňa 28.–31. marca 1946 v Baťovanoch.* Ibid., SNA Bratislava.

13 *Boj za jednotu mládeže v letech 1945–1949. Příspěvek k historii mládežnického hnutí v ČSSR.* A-10 Junák, 1945–48. Archives of the Slovak Youth Institute (IUVENTA) in Bratislava (unprocessed fund).

and abolish religiously oriented units (Šantora, 2012). Member base began to split. After the Slovak Junák and Czech Junák joined the unions and they were promised autonomy, worries about their dissolution were temporarily dispelled. However, it didn't last long. These steps also represented a well-considered preparation for the creation of a unified nationwide organization that was supposed to cover and unite all youth in the Czech lands and Slovakia. Both in the Czech Junák and in the Slovak Junák, we can observe various attempts that introduced unorganic elements into their educational system in the sense of “[...] giving a new progressive content to the forms of Junák education that correspond to the interests of the development of people's democracy”<sup>14</sup>. The effort to popularize the pioneering and unionist Soviet educational system was also evident and it can be identified from the content of the articles published in the magazine *Činovník* during this period. Many of them had a clear propaganda character (Gubricová, 2022) (Picture 1).



Picture 1. The socialist propaganda of activities of pioneers in the USSR in the journal *Činovník*, Vol. 7/1946. Source: Private archive of the author (J.G.).

14 *Tradice PO ČSM (2. část). Předpoklady vzniku PO ČS (květen 1945 – únor 1948)*, p. 4. Ibid. Archives of IUVENTA, Bratislava.

The process of unification of youth was also confirmed by the congress of youth in Czechoslovakia that was held between July 4 and July 6, 1946 in Prague. In the presence of representatives of both unions (SYU and CYU), representatives of collective members of unions – Junák, the Slovak Junák and the Union of university students [orig. Zväz vysokoškolského študentstva], and the Revolutionary Trade Union Movement [orig. Revolučné odborové hnutie]<sup>15</sup>, the Headquarters of the Youth of the Czechoslovak Republic [orig. Ústredie mládeže Československej republiky] was established as a joint body of both unions.<sup>16</sup> These steps represented preparation for the creation of a unified nationwide organization that was supposed to cover and unite all youth in the Czech lands and Slovakia.

### *1947, the Year of Building*

The activity of unions in the post-congress year got fully started. Unions worked intensively on expanding their base and completing the goals and tasks that were adopted at the constituent congresses. Young people were involved in the post-war reconstruction of villages, in the building of tracks, roads, schools, factories, especially as part of the two-year economic renewal plan of the republic between 1947 and 1948. In 1947, young people from the SYU “began to build the partisan village of Baláže, which had been burned down by the fascists. This building, called Building of National Gratitude, became, together with the building Lidice – Most – Litvínov (built by CYU), the beginning

---

15 The Revolutionary Trade Union Movement (hereafter RTUM) was founded at the first congress in Prague on April 19–22, 1946. It had a similar policy to the CPC. Until 1989, it was the largest social organization in Czechoslovakia. Svatoš (1978, p. 68) explains the participation of the RTUM in the youth congress and its relationship to children and youth as follows: “Czechoslovak trade unions participate in education of the young generation in the spirit of a scientific worldview, socialist patriotism and proletarian internationalism. Their participation in the education of the youngest – children, pioneers – cannot be separated from the educational mission of the trade unions among the young generation.”

16 *Prejav G. Husáka na sjazde SSM v Baťovanoch 31. marca 1946 v Baťovanoch*. Ibid. SNA Bratislava.



of the tradition – buildings of the youth in Czechoslovakia” (Pavlík et al., 1985, p. 643). In October 1947, at the initiative of the SYU Presidium, a Slovak-wide conference of volunteers was held in Bratislava, the participants of which accepted the commitment to build a railway track from Hronská Dúbrava to Banská Štiavnica, known as the Track of Youth [orig. Trať mládeže], in the next two years. The activities of the SYU supported the policy of the communist party and were also important in unification of the Slovak youth.

The activities of Junák also developed, but not as successfully as the activities of the unions. However, the “illegal” activity of the unions in Junák developed rather successfully. Both unions used various practices to recruit leading representatives in Junák, thereby contributing to the weakening of its activities. “Progressive officials” were co-opted into the headquarters of Junák,<sup>17</sup> who were supposed to contribute to its internal decay and the introduction of socialist elements. The leading representatives of the Youth Commission of the Central Committee of the CPC were preparing the gradual restriction of Junák’s independence. Its representatives Nečásek and Pošusta suggested to dissolve Junák as a disruptor of youth unity (Šantora, 2012). For this reason, several Junák representatives placed great emphasis on preserving the purity of Junák education: “We recommend that the troops organize representative Junák academies instead of balls (dance parties), which will be a demonstration of our social maturity and a point of culmination of a year’s work...”<sup>18</sup> It is interesting that the Chief of Junák, Rudolf Plajner and the Chief of the Girl Scouts, Vlasta Koseová, who initially called for the purity of the Junák education, started to appeal to Junák members to participate in the two-year renewal plan through various progressive challenges via the magazine *Činovník* (cf. Plajner, 1946, 1947a, Koseová, 1947a). At Plajner’s initiative, every Junák and Girl Scout should have received a builder’s card, which was proof of their efforts in the

---

17 *Tradice PO ČSM (2. část). Předpoklady vzniku PO ČS (květen 1945 – únor 1948)*, p. 4. Ibid. Archives of IUVENTA, Bratislava.

18 *Obežník č. 2, Prešov, 1. februára 1947*. Ibid., JUNÁK – Východoslovenská oblasť, 1947. Archives of IUVENTA, Bratislava.



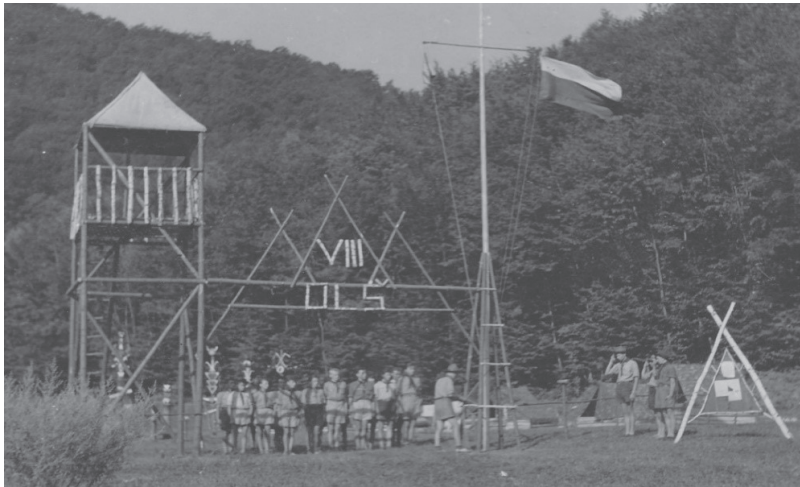
service of the republic (Martinovský, 1947, p. 23). As stated by Janota (2015), the involvement of scouts in the renewal plan and construction of the Track of the Youth represented friendly steps of scouting in order to prevent its liquidation. Progressive officials in Junák tried to include political education in Junák training. This is also confirmed by Koseová, “Scouting, undoubtedly, provides young people with all the prerequisites to grow into good citizens – however, that is not enough today. We need conscious citizens!” (Koseová, 1947b, p. 84).

The situation in Junák was very tense for a long time. On the one hand, it was related to practical problems that the organization faced, on the other hand, it was an internal and external pressure related to the shaping of Junák’s relationship with the unions. “I am attentively following the growing tension and nervousness, both among the workers at the headquarters and in all organizational units. Irritability has internal causes in Junák, but it also has its roots in external political conditions, and both deserve to be clarified and dealt with in a style of Junák” (Plajner, 1947b, p. 129). This caused the need to organize the Second Congress of Junák in Banská Bystrica, between January 31 and February 1, 1948, which was attended by 400 delegates from all over Slovakia. The congress adopted a resolution from which several problems that it addressed can be identified. It is clear that already before February 1948, two directions in the Slovak Junák can be observed: the first direction followed preservation of the traditional Junák<sup>19</sup>, the

---

19 “The Assembly elected and entrusted the leadership of its movement to the following experienced and proven scout workers: Honorary mayor: gen. Dr. Mikuláš Ferjenčík, County mayor: col. Ján Stanek, Deputy mayor: Ing. Lojzo Janza, Regional chief: Miroslav Striženek, Tribal chief: Ľudovít Zelenka, Tribal chief: Prof. Lýdia Jurajová, Deputy head: e.g. Mikuláš Vojtovič, Deputy chief: Gabriela Horváthová, Chief’s secretary: František Doležal, Chief’s secretary: Ing. Alžbeta Společníková. Similarly, the scout assembly entrusted its members with the leadership of the Economic Council (Prof. Ctibor Grandtner), the Economic Department (Ľudovít Jankovič, Mária Lulayová), the Educational Department (Dr. Dionýz Chmelo, Prof. E. Smiešková), the Health Department (Dr. Janček), intelligence department (Ing. Igor Janota, Táňa Puškárová). The spiritual council and the organizational committee were not filled.” (*Dokument k priebehu II. Junáckeho snemu*. F. SÚV ČSM, Junák, Box No. 656, 1948. SNA, Bratislava.

second one led to its merging with the SYU<sup>20</sup>. The feeling of threat and confusion can also be seen in the following part of the Resolution: “Participants of the congress of Junák unanimously agree that Junák’s policy must always and under all circumstances be first and foremost a scout’s policy, following the oath, state citizenship policy, following the program of our government, but condemning the transfer of any party interests and doctrines into our movement, because Junák must be strictly, and we emphasize this once again, 100% non-partisan.”<sup>21</sup> The Czech Junák Congress planned for 28–29 February, 1948 in Zlín was no longer held due to the political coup on February 25, 1948.



Picture 2. *Eastern Slovak Regional Forest School in the Svinka River Valley, 1947.*

Source: Private archive of Jozef Mikloš.

---

20 This is confirmed by the contributions of the guests who spoke during the Assembly on February 1, 1948: Gustáv Slivka for the District National Committee in Banská Bystrica, Col. Tlach for the army, deputy Pavel Styk for CPC, as well as deputy Ernest Sýkora for SYU (Ibid).

21 Ibid.

### **Junák in the Whirlwind of the February “Victory”**

Zdeněk Nejedlý, president of the Czechoslovak Academy of Sciences and a leading representative of the CPC, stated, before the February coup, that he could not imagine Czechoslovak youth without Junák. Right after the communist coup, however, the scouts were a beam in the eye of the new government. So-called action committees<sup>22</sup>, which replaced the duly elected highest and also regional scout bodies, were established. Ernest Sýkora, who had never been a scout, was appointed chief of the Slovak Junák.

Simultaneously with the events of February, the process of proper integration of Junák into the unions also took place. It was a situation that the officials from the unions, as well as the “progressive” members of Junák, were waiting for, and our findings show that they had been planning it and preparing it for a long time. Already on February 25, 1948, the Junák’s action committee issued a “Declaration” in Prague, which expressed support for Gottwald’s government, confirmed Junák’s active participation in the building of the state, supported the fight against the enemies of the People’s Democratic Republic, and called for unity with the Czechoslovak Youth Union.

Similarly, in the Slovak Junák, “on February 26, 1948, as a result of the victory of the progressive forces in the government, the National Front established a three-member Central Action Committee of Junák (hereinafter referred to as CACJ), consisting of the progressive members (L. Kysel, L. Jurajová, V. Černušák), who took over the leadership of Junák in Slovakia. In its resolution, announced to all the members of Junák, the CACJ declared that it supports the program of the government of Klement Gottwald and that it will direct the education of the youth organized in Junák in the spirit of progressive, socialist development of our state. The CACJ immediately established a connection with

---

22 The Action Committees of the National Front were repressive bodies without a legal basis, which, after the communist coup in February 1948, carried out politically motivated purges in political parties, social organizations, public administration, state and economic apparatus and cultural institutions (Action Committees of the National Front. *Encyclopaedia Beliana* [online]).

the Presidency of the SYU and prepared Junák's entry into the unified youth organization, in which Junák took over the education of youth up to the age of 15."<sup>23</sup> Already on February 27, 1948, the Presidency of the Central Action Committee of the National Front decided that the Czechoslovak Union of Youth [orig. Československý zväz mládeže] (hereinafter CUY) would become a single and unified organization of all youth. It included Junák in the CUY, declaring it to be the only children's organization. It was entrusted with management, and it was also supposed to be a tool for mass and socialist-oriented extra-curricular education of children (Hofbauer, 1966). A similar measure was also implemented in Slovakia based on the resolution of the Central Action Committee of the Slovak National Front of February 29, 1948, making the SYU the only and exclusive youth organization in Slovakia. At the same time, in May 1948, a committee of CUY representatives and educators was created at the Central Committee of the CPC, which prepared documents for establishment of the Pioneer Organization according to the Soviet model. However, it was not clear whether Junák would be used for this purpose or a completely new organization would be founded (cf. Knapík, 2018).

On March 1, 1948, a special meeting of the broader Central Committee of the SYU and representatives of the Action Committee of Junák (hereinafter referred to as AC of Junák) took place in the Youth Club in Bratislava. The chairman of the AC of Junák, Kysel, announced that "according to the decision of the AC of Junák and after the agreement with the Czech Junák, Junák ceases to be a collective member of the SYU, and becomes its inseparable organic part"<sup>24</sup>. At the same time, he announced that, in cooperation with representatives of the SYU, the program would be revised and it would be harmonized with the political changes that had occurred, which means that pioneer and scout

---

23 JURAJOVÁ, L. & ELIAŠOVÁ, V., 1948 (?). *Zpráva o vykonanej činnosti a situačná zpráva Junáka*. Ibid. Archives of IUVENTA, Bratislava.

24 *Zápisnica zapísaná na mimoriadnom zasadnutí ÚV SSM, ktoré sa konalo dňa 1. marca 1948 v Klube mládeže v Bratislave*. F. SÚV ČSM, Predsedníctvo, Box No. 1, S/I VII/55, 1945–48. SNA, Bratislava.

education will be united; and those who do not have a positive attitude to People's Democratic Czechoslovakia and the Košice Government Program will be excluded from the leadership. At the meeting of the SYU Presidency, held on March 9, 1948 in Bratislava, representatives of AC Junák (Kysel, Jurajová, Pajenský, Bukva) and representatives of the SYU Presidency (Lacek, Nemeč, Falčan and Rázus) were given the task to discuss the issue of Junák's inclusion in the SYU and prepare a proposal for organizational guidelines for Junák until March 10, 1948.<sup>25</sup> Already in the April issue of *Činovník*, B. Jedličková (1948) presented *the Principles of the inclusion of Junák in SYU*.

Political courses for Junák's officials began to be held soon. The first one took place between March 24 and 26, 1948 in Jinošov in Moravia. "The purpose of the course was to explain to Junák's officials political situation, mission of Junák in a unified organization and to give directives for further cooperation. A survey was carried out, which investigated the reflection of political events in the thinking of the present Junák's officials for the needs of Junák's future cadre policy."<sup>26</sup> Further courses took place in Dolní Bečva and Rajnochovice. The courses were completed by 109 attendees in total.<sup>27</sup>

On April 3–4, 1948, a national conference of the Czechoslovak Union of Youth took place in Prague, at which the following tasks were outlined: purge off the officials who are not progressive, reorganization of Junák in terms of the new political regime, and education of a new generation of boys and girls of the age of 5 to 15 years according to the principles of socialism. As a follow-up to this national conference, the National Working Conference of the SYU was held on May 22–23, 1948 in Bratislava, at which working guidelines for the further process of unification of Junák were approved. The goal was to turn "Junák to a powerful children's organization of the SYU, which would unite 100,000 boys

---

25 *Zápisnica zo zasadnutia Predsedníctva ÚSSM, ktoré sa konalo dňa 9. marca 1948 v Bratislave*. F. SÚV ČSM, Predsedníctvo, Box No. 1, S/1 VII/55, 1945–48. SNA, Bratislava.

26 JURAJOVÁ, L. & ELIAŠOVÁ, V., 1948 (?). *Zpráva o vykonanej činnosti a situačná zpráva Junáka*. Ibid. Archives of IUVENTA, Bratislava.

27 Junák, 1949 (?). Scout Museum in Ružomberok (unprocessed fund).

and girls under the age of 15 in a short time”<sup>28</sup>. In accordance with the aforementioned directives, the Act of Junák was also amended, which marked the culmination of the process of its liquidation. This was also reflected in a significant drop in Junák members.<sup>29</sup> The conference also called for the establishment of so-called Junák’s school units, which were based on the basic principles of the Soviet pioneer. Their activity was connected with the school environment. As reported by Knapík et al. (2022), it was a new element in the Czech scouting movement, which indicated a deeper break with its previous principles. Junák’s school units represented “a hybrid between Junák, student self-government and Pionier” (Ibid, p. 27). Since scouting was an extracurricular movement, this initiative can be seen as an effort to utilize the scouting membership base and the system of working with children, since the CUY did not have this area resolved. Scout units established at schools became the base for the establishment of pioneer units and later they were transformed to units of the unified children’s Pioneer organization of the CUY (cf. Knapík, 2018).

After the integration of Junák into the union structures, Junák began to complete the first tasks aimed at building a children’s pioneer organization. “Junák’s task since the merger conference was: to capture local units, to continue the trial establishment of pioneer units at schools, to re-evaluate previous experiences with them, to prepare prerequisites for the mass growth of the children’s organization.”<sup>30</sup> Junák was of great importance in the process of unification of the Czechoslovak Union of Youth. “Junák was shown great trust by being entrusted, as the only children’s organization, with the education of the youngest in CUY” (Vančurová, 1948, p. 39).

---

28 *Pokyny č. 6. Celonárodní konference SSM 22.–23. mája 1948 v Bratislave. Pracovné smernice pre Junáka.* Ibid. Ústredný akčný výbor Junáka, Bratislava, 12. jún 1948. Archives of IUVENTA, Bratislava.

29 While in 1945, Junák had more than 200,000 members, in 1947 there were about 180,000 members (Šantora, 2012). In 1948, it had only 57,000 members (Knapík, 2018), and in April 1949 there were only 30,000 members in the Czech Republic and 7,000 in Slovakia (Šantora, 2012).

30 Junák, 1949 (?). Scout Museum in Ružomberok (unprocessed fund).

*Junák at the Service of Building Children's Pioneer Organization of the Czechoslovak Union of Youth*

Building a pioneer organization in Czechoslovakia and clarifying its conception was accelerated by a conference of workers of pioneer organizations from several European countries, which was organized by the World Federation of Democratic Youth and which took place on August 2–4, 1948 in Budapest<sup>31</sup>. At the conference, “the reactionary nature of scout education was sharply criticized, and this conference gave impulse to preparations for the establishment of a pioneer-type children's organization”.<sup>32</sup> Based on the resolution of the conference, the school units of Junák were supposed to form the basis of its new structure, however, the district, regional and central leadership was supposed to be independent of the existing bodies of Junák (cf. Knapík, 2018, pp. 332–333). At the beginning of September 1948, the Central Committee of the CPC approved the concept of the creation of pioneer units of Junák (hereinafter PUJ), which were created by renaming Junák's school units. However, it was still not clear how this process should be carried out in practice. According to the above-mentioned authors, this is also documented by the discussion at the Presidium of the Central Committee of the CPC on December 23, 1948. Even though the participants were aware of the fact that Junák is already relatively corrupt and has unreliable leaders, they acknowledged that it still represents attractive forms of working with children. For this reason, it needs to be used and the new children's organization needs to be built gradually. Václav Kopecký expressed it clearly, “if we want to have a political children's organization, then Junák represents the most consolidated organization. Pioneer units would only be new units, not a new organization. [...] Junák has not yet been a political youth organization. The pioneer units would cultivate embryos of communists for us” (cited by Knapík,

---

31 *Tradice PO ČSM (2. část). Předpoklady vzniku PO ČSM (květen 1945 – únor 1948)*, p. 3. Ibid. Archives of IUVENTA, Bratislava.

32 JURAJOVÁ, L. & ELIAŠOVÁ, V., 1948 (?). *Zpráva o vykonanej činnosti a situačná zpráva Junáka*. Ibid. Archives of IUVENTA, Bratislava.



2018, p. 335). And Rudolf Slánský<sup>33</sup> concluded by saying, “we are taking Junák, we will give it a new position and we will have to take it into our hands” (ibid, p. 336). This also stopped efforts of quick abolishment of Junák. Alongside them, in the fall of 1948, the so-called experimental pioneer units that no longer had any ties to Junák were established. They were inspired by the Soviet pioneer movement. However, these experimental pioneer units did not become the basis for the creation of the pioneer movement. On the contrary, in the spring of 1949, they were incorporated into the structures of the PUJ, which, according to Knapík et al. (2022), was perceived as degradation among their founders. The process of building a children’s organization was complicated and ambiguous even within the KSČ party itself.

According to Hofbauer (1966, p. 113), this path to clarification “was neither easy nor straightforward... It began immediately after the events of February and was completed by the unification congress of the Czechoslovak Union of Youth in April 1949” (precisely April 23 and April 24 in Prague). This is also confirmed by Z. Hejzlar’s<sup>34</sup> speech as follows: “[...] The Czechoslovak Union of Youth manages the work of the children’s organization Junák, whose task is to educate children up to the age of 15 and prepare them for membership in the Czechoslovak Union of Youth.”<sup>35</sup> A single organization, the Czechoslovak Union of Youth was created from the united organizations CYU and SYU during the unification congress under the supervision of the Communist

---

33 Rudolf Slánský (1901–1952) was a Czechoslovak communist politician, long-time member of the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia and its general secretary in the years 1945–1951. In 1952, he was convicted and executed in a fabricated trial (the Slánský trial).

34 Zdeněk Hejzlar (1921–1993) was a Czechoslovak communist politician, member of the Communist Party of Czechoslovakia and a post-February member of the National Assembly of the Czechoslovakia. In the years 1946–1952 he was the chairman of the Czech Union of Youth. In the same year, as part of the purges in the CPC, he was deprived of all functions, he was rehabilitated in the 1960s. After 1969 he emigrated to Sweden.

35 HEJZLAR, R. *Prejav na zlučovacej konferencii*. Praha, April 23, 1949, p. 5. F. SÚV ČSM, Predsedníctvo, Box No. 1, S/I VII/55, r. 1946–48. SNA, Bratislava.



Party of Czechoslovakia. During the socialist period, the Czechoslovak Union of Youth was the only organization to develop organized activities for children and youth in the field of non-formal education. The Slovak Union of Youth [orig. Slovenský zväz mládeže] was established at the congress, too. Pavlík (1985) considers the date of the conference to be the beginning of the Pioneer Organization of the Czechoslovak Union of Youth. However, Belan (2015) considers June 10, 1950 to be the founding date of the pioneer organization, when the organization rules were adopted. The term “Pioneer Units of Junák” was abolished a year later, at the 1st Congress of the Czechoslovak Union of Youth in June 1950.



Picture 3. The Slovak Congress of the Czechoslovak Union of Youth (May 25–27, 1951) is greeted by the best pioneers from Slovakia. Source: IUVENTA archive, Bratislava.

The Budapest conference confirmed the end of Junák in Czechoslovakia. Criticism of the bourgeois understanding of scouting escalated, and at the same time, mistrust to Junák’s officials began to grow.

Gradually, they either left their work in Junák, or were excluded from it (Belan, 2015). Junák was removed from the register of associations of the National Front by a decree of the Ministry of the Interior from October 12, 1950, and on January 1, 1951, it was officially dissolved by the Central Committee of the Czechoslovak Union of Youth. Scouting was considered the enemy of youth. In the 1950s, several fabricated trials with Junák's officials took place in Czechoslovakia, including the chief of the Czech Junák, Rudolf Plajner, and the chief of the Slovak Junák, Miroslav Stržínek.<sup>36</sup> They were accused of anti-state activity, treason and espionage. Many former members of Junák emigrated. Of those who remained, some joined the anti-communist resistance, which also meant that they were persecuted by the communist regime and considered its enemies. Scouting went underground, from which it emerged only during the Prague Spring in 1968, when Alexander Dubček brought about significant political changes and conditions for the restoration of scouting in Czechoslovakia.

## Conclusion

Communist and political organizations – the Pioneer organization and the Youth Union – played an important role in lives of children and the youth in the period of socialism in Czechoslovakia. It may be stated that they influenced their professional as well as personal life significantly. Membership and activity in the pioneer organization and later, in the youth union represented a natural part of school attendance (Moree, 2008). Admission to the organizations was compulsory; pioneer organization was joined in the third year of primary school and the youth union was joined in the first year of secondary school. Their goal was to influence young people from their childhood, use their trust in ideals and prepare them for building a socialist society. “Not only did the Soviet and other socialist constructions of childhood become spaces for putting revolutionary visions into practice,

---

36 Karel Skála, Dagmar Skálová, Karel Průcha, Jiří Hejna, Vladivoj Tomek, Bedřiška Synková, Anna Machová Švecová and others were among the other scouts with whom trials were held after 1948 (Šantora, 2012).

but children themselves were imaged as rational, independent, and powerful agents of building a socialist future” (Piattoeva et al., 2018, p. 2). According to Kubat (1965), socialization into the socialist reality was strongly ritualized by these two organizations.<sup>37</sup> Many of them gradually came to believe that only communism would guarantee a happy future. However, it needs to be observed that in totalitarian regimes, “education is an instrument of political control, a way of supplying the new state with the technically and politically literate subject” (Kelly, 2007, p. 93). For this reason, totalitarian regimes and their representatives pay a lot of attention to education. As presented in the paper, non-formal education is just as important as formal education. Totalitarian regimes want to have control over children and youth not only during their classes, but also outside of the school time, and even strive to influence their families through them.

The first years of the 21st century prove that “we can consider the epoch of classic ‘totalitarianisms’ to be past, but not completely closed... The three totalitarianisms remain our closest historical references point, not only for Europe” (Borejsza, 2006, p. 8). We believe that this paper will help readers to uncover the secret corners of a totalitarian regime, which have been little explored so far and will enable them to understand its insidiousness and danger not only in its time, but also at present. Because, as stated by Katuninec (2009, p. 14), “knowledge of totalitarian ideologies and regimes is above all a warning against the possibility of a recurrence of the rise of arrogance of unlimited power and it makes us think not only about their criminality and recognize their forms and differences, but also observe historical circumstances, atmosphere and deformations that enabled the rise of government criminality of unprecedented proportions”.

---

37 See SILOVA, Iveta, PIATTOEVA, Nelli & MILLEI, Zsuzsa (eds.), 2018. *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies: Memories of Everyday Life*. Cham: Palgrave Macmillan. ISBN 978-3-319-62790-8.

### Primary sources

- BARTOŠ, Josef et al., 1982. *Sílu nám dává strana. Kapitoly z dějin mládežnického a dětského hnutí v Československu. I. díl (1918–1945)*. Praha: Mladá fronta.
- ČMOLÍK, Otto et al., 1983. *Kapitoly z dějin pionierskej organizácie v Československu*. Bratislava: Smena.
- HOFBAUER, Břetislav, 1966. *Dětské hnutí v Československu v letech 1945–1949*. Praha: Pionýrské oddělení ÚV ČSM v Mladé frontě.
- JEDLIČKOVÁ, Bivoj, 1948. Zásady začlenění Junáka do SČM. *Činovník. Časopis pro československé junácké pracovníky a teorii junácké výchovy*. Vol. XXXV, No. 4, p. 53.
- KOSEOVÁ, Vlasta, 1947a. Skautka jde do dvouletky. *Činovník. Časopis pro československé junácké pracovníky a teorii junácké výchovy*. Vol. XXXIV, No. 1, p. 8.
- KOSEOVÁ, Vlasta, 1947b. Náčelník hovoří o politické výchově. *Činovník. Časopis pro československé junácké pracovníky a teorii junácké výchovy*. Vol. XXXIV, No. 6, pp. 84–85.
- MARTÍNEK, Pavel et al., 1982. *Studijní texty k pedagogické činnosti v PO SSM*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- MARTINOVSKÝ, Jan Otakar, 1947. K Junácké dvouletce. *Činovník. Časopis pro československé junácké pracovníky a teorii junácké výchovy*. Vol. XXXIV, No. 2, p. 23.
- PAVLÍK, Ondrej et al., 1985. *Pedagogická encyklopédia Slovenska, 2. časť, P–Ž*. Bratislava: Univerzita Komenského, Encyklopedický ústav SAV a Veda, vydavateľstvo SAV.
- PLAJNER, Rudolf, 1946. Obnova řádu v Junáku. *Činovník. Časopis pro československé junácké pracovníky a teorii junácké výchovy*. Vol. XXXIII, No. 1, p. 1.
- PLAJNER, Rudolf, 1947a. Start do dvouletky. *Činovník. Časopis pro československé junácké pracovníky a teorii junácké výchovy*. Vol. XXXIV, No. 1, p. 7.
- PLAJNER, Rudolf, 1947b. Na okraj junáckého sněmu. *Činovník. Časopis pro československé junácké pracovníky a teorii junácké výchovy*. Vol. XXXIV, No. 9, p. 129.
- POLAKOVIČ, Štefan, 1941. *Slovenský národný socializmus. Ideové poznámky*. Bratislava: Generálny sekretariát HSLŠ.
- SVATOŠ, Zdeněk et al., 1978. *Pionýrská encyklopédie*. I. díl. Praha: Mladá fronta.
- VANČUROVÁ, R., 1948. Dnešní činovníci a jejich úkoly. *Činovník. Časopis pro československé junácké pracovníky a teorii junácké výchovy*. Vol. XXXV, No. 3, p. 39.

### Literature

- BELAN, Rudolf, 2015. *Zvázáci*. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-556-1432-8.

- BOREJSZA, Jerzy W., 2006. Italian Fascism, Nazism and Stalinism: Three Form of Totalitarianism from a Twenty-first-century Perspective. In: BOREJSZA, Jerzy W., ZIEMER, Klaus & HULAS, Magdalena (eds.). *Totalitarian and Authoritarian Regimes in Europe. Legacies and Lessons from the Twentieth Century*. New York: Berghahn Books, the Institute of the Polish Academy of Sciences and the German Historical Institute, Warsaw. ISBN 978-15-718-1641-2.
- Encyclopaedia Beliana. 'Akčné výbory Národného frontu' [online]. ISBN 978-80-89524-30-3. [cit. 2023-05-24]. Available at: <https://beliana.sav.sk/heslo/akcne-vybory-narodneho-frontu>.
- GUBRICOVÁ, Janette, 2022. *Junákova cesta k pionierovi*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-568-0480-3.
- JANOTA, Peter, 2015. *Stručný prehľad dejín skautingu na Slovensku*. Slovenský skauting – Historická komisia (vnútorný materiál).
- KATUNINEC, Milan, 2009. *Fašizmus, národný socializmus a komunizmus. K ideovým zdrojom, praxi a možným rizikám návratu totalitarizmu*. Bratislava: Veda. ISBN 978-80-224-1125-7.
- KELLY, Catriona, 2007. *Children's World. Growing up in Russia, 1890–1991*. New Haven/London: Yale University Press. ISBN 978-0300112269.
- KNAPÍK, Jiří, 2018. Československý svaz mládeže a další organizace. In: KNAPIK, Jiří & FRANC, Martin et al. *Mezi pionýrským šátkem a mopedem. Děti, mládež, socializmus v českých zemích 1948–1970*. Praha: Academia, pp. 329–400. ISBN 978-80-200-2890-7.
- KNAPÍK, Jiří et al., 2022. *Pioníři, malované děti? Pionýrská organizace ČSM a dětský kolektiv (1949–1968)*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7422-837-7.
- KUBAT, Daniel, 1965. Totalitarian Youth Movement as a Career Mechanism: The Case in Czechoslovakia. *Social Forces*. Vol. 43, No. 3, pp. 417–421. DOI 10.2307/2574772.
- LENČO, Peter, 2016. Teória a prax neformálnej výchovy a vzdelávania. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka (ed.). *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918–1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a VEDA, pp. 326–348. ISBN 978-80-8082-955-1.
- MOREE, Dana, 2008. *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation*. Benešov: Eman. ISBN 978-80-86211-62-6. [cit. 2023-05-29]. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/53106131.pdf>.
- NOSEK, Václav, 2002. Jak vznikla první příručka českých skautů. In: SVOJSÍK, Antonín B. *Český skaut. 3rd edition. Praha: Junák – Svaz skautů a skautek České republiky*. [cit. 2023-05-29]. Available at: [https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/uploads.mangoweb.org/shared-prod/skautskyinstitut.cz/uploads/2013/12/cesky\\_skaut.pdf](https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/uploads.mangoweb.org/shared-prod/skautskyinstitut.cz/uploads/2013/12/cesky_skaut.pdf).

PIATTOEVA, Nelli et al., 2018. Remembering Childhoods, Rewriting (Post)Socialist Lives. In: SILOVA, Iveta, PIATTOEVA, Nelli & MILLEI, Zsuzsa (eds.). *Childhood and Schooling in (Post)Socialist Societies: Memories of Everyday Life*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 1–18. ISBN 978-3-319-62790-8.

ŠANTORA, Roman (ed.), 2012. *Skauské století. Dobrodružný příběh 100 let českého skautingu*. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR v spolupráci s vydavatelstvem Mladá fronta, a.s. ISBN 978-80-86825-72-4.

### Archival materials

A-10 Junák, 1945–48 (unprocessed fund). Archives of the Slovak Youth Institute (IUVENTA) in Bratislava.

Fund of the Slovak Central Committee of the Czechoslovak Union of Youth, Presidency, 1946–1948. Slovak National Archives in Bratislava.

Fund of the Czechoslovak Union of Youth, Junák, 1948. Slovak National Archives in Bratislava.

Junák (unprocessed fund). Scout Museum in Ružomberok.

Private Archives of Jozef Mikloš.

# Subjectivation through Structural Coupling – The Emergence of School Laggards and Deficient Pupils<sup>1</sup>



**Daniel Töpper<sup>a</sup>**

**Fanny Isensee<sup>b</sup>**

<sup>a</sup> Humboldt University Berlin  
Faculty of Humanities and Social  
Sciences, Institute of Education Studies,  
Germany  
daniel.toepper1@hu-berlin.de

<sup>b</sup> Humboldt University Berlin  
Faculty of Humanities and Social  
Sciences, Institute of Education Studies,  
Germany  
fanny-lynnne.isensee@hu-berlin.de

Received 18 September 2023

Accepted 22 January 2024

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-006

**Abstract** This contribution explores how practices, concepts, and ideas about including and excluding pupils in schools are connected to different arenas of knowledge and how their inter-connectedness produced specific subject positions for pupils. By applying Niklas Luhmann’s concept of structural coupling as an analytical approach this article discusses the problem of non-promotion and the emergence of the “deficient child” to grasp the connections between the different social systems involved in these processes. Based on two case studies that deal with specific iterations of efforts to alleviate non-promotion, the contribution exemplifies how structural coupling can help to identify connections between and resulting activities in different social systems.

**Keywords** structural coupling, subjectivation, Prussia, USA

---

<sup>1</sup> This article was inspired by materials and sources collected in the research project “The Bureaucratization of Groupings. Local and Transnational Dynamics of Innovation in the Introduction of Age-Graded School Classes in Compulsory Education (Prussia, the USA, and Spain, ca. 1830–1930) funded by the German Research Association. The authors owe important input to Prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt University Berlin).

## Introduction – Subjects within and between Systems

In their introduction to a recent study on the history of pedagogical pupil selection, Reh et al. address the connections between the emergence and establishment of an inclusionary school system around the world and the connected occurrence of practices, concepts and ideas about differentiation within the pupil population (Reh et al., 2021). Though the authors, who exemplify the current state of the research literature, are aware of the “entangled developments” (Reh et al., 2021, p. 11) of different administrative, scientific, and practical developments, they do not explain and interpret this specific entanglement in more detail. In their understanding those processes occur in parallel, enhance each other but are not deducible from one another. They happen simultaneously but are not triggered by the same cause. So, the questions remain: What connects them and what explanatory possibilities are there to discuss their connection? Though it is quite certain that causal relations miss the point, how else can we analytically grasp the parallel occurrence of new processes, terms, ideas, or problems?

In this contribution we aim to describe in more theoretical depth the specific problem of connectedness and propose to use the concept of *structural coupling* as an analytical tool to grasp the connections between the different social systems, applying a terminology borrowed from Niklas Luhmann.<sup>2</sup> Structural coupling neither means causal connectedness nor parallel and seemingly neutral simultaneousness, but instead the term frames a connection as an inter-social or inter-systemic reactive process. In our example, structural changes and inscribed differentiation processes produce an administrative problem within a social subsystem, which is perceived as an irritation in another subsystem, the social field of school practice, and begins to influence subjectification processes taking place there.

---

2 Luhmann (1992). Structural coupling here being different to the older and much more commonly known and used concept of *loose coupling*. We will discuss this distinction in more depth within the paper. Both forms of coupling can be understood as a broader concept of “productive coupling” which is discussed as a central part of western modernity (Forster, 2017).



In this perspective, subjectivation is neither to be explained by professionalization or professional differentiation, nor as an innovation of one or more key thinkers within an existing or emerging social system. Moreover, it does not arise from the constitution of subjects themselves, nor from distinct external social processes (like modernization or urbanization) as an abstract umbrella-term, or from epistemological shifts. All these explanations may help to understand the broader constellation, yet we argue that the new type of subjectivation is to be understood as an unintended side effect of differentiation processes within social systems and their observatory practices. We seek to explain the occurrence through inter-systemic processes, understanding specific typologies of children as a concrete result of mutual observation between different, but connected, social systems.

In the following, we (1) will start by introducing the terminology used by Luhmann and explain the position of structural coupling within his theory, before addressing certain limitations and necessary complements to the specific workings of interactions between systems that better grasp the complexity of these processes, here referring to Caruso's framework of "culturality" (Caruso, 2013). We will then (2) apply the terminology to two case studies, showing how it allows to understand the simultaneity of coupled phenomena without reducing them to a singular development within one system. To exemplify these processes, we focus on the problem of non-promotion and the emergence of "laggards" and "deficient pupils". Non-promotion represented a continuous topic in elementary schools throughout the 19th and 20th centuries, but around 1900 it became a relevant problem in city school systems, and was discussed as a pressing issue and social danger, to which some cities reacted with administrative reform initiatives. The discursive interactions in this time can be grasped with the term of structural coupling. In parallel to the ongoing social differentiation within the structures of schooling, the system of school administration saw changes, too. These processes, mutually perceived as irritations in the respective systems, were responsible for the emergence of the new subject positions. The subject position of a "school laggard" in this view is the result of the simultaneity of irritation. Lastly, (3) we

will discuss this approach in light of the history of subject positions of deficient pupils within the broader scientific discourse, arguing for the need to give more attention to processes of inter-systematic and inter-discursive connections as well as to social processes and the role of knowledge production within these processes.

### **1. Coming to Terms: Functional Differentiation, Irritation, Structural Coupling and Culturality**

Before delving into the systems theory approach, we would like to offer a few definitions and clarifications. Our paper is situated between different historiographic fields. For one, it addresses the question if and how “different” pupils should be integrated into the standard school structures – a topic that has a long tradition in the field of special education. For us “inclusion”, and its historical roots of “exclusion”, are less of a focal point for the way we think about the theory and terminology of such processes or the specific qualifications or institutional histories of the involved actors (Garz, 2022; Ellger-Rüttgardt, 2019; Moser, 2009; Schwerdt, 2019). Instead, we are trying to come to terms with the question of what happened so that the children in question became a “problem” and a specific profession dealing with this “problem” could emerge. As we argue the emergence of a specific subject position and specific subjectivation procedures (as Reh et al., 2021 describe them) can be explained as a result of systems’ interactions and connections. Subjectivation means the creation of subject positions within permanent cultural production (Reckwitz, 2008). The interactions between the systems are also included in such cultural productions. Social systems as abstract descriptions of a social reality organize the social in which the (re-)production of subject positions constantly takes place. Social subject positions are realized through both self-subjectivation as well as via external subjectivation processes. School children may be socially labeled as “anormal” while they may also conceive of themselves as “anormal”. Subjectivation consists of both processes.

The model of social systems (which we follow here in the sense of Luhmann and not in the sense of Parsons) is a structuralist way of conceptualizing the social. A social system is an interpersonal behavioral

structure ('structure') whose parts are mutually dependent ('interdependence') and which interact with each other within the framework of mutual functional expectations. The theoretical framework can be used to describe all forms of sociality (e.g. relationships between two people, families, organizations, functional systems, society), although here we tend to use social systems as overall social systems. That being said, our case study could involve specific systems of all levels and sizes, but for this paper we focus on systems that interact in a particular time frame regarding the discursively set question of the "deficient" child. In the case of Mannheim, these systems are represented by the city administration and the pedagogical profession, while in the US case, aside from the municipal administration, an actor from the realm of the economic system is involved. The starting point that decided which systems to consider is the structural coupling that we observed and that we will come back to.<sup>3</sup>

With his approach to systems theory Niklas Luhmann (1927–1998), one of the most pertinent thinkers in the German social science discourse, presented an updated version of the idea of a universalistic theory for all areas of the social. Based on concepts coined by Talcott Parsons, this theoretical approach has received wide reception in academia in general, but also specifically in educational sciences.<sup>4</sup> In this approach, the social is a constellation of different structures, referred to as social systems, that are results of differentiation and specialization. Social systems can range from small social units like children to

---

3 Within this systems theory perspective the specific persons and their capacity to act are a less often discussed area. The systems are favored over specific individual actors, so that an explicitly prominent figure like Anton Sickinger in Mannheim seems to represent a kind of contradiction. However, although social systems limit the scope for action in advance, this is by no means necessarily deterministic. As a member of the city school board, Sickinger had a certain leeway for maneuver and remained successful and creative in his actions within it, with the consequences discussed here. But Sickinger is only the visible speaker of a municipal administration that cannot be reduced to this one actor. On the topic of the voids of personal activity within systems theory, see Groebner (2015).

4 The most coherent version and his main work being Luhmann (1997).

conceptual structures like the idea of childhood. In this framework, the solar system, biological cells, the human being, a family, an organization, a state, but also machines and computer networks could be understood as systems, which are always connected to and embedded in other systems. Most known is Luhmann's idea of autopoiesis, which adds a concept about how social systems develop and change, with which Luhmann introduced a hitherto missing concept to grasp the processual nature of the social.

Being discussed widely, his critics mainly commented that the idea of autopoiesis alone would not suffice to explain social change. There were things outside of autopoiesis's explanatory power.<sup>5</sup> Clearly there were interactions between and within different (sub-)systems that called for an adjustment of systems theory, which Luhmann described with the terms "operational closure" und "cognitive opening" to grasp the relations between different autopoietic systems. In Luhmann's renewed concept of modern societies, the social is to be understood as a structure or system that consists of autonomous autopoietic sub-systems defined by their distinct social functions, which each system addresses with specific internal operations. Luhmann calls the processes leading to a system consisting of systems "functional differentiation" and the fact that each system operates in terms of its own function "operative closure". Each system is centered around its core operation or core function which the system contributes to society.<sup>6</sup> Social systems are connected with each other through exchanges that rely on the fact that each respective system has something the other

---

5 Luhmann himself outlines the limits of the concept: "In view of an extensive and quite critical discussion, it must be pointed out above all that the concept of autopoiesis has little explanatory value. It only requires that all explanations have to be based on the specific operations reproducing a system – the explained one as well as the explaining one. But it says nothing about which specific structures have developed in such systems due to structural couplings between system and environment. It does not explain the historical system states, from which the further autopoiesis starts" (Luhmann, 1997, p. 66). Unless otherwise indicated, all translations are by the authors.

6 See Luhmann (1991).

systems necessarily do not have or even lack (Luhmann, 1992, p. 40). Though closed in respect to their concrete core operations, on a broader scale all systems depend on the functions and workings of other systems, which in Luhmann's terminology serve as the "environment" to the system itself and provide "input" to the (general) system. This input is integrated into the system through operations of "observation" which forms part of the "cognitive openness". As the systems are connected with each other throughout an overarching system, they depend on inputs from one another and therefore observe the input and developments in other systems, thus exhibiting a "cognitive openness" for the "environment". Centered on its core operation, the system interacts with influx coming from other systems, which it observes in its internal logic and terminology and understands as parts of its operation. Luhmann states:

The reference to 'the environment' does not contribute anything to the system operations. 'The environment' gives no information. It is only an empty correlate for self-reference. If, on the other hand, system-to-system relations are involved, designable entities appear in the environment. Here, too, the system cannot operationally transcend its own boundaries (for otherwise it would have to operate in the environment), but it can observe, i.e., designate, which specific facts in the environment (here: other systems) are relevant to it in a specific way (Luhmann, 1997, p. 609, translation by the authors).

In other words, each system operates and interprets changes within its own logic. For example, if the system of schooling is understood as a distinct social system, in which teachers aim to transfer knowledge to the pupils, the core operation here would be teaching, and the goal would be the pupil receiving this knowledge. In theory, this is what the teacher is focused on, but the pupils the teacher deals with are not created by the teacher along the lines of his designated operation – they are rather brought to the teacher from other social systems. This represents the idea of functional differentiation, with the teacher being

focused on teaching. Still, the teacher observes how other systems work, as pupils are coming from and going to other systems before or after school. When observing those pupils – in theory – the teachers perceive them according to the parameters of the teachers' own core function and operational understanding.

If the “pupil material”, as Sickinger (1899) calls it, changes or the respective other social systems that work with the pupils after the teachers achieved their teaching goal and the pupils have left school are altered, then those changes might be observed by the teacher, the teaching profession or more broadly speaking by the system of schooling. If from this observation specific activities and alternations in the functioning of the system's core operation are discussed, then we have a case of what Luhmann labels as “irritation”. In other words, one might speak of irritation if a system identifies something “new” and “different” as relevant within its own system-specific understanding and modifies its own functional activities. If an observation is present and relevant in two subsystems' operations, then one can speak of “structural coupling”. Usually both systems function as isolated systems, producing more and more inner differentiation, so to speak new communication, which occurs as an outside effect for other systems that themselves independently produce more and more communication. Luhmann defines this communication as “analogue constellations”, denoting communication that functions analogously, without irritations, and that continuously references mostly the values and understanding of the communicating system itself. Structural coupling occurs when certain analogue communications are transformed into “digital constellations” meaning that they are not independent and “parallel sequences”, but rather communications discussed in both systems as “discontinuous sequences”. Here, one system takes up the communication from another system by observation and transforms the external communication into its distinct system's internal code. Thus, external information is reflected within the framework of internal rationalities, it is digitalized. Such a process is to be understood as structural coupling, which denotes the way the environment and system are intertwined with each other (Luhmann, 1997, pp. 92–119). This structural

coupling not only involved moments of inclusion but also exclusion processes (Luhmann, 1997, p. 103). In practical terms one might understand structural coupling as an instance when a specific aspect gains attention in two distinct systems. Structural coupling occurs as a reaction to moments of irritation; when a system's established procedure is disturbed or in danger of being disturbed due to external influences, e.g. by something in the system's environment. It is this disturbance that can be understood as an "irritation".

An example can help to show the connection to the focal points of this article: If the pupil population exhibited distinctly new behavioral patterns that seem to endanger the commonly used teaching practices, this would cause irritations within the system of schooling, potentially resulting in the system attributing these moments of irritation to the environment of the family. Meanwhile, if within the family system new behavioral patterns are observed that might endanger the maintenance of the generational sequence of the family or a desired function of the family, this interference would stir irritation within this system, which might also be attributed to the system of schooling.

Though the specific forms of how irritations can take shape are not clearly established, there seems to be some form of medium, more specifically a concrete or abstract object, term or thought that expresses this irritation. In the example discussing the relation between the system of individual consciousness and society, Luhmann chooses language as a medium which is situated in both systems. Luhmann attempts to describe the emergence of coupling processes and situates them as resulting from already existing core codes of the different systems.<sup>7</sup> However, distinguishing these core codes is a difficult task as they hardly explain all interactions between different social systems. As Caruso (2013) points out, Luhmann's attempt to explain the func-

---

7 Following Luhmann, a code is a binary differentiation a social system would create as its respective main function. The school system would have the core code qualified/not qualified. As we will discuss, we don't use the code model in the following, because in the form of an abstraction it is less helpful for our analytical purposes.

tioning of the social system of education falls short of incorporating the complex interplay between the systems and their autopoietic differentiation. Neither a clear definition of a medium, nor a reconnection or re-convolution towards a code or media alone can grasp the full picture. Instead, Caruso proposes to invoke the concept of “culturality”, meaning a set of contextual forms that structure how irritations are received and interpreted (Caruso, 2013, pp. 52–53). To us, this concept seems more useful for looking more detailed into how irritations work and how they were perceived to better understand how structural coupling works and how observation processes shape system differentiation. With these considerations in mind, we can see how structural coupling processes arise from irritations that lead to the establishment of a consequential entanglement, which in the following produces further operations in both systems, each respectively following their distinct functional logics.

This leads us to the last concept we would like to consider. In the process of mutual observation, the systems frame and create an understanding of their new constellation, offering different interpretations of the situation. Luhmann would argue that they do this in their respective own logics bound to their “code”. But as Caruso and others have shown, Luhmann failed to successfully identify a single core function and core code through which the success of a function can be measured (Caruso, 2013; Hollstein, 2011). Instead, multiple functions and multiple codes are discussed simultaneously. Further, actors are always part of different and multiple social systems and thereby interact in different settings and operate with different meanings. A teacher might also be a member of a family, and a mother might also be a medical expert and thereby able to work with different codes and meaning systems. What the idea of “culturality” additionally denotes is that it might not be necessary to subsume all debates and reactions labelled as “irritations” under a specific code and logic, but instead acknowledge that in such instances a myriad of cultural understandings and meanings are possible, with irritations enabling situations that are in a certain way open towards further interpretations. In this example, the new behavior of the pupil / child is the medium in which the system of the family



and the system of schooling are structurally coupled. The information / input that is discussed in the systems has different meanings depending on where the discussion is situated.

In this sense, distinct social systems are differentiated by systematic operations that can be connected via “irritation” in the form of structural coupling and can be displayed in different forms of intensity. These forms usually become visible when similar media are discussed in different systems. Those discussions are situated within a field of “culturality”, meaning that though their systematic place is located within a system order, logic and functional constellation, the interpretation of the “irritation” is not limited or determined but rather pre-influenced by “culturality”. “Irritations” hint at the open-ended status of system differentiation processes, which lie beyond the stricter borders of the rationality of distinct systems. Empirical research and case studies allow for a better understanding of complex interplays within system differentiation and for a better understanding of processing “irritations”. Structural coupling then describes the interactions between two systems about terms and occurrences that play a role in both systems and alter them.

One does not have to follow Luhmann’s theoretical assumptions, yet borrowing certain terminology allows for a more differentiated understanding of educational processes. The example of the “invention” of the “laggard” or “deficient child” represents the focal point of this study, with the current discourse being focused on describing when and in which way specific educators, institutions, or professions contributed to the creation of the “deficient child”.<sup>8</sup> The existing historiography about the construction of the deficient child is strongly influenced by scientific trajectories and traditions that focus on research from a single discipline (Reh et al., 2021; Schwerdt, 2019). Interdisciplinary questions on how different knowledge arenas relate to each other were more seldomly posed. This might be grounded in the educational

---

8 Luhmann as well discusses “the child as medium” within the educational system as a more code-related line of thought that does not see the child as a medium within an irritation process (Luhmann, 2006).

and disability studies' own characterization as social systems and professions that struggled to integrate interdisciplinary exchange and connections. With Luhmann in mind one could frame these observations as the systems operating as autopoietic structures reproducing their respective work, producing their respective knowledge, and integrating irritations from the surrounding environment as input into their operations. But as we argue those irritations and integrations were not explicitly discussed and researched but their internal systematic framing was researched and disseminated.

In the following, we will describe such a coupling process by looking at two distinct case studies from Germany and the USA that show some similarities. The two chosen examples are situated within the pedagogical discourse of their times, and represent two widely received cases: Mannheim being maybe the most popular case of city school reform in the first quarter of the 20th century in Europe, where the administrative pedagogical liberties allowed for significant school reforms (Geiss, 2014, pp. 197–218), while New York City was especially significant as a center for reform approaches and discussions on school children because of the actions of the city school superintendent William H. Maxwell (1852–1920), who represented a major actor in the discourse. While Mannheim and New York City can be considered frontrunners in education matters around 1900, other cities and cases also experimented with classification and selection procedure (like Hamburg and Charlottenburg in Germany or Boston and St. Louis in the USA), but the two selected case studies represent innovative contexts. The case studies allow us to trace (1) how two distinct systems – the system of school administration and school practice – are intertwined in processes of system differentiation, (2) how the high numbers of pupils that did not graduate from the final grade of elementary school are discussed as an irritation in the different systems, and (3) how structural coupling comes into being and is interpreted in the sense of “culturality”. The “deficient child” appears as a distinct part, one could say sub-genre, of the school population and becomes the medium which makes the culturality of the distinct systematic procedures visible.

## 2.1 Case Study 1: “Backward Children” in New York City’s Public Schools

For the case study of New York City, we find that the problem of “retardation” and so-called “backward children” was highly prevalent at the beginning of the 20th century. The high non-promotion rates of pupils in the city’s public schools and the mismatch between the pupils’ ages and grade levels that resulted from them not moving on to the next grade as scheduled by the curriculum were found to be an issue from the perspective of the city’s school administration. When City Superintendent William H. Maxwell, among other school administrators, noted the disparity in the mal-adjustment between the grades and chronological ages of the pupils, no thorough investigation of this matter had been conducted thus far. As Maxwell kept recording these disparities in his annual reports of New York City’s school system, the need for a study of the underlying reasons became the basis of an investigation conducted in 1907, which was funded by the Russell Sage Foundation and set out to study the issues linked to the progress of school children through the grades of the school system (Ayres, 1909, p. 2).

In terms of the categories implied by the approach, we can see a functional differentiation between the municipal school system as a separate administrative branch, which represents the education system. This system is met by a part of the economic system in the form of a private foundation, in this case the Russell Sage Foundation, that financed the realization of the “Backward Children Investigation”. Aside from the foundation another part of the economic system also comes into play with the system that collects and allocates funds for education, and ultimately seeks to produce productive members of society through schooling.

The study drew on materials gathered from school records from New York City (among these were records of 20,000 children in fifteen schools in Manhattan), the medical inspections of schools, as well as findings and practices from other cities throughout the United States (Ayres, 1909, pp. 2–3). In this study, medical and psychological knowledge was combined in the interest of the economic system, which

aimed at producing qualified members of the work force in an efficient time frame as reflected in the curriculum.

The investigation conducted by Ayres and his colleagues caused an irritation with respect to the school system since it thoroughly looked into and addressed an issue that school administrators had noticed previously, but could only circumscribe as a “mal-adjustment” between the pupils’ age and grade level, meaning that most pupils’ ages were too high for the grade they were grouped into (see e.g. Annual Report, 1904). Now, as we would argue, an instance of structural coupling occurred when the “retarded pupil” was created as a label that described the non-adjustment of pupils to the established design of schools. This label was identified through discussions of the findings of medical inspections and the investigation of pupils’ records. The category of the “retarded pupil” connected the education system with the economic system through the identification of the characteristics of a phenomenon that described a large proportion of the school population at the time.

This new category in turn influenced the vast expansion of psychometric research pertaining to the “retardation” and mental abilities of school children – a research field that started to blossom in the United States in the first decade of the 20th century. Aside from sparking a growing interest in psychometric studies of the school population, in terms of systemic culturality, the category of the “retarded pupil” initiated interpretations and metaphors from different perspectives. From a pedagogical perspective, the up to this point only vaguely determined mal-adjusted pupil could now be grasped as a “retarded” child whose chronological age exceeded the grade level standard. Hence, the category was now described as a delay in the pupil’s development, which could be caused by different circumstances examined in the ensuing studies. The studies on retardation were widely discussed in various types of publications such as in periodicals targeted at (elementary) school teachers. After the publication of Ayres’s study *Laggards in Our Schools* (1909), we can observe how this topic was taken up in teachers’ journals. In the wording used by teachers and school administrators, pupils who are mal-adjusted with regard to their actual grade levels are described as “children who are behind the schedule set for

them” (Lurton, 1911, p. 336). This implies a delay on the pupil’s part with regard to the standards set by an authority that creates norms for all children of school age.

From an economic perspective, “retarded pupils” initially became a problem when they left school without completing the minimum number of grades – that is, when they dropped out of school without having finished eighth grade. What is more, having pupils repeat grades elevated the costs for the provision of public schooling, especially since the group to which the label of retardation is attributed consisted of 30–40 percent of the pupil population in most cities reporting their retardation rates. Ayres estimates that the repetition of grades costs about 27 million dollars per year, a large amount of money spent on “this wasteful process of repetition in our cities alone” (Ayres, 1909, p. 5). Hence, from an economic perspective, retardation represents a two-fold burden for the education system: Pupils who have to repeat grades multiple times are more likely to leave school before the completion of the standard of eight school years and cannot acquire the skills necessary for joining the work force to become productive members of society. Moreover, from an economic standpoint a high percentage of retardation puts a financial strain on the cities’ education budgets, which were funded through taxes.

When we turn back to pedagogical discussions it is interesting to note that superintendents across the country began to design their own studies of retardation in their city’s school systems and tested specific measures of dealing with non-promotion. School teachers and principals noticed that with respect to the promotion of pupils too much emphasis was placed on “memory proficiency, especially in the upper grades, and too little credit was given to children’s mental ability, general interests, bodily conditions, and possible improvement during vacation” (Mirick, 1911, pp. 63–64). Thus, they found pedagogical reasons for promoting pupils that went beyond memorizing the curriculum content. Educational professionals also addressed the increased costs produced by “laggards”, but reframed this as an investment in the children’s future, which Superintendent Lurton of Anoka, Minnesota, so aptly states by describing that the true loss, however, is

the spiritual one which refuses to submit to statistical investigation. The retarded pupils personally lose that fine spirit of initiative, of progress, of growth, of self-reliance, and of eagerness to achieve, which constitutes the chief glory of youth, and which sends him from school into life an effective member of society. By allowing him to become retarded that birthright of the American boy is traded for the pottage of idleness, failure, and self-distrust (Lurton, 1910, p. 464).

An extension of these remarks, and a commonly employed practice, was the promotion of all pupils regardless of their achievements. For example, in Indianapolis, Indiana, schools allowed for a trial period of six weeks after having promoted all the school children so that they could secure a spot in the next higher grade, even if their achievements at the end of the previous school year would have not indicated their promotion (Himelick, 1911, p. 316). In Boise, Idaho,

all grade standards are ignored in permitting weak pupils to advance, but the normal pupils treat these special cases with sympathetic toleration and do not relax in their own efforts because their handicapped companions are not held to the standard of work required of themselves. Standard tests of efficiency in which the work of these specially promoted pupils must be tabulated with the class demonstrate that the work of each grade is more thorough than it was three years ago before this policy of promoting the slow pupils had been generally adopted (Meek, 1914, p. 424).

The superintendents of different cities reported that pupils “on probation” actually performed quite well – some on their own without extra help, some with support (Himelick et al., 1911, p. 322) – and thus concluded that the question of determining whether a pupil should be promoted to the next grade or not requires experienced supervisors represented by experienced teachers and principals (Himelick et al., 1911, p. 324). Hence, although the research conducted by actors from the economic system can provide answers to the question of retardation,

teachers and other professionals from the education system still took it upon themselves and ascribed the skill to determine who could be promoted even though their performance in schools might not match the standardized requirements prescribed to their group of professionals in the curriculum.

Lastly, if we follow Luhmann in his categorization of the child as a medium that serves as a connection between the education system and the other social systems, in the case at hand we could define the “retarded child” more specifically as a medium that engages with the different systems and brings them in contact with each other.

## 2.2 Case Study 2: Pupil Categorizations as the Start of the Mannheim System

In the following we will look at the fast-expanding city of Mannheim in the German region of Baden. Since the late 1860s there were significant curricular re-constructions in the school system. As a result, in most schools of the then centrally-organized structure only a comparably low number of pupils graduated from the highest classes of the centralized eight year-long courses. This failure resulted from different factors, such as an increased influx of workers in the city. This issue was addressed as one of the first issues when Anton Sickinger (philologist, 1858–1930) was appointed new city school council in 1895. His reform approach, the Mannheim model, is what made him widely popular not only in Germany. The core innovation, as we argue, was the proposed categorization of pupils.

Sickinger first collected different data on the school results that he published in the city’s annual administration report from 1895 onwards. Having aggregated some data on Mannheim and gathered some more from other cities for comparison, the first comprehensive publication of his reform attempt was issued in 1899. The first implementations of his system in schools started in 1901. The proposal was first discussed by Mannheim’s administration, and then with teachers, before it was implemented. Once realized, it received wide attention at public congresses and in the teachers’ press and also within the broader public. Here we can see how in the process of creating a distinct

administrative model for organizing the city's school system city council Sickinger created an attributable identity that he forms, promotes and legitimizes by using statistical findings (1899). Sickinger though was not a teacher anymore, he was part of the city's school administration, hence the whole agenda setting can be understood as a process of structural coupling.

In the historiographical discourse, the Mannheim System is widely noted as part of a history of special education (Ellger-Rüttgardt, 1980; Geissler, 2006; Möckel, 1988; Noll, 1985; Reh et al., 2021; Schwerdt, 2019) but these studies are less concerned with the question of how non-promotion could be declared a problem and with which terminology it was discussed. The fascination with the reform blurred the background of its initiation.

Prior to this administrative reform initiative, Mannheim, as well as other city school systems, could already look back on a long history of differentiation on the level of curricular content and organizational units of pupil groups, generally referred to as classes (Jenzer, 1991; Töpper, 2020; Töpper & Isensee, 2020). Starting from relatively loosely differentiated schools, where classes as well as divisions within classes were an innovative approach to addressing pupils as a homogeneous group around 1800, normal schools and seminars for teacher training were expanded, teacher cooperation within one school was established and classes as units within the school system were implemented. These processes were always accompanied by discussions on how to deal with different ages, abilities and motivation levels of the pupil cohorts and their effects on instruction, the individual pupils and the teacher.<sup>9</sup> This issue was mostly dealt with by teachers and therefore formed a recurring topic in teachers' discussions and teacher education (Caruso, 2016, 2021). Meanwhile, questions of organization were mostly addressed by the educational administration and handled by different actors (in the sense that they had

---

9 The most prominent early discussion on this issue is delivered by Graff (1817) and Herbart (1818).



different forms of knowledge and (biographical) backgrounds), making school administration and schooling loosely coupled but distinct social systems. The concrete schooling, its preparation and knowledge being produced and worked on in teacher seminars and teacher handbooks dealt with the classroom techniques, while the administrations continuously specified the curricular structures by developing school systems and teaching plans that consisted of more and more classes, ending with a class structure of eight classes for eight school years. For such complex systems to work it was necessary that the majority of pupils moved in the scheduled timeframe through their school career, which in reality produced the tension between the school practice, where the curricular planning had to be realized, and the school administration where increasingly complex curricular planning was carried out to legitimize the growing expenses.

The newly occurring problem of promotion and its tradition led to a veritable boom in proposals for individualizing observation and measurement forms. During the 19th century there were some discussions, where the idea of A- and B-classes as one example was discussed (Harten, 1891).

Sickinger approached the matter differently, starting from “the empirical finding” (Schwerdt, 2019, p. 112) that too many pupils did not reach the final grade of their school career and thereby only acquired an “unfinished” education. According to Sickinger, the measurements implemented previously did not manage to solve the problem (Sickinger, 1899, p. 14). Instead, Sickinger used the empirical data from Mannheim as well as from other large cities in the region of Baden and showed that the problem was worse in Mannheim than in the other cities. As teachers and the curriculum would be more or less similar, he highlighted the “pupil material” as the crucial issue of the problem of non-promotion. Within this group, he divided the pupils from the different cities into separate subgroups, which he simply pre-defines by using general promotion moments and procedures for the differentiation he proposes:

If the pupils are divided into the categories I. good, II. mediocre, III. deficient, according to their actual ability, which is primarily determined by their natural aptitudes and by their upbringing and care at home, the following may be true with regard to the composition of the pupil contingents of the Mannheim and Karlsruhe elementary schools: The Mannheim school contains a larger percentage of students in the I. category as well as a larger percentage of students in the III. category. (Sickingner, 1899, p. 17)

Sickingner interweaves his axioms about the constitutions of the pupils' abilities with his understanding of organizational structures by which he is aiming to create legitimacy for his reform project. The central act of creating new subject positions occurs as a simple operation of standardization: "If one takes for the measure, with which each of these 3 factors [natural endowment, diligence and the domestic conditions;

Gruppierung der Schüler nach Leistungs- und Bildungsfähigkeit								
I. Kategorie: gut			II. Kategorie: mittelmäßig			III. Kategorie: mangelhaft		
Anlagen	Fleiß	häusliche Verhältnisse	Anlagen	Fleiß	häusliche Verhältnisse	Anlagen	Fleiß	häusliche Verhältnisse
gut	gut	gut	gut	mittelm.	mittelm.	mittelm.	mangelh.	mangelh.
gut	gut	mittelm.	gut	mittelm.	mangelh.	mangelh.	gut	mittelm.
gut	gut	mangelh.	gut	mangelh.	gut	mangelh.	mittelm.	gut
gut	mittelm.	gut	gut	mangelh.	mittelm.	mangelh.	mittelm.	mittelm.
mittelm.	gut	gut	gut	mangelh.	mangelh.	mangelh.	mittelm.	mangelh.
mittelm.	gut	mittelm.	mittelm.	gut	mangelh.	mangelh.	mangelh.	gut
			mittelm.	mittelm.	gut	mangelh.	mangelh.	mittelm.
			mittelm.	mittelm.	mittelm.	mangelh.	mangelh.	mangelh.
			mittelm.	mittelm.	mangelh.			
			mittelm.	mangelh.	gut			
			mangelh.	gut	gut			

Figure 1. Grouping students by achievement and educational ability, by Sickingner, 1899, p. 29.

the authors] can assert itself, and likewise for the measure of the total effect of the 3 factors with the individual child, the three degrees of “good”, “average”, “deficient”, then the main pupil types can be estimated and grouped in the following way” (see figure 1) (Sickinger, 1899, pp. 28–29).

Here, Sickinger creates pupils’ categories and attributes – on a basis of expectations of average pupils’ categories. He then deduces the quantitative percentages of the general pupil population from the promotion rates of the years before: “For the presumed strength ratio of the extended and the simple school divisions, the previous promotion results of the children who left school give fairly reliable indications” (Sickinger, 1899, p. 35). Obtaining and using this data could only be possible due to a well-functioning administration and cooperation with Sigmund Schott, the head of the statistical office in Mannheim.<sup>10</sup> Schott or Sickinger presented their results at the XV. Conference of the Boards of Directors of the Statistical Offices of German Cities (which took place in Mannheim from May 30 to June 1, 1901). It was decided there that non-promotion is to be included as a category in all the city statistics and only from here on was it possible to gather data on non-promotion rates on a broader level. A problem is fostered within the school administration, and the gathering of empirical material is initiated and, as the follow-up discussions until 1914 show, this discussion becomes significant for the general educational discourse. According to Schwerdt, even positions disagreeing with the treatment accepted the setting of the problem (Schwerdt, 2019, p. 112). The administrative operations of book-keeping and comparing data created new knowledge, the “high” and “low-achieving” children and set a process of categorization into motion that, as an irritation, was also received in the surrounding system. In the educational system then, the premise was accepted: the non-promotion rate was too high and prevented predetermined universal education aspirations.

---

<sup>10</sup> Head of the statistical bureau of Mannheim since 1897.

To create this perception, Sickinger integrates quite a few rhetorical measures, using cultural metaphors from different realms to frame the constellation. First, he promotes the competition with other cities in Baden and especially the competition with Karlsruhe: “Mannheim elementary school ranked last among the expanded elementary schools in the larger towns of Baden” (Sickinger, 1899, p. 1). He continues to frame the situation as a “grievance”, describes the previously undertaken administrative steps towards an improvement of the situation as falling short. He cleverly mixes pedagogical and medical registers: “Those hundreds, even thousands of children were released into practical life with a mutilated and therefore inadequate school education” (Sickinger, 1899, p. 13), mixing the idea of an incoherent school path with the image of an illness. He wants to prevent the “mutilation of the school education” of children who would not reach the end of their school career (Sickinger, 1899, p. 13). The framing of the school system as a “school organism” might be a whole chapter on its own, the same also applies to the “nature of the children”. (Sickinger, 1899, p. 30) He also interweaves statistical terminology into his line of argument: Though normality as a concept in education (normal schools, normal methods) has its own traditions, the idea of a “normal plan target” is a distinct administrative concept. Moreover, Sickinger as well involves pedagogical discursive concepts since he alludes to the core factors educational pedagogical practitioners are confronted with when he describes the categories he proposed: “natural endowments, diligence and home conditions (education and care)” (Sickinger, 1899, pp. 28–29). Yet, he mixes these concepts and aggregates them into statistical categories, an operation that is clearly administrative in nature and not pedagogical. The last reference he invokes is the example of high schools: If it is possible to differentiate school types there, why not in the elementary schools (Sickinger, 1899, p. 30)?

All those steps aim at the discussion of the core administrative function: the planning of the curriculum. It is here where the innovation lies, he externalizes the inadequate function of the current curricular planning with respect to the pupil: “These regrettable results of 26 years of intensive school work are, as is obvious to the layman, due

to the curriculum of the local school, or more precisely, to the disproportion between the natural ability of the children and the demands of the curriculum” (Sickinger, 1899, p. 13). So, the medium that he forms from “factual performances” is the categorizable pupil that is different with regard to his performance and educational capacity. As an administrator, to be able to plan with the children’s “capacities”, he must conceive of these as stable, measurable and calculable. According to his plan, the pupil must be assigned to specific groups to allow for concrete planning.

In other areas the response to the Mannheim reforms were more mixed and controversial; but in general, whether the public agreed or disagreed with the proposed form of reorganization, the question of non-promotion numbers was empirically researched and set as an irritation to be discussed widely in the general press and very strongly in the pedagogical press. Instead of discussing the reactions broadly, we will highlight one reading of an influential educator from the German teachers association, which delivers a pedagogical interpretation of the irritation. Still, there were also educators that favored the proposed changes. Readers and recipients in any case most often took up Sickinger’s terminology and used it in concrete and mixed forms when speaking about “weak and moderately talented” pupils (Feilcke, 1902). Pretzel, a key figure in the national teachers’ associations at the time, critically evaluates the Mannheim System (Pretzel, 1905). This text is a good indicator for what actually is perceived as system-relevant for the pedagogical practice:

In Mannheim, in particular, four-fifths of the boys dismissed from school in the years 1877 to 1887 and two-thirds in the decade 1887 to 1897 did not reach the top grade of the eight-grade system, while in the same time almost half or one-third of all boys had to leave school without having advanced even to the second highest grade. That this is an extremely deplorable fact cannot be denied, and Dr. Sickinger has undoubtedly earned a great deal of merit by having for once exposed this deplorable

state of affairs in full force and by having brought the necessity of a remedy before the eyes of all the world (Pretzel, 1905, p. 18).

We see here the acceptance of the agenda setting. As a representative of the educational practice system, Pretzel accepts the irritation and by discussing it integrates it into the system's communication. But from his position, he disagrees with the interpretation of the irritation by Sickinger: "It seems to me, however, that in his search for the causes of the problem, he places the greatest weight on a circumstance that is in fact only partly to blame, and that therefore his remedies basically fail. Although Dr. Sickinger sets up three conditions on which the regular progress of the pupils depend – the quality of the teachers, the quantity and quality of the subject matter, and the quality of the learners (...), he (...) bases it [his reform, the authors] exclusively on the third factor, the different quality of the learners" (Pretzel, 1905, p. 13).

Pretzel criticizes the key element of Sickinger's line of argument – the interpretation of his empirical data: "If one deducts the categories just described from the nine tenths, there are certainly not too many left to whom the characteristic of inferior ability, of 'not being fully gifted' would really apply, and who for this reason could be excluded from the community of the fully gifted. This alone would probably change very little in the figures of the leaving statistics, and therefore, conversely, these figures cannot be a particularly important reason for the classification of pupils according to natural ability" (Pretzel, 1905, p. 13).

For defending the different ability levels found in the same class, something that Sickinger frames as a problem, he argues from a pedagogical viewpoint that difference within classes would be better for teaching; and that differences in abilities are gradual and not categorical. Instructing "better and less qualified pupils" together would provide benefits for both groups (Pretzel, 1905, pp. 13–14). The pedagogical argument understands the heterogeneous class as a support structure for its members. Sickinger defines special, meaning more homogeneous classes, as superior. Pretzel says that "non-normal" pupils would be outside the elementary school population anyway, hence all pupils in this population would be normal and not different, as Sickinger argues.

Pretzel questions the possibility to distinguish between the “fully able” and the “below-average abled” pupil. Pretzel argues further that the pupil who would end up in the weaker category would do so in many cases due to external influences and not due to their own activities:

The theory speaks of a consideration of natural ability, of a division into the better and the moderately able on the one hand, and the moderately able on the other; in practice, however, the division is simply made according to performance or even (in the case of the second group of special class pupils) according to knowledge. (...) [T]herefore, there is little left of a distinction according to talent or natural ability, and the whole reform essentially boils down to the question of whether those pupils who have to repeat or make up for a certain class period should do so together with the younger pupils who have just been transferred to the class in question, or whether they should be gathered from several schools into special classes. (...)  
Quel bruit pour une omelette! (Pretzel, 1905, p. 19).

Pretzel reduces all talk on reform to two options, of which one, according to his framing, would be less pedagogical and fair, but more accidental and thus unfair.

All in all, Mannheim is a fracture in the discourse that brings more public attention to the problem of non-promotion and offers solutions, and thereby invites broader discussions. The pedagogical reception is mixed, but some core differences of the systems and their reception of the reform proposal are illustrated. Still, in both systems the assumptions that there are – or can be – different categories of pupils within the school population is commonly accepted, though the different systems answer differently to this irritation, as either administrative (differentiation into different schools / curricular paths) or pedagogical measures (adding finishing classes / creating better support for underperforming children) are proposed.

Here, the relevance of statistics as one aspect of school administration expands for the field of administrative thinking, being perceived



as an irritation in the “external” social system, the system of school practice, teaching and the constitution of the schooled pupils.

### **3. Discussion – Subjectivation through Structural Coupling**

With this paper we aimed to contribute to a better understanding of processes within the general inclusion-exclusion spectrum (Stichweh, 2016) as well as a better understanding of administrative procedures and their social relevance. Our theoretical discussion about describing connections between systems offers a way of viewing them as connected but not causally connected phenomena by invoking a new terminology, thereby helping to better understand their influence on schooling and adding to solely descriptive but at the same time abstract case studies. The problem of individualization, being discussed on the individual level of teaching and also on the organizational level of school management, thereby gains a different angle. In the case of Mannheim, we have seen that promotion rates represented a problem both for the school administration and for the system of schooling. New forms of subjectivation and categories were discussed, forged and circulated, mixing with already existing notions. The “deficient pupil” comes into the picture in both systems as a medium and point of concern, while having distinctively different meanings and producing different reactions in the systems. It is especially the school administration that alters the relations and thereby affects the schooling system with its proposition of new measures to allocate pupils, which they legitimize using statistical operations. The forged subject position is reflected and partly rejected within the schooling structures while more attention is given to inner differentiation and attention for the problem of non-promotion. Both systems are structurally coupled with the connection point being the different categories of pupils within the pupil population. The “deficient child” is one term to label this medium between the systems. We saw as well that both systems used different cultural terminologies and registers to problematize the situation – striking here are the moral, medical and cultural effects, but it is also interesting to observe that the administrative system invokes schooling and family rationalities to convince teachers and parents of their



point of view. At the same time, it seems that the teaching profession is not only divided in their reception but as well more focused on pedagogical thinking and less open towards other rationalities, though they still recognize the administrative nature of the proposed system.

In the case of the USA, we have a similar development with slightly differing actors and rationales. Here, the innovation does not come from a less influential administration itself but from influential external actors that endorsed the idea of failing school education, wasted expenditures and unfinished schooling processes. Again, administrative data and resources were invoked, statistical measures were discussed and as a result, ideas of a mismatch between current schooling and certain pupils were brought forward, which found their expression in the label of the “retarded pupil”. In this example, a psychological expert is involved, who incorporated the knowledge and rationales of his specific scientific field, and thus acted as an intermediary instance between the system of schooling and the administration system. This in turn created a specific terminology and made room for a differentiation within the pupil population, which served as a starting point for psychological observations and further studies in different local administrations. “Laggards” are set as a medium and discussion point of the schooling system, and are addresses by the administration as an area of expertise for the psychological profession and their procedures, from which they started to produce differentiating knowledge about children.

Thus, we showed that there is something to gain from this perspective, namely that we can get closer to *how* certain phenomena related to schooling and school organization emerge and how different social systems establish contact between one another. We can also observe how change is proposed, reflected, adapted and rejected within these respective procedures, e.g. the study conducted by Ayres sparked additional local studies by school administrations that sought to verify, and in some cases expand, the study’s method and categories. The teachers’ discussion more or less rejected the Mannheim system, yet some city administrations took up the idea and some teachers promoted it. In general, the idea to differentiate within the pupil population itself (regarding teaching or the administration of school structures) gained

momentum and the possible and new reaction of differentiated planning was (re-)established. The emergence of a new subject position and new subjectivation procedures in this process occurred as somewhat of a “side effect” of “structural differentiation” rather than as an unspecified phenomenon.

We tried to visualize this process as follows (figure 2):

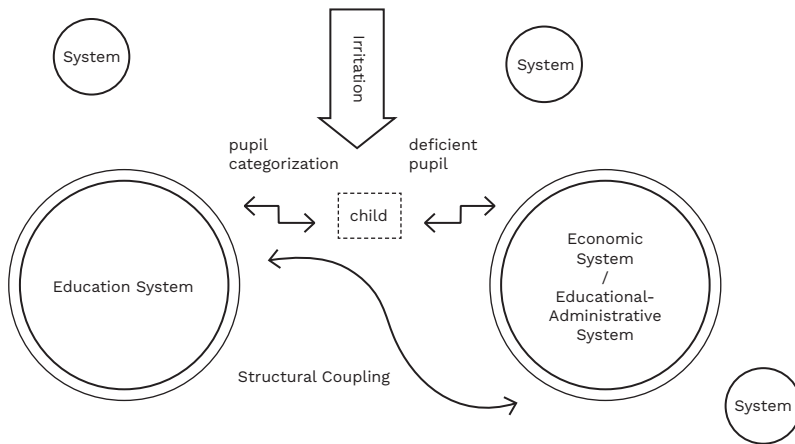


Figure 2: Model of structural coupling applied to the case studies.

What we know from research on Stern and Binet is that the psychological profession started to gain social relevance around 1900, but what our contribution clarifies is that and how the problem of differences within the pupil population was recognized and perceived as an irritation within different systems, which would in turn demand an understanding of, descriptions and ideally procedures to capture and support the administrative differentiation procedures. It is this re-focusing that Sickinger aims at with statistical means, while teachers (continuously) applied their own forms of measuring their pupils' progress and decided on their allocation. Organizing such allocation procedures and invoking teachers' judgement abilities would later become a core part of the emerging psychological innovations (Lamberti, 2006) and

came to be one of the key focal points of teacher training in the emerging scientific lectures (Ewald, 1913).

The question that remains of course is what exactly happens with the different groups of children and their subject positions? Do they develop specificities and how are these connected to the logics of the social systems that are producing their subject position and how does the medium of the “deficient child” affect the evolving intermediary structures and the emerging form of coupling? To explore this question, it would be helpful to look in more detail at the processes of culturality and how they affected the systematic procedures. Certainly, the “deficient child” and child abnormalities play a significant role, and medical terminology exerted a strong influence on the systems of interest here, but how exactly did medical terminology become so significant in these discourses? Were there any specific moments, actors and systematic interactions, or do we see more of a meta-influence with the medical field being very popular around 1900? Such questions await further research to which we hope the introduced concepts might contribute and spark debates.

## References

- AYRES, Leonard P., 1909. *Laggards in Our Schools. A Study of Retardation and Elimination in City School Systems*. New York. The Russell Sage Foundation.
- CARUSO, Marcelo, 2013. Substanzlose Kulturalität: Ein Theorieentwurf für die Erforschung von Bildungs- und Schulkulturen im Medium funktionaler Differenzierung. In: HUMMRICH, Merle & RADEMACHER, Sandra (eds.). *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung: Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, pp. 43–64. ISBN 978-3-531-17743-4.
- CARUSO, Marcelo, 2016. Erwachsene(r)/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert. In: GROPE, Carola, KLUCHERT, G. & Eva MATTHES (eds.). *Bildung und Differenz: Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 65–91. ISBN 978-3-658-10002-5.

- CARUSO, Marcelo, 2021. Vorteil des Ungefähren: Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung von Jahrgangsklassen = The Advantage of the Approximate: Historiography of Education and the Conceptualization of Age Classes. *Zeitschrift für Pädagogik*. No. 2, pp. 203–222. DOI: 10.25656/01:28763.
- ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind, 1980. *Der Hilfsschullehrer: Sozialgeschichte einer Lehrergruppe (1880–1933)*. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss. Beltz-Forschungsberichte. Beltz.
- ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind, 2019. *Geschichte der Sonderpädagogik*. 2. Aufl. München: UTB. ISBN 9783825287658.
- EWALD, E., 1913. *Die ersten fünfzig Semester der Wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins*. Löwenthal.
- FEILCKE, F., 1902. Zur Frage der Organisation der Volksschule an Mannheim. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*. Available from: [https://scripta.bb.f.dipf.de/viewer\\_resolver?identifizier=BBF0547493&field=ALLEGROID](https://scripta.bb.f.dipf.de/viewer_resolver?identifizier=BBF0547493&field=ALLEGROID).
- FORSTER, Edgar, 2017. Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens. In: VOCK, Sara & WARTMANN, Robert (eds.). *Schöningh and Fink Social Sciences E-Books Online, Collection 2007–2017*. Band 9. Verantwortung: Im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte (187–206). Paderborn: Ferdinand Schöningh. DOI: [https://doi.org/10.30965/9783657785766\\_012](https://doi.org/10.30965/9783657785766_012).
- GARZ, Jona, 2022. *Zwischen Anstalt und Schule. Eine Wissensgeschichte der Erziehung „schwachsinniger“ Kinder in Berlin, 1845–1914*. Bielefeld: Transcript Verlag. ISBN 978-3-8376-5852-1.
- GEISS, Michael, 2014. *Der Pädagogenstaat. Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912*. Bielefeld: Transcript Verlag. ISBN 978-3-8376-2853-1.
- GEISSLER, Gert, 2006. Sozialdemokratie und Volkserziehung: Die „Mannheimer Leitsätze“ von 1906, eine Stadt und hundert Jahre deutsche Schulgeschichte. Ein Essay. In: GROPPE, Carola, HORN, Klaus-Peter & KLUCHERT, Gerhard (eds.). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. No. 12, pp. 309–331. ISBN 3-7815-1520-8.
- GRAFF, Eberhard G., 1817. Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts notwendige Umwandlung der Schulen [Online-Ausg.].
- GROEBNER, Valentin, 2015. Theoriegesättigt. Ankommen in Bielefeld 1989. In: ASAL, Sonja, & Stephan SCHLAK (eds.). *Was war Bielefeld? Eine ideengeschichtliche Nachfrage*. Göttingen: Wallstein-Verlag, pp. 179–189. ISBN 978-3-8353-1684-3.
- HARTEN, C., 1891. Welche Gründe sprechen gegen die Einführung der A- und B-Klassen? *Pädagogische Reform*. Vol. 15, No. 7, pp. 38–40.
- HERBART, Johann F., 1818. Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung. In: *Pädagogische Schriften*. No. 3, pp. 89–128.

- HIMELICK, R. W.; BLAICH, Lydia R.; GEARY, Ida; COBLEIGH GROVE, Lulu; WEIR, Daniel T.; RAY, E. R.; STEARNS, Lizzie J. & THORNTON, J. F., 1912. "Supplementary Report on the Study of Retardation in the Schools of Indianapolis." *The Elementary School Teacher*. Vol. 12, No. 7, pp. 315–330.
- HOLLSTEIN, Oliver, 2011. Das Technologieproblem der Erziehung revisited. In: AMOS, Karin, MESETH, Wolfgang & Matthias PROSKE (eds.). *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 53–74.
- JENZER, Carlo, 1991. Die Schulklasse: Eine historisch-systematische Untersuchung. *Explorationen*. Vol. 2. Bern: Peter Lang.
- JUNGE, H., 1902. Soll unsere Volksschule sich von Klasse III an in Zweige von verschiedenen Zielen gliedern? *Pädagogische Reform*. Vol. 26, No. 47, p. 443.
- LAMBERTI, Georg (ed.), 2006. *Intelligenz auf dem Prüfstand: 100 Jahre Psychometrie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- LUHMANN, Niklas, 1991. Operational Closure and Structural Coupling: The Differentiation of the Legal System. *Cardozo Law Review*. Vol. 13, 1419. Available at: <https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein:journals/cdozo13&id=1441&div=&collection=>.
- LUHMANN, Niklas, 1992. *Beobachtungen der Moderne*. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- LUHMANN, Niklas, 1997. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Band 2 (Erste Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LUHMANN, Niklas, 2006. *Das Kind als Medium der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 9783518068564.
- LURTON, F. E., 1911. "A Study of Retardation in the Schools of Minnesota." *The Elementary School Teacher*. Vol. 11, No. 9, pp. 457–464.
- LURTON, F. E., 1912. "A Three-Year Retardation Record." *The Elementary School Teacher*. Vol. 12, No. 7, pp. 336–337.
- MOSER, Vera, 2009. *Die Geschichte der Behindertenpädagogik*. Weinheim: Juventa. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Behinderten- und Integrationspädagogik.
- RECKWITZ, Andreas, 2008. *Subjekt*. 3. unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag (Einsichten. Themen der Soziologie). ISBN 978-3-8394-0570-3.
- MEEK, C. S., 1915. "A Study in Retardation and Acceleration." *The Elementary School Journal*. 15(8), pp. 421–431.
- MÖCKEL, Andreas, 1988. *Geschichte der Heilpädagogik. Konzepte der Humanwissenschaften*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- New York City Board of Education, 1904. *Sixth Annual Report of the City Superintendent of Schools*. Department of Education - The City of New York. New York.
- NOLL, Almuth, 1985. *Sickingers System der Klassen für förderungsbedürftige Schüler in der Schweiz*. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 1984. Zürcher Beiträge zur Förderung Behinderter: Vol. 2. Marhold.
- PRETZEL, C. L. A., 1905. Gegen die Mannheimer Schulorganisation. *Pädagogische Reform*. Vol. 29, No. 13–14, pp. 18–20.
- REH, Sabine, BÜHLER, Patrick, HOFMANN, Michèle, & Vera MOSER, 2021a. Einleitung: Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems. In: REH, Sabine, BÜHLER, Patrick, HOFMANN, Michèle, & Vera MOSER (eds.). *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- REH, Sabine, BÜHLER, Patrick, HOFMANN, Michèle, & Vera MOSER (eds.), 2021b. *Schülerauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-2458-3.
- SCHUMANN, H., 1909. Die Propaganda für das Mannheimer Schulsystem in Hamburg. *Pädagogische Reform*. Vol. 33, No. 43, pp. 536–538.
- SCHWERDT, Ulrich, 2019. *Kinder mit Behinderungen in der Volksschule des 19. Und frühen 20. Jahrhunderts*. Habilitationsschrift, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften; Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main. Deutsche Nationalbibliothek.
- SICKINGER, Anton, 1899. *Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim*. Haas'sche Druckerei.
- STICHWEH, Rudolf, 2016. *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie*. (2., erw. Aufl., digitale Originalausgabe). Sozialtheorie: Vol. 1. Bielefeld: Transcript Verlag. ISBN 978-3-8376-2294-2.
- TÖPPER, Daniel, 2020. Der Weg zur Jahrgangsklasse–Zur Implementierung von Alter als Zuordnungs- und Gliederungseinheit im Schulwesen. In: *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung*. Edited by STILLER, Jurik, LASCHKE, Christin, NESYBA, Thea & Ulrich SALASCHEK. Berlin: Peter Lang, pp. 139–164. DOI: 10.3726/b10876.
- TÖPPER, Daniel & ISENSEE, Fanny, 2020. From “School Buildings” to “School Architecture” – School Technicians, Grand School Buildings and Educational Architecture in Prussia and the USA in the Nineteenth Century. *Historia Y Memoria De La Educación*. Vol. 13, pp. 375–423. Available at: <https://doi.org/10.5944/hme.13.2021.27537>.

WITTHÖFT, A. W., 1902. Zur Gliederung der Hamburger Volksschulen. *Pädagogische Reform*. Vol. 26, 415, 473.

WITTHÖFT, A. W., 1905. Ein Bericht über Mannheim. *Pädagogische Reform*. 29, pp. 323–324.





# S Collections in the Jesuit Archbishop's Secondary Grammar School in Kalocsa (Hungary)

**Magdolna Rébay<sup>a</sup>**

<sup>a</sup> University of Debrecen, Faculty of Arts,  
Institute of Educational Studies  
and Cultural Management, Department  
of Educational Studies, Hungary  
rebay.magdolna@arts.unideb.hu

Received 20 June 2023

Accepted 15 October 2023

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-007

**Abstract** In this paper, the author introduces the collections of the secondary grammar school in Kalocsa. The author researches: (1) the subjects that the formal collections were created to facilitate teaching, (2) what their purpose was, (3) the manner in which these collections were accumulated, and (4) how they were used. The annually published school yearbooks provided the main sources of this research. As a method, we applied historic document analysis. The value of teaching natural sciences was amplified in the course of the 19th century, primarily in its second half, as a result of industrial modern-

isation. Thus, a number of natural scientific subjects were taught on an obligatory basis (natural history, geography, physics, chemistry). Studying these subjects was facilitated by the collections, which were also established in this grammar school – besides the collections of humanities such as the historical one. The mineralogical collection constituted the most outstanding one in the Kalocsa secondary grammar school, but its animal and plant collection also burgeoned. Behind these outstanding collections stood one or other Jesuit teachers, who were driven, besides the aim of teaching, by the desire of scientific understanding. Among the Jesuits in Hungary, just as in other countries, the interest in natural sciences escalated. The collections grew during the study tours announced for students, in the course of the curators' acquisition excursions, and also as a result of donations, purchases and exchanges. Following the state appropriation, the material of the Kalocsa caches was dispersed.

**Keywords** collections, Jesuits, secondary grammar school, Kalocsa, Hungary, science, education, 19th and 20th century

## Introduction<sup>1</sup>

In our study, we introduce the history of the archbishop's secondary grammar school at Kalocsa, focusing on its collections. In 1860, the Society of Jesus took over the management of the school because of the decision of the school's maintainer. It was the only Jesuit secondary school in Hungary until 1912, when the Pécs Gymnasium was founded. In other areas of the Austro-Hungarian Monarchy, the Order ran several secondary schools from the 1850s onwards, following a favourable change in church policy, namely in Mariaschein (Šejnov-Bohosudov) in the Czechia, in Kalksburg in Lower Austria and in Feldkirch in Vorarlberg. These institutions were similar (for example, in their aims and methods of religious education), but they differed from each other, since they had to conform to the standards of the state, even after they had acquired the right of publicity. As the two governments were allowed to pursue independent educational policies after the Austro-Hungarian Compromise of 1867, the two halves of the Monarchy were governed by different laws. The curricula were adapted to the requirements of the time, so most of the subjects were the same.

Collections were set up in all secondary grammar schools to promote education, in line with the customs and standards of the time. This was also the case in Jesuit institutions. In our study, we will examine (1) the subjects that the formal collections were created to facilitate teaching in the Kalocsa secondary grammar school, (2) what their purpose was, (3) the manner in which these collections were accumulated, and (4) how they were used.

The annually published school yearbooks (1860/61–1943/44, 1947/48) provided the main sources of this research. The school director reported in the yearbooks on the content and growth of the scientific collections (“museums”), so changes can be easily tracked. Teachers at the school have also published articles on the use of the collections. The school history summaries from each school year also covered

---

1 The research was accomplished with the support of the Scientific Fund at the Faculty of Arts of the University of Debrecen. It was presented at the 43. ISCHE Conference in Milan, on the 31st of August, 2022.

them, as did the obituaries of the teachers. The yearbooks are therefore the richest primary source on the subject. They also contain histories of laboratories and collections that can be considered as secondary sources published (cf. Hegedűs, 1940; Hegyi, 1936; Nagyfalusy, 1936; Pap, 1936; Tóth, 1908). Information from the yearbooks has been added to summaries in older and more recent publications (Klamarik, 1896, pp. 189–193; Tóth ed., 1910; Adriányi, 2000, pp. 346–348; Lakatos, 2010; Bálint, 2021). In the paper are also included for illustration photographs of the collections, which can be found in the Hungarian Jesuit Archives<sup>2</sup>. The research could be supplemented with other archival sources at a later stage, but these are locally researchable in Kalocsa, and our experience of previous archival research on school history suggests that the results would be very tentative. In the so-called mixed documents (5.48 linear metres), we could probably find sources from the correspondence of the Directorate.<sup>3</sup> We therefore preferred to use the yearbooks. As a method, we applied the traditional historic document analysis.

The value of teaching natural sciences was amplified in the course of the 19th century, primarily in its second half, as a result of industrial modernisation. (In other European countries, similar processes took place [cf. McCulloch, 1987; Zott, 2007]). On the one hand, natural scientific expertise became a part of general knowledge, and on the other hand, secondary grammar schools had to assume the preparation for technical, natural scientific, and medical academic studies, as well. Thus, a number of natural scientific subjects were taught on an obligatory basis (natural history, geography, physics, chemistry). These were facilitated by the natural science laboratories and collections that were made compulsory in secondary grammar schools in Hungary. In fact, at the end of the 19th century, the role of the subjects in education was strengthened, as in other European countries

---

2 Archives of the Hungarian Province of the Society of Jesus.

3 Cf. KFL VI. 1. Kalocsai Érseki Főgimnázium. Kalocsai Főegyházmezei Levéltár. Available at: <https://archivum.asztrik.hu/?q=oldal/kflvi1-kalocsai-erseki-fogimnazium>.

(cf. Insulander & Thorsén, 2023). It is therefore worth examining this process through case studies. This study focuses on a single school, the Jesuit College in Kalocsa, whose collections, especially in the natural sciences, can be considered to be outstandingly rich. Alongside these, collections of humanities (e.g. history) have also been established. In this study, we will also look at these collections, with the aim of giving a complete picture of all the collections and their role in the school.

Behind these outstanding collections stood one or other Jesuit teachers (e.g. Fr. Mike Tóth<sup>4</sup>, Fr. János Thalhammer<sup>5</sup>, Fr. Ferenc Speiser<sup>6</sup>), who were driven, besides the aim of teaching, by the desire of scientific understanding. Among the Jesuits in Hungary, just as in other countries, the interest in natural sciences escalated (cf. Udiás, 2019), which also contributed to the scientific research efforts, and through this, to establishing the collections. The Jesuit secondary grammar school was no longer an explicitly or more humanistic institution.

We do not attempt to compare the collections of the individual Jesuit grammar schools in this paper, although it would yield interesting

- 
- 4 Mike (Mihály) Tóth (1838–1932) entered the Jesuit order at the age of 16. He began teaching in Kalocsa in 1862 and spent 52 years at this gymnasium. For three years he taught at the Jesuit College in Kalksburg (Austria) and for one year at the Jesuit secondary grammar school in Pécs. His main subject was natural history, but he also taught many other subjects. He founded and published three religious journals and also scientific publications ('Tóth Mike [Mihály]'. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/toth-mike-mihaly/>).
  - 5 Johann (János) Thalhammer (1847–1934) was born in Austria. He taught at the College in Kalocsa 1876–1878 and 1881–1912, mainly natural history, mathematics and geometry. From 1913 until his death, he was a teacher in Pécs, at the Jesuit secondary school. He did considerable research in natural sciences ('Thalhammer Johann'. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/thalhammer-johann/>).
  - 6 Ferenc Speiser (Speiszer) (1854–1933) entered the Jesuit order in 1872. He taught for a long time in Kalocsa, mainly natural history, and also served as rector, director of the grammar school, head of the boarding school and caretaker. Between 1912 and 1918 he was the head of the Hungarian Province of the Society of Jesus. He carried out considerable research work in natural sciences. ('Speiser [1881-ig Speiszer] Ferenc'. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/speiser-1881-ig-speiszer-ferenc/>).

results. Our preliminary research reveals minimal differences between them. In the Feldkirch secondary grammar school, for example, a botanical garden was established in the 1890s (Rébay, 2020, p. 249). The latter was not necessary in Kalocsa, where students could visit the Archbishop's Garden. The difference, as far as we know, was more in the richness of the individual collections. This was due to the different interests of the teachers. In each school there were teachers who were outstanding academics in different fields, teachers who at the same time considered visualisation to be of paramount importance.

### **A Brief History of the Jesuit Secondary School in Kalocsa**

The Kalocsa secondary grammar school's history is well documented (cf. Adriányi, 2000; Kerkai, 1942; Komárik, 1896, 1935; Lakatos, 1910, 2019; Rébay, 2022, 2023; Tóth ed., 1910), so we provide a list only of the elements that are by all means relevant regarding the present study. Count József Batthyány, archbishop of Kalocsa<sup>7</sup>, founded the school back in 1765. Until 1860, the Piarists directed it. Due to the strict regulations in the Austrian modernisation decree, the *Organisationsentwurf* (1849), the six-class institution had to be reorganised into a lower secondary grammar school consisting of four classes. The archbishop of that time, József Kunszt (1851–1866)<sup>8</sup>, wished to reinstate the institution as a complete main secondary grammar school; that is, a secondary school functioning with eight classes, and develop the institution into boarding school. For achieving his goals, instead of the Piarists, he sought the help of the Jesuits, and that order duly took over

---

7 Count József Batthyány (1727–1799) was consecrated bishop of Transylvania in 1759. He was Archbishop of Kalocsa from 1760 and of Esztergom from 1776. In 1778 he was appointed Cardinal ('Batthyány József'. *Magyar Katolikus Lexikon*. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/B/Batthy%C3%A1ny.html>).

8 József Kunszt (1790–1866) was appointed bishop of Kassa (today Košice, Slovakia) in 1850. He was Archbishop of Kalocsa from 1852 until his death. He made significant improvements to the city: he founded a Catholic girls' school and Archbishop's teacher training school, and had a new building built for the Jesuit College ('Kunszt József'. *Magyar Katolikus Lexikon*. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/K/Kunszt.html>).

the institution's management (1860). The secondary grammar school remained under the archbishop's maintenance, and thanks to the generous support by Kunszt, then Archbishop Lajos Haynald (1867–1891)<sup>9</sup>, a modern religious house and school building (a Jesuit college) were erected on a territory that continuously expanded.



Picture 1. The facade of the Jesuit secondary grammar school at Kalocsa (1896).

Source: Yearbook, 1895/96, p. 2.

From the school year 1861/62, the secondary school took on one new class every year. The first final exam was held in 1865. In 1878, the building (see Picture 1) accommodated the Haynald-observatory, the second of its kind in Hungary, to accomplish scientific work (see Mojzes, 1986, pp. 48–94). The scholarly archbishop – a botanist – intended to provide an opportunity for teachers dealing with natural sciences to engage in astronomical researches, and the students had a chance to acquire the basics of astronomy.<sup>10</sup> He hoped to raise the interest of

9 Lajos Haynald (1816–1891) was bishop of Transylvania from 1852. He was deposed in 1863. He was archbishop of Kalocsa from 1867 until his death. He built a building for the teachers' training school and developed the Jesuit College. He founded several orphanages and in Kalocsa a seminary for priests ('Haynald Lajos'. *Magyar Katolikus Lexikon*. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/H/Haynald.html>).

10 This actually came true: the students carried out astronomical observations. In 1912, the Ministry for Religion and Public Education granted permission for this

a few students for a scientific career. For designing and equipping the observatory, the archbishop commissioned Miklós Konkoly-Thege<sup>11</sup>, the manager of the observatory in Ógyalla. Jesuit astronomers filled the institution's directorial position. Its first manager was the German Dr. Karl Braun, SJ<sup>12</sup> until 1884, then for a short time, another German, Adolf Hüniger, SJ<sup>13</sup> and later Gyula Fényi, SJ<sup>14</sup> establishing the institution's fame in the international scientific field between 1886 and 1913 (see Picture 2); finally, until the order's dissolution (1950), the Swiss Dr. Tivadar Angehrn, SJ.<sup>15</sup> The institution received a state grant from

---

(Cf. Yearbook, 1912/13, pp. 119–120; Yearbook, 1913/14, p. 74; Yearbook, 1915/16, p. 59; Yearbook, 1917/18, p. 9).

- 11 Miklós Konkoly-Thege (1842–1916) studied law at university, but also attended lectures on natural sciences. In 1867 he established a meteorological observatory on his estate in Ógyalla (today Hurbanovo, Slovakia), and in 1869 he founded a private observatory where he carried out scientific research. He helped to establish several new observatories. Between 1890 and 1911 he was director of the Royal Hungarian National Central Institute of Meteorology and Geomagnetism (Ógyallai birtokáról formálta a magyar meteorológia sorsát Konkoly-Thege Miklós, 2023. *Múlt-kor*. Available at: <https://mult-kor.hu/ogyallai-birtokarol-formalta-a-magyar-meteorologia-sorsat-konkoly-thege-miklos-20230217>).
- 12 Karl (Carl) Braun (1831–1907) entered the Jesuit order in 1864. He obtained doctorates in theology and philosophy. However, his interests turned to mathematics and natural sciences (physics, astronomy). He became a student of the Italian astronomer Angelo Secchi. Between 1878 and 1884 he was director of the observatory in Kalocsa ('Braun Karl'. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/braun-karl/>).
- 13 Adolf Hüniger (1876–1910) entered the Jesuit Order as a lay priest (1877). From 1882 he was assistant to Karl Braun at the Kalocsa Observatory, later becoming its director. He left Kalocsa in 1886, first teaching mathematics and then theology ('Hüniger Adolf'. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/huninger-adolf/>; 'Hüniger Adolf'; *Historia – Tudósnaptár*. Available at: <https://tudosnaptar.kfki.hu/historia/egyen.php?nanev=huninger>).
- 14 Gyula Fényi (Finck) (1845–1927) entered the Jesuit order in 1864. 1872–1874, 1878/1879, and from 1881 until his death he worked in Kalocsa. In 1881 he became assistant of the observatory, and from 1886 to 1913 he was its director. He made significant scientific achievements ('Fényi [Finck] Gyula'. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/fenyi-finck-gyula/>).
- 15 Tivadar Angehrn (1872–1952) was born in Switzerland. He entered the Austro-Hungarian Province of the Society of Jesus in 1893. He studied not only philosophy and theology, but also astronomy, physics and mathematics. He worked as a teacher



1927. The observatory also possessed a reference library. The observations they completed here appeared in their own scientific publications. Besides astronomy, as far back as from the end of the 1880s, meteorological researches took place here, such as measuring the vibration of the earth.



Picture 2. Fr. Fényi (middle) and Fr. Anghern (left) in the Observatory (1912). Source: Photo Collection Archives of the Hungarian Province of the Society of Jesus (AHPSJ).

In the school year 1904–1905, during the archbishopric of György Császkza (1891–1904)<sup>16</sup> and Gyula Városey (1905–1910)<sup>17</sup>, both former students of the Kalocsa secondary grammar school, the institution

---

at the Jesuit colleges of Mariaschein (today Bohosudov, Czechia), Kalksburg and Kalocsa. He spent nearly 40 years in the latter. He was the last director of the observatory ('Anghern Tivadar'. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/anghern-tivadar/>).

16 György Császkza (1826–1904) was appointed Bishop of Szepes in 1874. He founded several girls' schools and an orphanage for girls. He became Archbishop of Kalocsa in 1891. He made a significant donation to the building of the House of Teachers (Tanítók Háza) in Kalocsa ('Császkza György'. *Magyar Katolikus Lexikon*. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/C/Cs%C3%A1szka.html>).

17 Gyula Városey (1846–1910) was appointed Bishop of Székesfehérvár in 1901, and then Archbishop of Kalocsa in 1905 ('Városey Gyula'. *Magyar Katolikus Lexikon*. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/V/V%C3%A1rosey.html>).



again underwent significant extensions. Among others, the laboratories with the largest collections acquired their permanent housing in the newer part of the building, which was completed in 1905. In 1912, yet another reconstruction occurred, and in the 1920's, a grandiose renovation was implemented, financed from a state grant (Adriányi, 2000, pp. 333–345; Komárik, 1896, pp. 81–98; Lakatos, 2010; Lakatos, 2019, pp. 170–171; Angehrn, 1928, p. 8).

Following the secondary school act of 1924, the Kalocsa grammar school turned into a 'reálgimnázium' (secondary grammar school with an emphasis on science) for a short period.<sup>18</sup> Aside from this intermezzo, up until the state appropriation that took place in 1948 throughout the whole country and affected every single public education institution, it functioned as a secondary grammar school ('gimnázium'), running first shared classes, then their own primary school classes after 1945<sup>19</sup> (Yearbook, 1924/25, p. 1; Yearbook, 1925/26, p. 1; Yearbook, 1947/48, p. 17). The institution wasn't restored to Jesuit management even after the regime change in 1989/90, remaining under state management; however, it bears St. Stephen's name again.

After the re-authorisation of the Jesuit Order (1852), the grammar school in Kalocsa was the only Jesuit grammar school in Hungary until 1912 (when another grammar school was founded in Pécs). It was therefore the only place where young people could receive a Jesuit education, while other monastic orders (e.g. Piarists, Benedictines, Franciscans, Cistercians) maintained several institutions. (Most of the secondary schools were owned by religious denominations until 1948.)

---

18 Besides the secondary grammar school and the 'reálskola' (in German 'Realschule', school with an emphasis on science), the law brought in the 'reálgimnázium' (in German 'Realgymnasium' as an intermediary type, where Latin was taught on a compulsory basis, but Greek was not.

19 In 1945, the Hungarian school system was transformed: the eight-grade secondary grammar schools became four-grade schools. So that the lower classes didn't get lost, the maintainers endeavoured to open primary-grade institutions – where none were available. Precisely this happened in Kalocsa. The basic-grade school obtained the name 'general school' (in Hungarian 'általános iskola').

The Jesuit grammar school in Kalocsa was particularly popular with the Catholic aristocracy.

The number of students enrolled (see Figure 1) exceeded 400 in 1865/66 and 500 20 years later. After the First World War, the number of pupils decreased due to the border changes. After the partition of the Kingdom of Yugoslavia (1941) and the annexation of some former Hungarian territories, the number of students started to increase again. The loss of territory after the Second World War (1945) was compensated by the start of classes providing primary education.

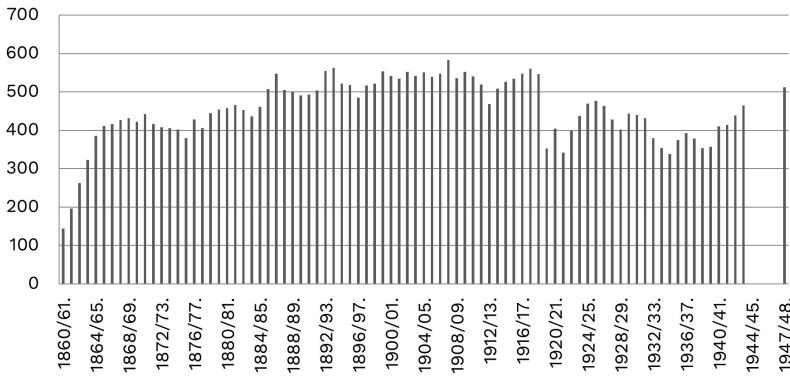


Figure 1. Number of students enrolled at the Jesuit secondary school in Kalocsa (in 1947/48 with primary school' pupils). Source: Yearbooks, 1860/61–1943/44, 1947/48.

The high number of students also led to a large teaching staff. In 1876/77, the first year for which the school yearbooks published data, there were 18 teachers, of whom only the gymnastics teacher was lay (Yearbook, 1876/77, pp. 12–13). From 1885/86, the number of teachers, including the extraordinary teachers, exceeded 20 (Yearbook, 1885/86, pp. 4–5). In later years it typically ranged between 20 and 30 teachers (cf. yearbooks).

### **Secondary Grammar School Education**

The humanities-oriented education that traditionally characterises Jesuit schools, namely the command of Classical languages and the importance of acquiring poetic and rhetoric skills, manifested in the researched period. The humanities subjects within the curriculum, as well as the linguist's circles or academies primarily focusing on deepening Latin language command, served this very purpose; this framework also provided the opportunity to enhance the knowledge of Hungarian, Greek, at times the German language, and as a sign of modern times, even mathematical skills. The students presented their best writings on festive occasions (Yearbook, 1885/86, pp. 35–36; Komárik, 1896, pp. 70–71).

The world of industrial modernisation amplified the value of teaching natural sciences, and these subjects' social usefulness increased; thus, the need for teaching them heightened. (As noted, in other European countries, similar processes took place [cf. McCulloch, 1987; Zott, 2007]). Natural scientific expertise became a part of general knowledge, so secondary grammar schools had to assume the preparation for technical, natural scientific, and medical academic studies, as well. Thus, a number of natural scientific subjects were taught on an obligatory basis (natural history, geography, physics, chemistry) (Lakatos, 2019, pp. 170–171).

Figure 2 show the changes in Hungarian state curricula; the Jesuit secondary grammar school also followed the regulations issued by these. Between 1861 and 1879, the number of natural science lessons grew considerably. Later – with the number of natural science subjects even decreasing – the most conspicuous change shifted from quantitative to qualitative, namely the school subject selection becoming more differentiated (see Figure 3), with chemistry, as the last one among the natural science subjects, becoming independent in 1934. In a contrary tendency, in 1924, descriptive geometry was cancelled, while the number of mathematics classes grew to some extent, but at a smaller rate. In 1934, several new, formerly at best optional subjects were introduced, such as stenography and singing besides health studies and homeroom classes, while the number of drawing classes increased.

Thus, at this time, a spurt of arts and crafts subjects can be observed (Mészáros, 1991, pp. 110–117).

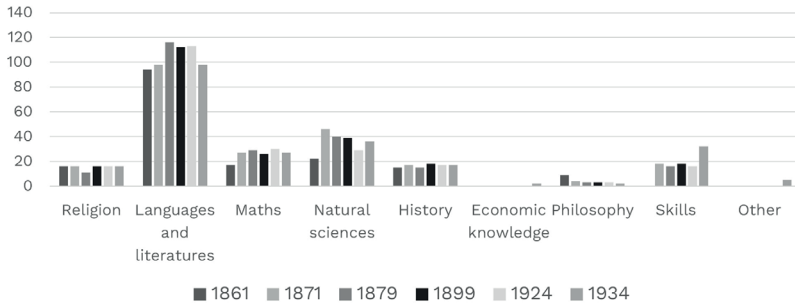


Figure 2. Weekly number of secondary grammar school subjects in the state curricula. Source: own editing based on Mészáros, 1991, pp. 110–117.

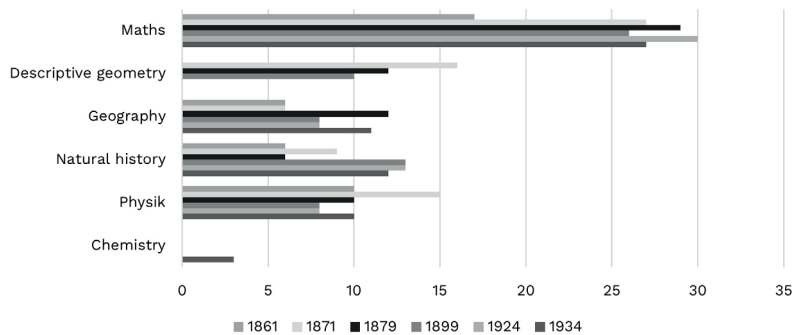


Figure 3. Weekly number of mathematics and natural science subjects in the state curricula. Source: own editing based on Mészáros, 1991, pp. 110–117.

Concerning the contents of natural science education, let us highlight an ideologically sensitive issue: when did Charles Darwin’s evolution theory find its way into the secondary grammar school curriculum?<sup>20</sup>

20 I am grateful to Lada Hubatová-Vackova for raising this question.

The 1879 state curriculum for natural history prescribed observing and comparing the more interesting groups of animals and plants, applying a taxonomic approach – which was, however, not yet based on the concept of evolution. That theory appeared by the 1890s, and the 1899 curriculum already contained elements referring to it. Getting acquainted with phenomena, processes, and natural laws formed another part of the general goals. Similarly to previous curriculums, this new one continued to accommodate a religious interpretation, since it aimed at revealing the divine harmony of the universe. Thus, the 1899 curriculum reflects a kind of dichotomy due to the parallel presence of old religious attitude and new scientific interpretation. The Catholic school books based on this curriculum illustrate how the theory of evolution was slowly gaining ground: while it featured in the school book written by the Piarist Miklós Ormándy<sup>21</sup>, it was missing from the work by a fellow Piarist Lajos Tőkés<sup>22</sup>. According to István Tasi's evaluation, the parallel presence suggests a kind of uncertainty, while at the same time clearly demonstrating the openness of the period's thinking. The lack of unambiguous stance-taking left a broad range for teachers' interpretations (Tasi, 2016, pp. 340–245).

Fr. Mike Tóth, who taught natural sciences for a long time in the Kalocsa school, emphasised the possibility of reconciling faith with natural sciences, which indicates the presence of the aforementioned parallelism at Kalocsa. For the youth, Tóth constructed a list of natural

---

21 Miklós Ormándy (1846–1911) entered the Piarist Order in 1868. In 1880 he graduated as a teacher of natural history and chemistry. From 1888 he was principal and director in Sátoraljaújhely. From 1900 until his death he taught in Budapest. He wrote textbooks on natural history for secondary grammar schools and for teacher training schools. He also acquired botanical articles ('Ormándy Miklós'. *Historia – Tudósnaptár*. Available at: <https://tudosnaptar.kfki.hu/historia/egyen.php?name=ormandy>).

22 Lajos Tőkés (1873–1951) entered the Piarist Order in 1890. In 1898 he graduated as a teacher of natural history, geography and physics. He was a teacher at several Piarist grammar schools. Besides his scientific articles, he wrote textbooks on natural history for secondary grammar schools and for teacher training schools ('Tőkés Lajos'. *Magyar Katolikus Lexikon*. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/T/T%C5%91k%C3%A9s.html>).

scientists who were believers, remarking on several of them that they fought against Darwin's theory, which suggests that he didn't accept it either (Tóth, 1928, p. 18). The students themselves could get acquainted with the theory itself. At least we know that one of the lectures held by a member of the Natural History Circle dealt with it, while it remains unknown whether this lecture carried a positive or negative connotation (Yearbook, 1897/98, p. 72). In 1908, Fr. István Komárik<sup>23</sup>, a teacher of Latin-Greek, history, and philosophy, held a lecture in town for those who were interested: in this lecture, he expounded on the necessity of creation, endeavouring to refute the 'monkey theory' with scientific means (Yearbook, 1907/08, p. 110). Then in 1911, Fr. Ferenc Pinzger<sup>24</sup>, a teacher of geography and natural history, treated the issue having the same goal, expressing a similarly negative judgement while at the same time going as far as accepting a few elements of the Darwinian theory (Yearbook, 1910/11, p. 130). Darwin's name and the concept of race theory never came up in the yearbooks again, so it remains unknown when rejection turned into acceptance.<sup>25</sup>

Prior to World War I, the youth associations providing a framework for the students' leisure activities – beyond the Congregation of Mary, founded in 1870 – primarily possessed a humanities character: from the 1880's, besides the academies and linguistic circles, a Literature Circle also functioned. It was the need to react to new scientific theories that led to founding the Natural Scientific Philosopher Circle

---

23 István Komárik (1855–1940) entered the Jesuit order in 1877. He graduated as a teacher. He worked as a teacher in Kalocsa for most of his life (1891–1903, 1906–1919, 1923–1926, 1927–1937), teaching mainly philosophy, Latin and history ('Komárik István'. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/komarik-istvan/>).

24 Ferenc Pinzger (1872–1841) was born in Austria and entered the Jesuit order in 1888. He graduated in history and mathematics at the University of Budapest. He taught natural history and geography in Kalocsa from 1898 to 1900 and from 1908 to 1918. From 1912 he was the head of the natural history collection. In 1919 he continued his teaching in Pécs until his death ('Pinzger Ferenc'. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/pinzger-ferenc/>).

25 Analysing schoolbook use might provide some base points for this but we did not have the means for that within the framework of this article.

in 1884. The circle acquired its members from higher-grade students (Komárik, 1896, pp. 70–72; Adriányi, 2000, pp. 349–350; Riegl, 1906, p. 34). The circle continued to function after World War I. Students of grade 8 discussed issues of natural philosophy and social ethics during its sessions (see Yearbook, 1935/36, pp. 49–50).

Extra-curricular classes were established for the purpose of supporting natural science education and scientific research, providing a field for self-educational types of leisure activities. The pupils could become members of the Technical Circle, Photographer Circle, Physics Circle, Chemistry Circle, Mathematics Circle and Aero Circle – even though not at the same time. The first two were mentioned as far back as the 1920's. Members of the Technical Circle made, among others, physical tools and radios, fixed bicycles, did carpentry work with a chainsaw. The circle educated its members to value manual work while strengthening their character. From the end of the 1930's, in the framework of the Physics Circle, it was possible to complete physical observations and measurements one afternoon per week. The circle had so many applicants that many of them had to be turned down. The Chemistry Circle and the Mathematics Circle as well as the Aero-Circle was founded at the beginning of the 1940's. All this clearly signals the enhancement of interest in natural sciences. In human science and arts fields, launching new extra-curricular classes occurred much less frequently (Komárik, 1935, p. 15, p. 36; Yearbook, 1928/29, p. 23, p. 29; Yearbook, 1929/30, p. 32; Yearbook, 1937/38, p. 94; Yearbook, 1942/43, pp. 23–24; Yearbook, 1943/44, p. 20).

## **Laboratories and Collections of the Secondary Grammar School in Kalocsa**

### *Implementing State Prescriptions*

In the course of the 19th and 20th centuries, modernising secondary education resulted in stricter conditions regarding school buildings in Hungary. School prescriptions had to be followed by denominational authorities, as well. Laboratories were needed for the purpose of storing demonstration tools and experimenting equipment. This ensured



realising the aim of empirical learning in natural science education. The individual grammar schools sought to expand their existing collections and to establish new ones in response to the needs of the state, social expectations and the development of science. The form this took depended on local conditions (financial situation, teachers' knowledge and interests). In the case of the secondary school of Kalocsa, its science collections have become a national reference.

In the 1860's, subjects of physics and natural history were still housed in the same room. No separate physics lecture room existed, so the experiments related to the curricula were carried out in the classroom or the laboratory. In 1889, the physics laboratory (see Picture 3) was separated via constructing a new drawing and physical exercise room and setting up a teachers' study room.



Picture 3. The physics laboratory between 1889 and 1905. Source: Riegl, 1906, p. 10.

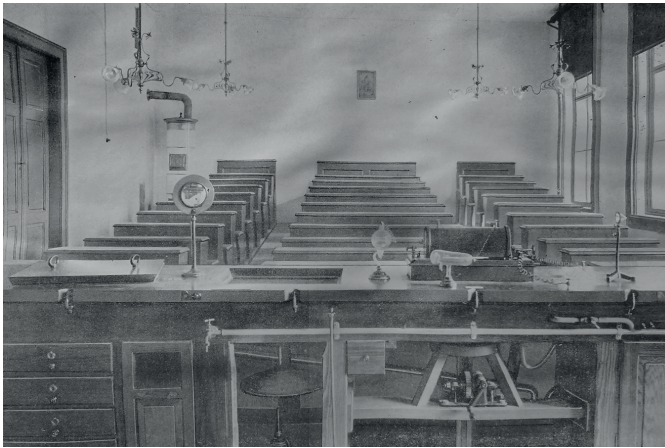
In 1892, a ministerial act mandated that every secondary grammar school must possess a physics laboratory (72 m<sup>2</sup>), a physics lecture room



(72 m<sup>2</sup>) that could also be used as a chemistry lecture room, a chemistry laboratory (approx. 40 m<sup>2</sup>), a natural history laboratory (72 m<sup>2</sup>), as well as a history and philology laboratory (72 m<sup>2</sup>). The 72 m<sup>2</sup> sized laboratories could be set up in two smaller rooms, as well (Pintér, 1928, pp. 358–360).

The Kalocsa College conformed to these conditions in 1904/05. The wide spaces allowed for exhibiting objects and tools formerly kept in storage rooms, besides motivating the maintainer and the management to purchase new items (Tóth, 1908, p. 3, 7). As a result of these reconstructions, the physics laboratory was housed on the ground floor (77.5 m<sup>2</sup>, see Picture 4), as well as the chemistry and physics experiment classroom (84 m<sup>2</sup>, see Picture 5), the physics teacher's room for preparing the experiments (23 m<sup>2</sup>), a separate physics instructor room for scientific work (17 m<sup>2</sup>), the chemistry laboratory (37 m<sup>2</sup>) and the chemistry storeroom (12 m<sup>2</sup>). Dangerous chemicals went into special cubicles. For constructing and equipping this part of the building, the designers garnered ideas through inspecting foreign institutions (Riegl, 1906, pp. 9–13).

Acquiring precision tools appeared as an idea in the 1880's. This aimed, on the one hand, at enabling the teachers to do scientific research work themselves, and on the other hand, at getting the students accustomed to more accurate perception and measurement (*ibid.*, p. 27). The Observatory also helped in teaching physics, for the students were granted opportunities to use its equipment: in the evening hours, grade 8 students carried out their observations in smaller groups, led by teachers (*ibid.*, p. 31).



Picture 4 and 5. Physics laboratory and experiment classroom (1906). Source: Riegl, 1906, p. 24, 15.

The Jesuit secondary grammar school at Kalocsa possessed remarkably rich collections, outstanding even on a nationwide level. Student groups arriving to the town as part of a study tour frequently visited these – besides the observatory (Yearbook, 1941/42, p. 17). The collections

survived both World Wars almost unscathed.<sup>26</sup> At the time of the state appropriation, the following compilations aided teaching:

- physical education,
- history and ethnography,
- natural history,
- natural science,
- chemistry laboratory and
- map store (Yearbook, 1947/48, p. 4, p. 32).

Earlier, a separate geography and drawing collection was also established (Yearbook, 1885/86, p. 38). Some of the collections had their own reference libraries (Hegedűs, 1940, p. 16).

The first pieces in the Kalocsa collections originated from the Piarists: upon taking over the school, for example, the natural history laboratory consisted of a 146-piece natural history collection, 246 pieces of minerals and 20 coins (Yearbook, 1862/63, p. 9). In the Jesuit period, the value of school demonstration as a pedagogical method became amplified, completed with the education for scientific research, which was obvious judging from the size and number of collections. The Jesuits endeavoured to gain specialty teachers for every subject, in order to guarantee the appropriate teaching of the entire school material. The collections were organised according to the teachers' scientific interests, for educational purposes, then later increasingly for research, no doubt influenced partly by the state regulations. The maintainer (archdiocese) and the manager (Jesuit order) probably wouldn't have wanted to fall behind the other secondary schools; which also led to support for improvements.

The collections accumulated through purchases, the teachers' repeated collecting tours and donations, exchanges, as well as the students' field trips. Many of the donors were students. Some students drew anatomy illustrations, others completed the animal collection.

---

26 The physics laboratory's radio receiver station suffered damage during the time of the Hungarian Soviet Republic; however, at the beginning of the 1920's, it was reinstalled (Yearbook, 1922/23, p. 11).

Archbishop Lajos Haynald, a botanist and numismatist, also greatly promoted the collections' development. The Jesuit missionaries also contributed to their enlargement. The school's natural history teachers frequently organised brief study tours for the pupils (see Picture 6), with the aim of augmenting the plant and animal compilations. From time to time, the specialist subject teachers reorganised the collections, updated the inventories, and corrected the occasional mistakes. Changes in the curriculum made the acquisition of new objects necessary (such as physical tools), which also resulted in completing laboratories and collections (Yearbook, 1863/64, p. 6; Yearbook, 1877/78, pp. 37–38; Yearbook, 1878/79, pp. 28–29; Yearbook, 1909/10, pp. 95–97; Yearbook, 1910/11, pp. 128–129; Yearbook, 1912/13, p. 138; Yearbook, 1923/24, p. 16; Yearbook, 1927/28, p. 40; Pap, 1936, pp. 3–8).



Picture 6. Fr. János Thalhammer, SJ with his students (1912). Source: Photo Collection, AHPSJ.

The teachers also encouraged their students to collect in their leisure time or at home. In 1907, the natural history teacher Fr. Ferenc Speiser specifically provided the students with instructions in the school yearbook. In a way that was understandable to them, he described in detail how bug collecting has to happen: what kinds of equipment are necessary, how to stalk it, kill it, dissect and preserve it (Speiser, 1907,

pp. 4–61). He phrased his goals as follows: “I intend these lines first of all to my dear students, so that getting acquainted with the God-created beautiful insect world, or finding a beloved activity and amusement during their school holidays, or later, as independent people, pastors, doctors, foresters or missionaries cast away in foreign faraway lands, and so on, they may have the opportunity in their free hours to observe these animals, to marvel at them and their Maker while scouting their wondrous habits, their complex way of life” (Speiser, 1907, p. 3).

### *Natural Historic Collections*

Mike Tóth (see Picture 7) founded the natural science collections. Fr. Tóth contributed to the enlargement of several compilations, among which we have to mention in the first place the mineralogical collection possessing a museal value. He was a prominent expert of this field, even writing a book about Hungary’s minerals. In the course of his researches, he toured the mines and other sites in historic Hungary, inspecting the more significant foreign collections. As a result of the lengthy compilation work, a mineralogical collection was established (see Picture 8) that possessed a national, moreover, even a European significance, containing minerals from all five continents. With a lengthy, persistent work, he increased the collection inherited from the Piarists to a manifold degree: About this, he declares as follows: “It cost me a lot of work, to which I was only urged by the passionate love of science, making it dear to me” (Quoted by Pap, 1936, p. 5). A separate unit demonstrated the minerals’ application for industrial and economic purposes (such as jewellery, medicine, objects d’art, chemistry, melting metals). Another unit served the purpose of making the minerals’ general characteristics: their structure, colour, and so on, demonstrable. A separate precious stone cache also existed, and even a so-called school collection was put together, containing the minerals and rocks featured in the study material.

Fr. Tóth taught until 92 years old, at the end only teaching mineralogy, that is, natural history, in one class, again and again (Tóth, 1901, p. 3–4; Tóth, 1908, p. 4; Matkovics, 1929, pp. 10–11; Nagyfalusy, 1933, pp. 4–6; Hegedűs, 1940, pp. 6–8). He also took his share from equipping

the mineralogical collection of the Pius secondary grammar school in Pécs (Matkovics, 1929, p. 9). Fr. Tóth also contributed to equipping the physics laboratory. With the permission of his order's superiors, he even invested the royalties he received during his writing career to acquire tools and equipment (Riegl, 1906, p. 26). Moreover, the very construction of the chemistry laboratory can be attributed to his name, besides laying the foundations of the plant collection (Pap, 1936, p. 6).



Picture 7. Fr. Tóth Mike, SJ (1838–1932) (1909).

Source: Photo Collection, AHPSJ.

Fr. Tóth was labelled “The man of conscientious accuracy”. From his students, he demanded concentration: “In science, all clichés, chitchats, empty expressions have to be avoided. Every concept has to be conveyed with the most fitting and succinct expressions,” as he stated (quoted by Nagyfalusy, 1933, p. 8). His students were wary of him but looking back, they accepted his attitude. His former student, later Secretary of State, György Steuer<sup>27</sup>, preserved the following story about him:

---

27 György Steuer (1875–1943) studied at the secondary grammar schools in Kalocsa and in Zombor (today Serbia), and received his doctorate in political science at the University of Budapest. From 1907 he worked in the state administration. In 1917–1918 he was state leader (főispán) of Torontál County. From 1919 he was State Secretary in the Ministry of Minorities, and from 1922 to 1928 he was Government Commissioner for Germans in Hungary. He also did considerable national organizational work in the social field (‘Steuer György’. *Magyar Katolikus Lexikon*. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/S/Steuer.html>).



“When one of our fellow students got scared and his hand holding the mineral shivered, contrary to his better knowledge, he didn’t receive the expected and perhaps even deserved grade. ‘What are you shaking for, like a jelly,’ said P. [Pater] Tóth, ‘either you know your lesson or you don’t. But the little you know you should present courageously, otherwise you are lost, not only in the school but in life, as well!’” (Quoted by Nagyfalusy, 1933, p. 8.)



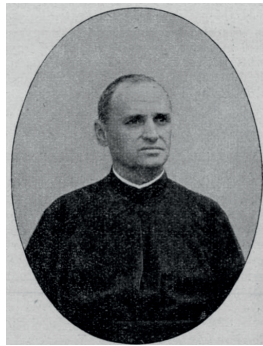
Picture 8. The mineralogical collection in 1908. Source: Tóth, 1908, without page number.

Among the natural science collections, the animal cache was also outstanding (see Picture 11); within this, the Diptera<sup>28</sup> collection can be considered of European significance. The insect compilation was created by László Menyhárh<sup>29</sup> (see Picture 9), Ferenc Speiser (see Picture

28 The order of two-winged insects.

29 László Menyhárh (1849–1883) entered the Jesuit order in 1866. He worked as a teacher at the secondary grammar school in Kalocsa for three intermittent

10), and László Thalhammer (see Picture 6). Fr. Menyhárth carried out botanical research with Archbishop Haynald in Kalocsa's surroundings. After his teaching career in Kalocsa, he served as a missionary in Africa; he continued his scientific researches there. Menyhárth sent his collections (plants, insects, bugs) home to be identified and the individual specimens to be sorted out. Several species were named after him, just as after Fr. Speiser and Fr. Thalhammer (Hauer, 1913, pp. 9–56; Hegedűs, 1933, p. 12; Pap, 1936, pp. 6–8).



Pictures 9–10. Fr. László Menyhárth, SJ (1849–1897) and Fr. Ferenc Speiser, SJ (1854–1933). Source: Pap, 1936, p. 6, p. 7.

Another Jesuit teacher of natural history, László Hegedűs<sup>30</sup>, paid his tribute to Fr. Speiser and his work for the collection upon his death as

---

periods. He taught mainly natural history. He also carried out botanical research. In the 1880s he was the director of the boarding school and later the rector of the whole college. From 1890 he worked as a missionary in Boroma, East Africa. He also founded a meteorological station and continued his scientific work in botany ('Menyhárth László'. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/menyharth-laszlo/>).

30 László Hegedűs (1889–1963) entered the Jesuit order in 1908. He graduated as a teacher of geography and natural history. He first taught in Budapest, then from 1925 – except for 1934/35 – until the state appropriation in Kalocsa. Then for one year (1949/50) he taught natural history at the Archbishop's private school in Kalocsa ('Hegedűs László'. *Jezsuita névtár*. Available online: <https://nevtar.jezsuita.hu/hegedus-laszlo/>).



follows: “He enclosed geography into a framework of interesting journeys, demonstrating natural history, utilising the rich collection of the large laboratories and his even richer experiences. He carefully bore in mind his younger and older students’ mental diameter. His manner of oral testing was also lively and fast-paced. He never requested anything superfluous, only demanding as much as what an educated student easily understands and can turn to practical use. But woe to the ‘eminent youngster’ who did not want to live up to even the lowest measure requested of him; this could only be ascribed to laziness, and that he did not condone. Earlier, he could frequently be spotted during the afternoons surrounded with nature-loving young students, armed with all kinds of insect collecting tools, industriously gathering the insects of his closer and more distant environment, mainly the Coleoptera. Then, once home, he set to the preparation and identification. What an exhausting and time-consuming work this is, to define this host of insects out of the many thousand species, spending long, warm afternoons (because he primarily used the summer holidays for this purpose) among bottles of carbon disulfide, potassium cyanide and creosote, and arsenic-doused animal corpses, hunched over dusty boxes and books: only those who have done this know what it is like” (Hegedús, 1933, p. 13).



Picture 11. Individual pieces of the bug collection (1938). Source: Photo Collection, AHPSJ.

Assembling the collections entailed considerable scientific research work. Fr. Speiser and Fr. Thalhammer stated after a collection involving students in the area of Kalocsa in 1882 that we know too little about our homeland's insect world; in several counties, similar work has barely been inaugurated. During their decades-long research work, the two Jesuits did their best in order to map the area (Yearbook, 1882/83, p. 5; Speiser, 1893, pp. 1–4). Moreover, later at the turn of the century, P. Thalhammer collected as far as in Transylvania during two consecutive holidays (Thalhammer, 1902, pp. 3–5).

Fr. Speiser even expressed his special thanks to János Frivaldszky, zoologist at the Hungarian National Museum<sup>31</sup>, proving that classifying every insect is, indeed, not a simple task (Yearbook, 1882/83, p. 5). Fr. Thalhammer again stressed this: “It is only possible to acquire a comprehensive picture about our homeland's natural historic treasures if everybody researches, collects and demonstrates, according to their opportunities and talents.” (Thalhammer, 1885, p. III). In his case, the scientific goal was coupled with a pedagogic goal: “To our students who are helping me with the utmost zeal in sifting through countryside fauna, and who especially contributed to collecting data relevant to this topic, so that I may offer them orientation at least regarding one animal family, to demonstrate how to study a small circle of animals in meagre-sized areas, fully, even though not entirely” (ibid. p. IV). Getting the pupils to love studying and doing scientific research actually featured among the school's goals (Menyhárth, 1888, p. XIII).

The insect collection became the largest, scientifically valuable part of the animal collection. Besides this, the animal cache also contained species from other classes of the animal kingdom, primarily

---

31 János Frivaldszky (1822–1895) graduated as an engineer in 1848. In parallel with his studies, from 1840, however, he carried out research in zoology and then in botany. He participated in several collecting trips. From 1852 he worked in the natural history department of the Hungarian National Museum. He was the first head of the Zoological Department, which was established in 1870. He held this post until his death (‘Frivaldszky János [1822–1895]’. *Magyar Rovartani Társaság*. Available at: <https://www.rovartani.hu/az-entomologia-nagyjai/frivaldszky-janos/>).

with educational purposes (Yearbook, 1885/86, pp. 37–38); the institution also possessed, thanks to a gift, a trophy collection (Hegedűs, 1940, p. 13).

Fr. Erik Brandis<sup>32</sup> laid the foundations for the most peculiar part of the plant collection, namely the comparative crop compilation. Later, the school endeavoured to expand it through exchanges. Their aim was to let the crop seeds of the country's other counties feature in it; moreover, they even requested seeds from abroad, Europe, and other continents, as well (Yearbook, 1882/83, p. 50–52; Yearbook, 1883/84, p. 41; Yearbook, 1885/86, p. 38).

The natural history equipments' storeroom housed the tools aiding natural history education; they were housed in the physics laboratory. These typically expanded through purchases (Yearbook, 1883/84, p. 42; Yearbook, 1884/85, p. 26; Yearbook, 1903/04, p. 87). In the physics laboratory, even an air-electronic observatory was assembled (1909/10), which, however, had to be deconstructed following World War I due to the lack of parts. The radio telegraph, on the other hand, was reinstalled, and a movie projector room was also constructed. Furthermore, they obtained tools that contributed to enhancing the students' manual skills and enriching their mechanical knowledge. That is, regarding physics, it was rather the practical aspects than the theoretical that took the lead. This stood in the background of founding the Technical Circle (later Physics Circle) (Hegyí, 1936, pp. 9–10; Yearbook, 1935/36,

---

32 Erik (Erich, Erick) Brandis (1834–1921) was born in what is now Slovenia. He studied law, theology, philosophy and natural sciences. He started teaching in 1863 and worked in several Jesuit secondary grammar schools (Kalocsa, Kalksburg, Zagreb, Pozsony [Bratislava, today Slovakia], Travnik). Between 1872 and 1876 he was director of the gymnasium in Kalocsa. In 1884, he founded the natural history collection of the Travnik secondary grammar school [then part of the Austro-Hungarian Monarchy, today Bosnia and Hercegovina]. He discovered numerous species and published widely ('Brandis, Erick'. *Hrvatska Enciklopedija*. Available at: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=9252>; 'Brandis, Erik'. *Hrvatski Biografski Leksikon*. Available at: <https://hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=2700>; Yearbook, 1895/96, p. 126).

p. 44; Yearbook, 1937/38, p. 94). The laboratory's x-ray room was utilised for medical purposes during World War I (Yearbook, 1914/15, p. 71).

The tools of chemistry education found their place in the chemistry laboratory (Yearbook, 1885/86, p. 37). In 1941/42 and 1942/43, chemistry practices were launched for interested 7–8 grade students, where they were provided the opportunity to perform special experiments (Yearbook, 1941/42, p. 51; Yearbook, 1942/43, pp. 23–24). The geography collection primarily consisted of maps and globes that were used in teaching, as well as cultural history pictures (Yearbook, 1885/86, p. 38).

### *Humanities Collections*

Due to the longer traditions of teaching human sciences in secondary schools, we would assume that assembling a historical collection predated creating the natural history collection. But this wasn't the case: by the time of (the Jesuits) taking over the school, compilations had been established in both large fields, and the natural history collection became larger and more significant over time. Namely, in natural science teaching, the demonstration method appeared earlier (Klamarik, 1881, p. 34, pp. 103–108, 116, 121–122). Nevertheless, several human science collections were formed in the school; the first one being the numismatics treasury, where coins from Antiquity and the Middle Ages also found their niche. The first pieces were inherited from the Piarists. The newspaper editor János Török<sup>33</sup> among others also contributed to expanding this collection, as he bequeathed his entire array to the institution, as did Archbishop Lajos Haynald (Yearbook, 1877/78, p. 38; Nagyfalusy, 1936, pp. 10–11).

---

33 János Török (1807–1874) first worked as an economic clerk, and from 1839 he was a teacher at the agricultural school in Rohonc (today Rechnitz, Austria). Between 1841 and 1848 he was editor of the newspaper *Magyar Gazda*. In 1846, he established a farmers' training institute in Szőkehalma, which operated until 1852. After that he worked as a journalist. Between 1853 and 1855 he was editor of the *Pesti Hírlap*, and later took on the editorship of several other newspapers. In 1866 he was appointed national archivist (főlevéltárnok) ('Török János'. *Magyar Életrajzi Lexikon*. Available at: <https://www.arcanum.com/en/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/t-ty-780F8/torok-janos-7837F/>).

Numerous items of the historical collection arrived at the school as ‘excavation finds’, so it was also referred to as the ‘Archeology’ Collection (Yearbook, 1890/91, p. 63). Then for a few years, ‘only’ the numismatics assembly represented the humanites collections, named at times the Antiquity Collection, then Numismatic and Antiquity Collection. In 1912/13, these two collections were assigned the name ‘History Museum’, then it underwent a two-year organising, so that it would also be presentable to visitors (Yearbook, 1891/92, p. 63; Yearbook, 1897/98, p. 78; Yearbook, 1902/03, p. 80; Yearbook, 1912/13, p. 131; Yearbook, 1914/15, p. 70). In 1924/25, the history collection was gifted with a new, spacious, light-filled room (see Picture 12), which bestowed a more transparent and expedient arrangement (Yearbook, 1924/25, p. 18). In 1941/42, it was rearranged again. The school’s collection was so rich that in the autumn of 1941, it served as the basis of a County Pest exhibition in Kalocsa (Yearbook, 1941/42, p. 38).

Two teachers of the school, namely Fr. Frigyes Weiser<sup>34</sup> and Fr. Kálmán Rosty<sup>35</sup>, carried out the first excavations in the territory of the Kalocsa Archbishop’s estate in 1877. These two teachers established the history collection’s foundations. Later, this compilation was again expanded several times thanks to the archaeological excavations: landlords donated the school artefacts found on their estates. Even from the Jesuit missions, mainly from the African and Chinese, objects which were considered interesting from an applied

---

34 Frigyes Weiser (1840–1916) was born in present-day Poland and entered the Jesuit order in 1859. He taught Latin grammar in Kalocsa between 1865 and 1868, and history and German between 1875 and 1890. In later years he worked mainly as a clergyman (‘Weiser Frigyes’. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/weiser-frigyes/>).

35 Kálmán Rosty (Roszty) (1832–1905) entered the Jesuit order in 1853. He was first a teacher at boarding school in Szatmárnémeti (today Satu Mare, Romania), then a homilist in Pozsony. From 1866, except for a short period, he taught in Kalocsa, mainly Hungarian language and literature. He was a prolific writer and poet who also wrote several school plays. He performed them with his pupils (‘Rosty [1866-ig Roszty] Kálmán’. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/rosty-1866-ig-roszty-kalman/>).

art or ethnographic aspect landed in the museum, which also lodged objects from the American and Australian continents. From Kalocsa and its surroundings, they acquired folk art objects. The interest in ethnographic objects rose following World War I (Yearbook, 1912/13, pp. 131–132; Yearbook, 1927/28, p. 38; Yearbook, 1931/32, 58; Yearbook, 1933/34, p. 3, p. 37; Yearbook, 1935/36, p. 52; Yearbook, 1936/37, p. 62; Yearbook, 1937/38, p. 129; Yearbook, 1940/41, pp. 46–47; Yearbook, 1941/42, p. 39; Yearbook, 1942/43, p. 20).



Picture 12. The history and ethnography laboratory (1936). Source: Nagyfalusy, 1936, p. 11.

Classifying historic objects was not simple in this age; completing a scientific background work was indispensable for the collection supervisor. Namely, for a long time, reliable scientific reference works were missing from numerous fields, such as Hungarian numismatics, and thus period classification was wrought with several difficulties (Nagyfalussy, 1936, pp. 12–13).

The so-called Cultural History Picture Collection was first mentioned in 1906/07. Pictures and charts aiding linguistics, history, and geography education were placed along the secondary grammar

school's corridor, as well as in the geography laboratory (Yearbook, 1906/07, p. 116). They also acquired artistic reproductions (Yearbook, 1935/36, p. 52) and (art) historic diapositive pictures (Yearbook, 1939/40, p. 41).<sup>36</sup> As for the seal collection, the foundations were laid in 1910/11 with 500 pieces. In these works, two pupils actively participated (Yearbook, 1910/11, p. 129). Completed with a herald collection, a year later, this collection received the name Cultural History Collection (Yearbook, 1911/12, p. 91).

### *The Collections' Fate*

From the 1930's, as elsewhere, film education became more and more common also in the Jesuit secondary grammar school. The Ministry of Religion and Public Education promoted this. For example, in the school year 1940/41, 142 films were projected upon approximately 170 occasions, primarily with natural history subjects. At this time, however, they were far from thinking the collections were superfluous and films would supersede them (Yearbook, 1940/41, p. 40).

After the state appropriation, the collections' pieces were dispersed. The main reason for this was probably the change in circumstances. The secondary school continued to function but under state management. The Jesuit order was prohibited in 1950. They lost their properties, which were transferred into the state's possession.

The mineralogical collection's fate remains unknown up to this day. The insect collection ended up in the Natural History Museum in Budapest. It wasn't managed separately; instead, the individual specimens were classified among the existing ones. The catalogue disappeared. The butterflies, including the specimens that Fr. Menyhárth

---

36 However, the art collection was by far not as significant as the one in the Kalksburg Jesuit college, established by Fr. László Velics, SJ. (László Velics [1852–1923] was nephew of Archbishop Haynald. He entered the Jesuit Order in 1869. Between 1875 and 1877 he taught Latin grammar and French in Kalocsa. From 1878 he was a teacher of Hungarian at the Jesuit college in Kalksburg for two years, and from 1866 to 1899. He established a museum of fine arts there. He gave regular lectures on the history of Christian art [“Velics László”. *Jezsuita névtár*. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/velics-laszlo/>]).



collected in Africa, probably ended up in the same place. However, the curator appropriated the material, stealing specimens and falsifying the finding-place labels. As a result, items of the former Jesuit butterfly collection (see Picture 13) have become very difficult to identify (Bálint, 2021, pp. 380–381). The fate of the humanities collections is unknown.



Picture 13. A few specimens of the butterfly collection (1938).

Source: Photo Collection, AHP SJ.

## Summary

From the second half of the 19th century onwards, the Kalocsa secondary grammar school developed and expanded its laboratories and collections. These helped to teach natural sciences (natural history, geography, physics, chemistry) and history, as well as gymnastics and drawing. The collections served both educational and scientific purposes. Their growth was determined both by curricular requirements and the scientific interests of teachers, and by chance, thanks to donors. The students were partly involved in the collection work, and some teachers prepared them professionally, but it was not only the pupils who donated objects, but also parents and school supporters. The educational use of the collection is shown by the fact that the mineral collection had a special section for school displays.

Collections that went beyond curricular requirements, i.e. did not only consist of compulsory subjects closely related to the curriculum,



gained national importance. Moreover, the mineral and insect collections were also of international scientific value, thanks to the dedicated and demanding work of the teachers who created them. After state appropriation, some of the collections were transferred to the Natural History Museum in Budapest and incorporated into its holdings. However, the fate of most of the collections and laboratories is unknown.

The history of the collections shows that in the Jesuit schools, in line with international examples of the time, the natural sciences were given greater emphasis in the period under study. We have tried to illustrate this process. However, the school continued to attach importance to the teaching of classical (and modern) languages, Hungarian language and literature, as well as history. It therefore strove for a balance to meet the demands of the modern world.

## Sources

### *Photographs*

Photo Collection. Archives of the Hungarian Province of the Society of Jesus (AHPSJ).

### *School yearbooks*

Yearbook, 1860/61. *A Jézus-Társasága kalocsai gymnasiumában ünnepélyes jutalomkiosztás 1861-diki július 31-kén. Kalocsa, 1861.* [It was published under a different title each school year, from 1860/61 to 1943/44 and in 1947/48. The title is abbreviated as ‘yearbook’ with the school year.]<sup>37</sup>

### *Biographies*

‘Angehrn Tivadar’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/angehrn-tivadar/>.

‘Batthyány József’. *Magyar Katolikus Lexikon* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/B/Batthy%C3%A1ny.html>.

---

37 The exact title is published in GRABERNÉ BŐSZE, Klára & LÉCES, Károly (eds.), 2001, *A magyarországi iskolai értesítők bibliográfiája 1850/51–1948/49. Vol. 9 (Igló-Kecskemét)*. Budapest: OPKM, pp. 70–81. Online available at: [https://library.hungaricana.hu/hu/view/IskErtBibliogr\\_09\\_1850-1948/?pg=5&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/IskErtBibliogr_09_1850-1948/?pg=5&layout=s). The yearbooks are online available for subscribers: [https://adt.arcanum.com/hu/collection/ADT\\_IskolaiErtesitok\\_Kalocsa\\_12557\\_ErsekiFogimnasium/](https://adt.arcanum.com/hu/collection/ADT_IskolaiErtesitok_Kalocsa_12557_ErsekiFogimnasium/).

- ‘Brandis Erick’. *Hrvatska Enciklopedija* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=9252>.
- ‘Brandis Erik’. *Hrvatski Biografski Leksikon* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=2700>.
- ‘Braun Karl’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/braun-karl/>.
- ‘Császka György’. *Magyar Katolikus Lexikon* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/C/Cs%C3%A1szka.html>.
- ‘Fényi (Finck) Gyula’. *Jezsuita névtár*. [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/fenyi-finck-gyula/>.
- ‘Frivaldszky János, 1822–1895’. *Magyar Rovartani Társaság* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://www.rovartani.hu/az-entomologia-nagyjai/frivaldszky-janos/>.
- ‘Haynald Lajos’. *Magyar Katolikus Lexikon* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/H/Haynald.html>.
- ‘Hegedűs László’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/hegedus-laszlo/>.
- ‘Hüniger Adolf’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/huniger-adolf/>.
- ‘Hüniger Adolf’. *Historia – Tudósnaptár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://tudosnapar.kfki.hu/historia/egyen.php?nanev=huniger>.
- ‘Komárik István’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/komarik-istvan/>.
- ‘Kunszt József’. *Magyar Katolikus Lexikon* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/K/Kunszt.html>.
- ‘Menyhárh László’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/menyharth-laszlo/>.
- Ógyallai birtokáról formálta a magyar meteorológia sorsát Konkoly-Thege Miklós, 2023. *Múlt-kor* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://mult-kor.hu/ogyallai-birtokarol-formalta-a-magyar-meteorologia-sorsat-konkoly-thege-miklos-20230217>.
- ‘Ormándy Miklós’. *Historia – Tudósnaptár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://tudosnapar.kfki.hu/historia/egyen.php?nanev=ormandy>.
- ‘Pinzger Ferenc’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 11-09-2023]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/pinzger-ferenc/>.
- ‘Rosty [1866-ig Roszty] Kálmán’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/rosty-1866-ig-roszty-kalman/>.

- ‘Speiser [1881-ig Speiszer] Ferenc’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/speiser-1881-ig-speiszer-ferenc/>.
- ‘Steuer György’. *Magyar Katolikus Lexikon* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/S/Steuer.html>.
- ‘Thalhammer Johann’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/thalhammer-johann/>.
- ‘Tókécs Lajos’. *Magyar Katolikus Lexikon* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/T/T%C5%91k%C3%A9s.html>.
- ‘Török János’. *Magyar Életrajzi Lexikon* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://www.arcanum.com/en/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-eletrajzi-lexikon-7428D/t-ty-780F8/torok-janos-7837F/>.
- ‘Tóth Mike [Mihály]’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/toth-mike-mihaly/>.
- ‘Városey Gyula’. *Magyar Katolikus Lexikon* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <http://lexikon.katolikus.hu/V/V%C3%A1rosy.html>.
- ‘Velics László’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/velics-laszlo/>.
- ‘Weiser Frigyes’. *Jezsuita névtár* [online]. [cit. 2023-09-11]. Available at: <https://nevtar.jezsuita.hu/weiser-frigyes/>.

#### Other Sources

- ADRIÁNYI, Gábor, 2000. Jezsuiták Kalocsán: A jezsuita kollégium (1860–1948). In: KOSZTA, László (ed.). *Kalocsa történetéből*. Kalocsa: Kalocsa Város Önkormányzata, pp. 333–351. ISBN 963-00-5491-4.
- ANGEHRN, Tivadar, 1928. P. Fényi Gyula S. J. 1845–1927. In: *A Kalocsai Jézus-társasági érseki gimnázium értesítője az 1927–28. tanévről*. Kalocsa, pp. 3–11.
- BÁLINT, Zsolt, 2021. Jezsuita természetrajzi gyűjtemények. In: SZOKOL, Réka & SZÖNYI, Szilárd (eds.). *Jezsuiták Magyarországon: A kezdetektől napjainkig*. Budapest: Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, Jezsuita Kiadó, pp. 380–381. ISBN 978-963-442-0361.
- GRABERNÉ BŐSZE, Klára & LÉCES, Károly (eds.), 2001. *A magyarországi iskolai értesítők bibliográfiája 1850/51–1948/49. Vol. 9 (Igló-Kecskemét)* [online]. Budapest: OPKM. [cit. 2023-09-12]. Available at: [https://library.hungaricana.hu/hu/view/IskErtBibliogr\\_09\\_1850-1948/?pg=5&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/IskErtBibliogr_09_1850-1948/?pg=5&layout=s). ISSN 0239 0884, ISBN 963 9315 23 0.
- HAUER, Ferenc, 1913. P. Menyhárh László S. J. megfigyelései Afrika belsejében. In: *A Jézus-társasági kalocsai érseki kath. főgimnázium értesítője az 1912–1913. iskolai évről*. Kalocsa, pp. 3–88.

- HEGEDŰS, László, 1933. † P. Speiser Xav. Ferenc S. J. (1854–1933). In: *A Kalocsai Jézus-társasági érseki gimnázium értesítője az 1928–29. tanévről*. Kalocsa, pp. 10–14.
- HEGEDŰS, László, 1940. A J. T. Szent István Kollégium természettudományi gyűjteményei és kémiai laboratóriuma. In: *A kalocsai Jézus - Társasági Szent István Gimnázium évkönyve az 1939–40. iskolai évről*. Kalocsa, pp. 4–18.
- HEGYI, Lajos, 1936. A fizikai szertár utolsó 30 éve. In: *A kalocsai Jézus - Társasági érseki Szent István Gimnázium értesítője az 1935–36. tanévben*. Kalocsa, pp. 8–10.
- INSULANDER, Eva & THORSÉN, David, 2023. Teaching through Objects and Collections: the Case of Strängnäs Secondary Grammar School and school Museum 1830–1960. *Sage Journal* [online]. [cit. 2023-09-12]. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/26349795231185957>; <https://doi.org/10.1177/26349795231185957>.
- KERKAI, György, 1942. *A kalocsai kollégium 1860–1940*. Budapest: Pray Rendtörténeti Munkaközösség.
- KFL VI. 1. Kalocsai Érseki Főgimnázium. *Kalocsai Főegyházmegyei Levéltár – Archivum Archidioecesis Colocensis* [online]. [cit. 2023-09-15]. Available at: <https://archivum.asztrik.hu/?q=oldal/kflvi1-kalocsai-erseki-fogimnazium>.
- KLAMARIK, János, 1881. *A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása. Törvényeink, szabályzataink, rendeleteink, utasításaink s a fennálló gyakorlat alapján*. Budapest.
- KOMÁRIK, István, 1896. A kalocsai főgymnásium története a milleniumi évre 1766–1896. In: *A Jézus-Társasági kalocsai érseki főgymnásium értesítője az 1895–1896. iskolai évre*. Kalocsa, pp. 3–193.
- KOMÁRIK, István, 1935. A kalocsai Jézus-társasági intézet vázlatos története (1860–1935), Első rész. In: *Kalocsai Jézus-Társasági érseki gimnázium értesítője az 1934–35. jubileumi tanévben*. Kalocsa, pp. 3–41.
- LAKATOS, Andor, 2010. Jezsuita oktatás-nevelés Kalocsán (1860–1948). In: MOLNÁR Antal & SZILÁGYI, Csaba (eds.). *Múlt és jövő: A magyar jezsuiták száz éve (1909–2009) és ami abból következik*. Budapest: METEM, pp. 75–93. [cit. 2023-06-03]. Available at: <https://archivum.asztrik.hu/?q=oldal/jezsuita-oktatas-neveles-kalocsan-1860-1948-tanulmany-2010>. ISBN 9789639662513.
- LAKATOS, Andor, 2019. Országos hírvagy nagygyimnázium egy alföldi kisvárosban – jezsuita sikertörténet Kalocsán (1860–1920). In: CSANÁDI-BOGNÁR, Szilvia & FATA, Ildikó (eds.). *Tudományos mozaik*, 16. Budapest: Tomori Pál Főiskola, pp. 167–179. [cit. 2023-06-03]. Available at: [https://archivum.asztrik.hu/sites/default/files/letoltesek/Jezsuita-sikertortenet-Kalocsan\\_In\\_Tudomanyos-Mozaik\\_16.pdf](https://archivum.asztrik.hu/sites/default/files/letoltesek/Jezsuita-sikertortenet-Kalocsan_In_Tudomanyos-Mozaik_16.pdf).
- MATKOVICS, László, 1929. P. Tóth Mike S. J. kormányzói legfelsőbb kintüntetése. In: *A Kalocsai Jézus-társasági érseki gimnázium értesítője az 1928-29. tanévről*. Kalocsa, pp. 9–13.

- MCCULLOCH, Gary, 1987. School Science and Technology in Nineteenth and Twentieth Century England: A Guide to Published Sources. *Studies in Science Education*. Vol. 4, No. 1, pp. 1–32. ISSN 0305-7267, 1940-8412, DOI: 10.1080/03057268708559937.
- MENYHÁRTH, László, 1888. Néhány nevelési elv föltüntetve a Jézus társaság kalocsai érseki Stephaneumának berendezéseiben. In: *A Jézus-társasági kalocsai érseki főgymnasium értesítője az 1887–88. iskolai évről*. Kalocsa, pp. III–XXVIII.
- MÉSZÁROS, István, 1991. *Magyar iskolatípusok, 996–1990*. Budapest: OPKM. ISBN 963-7516-74-3.
- MOJZES, Imre, 1986. *A kalocsai Haynald Obszervatórium története*. Budapest: MTA Csillagászati Kutató Intézet. ISBN 963-8361-23-9.
- NAGYFALUSY, Lajos, 1933. Tóth Mike S.J. (1838–1932). In: *A Kalocsai Jézus-társasági érseki gimnázium értesítője az 1928–29. tanévről*. Kalocsa, pp. 9–13.
- NAGYFALUSY, Lajos, 1936. A történelmi és néprajzi szertár története. In: *A kalocsai Jézus – Társasági érseki Szent László Gimnázium értesítője az 1935–36. tanévben*. Kalocsa, pp. 10–21.
- PAP, József & NAGYFALUSY, Lajos, 1936. A kalocsai Jézus-társasági intézet vázlatos története (1860–1935), Második rész. In: *Kalocsai Jézus-Társasági érseki gimnázium értesítője az 1935–36. tanévben*. Kalocsa, pp. 3–22.
- PAP, József, 1936. A természetrajzi szertár története. In: *A Kalocsai Jézus – Társasági Érseki Szent László Gimnázium értesítője az 1935–36. tanévben*. Kalocsa, pp. 3–8.
- PINTÉR, Jenő, 1928. *A magyar középiskolák igazgatásának kézikönyve*. Budapest.
- RÉBAY, Magdolna, 2020. Iskola határok mentén – a feldkirchi jezsuita kollégium története (1856–1918). In: BUDA, András & KISS, Endre (eds.). *Interdiszciplináris pedagógia múlt és jövő között: A XI. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai, Debrecen, 2019. szeptember*. (A Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata) Debrecen, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, pp. 246–262. ISBN 978-963-490-224-9; ISSN 1587-1150.
- RÉBAY, Magdolna, 2022. Physical Education as a Pedagogical Tool in Four Jesuit Boarding Schools of the Austro-Hungarian Monarchy. *Nuova Secondaria Ricerca*. Vol. 34, No. 7, pp. 118–142. ISSN 1828-4582.
- RÉBAY, Magdolna, 2023. Jesuiten als Gymnasiallehrer und das Lehrerbild von Herbart: Der Fall des Jesuitengymnasiums von Kalocsa (1860–1918). In: BOLLE, Rainer; SCHOTTE, Alexandra & VINCZE, Beatrix (eds.). *Persönlichkeit – Charakter – Moralität*. (Herbartsudien IX) Jena/Gera: FORMAT Verlagsgruppe Garamond Verlag Der Wissenschaftsverlag, pp. 213–236. ISBN 978-3-946964-52-0.

- RIEGL, Sándor, 1906. A fizika tanítása a kalocsai főgimnáziumban (múltja és jelene). In: *A Jézus-társasági kalocsai érseki főgimnázium értesítője az 1905–1906. iskolai évről*. Kalocsa, pp. 3–35.
- SPEISER, Ferenc, 1892. Kalocsa környékének bogárfaunája. In: *A Jézus-társasági kalocsai érseki főgymnasium értesítője az 1892–93. iskolai évről*. Kalocsa, pp. 1–60.
- SPEISER, Ferenc, 1907. Bogarászati kirándulások. In: *A Jézus-társasági kalocsai érseki főgimnázium értesítője az 1906–1907. iskolai évről*. Kalocsa, pp. 3–62.
- TASI, István, 2016. *Az első Darwin-évforduló: 1909 Az élővilág eredetéről szóló nézetek versengése Magyarországon a 20. század elején*. Budapest. PhD. dissertation. ELTE. [online]. [cit. 2023-06-03]. Available at: <http://doktori.btk.elte.hu/hist/tasiistvan/diss.pdf>.
- THALHAMMER, János, 1885. Odonata Fabr: Adatok Kalocsa vidéke rovarfaunájának ismertetéséhez. In: *A Jézus-társasági kalocsai érseki főgymnasium értesítője az 1884–1885. iskolai évről*. Kalocsa, pp. III–XIX.
- THALHAMMER, János, 1902. Adatok az erdélyi légy-fauna ismertetéséhez. In: *A Jézus-társasági kalocsai érseki főgymnasium negyvenkettedik értesítője 1901–1902*. Kalocsa, pp. 3–25.
- TÓTH, Mike, 1901. Az ásványok, és az élet. In: *A Jézus-társasági kalocsai érseki főgymnasium negyvenedik értesítője 1900–1901*. Kalocsa, pp. 3–50.
- TÓTH, Mike, 1908. A kalocsai főgimnázium ásványtára. In: *A Jézus-társasági kalocsai érseki főgimnázium értesítője az 1907–1908 iskolai évről*. Kalocsa, pp. 3–78.
- TÓTH, Mike, 1928. A természettudósok nagyjai: okulásul a nemes törekvésű ifjúságnak. In: *A Kalocsai Jézus-társasági érseki gimnázium értesítője az 1927–28. tanévről*. Kalocsa, pp. 18–30.
- TÓTH, Mike (ed.), 1910. *A kalocsai kollégium ötven éve*. Kalocsa.
- UDÍAS, Agustín, 2019. *Jesuits and the Natural Sciences in Modern Times, 1814–2014*. Brill, Leiden [online]. [cit. 2023-06-03]. Available at: <https://brill.com/view/book/9789004394902/BPO00006.xml?body=fullhtml-43184>; DOI: [https://doi.org/10.1163/9789004394902\\_002](https://doi.org/10.1163/9789004394902_002).
- WINKLER, Pál, 1910. Kalocsa. In: BOROVSZKY, Samu (ed.). *Pest-Pilis-Solt-Kiskun vármegye*, II., pp. 529–540. Budapest: Országos Monográfia Társaság, [online]. [cit. 2023-06-03]. Available at: <https://mek.oszk.hu/09500/09536/html/0016/18.html>.
- ZOTT, Regine, 2007. „Man lebe in einer Zeit allgemeinsten pädagogischen Interesses...“ *Mitteilungen, Gesellschaft Deutscher Chemiker / Fachgruppe Geschichte der Chemie*. Vol. 19. Frankfurt am Main, pp. 78–106. [online]. [cit. 2023-06-03]. Available at: [https://www.gdch.de/fileadmin/downloads/Netzwerk\\_und\\_Strukturen/Fachgruppen/Geschichte\\_der\\_Chemie/Mitteilungen\\_Band\\_19/2007-19-08.pdf](https://www.gdch.de/fileadmin/downloads/Netzwerk_und_Strukturen/Fachgruppen/Geschichte_der_Chemie/Mitteilungen_Band_19/2007-19-08.pdf). ISSN 0934-8506.

# S Kurikulárne ukotvenie predmetu občianska náuka a výchova v období prvej Československej republiky (1918 – 1938)<sup>1</sup>

Marek Bubeník<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Trnava University, Department of Educational Studies, Slovak Republic  
marek.bubenik@tvu.sk

Received 15 January 2024

Accepted 13 March 2024

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-008

**Abstract Curricular Background of the Subject Civics Education in the Period of the First Czechoslovak Republic (1918–1938)**

The paper systematically maps the development of the curriculum for the subject of civics education in the Czechoslovak Republic from the tendencies leading to its creation to the form of the definitive curriculum in 1933. This area has not yet been significantly retraced in Slovakia. The main research interest is oriented not only on the curriculum, but also on related archival documents and mono-

graphs, which provide information on both the legislative frameworks and the school realities of the time (the approach to the application of the curriculum in the didactic framework). In the case of curricula for municipal (folk) and civic (bourgeois) schools, the focus is on observational criteria such as the position of the subject in the system and its objectives, the hourly allocation, the organisation of teaching, the instructions for teachers, the binding content (thematic concept) and the ideological platform, which make it possible to understand what transformations the various versions of the curriculum have been carried out, under what influence and with what results. Overall, this represents a set of information suitable for in-depth content analysis, supported in places by links to the current state of the curriculum. A comparative approach is applied to identify positive and negative elements in the changing versions of the curriculum. This also reflects the aim of the research – document the development as comprehensively as possible, using the above-mentioned methodology, and to link it to the current state of the curriculum for social studies education. The resulting findings are summarized in the final evaluation.

**Keywords** civics education, curriculum, education plans, municipal (folk) schools, civil schools (town) schools, Czechoslovak Republic

1 Príspevok je riešením projektu VEGA č. 1/0190/24 Režimová angažovanosť vs. tíhá rezistencia v totalitnej edukácii na Slovensku.

## 1 Úvod

### 1.1 Odborné východiská, význam a cieľ spracovania témy

Nebýva časté, aby sa v odborných pedagogických kruhoch riešila otázka historického vývoja kurikula v nadväznosti na niektorý vyučovací predmet, prípadne na nejakú špecifickú časť kurikulárnej politiky. Tento príspevok takýto náhľad ponúka, a to v súvislosti s predmetom, ktorý vznikol práve v období medzivojnovnej Československej republiky ako nástroj na výchovné formovanie a občianske vzdelávanie žiakov počas ich povinnej školskej dochádzky. Tematické zameranie vychádza z potreby vystihnúť počiatočnú fázu kurikulárneho vývoja predmetu s oficiálnym názvom občianska náuka a výchova (ďalej už iba skratka ONaV), ktorý dnes poznáme pod skráteným označením občianska náuka, s prioritnou orientáciou na štátne a školské učebné osnovy, nesúce v priebehu rokov rôznorodé prívlastky. Zámerom je odsledovať, ako sa za približne 20 rokov existencie tzv. prvej republiky tieto osnovy menili, aké legislatívne kroky prechádzali ich vzniku a čo obsahovali po stránke zapracovania: a) výchovných a vzdelávacích cieľov; b) určenia záväznej hodinovej dotácie a celkovej organizácie výučby; c) rozloženia, formulácie a rozsahu učiva, prípadne jeho vyššieho ukotvenia v podobe tematických celkov. Mimo záujmu nemôže zostať ani: d) sledovanie pomeru zastúpenia výchovných požiadaviek a čisto spoločenskovedných a faktograficky ladených; e) koncepcia jednotlivých dokumentov; f) úroveň prispôsobovania tém pre výučbu preferenciám štátnej politiky (ideologický presah); g) metodologická nadstavba – návrhy pre pedagógov, ako s učivom pracovať v praxi. Možno to označiť aj ako kritériá pre vedecké pozorovanie, ktoré majú potenciál odhaliť, čo sa v historických kurikulárnych dokumentoch nachádzalo ako pozitívny a inšpiratívny prvok, prípadne, čo možno hodnotiť ako problematické. V niektorých prípadoch je na mieste aj komparácia so súčasným Štátnym vzdelávacím programom pre nižšie sekundárne vzdelávanie (ISCED 2), resp. Štátnym vzdelávacím programom pre základné vzdelávanie (aktuálne platná aj pripravovaná verzia ŠVP v rámci kurikulárnej reformy), a to kvôli upriameniu pozornosti na opakované využívanie istých kurikulárnych prvkov naprieč desaťročiami. Navyše, za hodné



pozornosti možno považovať indície, vyplývajúce z takejto kurikulárnej sondy, ktoré by mali byť reflektované v prípade ďalšej úpravy kurikula tak, aby odkazovalo mimo iného aj na pedagogickú a kurikulárnu tradíciu. K tomuto všetkému má vo výsledku prispieť, aspoň v základných črtách, spracovanie tohto príspevku.

## 1. 2 Metodika práce, informačné zdroje a štruktúra príspevku

Metodika práce sa orientuje na obsahovú analýzu dokumentov a na ich komparáciu, na vyčítanie relevantných informácií, ktoré sú zaujímavé nie iba z hľadiska zmienky v historickom písomnom prameni, ale aj vďaka svojej výpovednej hodnote pre súčasný stav kurikula daného predmetu. Ako hlavné informačné zdroje budú použité nielen nosné štátom garantované učebné osnovy vtedajšej občianskej náuky a výchovy (hlavné z roku 1923 a rokov 1933–1934), ale tiež: publikácie vysvetľujúce záväzný kurikulárny obsah a možnosti jeho transformácie do edukačnej reality (do istej miery pripomínajúce metodické príručky), kľúčové legislatívne dokumenty viažuce sa na jednotlivé kurikulárne zmeny (napr. zákony a ministerské výnosy), poznámky zahrnuté v dobových Vestníkoch Ministerstva školstva a národnej osvety, ako aj odkazy na aktuálnejšie publikácie, ktoré reflektujú na sprievodné témy a dotvárajú ucelený obraz o problematike<sup>2</sup>.

---

2 Niektoré odborné príspevky k problematike a ich autori budú v texte priamo spomenuté, iné nie. Každopádne, aj tie, na ktoré nebude priamo odkázané, si zasluhujú pozornosť, nakoľko sa precízne zaoberajú práve vývojom predmetu, formujúceho budúcich občanov. Konkrétne ide o publikačný počín Antonína Stanka (2007) s názvom *Výchova k občianstvu a evropanství* (obsahujúci okrem iného aj rozsiahlu kapitolu zameranú na skúmanú tematiku) a o pomerne nedávno vydanú publikáciu Tomáša Hubáleka (2017) s titulom *Vývoj občanského vzdělávání a etické výchovy v českých zemích*. Podstatne starší príspevok z obdobia socializmu spracoval Dušan Sukuba v treťom čísle periodika *Pedagogika* v roku 1961 pod názvom *K problému laickej morálky a občianskej náuky a výchovy na školách v buržoáznej ČSR*. Je zrejmé, že tieto informačné zdroje by prispeli napr. k precíznejšiemu vysvetleniu predpokladov pre vznik predmetu a opisaniu nielen počiatkovej fázy jeho existencie. Naše spracovanie sa v tomto smere opiera hlavne o monografiu slovenského autora Mareka Wiesengangera *Mravná výchova v štátnom národnom školstve na Slovensku v rokoch 1918–1939*.

Na mieste je ešte krátke vyjadrenie sa k štruktúre príspevku. V nadchádzajúcej časti bude stručne opísané, čo predchádzalo vzniku predmetu medzi rokmi 1918–1922, a potom budú v rámci centrálnej časti príspevku rozpracované jednotlivé etapy jeho vývoja, rozdelené do kapitol a podkapitol, doplnené o analýzy nosných verzií učebných osnov, pričom tie poskytnú poznatky odvolávajúce sa na vyššie zmienené kurikulárne prvky hodné pozorovania, vysvetlenia a zhodnotenia. Takýmto spôsobom bude odhalené, čo sa stalo po dovŕšení prvotných formovacích aktivít vedúcich k vzniku predmetu a ako sa ONaV transformovala do kurikula nie ako jeho nevýznamná čiastka, ale ako nosná dynamika pre progres československého školstva. Záver zosumarizuje zistenia a poskytne okrem iného aj stručný prehľad o tom, ako sa jednotlivé kritériá, resp. kurikulárne prvky prejavovali pri komplexnejšom pohľade na vývoj predmetu v rámci daného historického obdobia. Zároveň bude doplnený o načrtnutie perspektív ďalšieho skúmania danej tematiky.

## **2 Tendencie vedúce k vytvoreniu predmetu a jeho prvým dočasným osnovám**

Po svojom vzniku sa sformovaná Československá republika (ďalej len ČSR) ocitla v situácii, kedy potrebovala v období tesne po skončení svetovej vojny, podobne ako mnohé iné krajiny, nájsť cestu k zapracovaniu silnejšieho a hlavne efektívnejšieho mravnostného a občianskeho základu do výchovy a vzdelávania mladej generácie<sup>3</sup>. Viedlo to k širokým odborným diskusiám, k polemike ohľadom čo najvhodnejšieho ukotvenia náboženstva, resp. náboženskej výchovy, laickej mravouky, súvisiacej občianskej výchovy a pre štát prospešného vedecky podloženého občianskeho vzdelávania (občianskej náuky) do záväzných štátnych učebných osnov, ktorých prakticky uchopiteľné kontúry sa profilovali iba veľmi pozvoľne. Výmena názorov na tému zavedenia

---

3 Treba pripomenúť, že popri zapracovaní zmien do vzdelávacej politiky povojnových štátov sa v tomto období rozvíjala aj filozofická reflexia základov výchovy a vzdelávania. Napríklad v nemeckom prostredí venoval veľkú pozornosť vzdelávaniu a občianskym cnostiam filozof Josef Pieper (Nemec & Blaščíková, 2023; Blaščíková & Nemec, 2023).

v našich pomeroch novinky v podobe súbežne mravnostne-výchovného a občiansky-vzdelávacieho vyučovacieho predmetu prebiehala na rôznych odborných platformách počas niekoľkých rokov. Hnacou silou pre diskurz bola skutočnosť, že sa celý problém odvíjal aj od politického záujmu. Debaty na politickej scéne, na pôde Národného zhromaždenia, zastrešovali predovšetkým školský a kultúrny výbor (F. Matejovský et al., 1929, s. 6). Ich členovia sa snažili nájsť najvhodnejšie a všeobecne akceptovateľné riešenie – východisko. Už koncom roka 1918 odznela počas zasadania vtedy ešte Revolučného národného zhromaždenia výzva Dr. Uhlíře a i. v znení: „1) *Nechť ministerstvo vyučování ihned vykoná všechny přípravy, aby do škol obecných v nejvyšších třídách, do škol měštanských, středních a odborných jako zvláštní předmět vyučovací zavedena byla občanská nauka.* 2) *K tomuto účelu budiž na universitě (resp. na technice) zřízena stolice pro nauku občanskou; učitelstvu škol obecných a měštanských, pokud nebude připuštěno ke studiu vysokoškolskému, budiž občanská nauka přednášena na učitelských ústavech.* 3) *Ihned budiž vypsána soutěž (pokud možno krátkodobá) na učebnice občanské nauky. Formálně budiž tento návrh přikázán výboru školskému.*“ (Tisk 22, 1918). Nešlo o jediný poslancecký návrh. O pár mesiacov neskôr už bola na svete zhrňujúca správa predmetného výboru, ukončená rezolúciou v znení: „I. *Ministerstvo školství dejž všem školám pokyny, aby v osnově vyučovací bylo náležitě pamatováno na potřeby občanské výchovy v duchu národním, republikánském a demokratickém. Nechť je využito každé příležitosti a každého časového podnětu, aby mládež byla poučována o významu současných událostí, o zákonech a zřízeních naší republiky i o právech a povinnostech jejích občanů. Tato občanská výchova budiž uváděna v těsnou a organickou souvislost s výchovou mravní. V názoru na vztahy společenské, na cenu práce, chudobu a rozdíly majetkové nechť počítá naše škola s novými předpoklady sociálními...*“ (Tisk 1297, 1919).

Kvôli komplexnému ukotveniu témy treba dodať, že sa v tom čase dokonca zvažovali paralelné návrhy na zavedenie nie jedného ale hneď dvoch predmetov – občianska náuka a občianska mravouka – akýsi predobraz súčasnej etickej výchovy. Celé to malo dopad aj na to, aký názov poniesie nový predmet, keďže to bezprostredne súviselo s jeho inklináciou buď k spoločenským vedám, alebo k mravouke, prípadne

k skĺbeniu oboch prístupov do jedného celku, čo sa nakoniec stalo realitou – jednotný názov občianska náuka a mravouka (porovnaj Wiesenganger, 2017, s. 27–36). Presne takéto pomenovanie má aj publikácia členov Československého pedagogického ústavu na čele s prof. Chlupom a prof. Hendrichom, v ktorej úvode je vymedzené poslanie pre občiansku náuku v takejto podobe: „...*náleží mezi předměty učebné všeobecně vzdělávající. Zvláštním jejím cílem jest sdělití poznatky týkající se života člověka jako občana... každý člověk jest tedy povinen znáti celé státní zřízení ve všech jeho složkách.*“ (Chlup, 1922, s. 3). Následne autori odkazujú na význam občianskeho spolunažívania, občianskej výchovy, uvedomenia si svojej pozície ako občana, na spoluzodpovednosť za fungovanie spoločnosti a vo výsledku na potrebu pestovať túto náuku ako ucelený učebný odbor s osobitným postavením, samostatne vymedzenou vyučovacou hodinou, a to tak v prípade občianskych ako aj meštianskych škôl (porovnaj tamže, s. 3). Nič to nemení na fakte, že pohľady na najsprávnejšiu podobu predmetu sa rôznili, pričom argumentov pribúdalo. Podrobné rozpisovanie všetkých okolností, následných udalostí, početných sporov a finálnych konsenzov, ktoré prebehli medzi rokmi 1918–1922, je témou hodnou samostatného spracovania, ktoré vlastne už vzniklo (viď vyššie uvedeného slovenského autora, resp. aj ďalších autorov uvedených v úvode). To, čo napokon prevážilo, výstižne vystihujú slová Dr. Šrobára, ktorý v rokoch 1918–1920 viedol Ministerstvo s plnou mocou pre správu Slovenska a medzi rokmi 1921–1922 zastával dokonca funkciu ministra školstva a osvetu. Povedal: „*Sústavnejšie pestovanie občianskej náuky a výchovy náležite pedagogicky odstupňovanej má byť zárukou, že naše školy budú nám lepšie, ako bolo možné dosiaľ, vychovávať uvedomelých republikánov... schopných sami sebe dávať dobré zákony a seba spravovať.*“ (Matejovský, 1929, s. 7). Tak sa mal stať z vyučovacieho predmetu nástroj na budovanie občianskej spoločnosti.

### **3 Občianska náuka a výchova v kurikulárnych dokumentoch medzi rokmi 1922–1938**

#### **Legislatívne a právne východiská občianskej náuky a výchovy (1922)**

Zákon č. 226 Sb. z. a n. z 13. júla 1922 (tzv. Malý školský zákon), ktorým sa menili a doplňovali zákony o obecných a občianskych školách, zaviedol predmet ONaV do obecných a občianskych škôl v Československej republike, a to tak, že sa začal vyučovať vo všetkých národných školách súčasne od príslušného ročníka, ktorý v danom šk. roku žiak/žiačka navštevovali (Zákon..., ktorým sa menia a dopĺňajú zákony o obecných a občianskych školách, 1922). Ako bolo ozrejmene, jeho vznik nebol samoučelný. Zásadné však je, že dôvody presne stanovuje zdôvodňujúca správa k vládnemu návrhu uvedeného zákona, ktorá bola prerokovaná v rámci 5. zasadania Poslaneckej snemovne Národného zhromaždenia dňa 24. júna 1922. Predmet sa mal sústrediť na: základné poznatky o štáte, presnejšie o forme štátneho zriadenia, o fungovaní hospodárskeho života, ako aj o sociálnej, politickej a kultúrnej sfére; inklinovať k výchove a vzdelávaniu v demokratickom a republikánskom duchu, pridŕžajúcim sa tézy o československom národe a občianstve. Podobne malo byť zabezpečené aj vzdelávanie o občianskych právach, prístupných pre každého občana bez ohľadu na jeho národnosť alebo náboženské presvedčenie. Žiaden žiak nesmel byť na tomto základe diskriminovaný. Na druhej strane, podobný dôraz sa kládol aj na občianske povinnosti – občan mal byť vďaka nadobudnutému vzdelaniu ochotný a schopný plniť to, čo od neho štát vyžadoval. Nezabúdalo sa ani na nosné piliere pre výchovnú stránku predmetu. Dominovali princípy ako láska k národu, trvalý pozitívny vzťah k demokracii a k právnym zásadám, záujem o vzájomnú spolupatričnosť a úctu (porovnaj Tisk 3478, 1922). Vo výsledku ide o zosúladenie všetkých už citovaných výchovných a vzdelávacích ambícií.

### 3.2 Prvé učebné osnovy občianskej náuky a výchovy (1923)

#### Teoretické východiská osnov a ich koncepcia

Nadväzujúc na úvodnú časť príspevku si je možné všimnúť, že výchovná stránka predmetu korešpondovala s výchovným cieľom deklarovaným pre všetky národné školy v štáte. Dokazuje to ministerský výnos zo dňa 11. apríla 1923, ktorým sa daný vyučovací predmet stal oficiálnou súčasťou kurikula pre obecné a občianske školy. Okrem vstupných informácií zahŕňal aj prvé všeobecne platné učebné osnovy, ktoré však mali dočasný charakter. Platnosť nadobudli od začiatku šk. roka 1923/1924. Predpoklad bol, že sa budú testovať v praxi po dobu troch školských rokov, a následne sa pristúpi k úpravám podľa toho, čo vyplynie z pravidelných správ, ktoré učiteľské zbory poskytnú školským výborom, ako aj z toho, čo výbory následne pošlú štátnej školskej rade v podobe súhrnnej správy. Celé to smerovalo až k finálnemu odovzdaniu postrehov smerom k MŠaNO (pozri Výnos..., 1923, s. 214). V skratke, zozbierať sa mali skúsenosti s výučbou predmetu podľa skúšobného nastavenia učebného obsahu. Prípadné zistené nedostatky by boli následne eliminované tým, že vznikne inovovaný kurikulárny dokument.

Medzi úvodné informácie k osnovám treba zaradiť aj prístup k prideleniu hodinovej dotácie. Tá bola stabilne určená na dve hodiny týždenne, čo je o jednu viac ako v súčasnosti, pričom zásadný rozdiel spočíva v poznaní, že vstupná prvorepubliková koncepcia predmetu počítala s jeho zavedením už od začiatku povinnej školskej dochádzky (pozri Výnos..., 1923, s. 214).

Do popredia sa dostal pedagogický a didaktický aspekt, rozhodujúci pre výber učiva podľa jeho dôležitosti. Bolo na pedagogických, metodických a časovo-organizačných schopnostiach vyučujúcich, aby dodali učivu informačnú hodnotu a správne usporiadali jeho jednotlivé časti. Každopádne, isté podnety boli predsa len stanovené. „*Poněvadž však smysl pro dobré občanství nevznikne jen přednášením a poučováním, nutno zároveň vyvíjeti zvyky dobrého občanství, a to zejména soustavnými cviky. Proto jest vyučování navazovati na určité pudy, zájmy a sklony, které nejvýrazněji vystupují v určitém období věku žákovy, a na nich je osnovati.*“ (Výnos..., 1923, s. 210).

Aby koncepcia dávala zmysel, musela korešpondovať aj s organizačným delením škôl do troch stupňov s celkovo ôsmymi postupnými ročníkmi. Poznámky k výučbe predmetu ONaV odkazovali na kognitívne prístupy, priamo naviazané na zmienené stupne. Nižší stupeň (1.–3. ročník) sa mal riadiť praktickým prístupom, čo značilo orientáciou výlučne na výchovné prvky. Zohľadnené museli byť schopnosti menších žiakov, ich detské záujmy a skúsenosti, citové a vôľové rozpoloženie (v tom veku dominantnejšie ako rozumové), ich bezprostredný svet, a preto sa ako najvhodnejší prístup ukazovalo čo najbližšie a najnázornejšie sprostredkovanie informácií, ktoré mali byť jedinečné a pevné, no zároveň zatiaľ oslobodené od poučovania. Je pozoruhodné, ako autori do poznámok k novým učebným osnovám zakomponovali psychologický profil mladších žiakov a od neho odvodzovali vhodné prístupy k výchove a vzdelávaniu. Zmienili prevládajúcu pudovosť, submisivitu, potrebu vedenia k samostatnej práci a vyjadrovaniu, zamerania sa na používanie dobrých príkladov zo školy, domova a okolia – základ pre osvojenie si dobrých zvykov a odbúranie zlých. Finálnou snahou bolo doslova „ukáznění žákovo“. Možno však vnímať disproporciu medzi „ukáznením“ a tendenciou príliš nepoučovať. Cítiť, že išlo iba o prvotný model pre výučbu predmetu, ktorý sa časom vyvíjal. Zastúpené metodické rady stáli na možnosti zapojiť do výučby hry a dramatizácie, či dokonca raz mesačne aj výchovné besedy pre všetkých žiakov nižšieho stupňa, pri ktorých by boli prítomní aj starší žiaci v pozícii živých pozitívnych a motivujúcich príkladov. Z organizačného hľadiska platilo, že hodina občianskej náuky a výchovy (ďalej už len ONaV) nemusela byť v týždni stanovená vždy na ten istý deň a čas. Celková vyučovacia doba však popri tom musela zostať zachovaná (porovnaj Výnos..., 1923, s. 210–211).

Tretí ročník predstavoval akési premostenie k strednému vzdelávaciemu stupňu. V danom bode možno vnímať nie jedinú paralelnú podobnosť medzi pôvodným historickým a aktuálnym kurikulumom, i keď počas 1. ČSR ešte nešlo o také striktné cyklové poňatie, aké bude zrejme vyžadované v najbližších rokoch na Slovensku. Prinajmenšom je rovnaké rozdelenie ročníkov do vzdelávacích stupňov, ak si odmyslíme pridanie až oveľa neskôr zavedeného deviatego ročníka k najvyššiemu



stupňu, resp. tretiemu cyklu. Žiaci, ktorí sa dostali do strednej časti svojej povinnej osemročnej dochádzky (4. a 5. ročník), už podľa autorov dokumentu disponovali širším rozumovým obzorom, lepšími predstavami, pevnejšou pamäťou a občas aj schopnosťou porozumieť zložitejším pojmom. Z vôľového hľadiska sa od nich očakávalo kvalitnejšie rozhodovanie a rozhodnejší prístup, a tak nastal čas začať ich priamočiarejšie poučovať s vedomím, že na to budú reflektovať. Na mieste bolo využitie názorného výkladu o príčinách niektorých javov. Prirodená túžba po aktivite mala byť podporovaná pri samostatných úlohách vedúcich k ďalšiemu získaniu dobrých návykov. Učivo sa na tomto stupni malo prepájať s učivom o domove a vlasti v rámci vlastivedy. Táto skutočnosť odhaľuje, že už pred desiatkami rokov nezostala mimo pozornosti tendencia uplatňovať medzipredmetové vzťahy, miestami takmer dotiahnuté až do integračnej podoby. Pre zdokumentovanie situácie je vhodné dopísať, ako presne prebiehalo vzájomné tematické ovplyvňovanie práve s vlastivedou a aké malo limity. Platilo, že kdekoľvek sa vo vlastivede „...získávajú vhodné poznatky naukové, sústredujú sa ve smyslu občanskej nauky a vyťažú sa z nich vše vhodné po stránke výchovné. Kde však nelze učivo občanskej nauky a výchovy pripojovati k vlastivedě, jde občanská nauka a výchova cestou vlastní, využívajíc plně zjevů přírodního a společenského okolí žákov a zvláštostí krajových.“ (tamže, 1923, s. 211). Následné doplnenie možných metodických námetov bolo ošetrené cez odporúčenie realizovať vychádzky do prírody alebo do miestnych ústavov a podnikov.

Najvyšší vzdelávací stupeň predstavovali šiesty až ôsmy ročník, pričom šiesty bol zároveň považovaný za prechodný medzi dvoma stupňami. Zohľadnené museli byť aspekty spojené s obdobím dospievania. Logické aj citovo-vôľové schopnosti mali byť orientované k plnohodnotnému rozvinutiu šľachetnej povahy. Špeciálny dôraz bol kladený na spoločenskú stránku výchovy – spoločenské cnosti, ktoré by sme dnes označili skôr pojmom občianske, ako aj na ujasnenie očakávanej podoby pomeru jedinca voči štátu a spoločnosti. Žiakom tak bolo sprostredkované učivo o rodine, o štátnom a obecnom zriadení, dokonca o medzinárodnom zriadení a o spoločnosti ako takej. Najzásadnejšie zistenie je, že učivo sa na tejto najvyššej úrovni akoby ani nemalo



pridružovať ku konkrétnemu predmetu, prinajmenšom v teoretickej rovine, pretože bolo autormi vnímané skôr nadpredmetovo – sústreďenie a zosúladenie, ak to bolo možné, všetkých výchovných prvkov ostatných predmetov. Občianska náuka a výchova sa stala ich centrálnym jednotiacim prvkom, čo sa v osnovách odrážalo. Zaváži tiež, že systematika gradácie učiva pripomínala súčasné kurikulárne a didaktické koncepty, t. z. uplatnenie princípu nabaľovania učiva v stále zložitejších kontextoch najprv v rovine postupu od domova k obci a štátu, potom od nich k ľudstvu a svetu (od blízkeho k vzdialenému). V základných líniách sa v rámci predpísaného učiva prekrývalo formovanie finálnej občianskej dokonalosti a vernosti voči štátu a jeho zriadeniu s nabádaním k úcte voči druhým, ktorí mali odlišné politické alebo náboženské presvedčenie. Badať zhodu s tým, na čo odkazovali už úvodné poznámky k prvým osnovám. Metodologické inšpirácie sa zamerali na nabádanie k organizovaniu školskej samosprávy, k dobročinnosti, zapájaniu sa do pomocných aktivít realizovaných spoločensky prospešnými inštitúciami. Ako zaujímavosť vyznieva odporúčanie na zriadenie tzv. knihy života, ktorá by sa skladala z poznámok žiakov z predmetu (porovnaj Výnos..., 1923, s. 211–212). Zo získaných informácií možno vydedukovať, ako výrazne predmet plnil už od počiatku úlohu transformátora do edukačnej reality nielen vzdelávacích zámerov predurčených štátnou politikou, ale aj úlohu prioritnej výchovnej platformy pre celú školu a spoločnosť, ktorej zodpovedali okrem koncepcie učiva aj použité metódy výučby.

Spätný pohľad umožňuje pochopiť, prečo sa nižšie stupne zamerali prioritne na výchovne orientovanú učebnú látku, pričom najnižší stupeň s tým operoval výhradne, a prečo stredný začal iba pozvoľne pridávať aj čisto vedomostné záležitosti. Napokon až najvyšší stupeň reálne a väčšinovo preferoval vecnú faktografickú stránku, avšak ani v jeho prípade nebolo prípustné úplné odpútanie sa od ďalšieho ciberenia výchovných spoločenských návykov – profilovanie žiakov smerom k verejnému občianskemu životu (porovnaj Výnos..., 1923, s. 212). Predstavený koncept sa stal bázou pre prvé konsolidované znenie učebných osnov predmetu, ktoré potvrdili prijatú dvojitú úlohu – náukovú aj výchovnú pri formovaní žiakov. Obe sa mali vzájomne dopĺňať,

a vďaka tomu vzbudiť u žiakov lásku (motiváciu) k predmetu ako takému. Nestačilo, aby bolo niečo len opísané a vysvetlené. Rozum a pamäť mali byť podporené výchovnými prvkami, a naopak výchovné zameranie sprevádzané prepájaním na pomery v štáte, na praktický každodenný život. Uvádzanie súvislostí podporilo, prinajmenšom formálne, želaný odklon od memorovania abstraktných poučiek. Predstavuje to kurikulárny zámer, ktorý nachádza odozvu aj v súčasnosti (porovnaj tamže, s. 212).

### 3.2.2 Systémové ukotvenie osnov pre obecné (ľudové) školy a ich konkrétne znenie

Samotné osnované učivo bolo chápané rámcovo. Nebol to detailný predpis toho, čo všetko musí učiteľ v triede so žiakmi urobiť. Išlo len o určenie najpodstatnejšieho, resp. nevyhnutného minima, ktoré bolo nutné odučiť na konkrétnom stupni vzdelávania. Nastavenie dostatočnej voľnosti bolo kľúčové, aby si mohli učitelia kurikulum dopracovať podľa miestnych potrieb a okolností, pričom to vôbec neznamenalo stratu kontroly nad kurikulumom zo strany štátu. Aj keď základný rozvrh učiva vypracovávali pre rozličné typy škôl okresné školské výbory po vypočutí si názorov pedagógov, toto učivo nevyhnutne vyplývalo z rámcových osnov. Podrobný rozvrh učiva pre konkrétnu školu už vypracovávali samotní učitelia po vzájomnej porade, pričom realizovaný mohol byť až po schválení zo strany príslušného školského výboru. Stanované bolo, aby sa vo veľkom využívali medzipredmetové súvislosti občianskej náuky a výchovy, a to okrem prepojenia s vlastivedou predovšetkým vo vzťahu k dejepisu a vyučovaciemu jazyku. Kontextovo sa dalo učivo prepájať aj na témy z náboženstva, z prírodovedy, prípadne z dnes už neexistujúceho predmetu – náuky o domácom hospodárení. Osobitné prepojenie na predmet mali aj udalosti a slávnosti spojené s tým, čo bolo pre štát a československú spoločnosť obzvlášť významné, napr. prezidentove narodeniny, výročie vzniku republiky (28. 10.), sviatok práce (1. máj) (porovnaj Výnos..., 1923, s. 213).

V prípade výberu vyhovujúcich metodických postupov mali pedagógovia podobne voľné ruky ako pri dotváraní kurikula, hoci im boli poskytnuté zaujímavé možnosti v podobe námetov. Niektoré z nich

už boli priblížené. V konečnom dôsledku sa hlavný dôraz kládol na praktický prístup – vybudovanie, za pomoci neustáleho precvičovania, trvalých návykov u žiakov, ktorými by sa vedome v živote riadili. Súbežne s tým bol kladený dôraz aj na kompetenčný progres pedagógov, na dovozdelávanie, preukazovanie osobného príkladu, sebazdokonaľovanie, orientovanie sa nielen vo vlastnom vyučovacom predmete, ale aj v príbuzných disciplínach – širší vedomostný záber. Doslova sa píše: „*Učitel musí býti živým příkladem všech občanských cností, k nimž má vésti své svěřence.*“ (tamže, s. 213).

Text osnov pre obecné školy bol písaný postupne po jednotlivých vzdelávacích stupňoch, spoločne pre prvý až tretí ročník, štvrtý a piaty, šiesty až ôsmi. Hlavný cieľ (v dokumente z roku 1923 označený ako účel) bol koncipovaný do podoby krátkeho odseku s výchovným odkazom – zabezpečiť poslušnosť žiakov, celkové vplývajúce na ich citovú a vôľovú stránku, aby si osvojili dobré zvyky. Vzdelávací cieľ na tejto úrovni prítomný nebol. Uvedenému zodpovedalo aj radenie tematických celkov v podobe nadväzujúceho textu označujúceho povinné učivo (druhá samostatná časť osnov). Aj keď výraznejšie napísané slová ukončené dvojbodkami neboli priamo prezentované ako tematické celky, možno ich tak vnímať – prinajmenšom ako všeobecné tematické okruhy s prislúchajúcim učivom. Samotné, predsa len o niečo konkrétnejšie témy pre výučbu, už boli následne štylisticky upravené do podoby väčšinou stručných rozkazovacích alebo oznamovacích viet. Tým pádom vyzerala „učivová časť“ úplne odlišne ako dnešný obsahový a výkonový štandard. Príklad: „*Rodina a škola: ...Milujte se vespolek! ... Zaměstnání, rozdělení práce. Pomáhej! ...Příbuzní, sousedé, učitelé, spolužáci, služebnictvo atd. ...Bud' vděčný! Pomáhej bližnímu! Měj soucit s trpícími! Pomáhej chudým.*“ (Výnos..., 1923, s. 214). V princípe sa tým sledovalo rozvinutie prirodzenej morálky, základov etiky, prepojených na bežný život mladších žiakov. Takéto „mravnostné“ pokyny boli pridané aj k celku zameranému na zdravie – napr. dbanie na čistotu tela a všetkých potrieb, otužovanie, zákaz plávania na zem, vyvarovanie sa olizovania od zvierat, nedráždenie psov, striedme stravovanie, udržiavanie si odstupu od liehovín. Pomerne široký tematický zámer, i keď počet odkazov pri každom „tematickom okruhu“ nebol na prvý pohľad veľmi

početný. Netreba pritom zabúdať, že dotácia predmetu bola 2 hod./týždeň, pričom sa dá predpokladať, že poskytovala adekvátny priestor na efektívnu prácu. Použité boli neraz aj neštandardné, občas až expresívne formulácie, čo však, paradoxne, nešlo na úkor informačnej hodnoty. Ako príklad posluží samostatný celok riešiaci správanie: „*Buď actívny k starším ľuďom, ale ne otrocky! ...Cti zkušenejších, vzdelanejších, lepších (ne bohatších)! ...Poslouchaj moudrých! ...Nevyslovuj neslušných slov, nemluv neslušne a neposlouchaj neslušných rečí! ...Buď veselý, ale ne rozpustilý.*“ (tamže, 1923, s. 214). Ďalšie témy venované pre zmenu prírody nabádajú k pestovaniu kvetín doma i v škole, prípadne k ochrane slabších zvierat. Ako posledný tematický okruh (piaty v poradí) boli spomenuté záležitosti obce – napr. úradné osoby a verejný zriadení, zmysel vyhlášok a oznámení, obecný majetok, pamiatky vrátane ich ochrany a pod. (porovnaj Výnos..., 1923, s. 214). Takto vyskladané učivo si učitelia rozdelili do troch ročníkov a dopracovali ho podľa lokálnych potrieb.

Na strednom stupni bol cieľ/účel výučby podmienený potrebou využiť všetky vhodné poznatky obsiahnuté vo vlastivede aj v občianskej náuke. To malo viesť k podnieteniu túžby žiakov po činnosti (aktivizovanie sa) a k rozvoju citovej a vôľovej stránky ich osobnosti. A tak už nešlo len o prebratie, resp. ďalšie posilnenie zvyklostí osvojených v nižších ročníkoch, ale aj o ich častejšie rozumové zdôvodnenie – vyššie kognitívne operácie, vyššie nároky. Obsah výučby bol rozdelený do 7 celkov, čo je zaujímavé, keďže hodinová dotácia sa nemenila a pod daný stupeň patrili iba dva ročníky. Pedagógom preto muselo dať viac námahy učivo rozumne rozdeliť, všetko predpísané odučiť a ešte do toho vložiť aj vlastný prístup. Okrem pôvodných výchovne ladených tematických okruhov, len obohatených o nové zložitejšie témy, sa do povinnej výučby dostali už aj nosné záležitosti pre občiansku náuku (viac vedecké). V texte osnov bolo prítomné napr. zapracovanie tematiky o domovine, národe a vlasti – vznik spoločenstva, domovina ako rozšírená rodina, národná svornosť, štátny znak, vlajka a hymna, vlastníctvo a pod. Treba zdôrazniť, že na tejto úrovni nebadateľný ideologický tlak v tom zmysle, že by politika zjavne zasahovala do znenia osnov pre mladších žiakov. Striedali sa vety vyzývajúce na mravné pozdvihnutie s oznamovacími, riešiacimi skôr faktograficky orientované učivo.

Systematika učebnej látky a forma spracovania jednotlivých formulácií sa pridržali toho, čo bolo napísané pri nižšom stupni. Napriek tomu za zmienku stoja tematické celky ako napr. Spoločnosť (blahobyť, potreba spoločnosti, vzájomná závislosť ľudí, úcta k práci a pod.), Vzdelanie (nevedomosť ako najhorší nepriateľ, vzdelávacie spolky a pod.), Štátne a občianske zariadenia (pozemkový kataster, samospráva, schôdza obecného výboru, domáce právo, povinnosti voči obci a ostatným občanom, verejná správa a poriadok, dane a prirážky, komunikácia s úradmi, spory a súdnictvo a pod.) (porovnaj Výnos..., 1923, s. 215). Takáto tematická štruktúra je už predsa len bližšia tomu, čo ponúka súčasné kurikulum občianskej náuky od 6. roč. ZŠ (pozri Občianska náuka – nižšie stredné vzdelávanie, 2014). Iná perspektíva zasa odhaľuje, že pôvodná koncepcia predmetu oveľa výraznejšie preferovala praktické využitie informácií z iných príbuzných predmetov. V aktuálne platnom kurikule daný prístup až tak badateľný nie je a skôr je v kurze striktné oddelenie – vlastiveda ako akýsi „predvoj“ pre občiansku náuku na úrovni primárneho vzdelávania, plus paralelne existujúca etická výchova s jej čisto výchovnou orientáciou.

Tretí a najvyšší stupeň vzdelávania (posledné tri ročníky povinnej školskej dochádzky) bol vymedzený ako samostatný. V texte logicky nasledoval za stredným stupňom, avšak zdôraznené bolo, že sa už neopiera o predchádzajúce poznatky, ale zhrňuje náukové učivo, ktoré, aj keď neobchádza výchovné elementy, vymedzuje sa prioritne smerom k spoločenskovednému vedomostnému poňatiu. Dovtedy išlo takmer výhradne o skĺbenie toho, čo v dnešnom kurikule ponúkajú vlastiveda, etická výchova a v istých kontextoch aj prvouka. Cieľ bol zadaný jednoznačne – viesť žiaka k tomu, aby sa z neho stal vyspelý a poriadny občan republiky, efektívny člen spoločnosti. Učivo tomu zodpovedalo. V dokumente sa nachádza až 8 tematických okruhov, i keď naďalej platí, že takto explicitne označené neboli. Signifikantný bol pre ne postupný nárast nárokov. Mezi predpísané okruhy sa zaraďovali: Národ a spoločnosť (obsah – príklady: spoločenské útvary a vrstvy, sociálna nerovnosť a jej vyrovnávanie, národné zápasy a vlastenectvo atď.); Zdravie (abstinencia, duševné zdravie, cudnosť, sociálne choroby, lekárske poučenie o pohlavnej zdravovede, podmienky šťastného

života atď.); Práca (deľba práce v spoločnosti, druhy práce – priemysel, verejné povolania a pod., konkurencia a podnikavosť, kapitalizmus, socializmus a sociálne zápasy, národné hospodárstvo, vystahovalectvo); Vzdelanosť (druhy škôl, sebazvdelávanie, divadlo, duševná práca, muži a ženy vo vedúcich pozíciách, kultúra a civilizácia, kresťanstvo atď.); Občianske cnosti (nabádanie ku konaniu dobra z vlastnej iniciatívy, zodpovednosť za vlastné konanie, životné zásady, ľudská povaha, konanie podľa svedomia, zločin a trest, sloboda atď.); Ľudskosť (úcta k človeku, spravodlivosť, ochrana slabých – mládeže a žien, spoločné statky ľudstva – veda, vynálezy, umenie a literatúra, rovnosť medzi národmi, militarizmus – obrana vlasti, svetový mier, zblíženie ľudí vo svete atď.); Príroda (príroda ako matka, vychovávateľka a živiiteľka, prírodné pamiatky atď.); Zariadenia štátne a občianske (rovnoprávnosť, verejná mienka a verejná mravnosť, právny poriadok v štáte, práva menšín, demokracia, aristokracia, anarchia, ústava, časti štátnej moci, bezpečnosť (vojsko a polícia), styky s inými štátmi, politické strany a politické vzdelanie atď.). Súbor povinných tém, ktoré museli byť vysvetlené, je naozaj pestrý a pomerne obšírny, a to sú vypísané len ukážky (porovnaj Výnos..., 1923, s. 215–216). Zámerne sú zmienené príklady upravené z pôvodnej dobovej formulácie do súčasnej ľahšie čitateľnej podoby, aby ich bolo možné jednoduchšie pochopiť a interpretovať. Je evidentné, že už v 20-tych rokoch minulého storočia disponovalo kurikulum inšpiratívnymi obsahmi, za ktoré možno považovať odkazovanie na postavenie mužov a žien (načrtnutie rodovej rovnosti), na rovnosť medzi ľuďmi a ochranu minorít a slabších (boj proti xenofóbii), na politické vzdelanie, na vnímanie prírody v rôznych dimenziách (environmentálna výchova), na prirodzenú etiku (konaj dobre preto, lebo sa to spoločensky osvedčilo a nie preto, lebo to niekto alebo niečo prikazuje). Celá koncepcia zámerne pôsobí skôr všeobecne ako konkrétne, keďže na konkretizáciu učiva slúžili iné nadväzujúce dokumenty. Všeobecnosť sa však nevyučovala s možnosťami praktického a variabilného metodického podchytenia. Prístup nepodporoval násilné pretláčanie akýchkoľvek politicky ladených myšlienok. Je fakt, že z niektorých častí textu možno vytušiť zámer plniť štátom zadané výchovné a vzdelávacie úlohy, ale priamy propagandistický či

dokonca negatívny ideologický presah, našťastie, prítomný nie je. Opakovanie názvov viacerých tematických celkov pre zmenu značilo nutnosť zachovať osvojené výchovné motívy (dobré zvyky) od prvého po posledný tretí stupeň s tým, že budú postupne utvrdzované a dopĺňané o teoretické znalosti.

Osnovy pri každom stupni zapracovávali aj tretiu časť pod názvom „Cvičenia“. Na nižšom stupni boli ponechané úplne v kompetencii vyučujúcich (podľa výberu učiva), ale na strednom stupni už boli uvedené možné prístupy ako napr. práca v školskej záhrade, stromčekový deň, školská sporiteľňa, poskytovanie prvej pomoci, činnosť Dorastu Červeného kríža, prvky žiackej samosprávy (porovnaj Výnos..., 1923, s. 215). Dané odkazy vystupovali v pozícii podpory – dodanie inšpirácií k metodickému podchytu učiva. Odporúčané „cvičenia“ pre starších žiakov nabádali mimo okrem iného aj k založeniu si denníka, do ktorého by si žiaci zapisovali svoje činy, premýšľali o nich a zariadili sa podľa toho v ďalšom živote. Spomenuté boli aj také aktivity ako vymieňanie si listov so žiakmi zo zahraničia, vymieňanie pohľadníc, či dokonca zdokonaľovanie sa v esperante (porovnaj tamže, 1923, s. 217). Extrakurikulárny doplnok k uvedenému predstavuje publikácia manželov Matejovských, ktorá vyšla v roku 1929. Približuje niektoré využiteľné učebné pomôcky, medzi ktoré patria napr. knihy, časopisy, diagramy, plagáty, výročné správy, zbierky obrazov znázorňujúce mravné zásady a pod. (1929, s. 10). Medzi iné doplnkové publikácie, ktoré do detailov rozpracovávali rámcovo ladené štátne kurikulum, konkretizovali ho a vysvetľovali z pozície metodologickej aj didaktickej, patrili napr. už v roku 1923 diela Miroslava Skořepu a Františka Aloisa Soukupa. Prvý menovaný autor sa v jednej zo svojich metodických príručiek vyjadril: „*Účelem této knihy jest umožniti učitelstvu přípravu k hodinám občanské nauky a výchovy. Obsahuje dle mého soudu maximální látku jednotlivých osnovných hesel s nutnými doplňky pro učitele; ukázkový výběr výchovného materiálu k vyprávění, četbě a konání; praktické ukázky a metodické poznámky z vlastní zkušenosti...*“ (1923, s. 3) Dielo odkazovalo na myšlienkovú platformu a účel predmetu, na efektívne uchopenie učiva, na štruktúru hodiny, jej celkový zmysluplný obraz, na doplnkovú študijnú literatúru a ďalšie záležitosti (porovnaj Skořepa, 1923, s. 7–41).



Všetko to bolo podporené odbornou erudovanosťou autora, ktorá mu umožňovala sprístupniť početné komentáre ku každému jednému systematicky rozplánovanému učebnému obsahu (hlavná téma a podtémy). V publikačnom počine druhého menovaného autora sa pre zmenu objavila kapitola, ktorá rozpracovala konsolidovaný návrh podrobného rozdelenia učiva podľa ročníkov a jednotlivých mesiacov šk. roka. Možno predpokladať, že pre mnoho učiteľov to muselo prinajmenšom zavážiť ako inšpirácia (porovnaj Soukup, 1923).

### 3.2.3 Osnovy vo vzťahu k občianskym školám

Pôvodný kurikulárny dokument z roku 1923 zaraďoval aj rámcové osnovy pre školy občianske, ktoré boli oproti verzii pre obecné školy na prvý pohľad redukovanejšie, skoro až heslovité. Zdanie však v tomto prípade klame – rozhodne sa predpísaným učivom dal vyplniť čas stanovený na výučbu. Viac-menej išlo tematicky o kópiu toho, čo už bolo komentované. Napriek tomu mali osnovy vlastný špecifický zámer v podobe: „*Učivo občanské nauky a výchovy na škole občanské osnuje se samostatně, ale soustřeďuje v sobě naukové i výchovní prvky všech ostatních předmětů. Navazující na učivo středního stupně školy obecné, rozšiřuje je po stránce naukové a prohlubuje podle rostoucí duševní vyspělosti žáků a podle úkolu školy občanské...*“ (Výnos..., 1923, s. 217). Zásadné zistenie spočíva v tom, že pri zachovaní rovnakej dvojhodinovej týždennej dotácie vzdelávací obsah síce odkazoval na rovnaké tematické okruhy ako vyšší stupeň obcejnej školy, dokonca aj na rovnaké učivo, ale to bolo vymedzené cez samostatné zadelenie tématických pre každý okruh konkrétne do prvého, druhého a tretieho ročníka, resp. triedy. Možno dedukovať, že aj samotným učiteľom, vrátane tých z obecných (ľudových) škôl, umožnil takýto prístup k osnovám nahliadnuť do zmysľovania ich autorov a odvodiť si z predpisu racionálne radenie učiva do ročníkov. Metodické postupy (cvičenia) boli inšpirované tým, čo bolo odporúčané pre ľudové školy (napr. školská lekárnička, Vianoce pre sirotu a chudobných, besedy a prednášky a pod.) (tamže, 1923, s. 218).



### 3.2.4 Osnovy vo vzťahu k jednoročným kurzom

Nakoniec sa do textu prvých osnov pre ONaV zmestili aj kratučké predpisy učiva pre jednoročné kurzy pri občianskych školách. Prislúchali k 4. ročníku (v podstate doplnkovému), mali dotáciu 2 hod./týždeň a zahŕňali témy z oblastí: Spoločnosť (vznik národov a štátov), Štát (úlohy a vývoj štátu), Československá republika (národ, demokracia – zvrchovanosť národa, náboženské vyznania, parlament, prezident, národnosť, právny štát), Medzinárodné postavenie ČSR (vzájomné styky štátov – hospodárske, politické a kultúrne, mierové hnutie atď.), Hospodárske a sociálne úlohy štátu (stavovské záujmy, colná a daňová politika, sociálna starostlivosť a pod.), Kultúra a civilizácia (čím prispel československý štát k spoločným statkom ľudstva atď.). Náznakovito boli spomenuté aj témy ako peniaze (úvery a banky), duševný život národa a starostlivosť o neho, technický rozvoj ľudstva, a napokon základy svetozáporu (pozri Výnos..., 1923, s. 218–219). Na takejto vysokej odbornej úrovni, nie jednoduchej pre osvojenie si všetkých vyžadovaných kontextov z pozície absolventov tohto vzdelávania, je možné pozorovať najsilnejšie zastúpenie štátnych záujmov v rámci vzdelávacej politiky. Pramení to práve z faktu, že už išlo o formovanie takmer dospelých ľudí, pripravujúcich sa buď na vyššie vzdelanie (náročnosť tém tomu zodpovedá), alebo na funkčné zaradenie sa do spoločenského života v pozícii uvedomelých pracujúcich občanov. Samostatného legislatívneho vydania sa osnovy pre jednoročné učebné kurzy dočkali v roku 1924 (pozri Výnos..., 1924).

### 3.3 Slovenská adaptácia kurikula (vysvetľujúce a doplnkové publikácie)

Všetky doposiaľ uvedené kurikulárne dokumenty boli písané v origináloch v češtine, čo však neznamená, že by sa nevzťahovali aj na slovenské školy. Ako pomôcka pre našich učiteľov, aplikovaná na slovenské školské reálie, slúžila v Žiline vydaná publikácia s podrobne rozpísanými učebnými osnovami, návrhom rozvrhu hodín a administratívnyimi pokynmi, keďže bolo potrebné podrobne zachytiť nové požiadavky a nové predmety vo výučbe v ich ucelenej podobe. Zvolil sa maximalistický prístup k učivu, na rozdiel od štátneho kurikula, aby sa pre

pedagógov otvorila pestrá paleta výberu toho, čo im najviac vyhovuje a čo zodpovedá miestnym pomeroch. Autori si pritom nenárokovali na neomylnosť, vedeli, že ich dielo bude po získaní praktických skúseností s výučbou doplnené i opravené. Nešlo ani o kompletné spracovanie pre všetky ročníky (Nové podrobné osnovy..., Volf & Pospíšil, 1927). Obsahové zameranie sa sústredilo na školy jednotriedne až trojtriedne – podľa počtu stupňov vzdelávania a celkovej školskej organizácie, ktorá bola na Slovensku komplikovanejšia ako v českých krajinách (pozri Gabzdilová, 2014, s. 25–33).

Učivo bolo spracované heslovite a v tabuľkovej podobe pre 40 nadväzujúcich týždňov systémom: „beh“, prípadne konkrétny ročník, poradie vyučovacej hodiny, názov učiva vzťahujúci sa na občiansku výchovu, názov učiva vzťahujúci sa na občiansku náuku. To značí evidentné odlišenie faktografického a výchovného zamerania. V niektorých prípadoch, skôr výnimočných, je však možné badať prepojenie faktograficky orientovaného učiva s výchovným prvkom. Príkladom je 31. týždeň, do ktorého bol zahrnutý výchovný element v podobe: „*Rovnosť, voľnosť, svoboda*“. Za tým nasledoval náukový element: „*Rok 1848 a túžba Slovenska za oslobodením*“. Jednoznačne sa tým odkazuje na zapracovanie slovenských špecifik. Naopak, na iných miestach dokumentu sa nachádzali absolútne odlišné, výchovne a edukačne nesúvisiace príklady učebnej látky. Opäť je to vhodné preukázať na príklade. Láska k pravde v štýle „*Pravda víťazí*“ mala vedomostné doplnenie v podobe učiva zameraného na vládu a ministerstvá a na význam poistenia vo formulácii „*poisti sa a šetri na starobu*“. Navyše, texty boli opakovane doplnené o výkričníky. Z dnešného pohľadu teda vnímať istú nesúrodosť. Posledné týždne už obsahovali iba výchovné prvky, pričom náuková časť bola vyplnená opakovaním (Volf & Pospíšil, 1927, s. 17–19).

O rok neskôr vyšlo podobné, ale oveľa podrobnejšie dielo s názvom *Podrobná učebná osnova pre slovenské ľudové školy jednotriedne a dvojtriedne s podtitulom Na základe najnovších osnov pre 8-triedne ľudové školy*. Tento raz možno hovoriť o maximalistickej koncepcii bez okolov, nakoľko rozpis sa už neorientoval len na heslovité témy výchovné a náukové. Išlo o priamočiary zámer pomôcť učiteľom naplniť ciele dané záväzným kurikulumom. „*U väčšiny predmetov rozdelená je učebná*

*látka na 2–3 ročné behy (podľa toho, či ostáva žiak v niektorom oddelení 2 alebo 3 roky) a to z toho dôvodu, aby každý rok počuli žiaci niečo iného a aby predpísaná látka mohla byť vyčerpaná... K jednotlivým predmetom pripojili sme miestami aj metodicko-didaktické poznámky“ (Lehký & Mojto, 1928, s. 3). Občianska náuka a výchova mala garantované miesto v rozvrhu od prvého ročníka, nech už bolo organizačné delenie akékoľvek. Jej hodinová dotácia v podstate zodpovedala dvom hodinám týždenne. V samotnom dokumente je to však označené cez dve čísla – štyri a dva, čo môže odkazovať na alternatívu, na variabilné prístupy k úprave trvania vyučovacej jednotky, keďže, povolené boli aj 30-minútové vyučovacie hodiny, ak to tak škole lepšie vyhovovalo. Tým pádom musel byť ich týždenný počet väčší ako dve štandardné vyučovacie hodiny (porovnaj tamže, 1928, s. 4–5).*

Schéma spracovania učiva je najlepšie reprezentovaná tabuľkou pre 6., 7. a 8. školský rok. K rozpisu je pridaný odkaz na využiteľné didaktické prostriedky od autorov: R. Kratochvíl – P. Prídavok: *Občianska náuka, III. diel*; Dr. E. Pálesch: *Československá ústavoveda. Nadvážujúca časť bola rozplánovaná podľa mesiacov šk. roka od septembra do júna. Samostatne vyčlenená bola v tabuľke stať sumarizujúca maximálne učivo (látku) a samostatný priestor dostali v ďalšom stĺpci aj cvičenia, čiže metodické námety. Príklad z októbrového rozpisu – učivo: „c) *Zodpovednosť za jednanie. Nezištnosť, dobročinnosť v podnikoch, družstvách. Odpovednosť, dozor. Poctivosť v závodoch. Pripomenka sľubu vernosti (28. – 30. X.)*“.*

V tomto prípade je k tomu elegantne pričlenená metodika, ktorá logicky a účelne inklinuje presne ku konkrétnemu opisu učiva: „*Koho obdarujeme (najstaršieho chudobného človeka), kedy, ako?... Zaujmu tiež aktivity spojené so školským fondom, vedením školskej knižnice, zápismi do triednej knihy (treba zaznamenať všetko podstatné), zisťovaním spomienok starých ľudí na minulosť (skúsenosti so slobodou), výpiskami z čítania kníh a pod. (tamže, 1928, s. 17). Pri každej učebnej látke bolo pridelené aj písmeno a, b alebo c, aby sa dali rozpoznať a oddeliť jednotlivé behy. Svoje miesto, priradené k 4. a 5. školskému roku, si našlo aj učivo reflektujúce na environmentálnu problematiku, ako aj na ochranu zdravia (škola v prírode, skauting, prvá pomoc, hygiena atď.), čo svedčí o tom, že ONaV bola už v tom čase*

vskutku všestranne orientovaným predmetom. Dôkaz daného tvrdenia poskytujú ukážka z májového rozpisu učiva: „a) *Pozorovanie prírody, jej krásy. Zošlachtenie citu. Súcit s tvorom, ich ochrana a pečlivosť o ne. Sila a jej zužitkovanie.* b) *Šetrenie prírodných krás. Ochrana zvierat. Opatrnosť na cestách prírodou. Dôležitosť rastlín pre tvorstvo*“ (tamže, 1928, s. 16). Ani tu nechýbali metodické usmernenia k podchyteniu praktickej úrovne – napr. stromčekové slávnosti, pomoc vtáčikom, vybavenie na cesty do prírody a pod. (porovnaj tamže, 1928, s. 16).

Ku koncu dokumentu sú jednoznačne určené ciele, a to náukový (vzdelávací) aj výchovný. Zaujme najmä ten vedomostne orientovaný: „...nie je možné podávať žiakom učivo podľa sústavného roztriedenia vo všetkých podrobnostiach, ale len základné poznatky o republike československej ako samostatnom útvere štátnom a čiastky útvarov medzinárodných o ich štátnych a občianskych zriadeniach a o ich duchu“. Pri výchovnom prvku sa nachádzala poznámka, že poučovanie samo o sebe nestačí, sprostredkované dobré zvyky treba uplatniť prakticky, t. z. zabezpečiť vyčlenenie patričného času praktickej stránke vyučovania (tamže, 1928, s. 21).

Komentáre vedú k záveru, že už pred približne 100 rokmi si boli odborníci v oblasti školstva vedomí potreby rozpracovania pomerne všeobecného štátneho kurikula na niečo oveľa viac uchopiteľné pre pedagogickú obec – detailnejšie a maximalistické poňatie, umožňujúce ďalší flexibilný kurikulárny i metodický prístup. Návodov tohto typu nezvyknú byť záväzné, ale mnohé sú užitočné a učitelia na ne priam čakajú – platí to aj pri moderných verziách kurikulárnych dokumentov. Okrem toho, vďaka vydaniu opísaných publikácií (a im podobných) sa podarilo pôvodne značne všeobecne ladenú kurikulárnu koncepciu, diktovanú štátnymi osnovami, rozmeniť na drobné a vďaka konkrétnizácii aj metodickej nápaditosti elegantne významovo transformovať do mnohých kontextov, oveľa bližších reálnej školskej výučbe.

### **3.4 Prechodné obdobie (nerealizované návrhy osnov v rokoch 1926–1929)**

V roku 1926 malo prísť k prijatiu nových osnov ONaV, ktoré by upravovali zistené nedostatky, vyplývajúce zo skúseností pedagógov pri

zavádzaní a testovaní dočasných osnov z roku 1923. Bol vypracovaný návrh, avšak nakoniec prišlo k prijatiu ministerského výnosu, ktorým sa odobrovalo pokračovanie v používaní pôvodných osnov aj v ďalšom období (Výnos..., 1926). Odloženie vydania nových oficiálnych osnov bolo podmienené viacerými polemikami, ktoré nie je nutné podrobne rozpisovať. Napokon prevážila mienka, že dočasné osnovy z roku 1923 sú v podstate naďalej využiteľné. Ich upravená verzia však nezmizla, zostala ako námet, od ktorého sa bolo neskôr možné posunúť ďalej, konkrétne k vytvoreniu štandardizovaných normálnych a konečne definitívnych osnov pre všetky typy národných škôl. Tým pádom sa viaceré novinky, ktoré sa mali, resp. mohli zaviesť už v roku 1926, stali oneskorene súčasťou reformnej verzie kurikula začiatkom 30-tych rokov 20. stor. Ako príklad možno uviesť informáciu, že zatiaľ čo nižší a stredný stupeň sa mal zamerať prioritne na výučbu o domovine a vlasti, najvyššiu kategóriu predstavovalo učivo koncipované v troch hlavných okruhoch, a to občianska výchova v užšom zmysle, národná výchova a výchova svetoobčianska. Možno z toho využiť premyslenú gradáciu a citlivé prepojenie výchovných a vzdelávacích prvkov. (porovnaj *Nové osnovy...*, 1926, s. 102–105).

### 3.5 Normálne dočasné osnovy (1930–1933)

#### 3.5.1 Elementy formujúce tvorbu stálejšieho kurikula

V nadväznosti na predchádzajúcu časť je zjavné, že sa využitie prvotných osnov pre ONaV natiahlo na takmer 10 rokov. Medzičasom sa posilňovali apely na zastabilizovanie situácie v už unifikovanom československom školskom systéme, čo priamo úmerne podporovalo potrebu nahradenia čoraz menej aktuálnych učebných osnov. Prvé normálne, aj keď stále ešte dočasné osnovy, boli vyhlásené tradične v podobe ministerského výnosu a vydané v roku 1930 s platnosťou na šk. roky 1930/1931, 1931/1932 a 1932/1933. Vztahovali sa výlučne na obecné (ľudové) školy. Minister školstva stanovil, že „...*podle normálních učebních osnov vypracují místní porady učitelské podrobné učební osnovy a dohodnou se o nich podle jednotlivých druhů škol za vedení příslušného školního inspektora, který zejména bude dbáti příslušné jednoty*“ (Normální učební

osnovy..., zvláštní otisk z Věstníku..., 1930, s. 3). Dočasné osnovy sa mali aj tentokrát overovať v praxi, čo je logický prístup pri snahe postupne dospieť k vypracovaniu ich definitívnej podoby. Zaujímavé pritom bolo, že v tom čase neprišlo k vydaniu príkazu na vytvorenie nových učebníc, ale učitelia mali aj tak dbať na uskutočnené zmeny vo výbere a usporiadaní učiva. Pre celé školstvo pritom platila zásada, že má vychovávať k mravným a kultúrnym cieľom, ktoré sú nasledované národom, štátnom a ľudstvom. Vidieť piliere pre vzdelávanie a výchovu, ktoré sa v podstatnejšej miere nezmenili až na to, že čoraz častejšie sa zdôrazňovali otázky národa a štátu, resp. pomer občanov k nim. Muselo sa reflektovať na aktuálny život, na to, čo v realite prináša. Vystihuje to doslovné tvrdenie, ktoré odkazuje na potrebu vštepiť mládeži presvedčenie, že „...*na prospěchu a blahu občanů spočívá prospěch a blaho státního celku*“ (tamže, 1930, s. 3). Potvrďoval sa tým zároveň čoraz väčší dôraz na spojenie tematickej základne ONaV s étosom školy.

Druhý zásadný element, ktorý profiloval osnovy, predstavovala koncepcia činnnej školy, odkazujúca na dôležitosť práce. Jej úlohou bolo rozvíjať všetky duševné aj telesné schopnosti žiakov, ich spoluprácu a vynaliezavosť. Škola ich mala viesť k tomu, aby „...*především vlastní práci nabývali trvalých vědomostí a dovedností potřebných pro život*“ (tamže, 1930, s. 4). To znamenalo prisúdenie väčšieho dôrazu nielen na rozum a pamäť, ale aj na citovú a vôľovú oblasť, a zároveň sa pod tým myslel odklon od sprostredkovania hotových vedomostí – žiaci sa mali sami pričiniť, za využitia rôznych metód a svojej vlastnej aktivity vrátane samoštúdiá, o korektné uchopenie informácií. Vynechané neboli ani metodické a edukačno-organizačné pokyny. Napríklad možno uviesť pokračujúcu tradíciu besiedok s rodičmi, existenciu žiackej samosprávy, ako aj spoločné školské zhromaždenia pri významných udalostiach a výročiach, ktoré priamo súviseli s tematickou základňou ONaV. Celkovo sa nemala vynechať žiadna príležitosť školského a verejného života, ktorá mala potenciál podporiť to, čo bolo súčasťou výučby na hodinách daného predmetu. Odkazy sa vzťahovali aj na čítanie vhodnej literatúry a správne zvolené exkurzie do ústavov či podnikov. Opätovne bolo zdôraznené, že univerzálne platné metódy nemožno učiteľom predpísať, nakoľko predmet disponuje skôr psychologicko-pedagogickou

ako logicko-didaktickou zásadou pri voľbe vyučovacích metód. Preto musel učiteľ vystihnúť dušu dieťaťa a prispôbiť jej metodické i didaktické nastavenie vyučovacieho procesu. Vďaka tomu bolo akceptovateľné všetko, čo prakticky podporilo duševný rozvoj a chápatosť žiakov (napr. poriadok, dobročinnosť, sporenie, slušné správanie, vkus a pod.) (porovnaj tamže, 1930, s. 6). Daný prístup principiálne odporoval čistému memorovaniu poznatkov a nezdôvodnenému moralizovaniu, ktoré boli v dokumente označené za mŕňajúce sa účinku.

Teoretické a čiastočne aj praktické pokyny (metodika) boli doplnené o klasifikačný rámec, ktorý však určoval nanajvýš to, že známka z predmetu sa stanovuje podľa prospechu z náukovej časti predmetu, avšak so zohľadnením správania žiaka a jeho snahy – t. z. individuálne hodnotenie s prvkami humánneho prístupu. Okrem toho do hry vstúpili aj špecifiká vtedajšej organizácie škôl, najmä princíp fungovania početných menejtriednych škôl, v ktorých zvyklo byť učivo koncipované do tzv. behov – akoby niekoľkoročné cykly (porovnaj Normální učební osnovy pro školy obecné [ludové], 1930, s. 30–31). Pravou je, že vtedajšie pomery sa zo súčasného pohľadu vyznačovali ťažie pochopiteľným mixom zosúladenia triedy/tried, oddielov, poradia šk. roka a jeho ukotvenia v príslušnom vzdelávacom stupni. Tento stav si vyžadoval nastavenie variabilných podmienok, podporujúcich flexibilný prístup k spracovaniu kurikula. Premietalo sa to do určenia hodinovej dotácie. Ludová škola poskytovala ONaV v jednotlivých ročníkoch, akokoľvek boli usporiadané, v priemere dve hodiny každý týždeň počnúc štvrtým ročníkom (rokom šk. dochádzky) v prípade škôl jedno a dvojdielnych, pričom v prípade jednotriednych škôl predmet spadal pod výučbu pre vyššiu skupinu, a tretím ročníkom u škôl trojdielnych až osemtriednych. Z toho vyplýva, že podľa tohto rozpisu sa predmet počas prvých dvoch ročníkov nevyučoval – nemal pridelenú žiadnu dotáciu. Zároveň platilo, že dvojhodinová dotácia predstavovala pre vyššie ročníky štandard, aj keď nie úplne konštantný. V školách sedemtriednych a osemtriednych, ktoré najviac zodpovedajú dnešnému vnímaniu fungovania ZŠ, bola pre šiesty ročník určená jedna hodina na týždeň. V šesťtriednej škole sa rovnaká záležitosť týkala piateho školského roka. Komplexne tak možno v porovnaní s dneškom konštatovať,



že povinná dotácia sa vzťahovala aj na nižšie ročníky, i keď v rôznorodej podobe, a preto niet pochyb, že sa predmet tešil väčšej vážnosti ako v súčasnosti. Tvrdenie je korektné napriek poznaniu, že na najnižšom stupni predmet nefiguroval v rozvrhu v samostatnej podobe (porovnaj tamže, 1930, s. 33–47). Zapríčinilo to zaradenie prvouky, do ktorej sa čiastočne vtesnal pôvodný obsah elementárnej občianskej výchovy.

### 3.5.2 Tematické uchopenie učiva ONaV v prvých normálnych osnovách

V dokumente sa opakujú rovnaké frázy, aké už boli zmienené v opise podstaty predmetu v rámci prvého dočasného kurikula (charakter občana a morálne očakávania – vzťah k blížnemu, šlachetná povaha, občianske práva a povinnosti, získanie poznatkov o sociálnom, hospodárskom, kultúrnom a politickom fungovaní štátu, výchova k demokracii). Delenie učiva je v zmysle vyššie uvedeného nastavené podľa ročníkov od tretieho po ôsmy. Za poznámku však stojí fakt, že dokument dané učivo nijako obsírne nešpecifikuje. Závazný obsah je podaný stručne, cez krátke a za sebou nasledujúce témy (učivá). V porovnaní s predchádzajúcim spracovaním prišlo k vynechaniu štylisticky expresívnych formulácií – zahrnuté sú jasné inštrukcie o učive bez potreby autorov niečo zvýrazňovať výkričníkmi, resp. týmto spôsobom upriamovať pozornosť na výchovné prvky, čo ale neznamená, že by absentovali – je ich v texte dosť, len viac zapadajú do komplexného poňatia učiva. Výchovno-vzdelávacia základňa zostala zachovaná, pričom výchovná zložka sa tematicky opierala o zlé návyky a mravné zásady – napr. ochrana slabších a spoločenské cnosti, starostlivosť o telo, ochrana majetku, vlastníctvo a pod. (porovnaj tamže, 1930, s. 48–49). Zo spracovania (hoci všeobecného) vyplývalo, ktorá téma a v akej podobe patrí do konkrétneho ročníka. Zvyšok už bol na dopracovaní, resp. prispôbení samotnými pedagógmi – podrobné osnovy. Na ilustráciu posluží príklad rámcového rozvrhnutia učiva, ktorý sa vzťahuje k tretiemu šk. roku: „*Obec. Úředníci a zřizenci obecní. Soužití v obci. Pošta. Cesty a spojovací prostředky v obvodu obce; péče o ně. Hasičstvo... Bezpečnostní služba. Lékař. Náš kraj. Náš národ. Naše vlast. 28. říjen. Hymny, státní znak. Masaryk... Vzpomínka na padlé*“ (Normální učebné osnovy pro školy obecné



[ľudové], 1930, s. 48). Napriek miestami ťažkopádnej kurikulárnej konzistencii (štrukturálne usporiadanie učiva) a nižšej prehľadnosti sa dá vytušiť, že spracovanie smeruje k istému tematickému bodu, ktorý je identifikovateľný, aj keď nie je priamo uvedený (bez názvu tematického celku). Na základe toho možno postrehnúť inklináciu k najbližšiemu okoliu žiaka, inštitúciám a službám, ich využitiu, prepoineniu obce na národ (prítomná je určitá miera systematiky), dôrazu na zásadné prvky formovania (už od mlada) uvedomelého občana v duchu vtedajšieho štátu a jeho priorít. Rešpektované pritom boli zásady uvedené v úvode do osnov – postup od blízkeho k vzdialenejšiemu a gradácia nárokov aj na vzdelanostnej, čiže nielen výchovnej úrovni. Napriek tomu, celkové spracovanie osnov má ešte ďaleko od aktuálnej kurikulárnej koncepcie implementujúcej podnety k priamej aktivite cez výkonné slovesá. Niekdajší prístup pôsobí čisto vecne, heslovite, ale zato jednoznačne a do istej miery kontextovo. Na zdokumentovanie tohto názoru postačí citácia z učiva siedmeho ročníka: „*Republika a monarchie. Demokracie. Svoboda. Ústava. Státní znaky, prapory, hymny. Volba do národního shromáždění. Poslanecká sněmovna a senát. Zákony a nařízení. President. Vlása. Úřady. Bezpečnost a ochrana státu. Branná povinnost. Soudnictví*“ (Normální učebné osnovy..., 1930, s. 49).

### 3.6 Definitívne normálne učebné osnovy (1932–1933)

#### 3.6.1 Normálne učebné osnovy pre meštianske školy a ich nosné myšlienky

Normálne učebné osnovy pre meštianske školy a jednorocné učebné kurzy vyšli vo finálnej podobe v roku 1932 formou výnosu MŠaVO zo dňa 9. júna, ktorý bol uverejnený v ministerskom vestníku (roč. 14, zošit 6) s prehľadnými tabuľkami. Samotné osnovy však dostali aj vlastnú tlačenú podobu ako samostatný dokument. Predstavovali východisko z dlhého obdobia zbierania podnetov od pedagógov a odborníkov na školstvo. „*Osnovy z r. 1932 jsou první republikánské osnovy pro měštánské školy v našem státě. Jími se sjednocuje výchova a vyučování na měštánských školách ve všech zemích našeho státu, což má pro sjednocování československého státu veliký význam*“ (Kepřta, 1933, s. 37). Vyučovanie

sa malo v týchto školách už tradične zakladať na väčšinovo akceptovaných mravných princípoch, na podpore demokratických myšlienok, usmerňovaní podľa nových pedagogických smerov a didaktických skúseností. Do úvahy sa mali brať získané skúsenosti nielen z domáceho edukačného prostredia, ale aj zo zahraničia. Platnosť kurikulárneho dokumentu bola stanovená počnúc šk. rokom 1933/1934 postupne od prvého ročníka meštianskej školy, takže všetky tri triedy boli obsiahnuté až v šk. roku 1935/1936. Šk. rok 1932/1933 bol vnímaný ako prípravný pre zavedenie zmien.

Zo znenia výnosu vyplýva, že učivo bolo osnované iba v základných rysoch, a preto naďalej platilo, že sa počítalo s jeho upravenou verziou v podobe zvláštnych učebných osnov (z pohľadu slovenčiny sa skôr hodí označenie špeciálnych) s ohľadom na charakter a potreby konkrétnej školy a jej prostredia, ako aj samotných žiakov. Samozrejme, všetko muselo prebiehať v intenciách platnej školskej legislatívy. Aby nevznikol chaos, na základnú jednotu obsahu vzdelávania dohliadali školské inšpektoráty (porovnaj Normální učební osnovy..., 1932, s. 3).

Účelom meštianskej školy bolo pri porovnaní s obecnými (ľudovými) školami poskytnúť ucelené vyššie vzdelanie, ktoré by pripravilo žiakov na ďalšie a ešte vyššie vzdelanie. Pokračovalo sa v tendencii dostávať čoraz viac do popredia morálnu formáciu a popri nej národnú výchovu. Za všetko hovorí táto časť dokumentu: „*Národní výchova se stává důležitým prostředkem výchovy sociální, zejména občanské, jejímž cílem je vychováti žactvo k vědomému a ochotnému plnění občanských povinností a k oddanosti československému státu*“ (tamže, 1932, s. 4). Mimo záujmu nezostali ani ideály demokracie, vyplývajúce zo samotnej ústavy. Týmto bol ideologický rámec jasne stanovený. Zároveň to ako celok malo praktický rozmer – príprava na občiansky život cez nadobudnutie všeobecných a správne usporiadaných vedomostí a rozumových schopností. V súhrne teda vidieť tri rozmery – príprava na ďalšie vzdelávanie, príprava na každodenný život v spoločnosti, ochota zdokonaľovať seba samého. „*Žactvo nabývá poučení o účasti vlastního národa na vývoji lidské vzdělanosti a o jeho úkolech v kulturním a hospodářském snažení...*“ (tamže, 1932, s. 4). Uvedené formulácie by v dnešnej podobe predstavovali rámce pre stanovenie želaného profilu absolventa.

V metodickej rovine bola konštatovaná potreba odkloniť sa od didaktického materializmu, vedúceho k samoučelnému poznaniu a k množstvu vedomostí, avšak pri zanedbaní ich rôznorodosti. Z kontextu bolo možné vytyčiť apel na prepájanie vedomostí, presne v duchu konceptu činnnej školy, vyžadujúcej inovatívny prístup. Organizácia práce si vyžadovala, aby sa rovnaké učivo nepreberalo naraz v rôznych predmetoch a znovu (opakovane) po jednotlivých ročníkoch. Naopak, do popredia sa dostala iniciatíva vedúca k rozvoju schopnosti žiakov kombinovať poznatky a aplikovať ich ak treba aj v iných predmetoch než tých, ku ktorým podľa osnov patrili. Tak prišlo k požiadavke na zosúladienie učebných predmetov do účelných vzťahov, čo sa odrazilo aj na ONaV, z ktorej sa stal centrálny výchovný princíp, ktorým bola ovplyvnená celá škola (porovnaj tamže, 1932, s. 5).

### 3.6.2 Konkretizácia osnov s ohľadom na ONaV (hodinová dotácia, ciele, metodické prístupy, štruktúra a rozpis učiva)

Hodinová dotácia predmetu ONaV bola v meštianskych školách nižšia ako v školách obecných (ľudových). Ustálila sa na úrovni jednej vyučovacej hodiny týždenne v každom z troch ročníkov (pozri Normální učební osnovy..., 1932, s. 6). Rámcové osnovy obsahovali iba jednoduché zdokumentovanie cieľa, bez rozdelenia na vzdelávaciu a výchovnú časť, preto je ich označenie viac ako výstižné. Medzi elementárne očakávania obligátne patrilo: formovať charakter, vychovávať k spolužitiu v spoločnosti a k pochopeniu ako funguje štátna správa, zámerné vedenie žiakov k demokratickej orientácii a oddanosti voči štátu (potvrdenie požiadavky obsiahnutej v prvom komentári k osnovám), vedenie k solidarite a ľudskosti (zjavné etické aspekty). Nástroje na dosiahnutie cieľov boli napr.: aktívne vyučovanie, sústavné rozvíjanie dobrých zvyklostí, výchovné diskusie medzi učiteľmi a žiakmi a pod. V podstate je v tom zahrnuté metodické smerovanie až na to, že nie je v samostatnej podobe zaradené pred učebný obsah, ale je pričlenené k cieľom. Napriek tomu, pre praktickú uchopiteľnosť kurikula dáva väčší zmysel prístup, keď ciele jednoznačne nadväzujú na obsahový a výkonnový štandard, resp. na predpísané učivo. To sa v tomto prípade javí byť nanajvýš v rovine naznačenia. Poznámky k osnovám však vysvetľovali

aspoň to, čo sa myslí pod výchovnými týždňami – učiteľský zbor sa mohol prikloniť k ideí alebo mravnej zásade, ktorú pedagógovia spoločne uznali za tak dôležitú, že sa ju snažili krátkodobo, ale o to intenzívnejšie vštepiť žiakom počas jedného týždňa (porovnaj tamže, 1932, s. 16). Ku každej triede, čím sa myslí ročník, patrilo len zopár hesloviťe zaznamenaných tematických okruhov. Pri odhade, že sa dalo odučiť max. 30 vyučovacích hodín počas jedného šk. roka, to však nie je až tak prekvapujúce. Každopádne, učitelia museli zapojiť vlastnú šikovnosť a témy (učivá) si doplniť a nakombinovať tak, aby bola výučba čo najprirodzenejšia pre konkrétnu skupinu žiakov. Prvý ročník odkazoval na témy ako rodina (práva a povinnosti jej členov), práca (zákonná ochrana práce), vzdelanie a samovzdelanie, občianske cnosti, starostlivosť o zdravie (abstinenčné hnutie, vhodné využívanie voľného času). Až na detaily sa opakovali rovnaké okruhy – prevažne výchovne orientované, aké boli zahrnuté už na úrovni nižšieho vzdelávania, pričom však nemožno ignorovať skutočnosť, že presne vystihujú to, o čom sa autori zmienili pri všeobecnom popise účelu kurikula. Druhý ročník zaznamenával odkazy napr. na domovské právo, na snahy o úpravu a skrášlenie obce, upriamoval pozornosť na dane a prirážky, osvetové a ľudovýchovné podniky, sociálne zariadenia atď. Evidentne je tu o niečo viac v popredí získavanie teoretických poznatkov, pričom ale neabsentuje ani výchovný ráz, nakoľko sa v texte objavili aj obsahy typu: svedomie, pravda a lož, previnenie a trest. Aby bolo zrejmé, ako bolo učivo na niekoľkých riadkoch formulované zoznamovým štýlom, je na mieste uviesť presný príklad z tretieho ročníka: „*Stát. Stát a národ. Základní poučení o ústavě, o státních (veřejných úřadech), o státním hospodářství. Úkoly moderního státu. Základní předpisy veřejného zdravotnictví. Sociální péče. Kulturní společenství národů. Svaz národů (právní společenství států). Válka a mír. Obrana státu.*“ (tamže, 1932, s. 15) Jednoduché vety, výchovného aj vzdelávacieho zamerania, pričom najviac zaujme učivo o úlohách moderného štátu a učebný obsah, ktorý deklaruje vtedajšiu snahu zachrániť svetový mier vďaka existencii inštitúcie, ktorá to mala v popise svojej činnosti (predchodkyňa OSN). Nemalo by zmysel ignorovať politickú realitu, a preto museli osnovy reflektovať aj na politické dianie a zmieniť potrebu obrany štátu. V analyzovanom

dokumente to ešte nevyznieva nijako radikálne, no postupom času sa to dostalo do stavu akútnej potreby, keď štát čelil zániku.

Zostáva ešte vysvetliť situáciu ohľadom jednoročných učebných kurzov. V ich prípade sa ONaV vyučovala jednu hodinu týždenne (pozri Normální učebné osnovy..., 1932, s. 30). Čo sa týka predpísaného obsahu, ten sa vzťahoval iba na čiastkovú informáciu v zmysle potreby nadväzovať na už osvojené učivo meštianskej školy a prehľbovať ho hlavne cez rozumové zdôvodňovanie, t. z. cez vysvetľovanie vývoja a príčinných súvislostí napr. pri téme o štátnych a občianskych zariadeniach. Nešlo teda výlučne o opakovanie a sumarizáciu učiva – prejavil sa vyšší účel. Okrem toho sa do obsahu dostali aj témy ako: politické strany, vývoj práce, súkromné a kolektívne podnikanie (družstevníctvo), clá a poplatky, medzinárodné postavenie štátu (porovnaj tamže, 1932, s. 33). Skutočne to možno vnímať ako nadstavbu k poslednému klasickému ročníku meštianskej školy, ktorá mala potenciál pripraviť žiakov na ďalšie vyššie vzdelávanie.

### 3.6.3 Definitívne normálne učebné osnovy pre ľudové školy (ideové východiská, organizácia vzdelávacích stupňov a obsahové vymedzenie osnov)

Definitívne normálne učebné osnovy pre ľudové školy boli na základe výnosu MŠaNO č. 67.311/33-I. zo dňa 10. júla 1933 platné až od šk. roku 1934/1935. Objavili sa aj ako samostatný tlačený dokument, pričom pôvodne boli publikované vo vestníku MŠaNO (roč. 15, zošit 7). Jednoduchý prepočet dosvedčuje, že od predstavenia prvotných „dočasných“ učebných osnov ubehlo celých 11 rokov. Bol teda najvyšší čas dotvoriť a zverejniť definitívny kurikulárny dokument. Tak ako pri meštianskych školách, jeden šk. rok 1933/1934 sa bral ako adaptačný na nové pomery. Na tvorbe osnov sa podieľalo učiteľstvo, školskí inšpektori aj pedagogické oddelenie národných škôl v rámci MŠaNO. Vďaka tomu sa konečne podarilo dosiahnuť vytvorenie jednotného vyučovacieho a výchovného základu pre celú republiku, pre všetky rôznorodé národné školy, pre všetky menšiny. Netreba zabúdať, a Josef Kepřta to vo svojej vysvetľujúcej príručke k osnovám pripomínal, že „...v Československé republice žijí příslušníci několika národů, a proto je nutno upravití národní

*výchovu príslušníkov týchto rôznych národů v obecných školách tak, aby byla ve shodě s výchovou státně občanskou, společnou všem a jednotnou pro všechny bez rozdílu jazyka a národnosti“* (Keprta, 1938, s. 6). Dané tvrdenie bolo opodstatnené. Vtedajšia politická situácia určovala nevyhnutnosť reflektovať na potreby menšín, no popri tom sa snažiť udržať štátnu celistvosť, čo sa však nakoniec nepodarilo. Takýmto spôsobom sa do textu dostal štátny zámer s ideologickým podfarbením. Takže, na jednej strane sa ukazovalo ako naďalej žiaduce dotvoriť osnovy podľa istých oblastných špecifik (aj národnostných), prispôbiť ich miestnej situácii a potrebám. Na druhej strane, rozhodne nešlo o prvoplánový a jednosmerný proces – všetko muselo byť aplikované v primeranej miere, aby neprišlo k prekročeniu prípustnej hranice a porušeniu stanovenej základnej ideovej línie pre celé štátne školstvo (porovnaj tamže, 1938, s. 7–8). Pod touto líniou sa neskrývalo nič iné ako záujem nasledovať, resp. miestami viac alebo menej zreteľne nenásilne preferovať československé vnímanie reality spoločenskej, kultúrnej, politickej (štátoprávnej), odkazujúce na humanistický prístup blízky filozofii T. G. Masaryka, prvého prezidenta ČSR (1918–1935). Muselo to tak byť – štát potreboval prežiť a ONaV mala byť jeho predĺženou rukou.

Osnovy stanovovali podmienky efektívnej výchovy a sústavného účelného vzdelávania pre nadobudnutie základného vzdelania, ktoré žiakovi umožní prechod na vyššiu školu, alebo ho v základných rysoch pripraví na praktický život v spoločnosti. V platnosti zostali požiadavky už obsiahnuté v predchádzajúcich komentároch. Predovšetkým ide o rámcové vymedzenie učiva, vyžadujúce jeho doplnenie zo strany pedagógov a rozdelenie na menšie časti; zároveň sa dbalo na dodržanie fundamentálnej jednoty vo výučbe prinajmenšom na úrovni školského okresu (porovnaj *Definitivní normální učebné osnovy...*, 1938, s. 6). Ani ideová základňa sa neodlišovala od toho, čo preferovali osnovy pre meštianske školy (kultúra, mravnosť, solidarita a ľudskosť, národná hrdosť, oddanosť štátu). V popredí sa udržala téza o činnejši škole, v ktorej mali žiaci mali vlastnou aktivitou získavať trvalé a prakticky uplatniteľné vedomosti a schopnosti. Metodickou oporou pre zvolený prístup mali byť účelne pripravené vychádzky. Okrem toho kládlo analyzované historické kurikulum dôraz na význam práce pre rozvoj

osobnosti, národa a ľudstva. Celkom prekvapivo bol v texte zastúpený aj princíp individuálneho prístupu k žiakovi, z ktorého možno vyčítať signály blízke inkluzívnemu prístupu – snaha dostať z potenciálu každého žiaka maximum možného s ohľadom na jeho záujmy, potreby, limity a schopnosti. O implementáciu trendov, ktoré dnes považujeme za pedagogicky moderné, teda nebola núdza. Nakoniec sa to odzrkadlilo aj v prístupe k hodnoteniu vedomostí a celkového progresu žiaka – klasifikácia nemala stáť len na overení vedomostí, ale tiež na tom, ako dokáže uvažovať, vyjadrovať myšlienky a riešiť problémy, ktoré sa pred ním objavajú. Z dokumentu je cítiť podporu pre vnímanie súvislostí, vzťahov medzi predmetmi, pre flexibilné využitie vedomostí z jedného predmetu aj v inom/iných. Popri tomto všetkom ONaV zotrvala na pozícii nadpredmetového didaktického princípu, vzorového pre celú školu a zabezpečujúceho spoločný výchovný cieľ pre celé vyučovanie (porovnaj tamže, 1938, s. 7–9).

Jednotlivé vzdelávacie stupne fungovali nasledujúcim spôsobom. Na nižšom bola stredobodom všetkého prvouka, na ktorú výchovne nadväzovala okrem iných predmetov aj ONaV, ale bez toho, aby mala v týchto ročníkoch samostatné osnovy. Dokonca sa to prepájalo so stanoviskom, že tento princíp môže viesť až k úplnému zjednoteniu predmetov a vyučovania počas prvého roka školskej dochádzky – učebná látka sa tak nemusela deliť po predmetoch s presne vymedzenými vyučovacími hodinami (voľný rozvrh). Musel však byť dodržaný vytýčený celkový vyučovací čas na obdobie 1 až 2 týždňov a na konci roka museli byť splnené ciele stanovené pre jednotlivé predmety, takže je v tom cítiť istú polovičatosť prístupu. V moderných kurikulumoch nachádzame podobne nastavený integrovaný prístup značnú odozvu (porovnaj Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2023, s. 9). Pokiaľ ide o stredný vzdelávací stupeň, ten mal v centre pozornosti výchovne pôsobiaci predmet vlastiveda, prepojený v náukovej časti s ONaV, ktorá už disponovala samostatným postavením. Tretí a najvyšší stupeň preferoval vecné náuky (medzi ne patrili napr. dejepis a zemepis) spoločne s ONaV, ktorá akoby zozbierala vecné poznatky jednotlivých predmetov a vybudovala z nich základ pre utvorenie si svetonázoru. Na tejto úrovni sa prešlo k vymedzeniu predmetov na vedeckom základe.



Platilo, že v dvoch z troch stupňov bol výchovno-náukový občiansky predmet priamo zmienený už pri všeobecných pokynoch k osnovám, čo nemožno pokladať za nič iné ako za potvrdenie jeho kľúčovej pozície. Dokumentuje to aj vyjadrenie viackrát spomenutého odborníka Jozefa Keprtu, ktorý napísal, že ONaV „...*má býti jednotlícím prvkem a ideovým vyvrcholením veškerého vyučování a výchovy... Má tedy výchovné momenty ze všech předmětů podle výchovných zásad zpracovávat, mravně hodnotiti a tvořiti z nich ideovou syntesu, v níž podřadné úkoly a úkolečky jednotlivých učebních předmětů se spojují v harmonický celek...* (Keprta, *Definitivní učebné osnovy... „Osnovy a praxe“*, 1938, s. 26).

Ku skompletizovaniu problematiky chýba ešte vyjadrenie k rozčleneniu vzdelávacieho obsahu pre ľudové školy od roku 1934. Postupný ročník naznačoval organizačné zaradenie žiactva do tried a oddelení. Školským rokom sa rozumel rok školskej dochádzky. Rozdelenie žiactva do tried a oddelení sa orientovalo podľa vzdelávacích stupňov. Najnižší zastrešoval prvý a druhý postupný ročník, stredný stupeň zastrešoval obyčajne tretí, štvrtý a piaty postupný ročník, a napokon vyšší stupeň bol spravidla spojený so šiestym až ôsmym postupným ročníkom. Zásadné je, že nech bola škola organizovaná do akéhokoľvek počtu tried (1 až 8), oddelení (platilo pre školy jednotriedne až päťtriedne) alebo postupných ročníkov (sedemtriedna škola zahŕňala napr. v siedmej triede siedmy aj ôsmy postupný ročník), počet povinných hodín ONaV bol stabilný – pri zjednodušenom vyjadrení platilo, že vždy išlo o jednu hodinu týždenne počnúc tretím postupným ročníkom bez ohľadu na to, pod ktoré oddelenie alebo triedu v konkrétnej škole spadala (porovnaj Křivánek, 1938, tabuľky). Deklarovaný význam predmetu zostal zachovaný, ale pravdou je, že osnovy z 20-tych rokov 20. stor. uvádzali dvojhodinovú týždennú dotáciu. V súvislosti s ňou je ešte nevyhnutné dodať, že síce bol stanovený presný počet vyučovacích hodín predmetov na týždeň, no automaticky to neznamenalo povinnosť vyučovať 45 minút. Povolená bola úprava na polhodiny, celé hodiny alebo dokonca väčšie časové úseky – ďalší dôkaz o značnej kurikulárnej a organizačnej voľnosti. Rozhodnutie záviselo od skúseností a postojov členov učiteľských zborov (porovnaj Křivánek, *Definitivní normální učebné osnovy...*, 1938, s. 10–11).



Organizácia učiva sa sústredila okrem delenia podľa klasických postupných ročníkov aj na tzv. ročné behy (a, b, c), do ktorých sa rozdeľovalo učivo jednotlivých predmetov, i keď nie všetkých. Vo väčšine prípadov začínala výučba jednotne a logicky od behu *a*. Tieto kvázi učivové cykly sa týkali malotriednych škôl. Občianska náuka a výchova sa v nich vyučovala výlučne v ročných behoch. „*Učivo všech běhů jednoho oddělení nebo třídy má se účelově doplňovati a tvořiti souladný a zaokrouhlený celek. Každý běh má býti srozumitelný pro žáky nově vstupující do oddělení nebo třídy zpravidla i bez znalosti učiva probíraného v dřívějších letech. Společné základní poznatky, o které se opírá učivo všech běhů, mají se každým rokem znova probírat*“ (Zákony školské..., 1933, s. 1564). Samostatné vymedzenie učiva pre behy malo svoj význam aj kvôli tomu, že pomáhalo učiteľom urobiť si predstavu o potrebnej redukcii bez toho, aby vynechali najdôležitejšie obsahy.

Základná definícia cieľa, zjednoteného výchovno-vzdelávacieho, ostala nemenná. Obsah učiva bol spracovaný obdobne ako bývalo zvykom aj predtým, t. z. cez heslovité odkazy v podobe krátkych viet reprezentujúcich to, čo sa žiaci museli naučiť. V dokumente je zložitá samostatne rozlíšiť, čo je myslené ako tematický celok a čo ako k nemu prislúchajúce učivo. Vyplýva z toho, že takéto delenie si už mali urobiť samotní učitelia – systematizácia a štrukturalizácia učiva podľa školy v ktorej učili. Na základe predchádzajúceho vysvetlenia špecifikácií obecného (ľudového) školstva sa to ani inak robiť nedalo. Napriek tomu je záväzné učivo azda až priveľmi zostrúchnené a pri porovnaní so súčasným štandardom vyznieva príliš všeobecne (až na výnimky), aj keď treba rešpektovať, že vtedajší učitelia v ňom mohli predsa len vidieť istý kvalitatívny posun oproti nastaveniu dočasných osnov. Mohli spracovanie vnímať ako istú konkretizáciu predchádzajúcich požiadaviek s dopracovanými aktualitami v duchu nastolených priorít v oblasti školstva, no k precíznym výkonovým a obsahovým štandardom musela prejsť ešte dlhá cesta.

Prvý a druhý ročník vyriešila poznámka, že výchovná a vyučovacia látka je prítomná v predmete prvouka. Zaujímavejšie je preto rozvinutie občiansko-výchovnej koncepcie od tretieho ročníka. Signifikantné sa zdajú byť obsahy typu: vzájomná pomoc medzi ľuďmi, dieťa

vo vzťahu k prírode, prebúdzanie lásky k národu a k vlasti (k tomu prislúchali ďalšie tematické doplnenia). V jednotriednych a dvojtriednych školách muselo byť aj toto učebné minimum z časových dôvodov v primeranej miere redukované. Štvrtý ročník obsahoval oproti pôvodnému vydaniu osnov novinky ako napr.: predkovia a úcta k nim; druhy škôl v domácom kraji; dobrá kniha (na čítanie sa vo všeobecnosti kládol veľký dôraz – samovzdelávanie, sebarozvoj); kto spravuje obec; starostlivosť o telesné a duševné zdravie (hry, pobyt v prírode, striedmosť – v tomto ojedinelom prípade bolo aspoň nejaké opísané, ako k téme pristúpiť); odstraňovanie povier a zlovykov atď. Piaty ročník označil rodinu za základ spoločnosti, spomenul knižnice, čítárne a vzdelávacie spolky, znaky ČSR, národnostnú znášanlivosť, nemocnice, športy, telovýchovné organizácie atď. Takto sa dá v skratke vystihnúť posun v preferovaní konkrétnych učív, ktoré pôsobili omnoho priamočiarnejšie ako emóciami podfarbené požiadavky z prvotných osnov. Škoda len, že neboli viac špecifikované. Komentár k šiestemu ročníku bol obohatený o poučenie, že sa k nemu vzťahuje beh „a“ na jednotriednych až šesťtriednych školách. Z obsahu možno vybrať: práva a povinnosti členov rodiny, zákonná ochrana práce, základné predpisy verejného zdravotníctva, abstinenčné hnutie atď. Potvrďuje sa tým skutočnosť, že aj keď sa niektoré obsahy opakovali prakticky vo všetkých verziách osnov, pomerne dosť ich prešlo úpravou v podobe doplnenia alebo preformulovania. Iné obsahy boli do výučby zaradené ako novinky. Siedmy postupný ročník (beh „a“ na jedno až šesťtriednych školách a beh „b“ na sedemtriednych školách) odkazoval napr. na: základy volebného poriadku; okresnú a štátnu správu; osvetové a ľudovýchovné podniky; základné predpisy sociálnej starostlivosti; príklady veľkých mužov a žien (dôkaz jednej z pravidelne sa opakujúcich tém); trestné činy, ktoré sa vyskytujú najčastejšie; demokraciu, diktatúru, monarchiu, republiku (dá sa predpokladať, že malo ísť o ich porovnanie a vyvodenie dôsledkov – jedna z noviniek v osnovách). K dispozícii boli aj ďalšie obsahové požiadavky, no v pomerne malom počte, čo má zjavný súvis s najnižšou prípustnou hodinovou dotáciou. Posledný ročník, ôsmy v poradí (beh „c“ na jedno až šesťtriednych školách a beh „b“ v sedemtriednych školách), prehľboval témy so štátoprávnym zameraním: poučenie o ústave,

pojmem politickej strany, dorast Československého Červeného kríža, kultúrne spoločenstvo národov, zväz národov, vojna a mier, obrana štátu, poučenie o následkoch trestných činov atď. (Normální učebné osnovy pro obecné [ľudové] školy, 1933, s. 18). Konzistentnosť učiva nie je zďaleka na takej úrovni ako sme zvyknutí dnes napr. pri pohľade na novú koncepciu kurikula občianskej náuky (pozri napr. Vzdelávacie štandardy, Človek a spoločnosť, 2023, s. 40–44), avšak predsa je aj v staršom dokumente vidieť istú nadväznosť medzi ročníkmi čo sa týka gradovania náročnosti, ako aj stále väčší dôraz na politické témy a vzdelávacie prvky popri síce prítomných, no trochu ustupujúcich výchovných apeloch. Nízka konzistentnosť je tak v konečnom dôsledku relatívna, tak trochu zdanlivá, lebo štruktúra takmer vždy spája v jednom odseku aspoň ako-tak súvisiace pojmy, hoci nemožno hovoriť o ucelenom tematickom okruhu, pričom takéto vymedzenie by bolo prospešné. Príklad z behu „a“: „*Poznávaní společenského zřízení a společenského styku (ves, město; pojem obecní, okresní a zemské správy; obecní a veřejný majetek, bezpečnost v obci; lidumilá zřízení; pojem republikánského zřízení*“ (Normální učebné osnovy..., 1933, s. 19). Úplne na záver, v rámci doplnkových poznámok k osnovám, bolo ešte pridané poučenie o dôležitosti zapracovania ústavy do výučby ako východiskovej učebnej pomôcky pre vyšší stupeň, ako aj poučenie o možnostiach uplatnenia sa v zamestnaní (tamže, 1933, s. 19).

Rámcové osnovy sa po svojom vydaní dočkali početných očakávaných úprav, resp. detailných dotvorení na úrovni podrobných učebných osnov pre jednotlivé ľudové školy v rámci istej lokality. Tieto dokumenty museli byť schválené školskými inšpektormi. Znamená to, že boli prispôsobené aj pre potreby slovenských škôl a konkrétnych regiónov. Ich analýza je hodná spracovania ďalšej samostatnej štúdie, ktorá by sa zaoberala aj inými doplnkovými materiálmi podmieňujúcimi výučbu počas 1. ČSR – podklady, ktoré vznikli mimo centrálnej iniciatívy v rámci MŠaNO – napr. učebnice a metodické príručky.

## **Záver**

Počas približne 20-ročnej existencie 1. ČSR si občianska náuka prešla svojím zaujímavým vývojom, čo bolo preukázané v jednotlivých

kapitolách. Jej hodinová dotácia sa menila smerom od povinných 2 vyučovacích hodín týždenne počas prvého desaťročia k postupnému okresaniu na úroveň jednej hodiny, čo platí aj v súčasnosti, lenže s tým rozdielom, že podľa aktuálneho ŠVP, resp. jeho časti RUP, patrí až k druhému stupňu vzdelávania, pričom prvorepublikový koncept s ňou počítal najprv hneď od prvého ročníka, a potom aspoň od tretieho. Našťastie sa v poslednom období črtá návrat k ucelenému občianskemu formovaniu žiakov naprieč celou základnou školou a všetkými stupňami (cyklami) vzdelávania – tak ako kedysi. Spočiatku mal teda predmet svoju pevnú pozíciu a vlastné osnovy od najnižšieho stupňa, ktorý sa vyznačoval charakterovou výchovou a rozvíjaním morálnych a občianskych cností, no v neskoršom období, po zavedení prvouky (avšak obohatenej o výchovnú zložku), bol organizačne pridelený do stredného a najvyššieho stupňa, v ktorých si síce zachoval výchovnú základňu, no gradačne ju stále viac dopĺňal o čisto vedomostné, faktografické poznatky. Pre posledné ročníky obecných škôl, ako aj pre meštianske školy, už bola vedomostná stránka dominantná. Inak sa nedalo – bolo nutné pripraviť pre demokratickú spoločnosť prosperujúcich občanov oddaných republike, vedomých si svojich práv a povinností, rešpektujúcich všetky národnostné menšiny v štáte, no popri tom oddaných ideji čechoslovakizmu a odhodlaných brániť štát v prípade ohrozenia. V tom sa prejavoval ideologický presah štátnej doktríny do edukácie mládeže, ale udržal sa v akceptovateľnej miere. Rozhodne ho nemožno pokladať za škodlivý, vynútený či dokonca propagandisticky nastavený. Spočiatku bol celkom nebadaný, neskôr predsa o niečo výraznejší. Korešponduje to s historickým vývojom – logicky zdôvodniteľný dôraz na nacionálny prvok bol viac citelný smerom k hroziacemu rozkladu československej spoločnosti a republiky ako takej. Vždy platilo a pravdepodobne aj platiť bude, že kurikulum podmieňuje dobové reálie, aktuálny stav politiky a spoločnosti, akútne problémy, ktorým treba venovať pozornosť.

Koncepcia kurikulárnych dokumentov, ktoré zastrešovali pokyny nielen pre ONaV, pozostávala štandardne z týchto častí: legislatívne ukotvenie konkrétneho dokumentu; pomenovane dôvody pre jeho vznik; opis psychologických a kognitívnych aspektov žiakov

v jednotlivých fázach školskej dochádzky; metodické rady; opis organizácie výchovy a vzdelávania; sumarizovanie poznatkovej a výchovnej základne predmetu v rámci všeobecnej informačnej časti. Až potom nasledovali samotné učebné osnovy, ktoré upriamovali pozornosť na nosný cieľ výučby a na rozpis učiva. Niekedy boli ich súčasťou aj doplnkové poznámky a detailnejšie metodické odporúčania. Rozdelenie učiva spočiatku nadväzovalo len na vzdelávací stupeň, ale v neskoršom období už bolo priradené k jednotlivým ročníkom. Signifikantným didaktickým prístupom bol postup od blízkeho k vzdialenému, od najbližšieho okolia k poznaniu štátu a sveta.

Pre vzdelávací obsah na občianskych (meštianskych) školách na jednej strane platilo, že pri zachovaní dvojhodinovej týždennej dotácie, neskôr zníženej na nevyhnutné minimum – jednu hodinu, odkazoval na prinajmenšom podobné tematické okruhy ako vyšší stupeň obecnej školy, čiže aj na približne rovnaké učivo, ale na druhej strane sa vyznačoval zvýšenou úrovňou náročnosti. Učebná látka bola vymedzená cez samostatné zadelenie tématických okruhov pre každý ročník konkrétne do prvého, druhého a tretieho ročníka, resp. triedy. Popri tom platilo, že aj keď sa niektoré obsahy opakovali prakticky vo všetkých verziách osnov, pomerne dosť ich prešlo v rokoch 1930–1933 úpravou v podobe doplnenia, preformulovania, špecifikovania. Iné obsahy boli do výučby zaradené ako novinky. Pre vzdelávací a výchovný obsah na obecnej (ľudovej) škole pre zmenu platilo, že nižší stupeň sa opieral o domov a rodinu, stredný inklinoval k výchove národnej a štátnej, najvyšší k výchove humanitnej – obzvlášť práve cez ONaV.

Medzi prvky, ktoré si rozhodne zasluhujú pozornosť a sú vlastné aj súčasným kurikulárnym materiálom, možno zaradiť: progresívny prístup k hodnoteniu žiakov; náznaky inkluzívneho prístupu; snahu uplatňovať medzipredmetové prepojenia; prispôsobenie učiva veku žiakov, ich potrebám, a to na základe prirodzených zákonitostí a zohľadnenia vývojových špecifík; zavádzanie princípov činnnej (aktívnej) školy; podporu pozitívneho vzťahu k spoločenským a komplexne morálnym hodnotám; nabádanie k svedomitej práci a vzdelávaniu, ako aj k uvedomelému, no neradikálnemu poňatiu občianstva. Ako inšpiratívne možno hodnotiť aj početné metodické nápady. Vynechať nemožno

ani prvotné náznaky integrácie predmetov, i keď táto problematika je dodnes predmetom polemík a odbornej diskusie. Na druhej strane, zaiste nie všetko možno pokladať za pozitívne. Prvotné osnovy ONaV sa napr. vyznačovali expresívnymi formuláciami, čo sa príliš nehodí k oficiálnemu štátnemu dokumentu. Všeobecné pokyny, popisujúce funkciu predmetu a jeho miesto vo výchovno-vzdelávacej sústave zvykli byť dlhé, pričom však do kontextu vpísané edukačné a afektívne zámery väčšinou neboli priamo samostatne vyčlenené, t. z. rozdelené na výchovné a vzdelávacie ciele. Absentovalo ich podrobnejšie zapracovanie do časti dokumentu vyhradenej na rozpis učiva. Miestami vyznelo nejednoznačne aj radenie učiva do vyšších tematických celkov, i keď sa s týmto termínom doslovne nepracovalo. Celková konzistentnosť požiadaviek občas trpela na to, že za sebou nasledovali až príliš rôznorodé obsahy. To je však čiastočne podmienené skutočnosťou, že predmet ako taký, rovnako ako dnes, zapracovával variabilné informácie z mnohých vedných odborov vrátane sociológie, psychológie, vo vyšších ročníkoch aj ekonómie či politológie, pričom v posudzovanom období k tomu patrili aj požiadavky, ktoré sú dnes vlastné samostatným predmetom v rámci primárneho vzdelávania – hlavne prvouke (príroda a jej ochrana), vlastivede (napr. každodenný praktický život v obci, elementárny prehľad o vlasti) a etickej výchove (vzorová výchovná platforma, ktorou sa mala riadiť celá škola). Isté je, že kvalita formulácií požiadaviek sa líšila, pričom neraz išlo iba o heslovité odkazy, čo predstavuje opačný extrém ako kvetnaté, výchovne orientované frázy. Príliš veľká kritika ale nie je na mieste. Treba zobrať do úvahy rámcovosť osnov a tým pádom už vtedajší predobraz terajšieho dvojúrovňového modelu kurikula. Prirodzene platí, že za uplynulých 100 rokov zaznamenalo dlhý vývoj vedúci k modernej podobe, ktorá je v porovnaní s prvorepublikovou koncepciou viac precízna a špecifikovaná, presnejšie štruktúrovaná, priamočiarejšie sprostredkujúca pokyny cez prepojenie nosných cieľov na výkonové a obsahové štandardy – tak ako je to zrejme z novej verzie slovenského kurikula (2023).

Celkovo poskytovalo historické kurikulum ONaV, najmä po roku 1933, solídny základ pre výučbu pri zohľadnení všetkých sprievodných komplikácií a postupných úprav. Predmet sa stal nenahraditeľnou

súčasťou rozvrhu a predovšetkým na najvyššom stupni akoby zozbieral vecné poznatky jednotlivých predmetov a vybudoval z nich základ pre utvorenie si svetonázoru. Napokon je tu ešte posledné vyjadrenie. Mnohé súčasné problémy pri zostavovaní, prijímaní a štylizovaní slovenského kurikula, ktoré naďalej podlieha modifikáciám, majú, ako vidno a ako sme sa snažili zdokumentovať, svoj hlbší historický základ, ktorý, ako dúfame, napomohol vysvetliť aj tento exkurz. Je v celospoločenskom záujme, aby posilnenie kvality výchovnej aj vzdelávacej platformy stálo na reflektovaní, resp. zachovaní kurikulárnej tradície v tých intenciách, ktoré sú naďalej hodné nasledovania. Preto je na mieste uskutočniť podobnú sondu do dejín kurikula aj v prípade ďalších historických období a z výsledných zistení prebrať to podstatné, čo v spojitosti s modernými overenými domácimi i zahraničnými prístupmi vytvorí pevný rámec pre budúcnosť edukácie na Slovensku. Rovnako by bolo možné ďalšie vedecké snaženie orientovať na analýzu učebníc občianskej náuky a výchovy (prieniky s predpísaným štátnym kurikulumom), na reálny stav výučby v konkrétnych školách (napr. metodické prístupy), na spôsoby a priebeh odbornej prípravy pedagógov na výučbu vtedy nového vyučovacieho predmetu, ako aj na zdokumentovanie pokusov či úvah (ak nejaké boli) týkajúcich sa adaptácie všeobecne záväznej kurikulárnej základne nielen na pomery slovenského školstva, ale aj na špecifické požiadavky iných početných národov a národností v ČSR – najmä Nemcov a Maďarov.<sup>4</sup>

#### Literatúra

GABZDILOVÁ, Soňa, 2015. *Školský systém na Slovensku v medzivojnovej Československej republike*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, 80 s. ISBN 978-80-8152-347-2.

BLAŠČÍKOVÁ, Andrea & NEMEC, Rastislav. 2023. The Question of Heroism and Heroic Virtue in the Philosophy of Education of Josef Pieper. *Religions*. Roč. 14, č. 7, Article No. 900. EISSN 2077-1444.

---

4 Za odbornú pomoc a neoceniteľné rady ďakujem prof. PhDr. Rastislavovi Nemcovi, PhD. (Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave).



- CHLUP, Otokar et al., 1922. *Občanská nauka a mravouka. Příspěvek Čs. pedagogického ústavu J. A. Komenského k otázce zavedení těchto předmětů do našich škol*. Praha: Čs. Pedagogický ústav J. A. Komenského.
- HUBÁLEK, Tomáš et al., 2017. *Vývoj občanského vzdělávání a etické výchovy v českých zemích. Od počátků občanského vzdělávání, etické a mravní výchovy v českých zemích po současnost*. 1. vydání. Praha: Epoque, 104 s. ISBN 978-80-7557-110-6.
- LEHKÝ, František & MOJTO, Fraňo, 1928. *Podrobná učebná osnova pre slovenské ľudové školy jedno a dvojtriedne. Na základe najnovších osnov pre 8-triedne ľud. školy*. Prešov: Štátne kníhkupectvo a nakladateľstvo.
- KEPRTA, Josef, 1933. *Nové normální učební osnovy pro měšťanské školy*. Praha: Státní nakladatelství, 40 s.
- KEPRTA, Josef, 1938. *Definitivní učební osnovy pro obecné školy. „Osnovy a praxe“*. Praha: Státní nakladatelství, 52 s.
- KŘIVÁNEK, Jan, 1938. *Definitivní normální učební osnovy pro obecné (ľudové) školy platné od šk. r. 1934/35*. 2. vydání. Brno: Vydavateľský odbor ÚSJU, 80 s.
- MATEJOVSKÝ, František & MATEJOVSKÁ, Mária. 1929. *Korene našej národnej výchovy (príspevky k občianskej výchove v ľudovej škole)*. Praha: Státní nakladatelství, 146 s.
- NEMEC, Rastislav & BLAŠČÍKOVÁ, Andrea, 2023. Reality as a Basis of Education to the Good in Josef Pieper's Works. *Historia scholastica*. Vol. 9, No. 3, s. 173–187. ISSN 1804-4913.
- SKOŘEPA, Miloslav, 1923. *Příručka občanské nauky a výchovy pro školy občanské a vyšší stupeň škol obecných. Díl I. Rodina a domov. Obec a občané*. Praha: Statní nakladatelství, 453 s.
- SOUKUP, František, 1923. *Metodika občanské nauky a výchovy. Na základě úředně vydaných osnov. Díl I. (všeobecný)*. Velké Meziříčí: Nakladatelství Alois Šašek – kníhkupectví, 169 s.
- STANĚK, Antonín, 2007. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 168 s. ISBN 80-7182-224-8.
- SUKUBA, Dušan, 1961. K problému laickej morálky a občianskej nauky a výchovy na školách v buržoáznej ČSR. *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV. Roč. 11, č. 3, s. 318–333. ISSN 2336-2189. [cit. 2024-02-29]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=5838>.
- VOLF, František & POSPÍŠIL, Jiří, 1927. *Nové podrobné osnovy pre školy ľudové jedno- až trojtriedne s rozvrhom učebnej látky, vzorovým rozvrhom hodín na týždeň a pokynmi pre školskú administratívu*. Žilina: Učiteľské kníhkupectvo a nakladateľstvo O. Trávníček.



WIESENGANGER, Marek, 2017. *Mravná výchova v štátnom národnom školstve na Slovensku v rokoch 1918–1939*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 105 s. ISBN 978-80-568-0093-5.

### Legislativa

*Inovovaný štátny vzdelávací program pre druhý stupeň ZŠ. Človek a spoločnosť. Občianska náuka – nižšie stredné vzdelávanie* [online]. Dostupné z: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/obcianska-nauka\\_nsv\\_2014.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/obcianska-nauka_nsv_2014.pdf).

*Normální učební osnovy pro školy obecné (ľudové) pro školní roky 1930–31, 1931–32, 1932–33. Zvláštní otisk z „Věstníku ministerstva školství a národní osvěty“, roč. XII, sešit 5*. Praha: Státní nakladatelství, 1930, 124 s.

*Normální učební osnovy pro obecné (ľudové) školy. Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 10. července 1933, č. 67.311/33-I. (Zvláštní otisk z „Věstníku ministerstva školství a národní osvěty“, ročník XV., sešit 7)*. Praha: Státní nakladatelství.

*Normální učební osnovy pro školy měšťanské a jednoroční učebné kursy. Výnosy ministerstva školství a národní osvěty ze dne 9. června 1932, č. j. 69-485-32-I./1 a č. j. 71.393-32-I./1 (Zvláštní otisk z „Věstníku ministerstva školství a národní osvěty, roč. XIV., sešit 6, s přehlednými tabulkami“)*. Praha: Státní nakladatelství.

*Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Vzdelávacie štandardy. Vzdelávacia oblasť Človek a spoločnosť* [online]. Dostupné z: [https://www.minedu.sk/data/files/11816\\_clovek-a-spolocnost.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/11816_clovek-a-spolocnost.pdf).

*Tisk 22. Návrh Dr. Uhlíře a soudr. na zavedení občanské nauky do škol všech kategorií* [online]. [cit. 2023-11-28] Dostupné z: Národní shromáždění československé 1918–1920, tisk 22 (23. 8. 1848) (psp.cz).

*Tisk 1297. Správa školského výboru I. o návrhu člena Národního shromáždění dra Uhlíře a soudruhů (tisk 22), aby byla zavedena občanská nauka do škol všech kategorií, II. a o návrhu členů Národního shromáždění Bohumila Fischera, Votruby, Rebše, Jandy a soudr. (tisk 218), aby byla zavedena politická a občanská výchova mládeže ve škole* [online]. [cit. 2023-11-28]. Dostupné z: Národní shromáždění československé 1918–1920, tisk 218 (23. 8. 1848) (psp.cz).

*Tisk 3768. Zpráva výboru kulturního a rozpočtového o vládním návrhu zákona (tisk 3478), jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských* [online]. [cit. 2023-11-28]. Dostupné z: NS RČS 1920–1925, PS, tisk 3768 (psp.cz).

*Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 11. dubna 1923, č. 44.447-I, jímž se vyhláší učebné osnovy občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a pro jednoročné kursy při školách občanských*. In: *Věstník ministerstva školství a národní osvěty*. Roč. 5., sešit 4, s. 210–219.

- Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 13. června 1924, č. 65.983-I., jímž se vyhlašují učebné osnovy pro jednorochné učebné kursy, připojené ke školám občanským. In: *Věstník ministerstva školství a národní osvěty*. Roč. 6., sešit 6, s. 309–313.
- Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 26. června 1926, č. 27.080-I., jímž se prodlužuje platnost učebných osnov občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a pro jednorochní kursy při školách občanských. In: *Věstník ministerstva školství a národní osvěty*. Roč. 8., sešit 7, s. 176.
- Zákony školské. Pořádá Kamil Buzek. Oddíl II. Sešit 17. Normální učební osnovy pro obecné (ludové) školy. Celé sbírky sešit 34. Publikace 1037.* Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého, 1933, s. 1563–1566.

# Odborné školstvo a technické vzdelávanie dievčat na Slovensku v rokoch 1918–1945 (optikou štúdia dievčat na priemyselných školách)<sup>1</sup>

Mária Ďurková<sup>a</sup>

Lucia Heldáková<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Slovak Academy of Sciences, Centre  
of Social and Psychological Sciences,  
Institute of Social Sciences

Slovak Republic

durkovska@saske.sk

<sup>b</sup> Slovak Academy of Sciences, Centre  
of Social and Psychological Sciences,  
Institute of Social Sciences

Slovak Republic

heldakova@saske.sk

Received 21 September 2023

Accepted 12 January 2024

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-009

**Abstract Vocational Education and Technical Training of Girls in Slovakia from 1918 to 1945 (Through the Study of Girls in Industrial Schools)**

The study focuses on researching the possibilities of education for women and girls at technical schools in Slovakia from 1918 to 1945. With the aim of equal representation of eastern, central and western Slovakia, materials from three technical schools (Košice, Banská Štiavnica and Bratislava) were used in the research, because the technical schools in question existed throughout the period under review. The article was prepared based on school annual reports, statistical yearbooks, archival materials, contemporary literature, as well as professional literature related to the subject under investigation. The conclusions of the study provide summary findings on the number of girls in schools in the individual historical periods as well as an explanation

of the socio-political conditions influencing the girls' education.

**Keywords** girls' education, technical schools, Košice, Banská Štiavnica, Bratislava

---

1 Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 2/0146/22 Psychologické konštrukty a kontextové rámce determinujúce zámer dievčat a žien študovať odbory informačných a komunikačných technológií.

## Úvod

Po vzniku prvej Československej republiky (ČSR) viedli nové spoločensko-politické pomery k urýchlenej potrebe premietnuť zmeny do jednotlivých oblastí správy štátu, najmä do vzdelávacej sústavy, čím nastali priaznivejšie okolnosti pre vzdelávanie dievčat. V kontexte spoločensko-politických zmien po roku 1918 bola prehodnocovaná „ženská otázka“. V dôsledku prežitého vojnového konfliktu sa začalo diskutovať o postavení žien a o ich vhodnom vzdelávaní a výchove. Predmetom diskusií o poslaní ženy boli napríklad dilemy: žena–matka ver-  
zus zamestnaná žena, starostlivá domáca gazdinka ver-  
sus samostatná žena a podobne. Predmetom diskusie tiež bolo, do akej miery „podporovať“ narastajúci počet absolventiek stredných i vysokých škôl (Kičková, 2016, s. 309).

Názory na potrebu vzdelania pre dievčatá a na vzdelané ženy neboli počas existencie prvej ČSR jednotné. V porovnaní s predchádzajúcim obdobím však došlo k určitým zmenám. Nediskutovalo sa už o tom, či ženy potrebujú vzdelanie. V medzivojnovom období prebiehali debaty súvisiace s typom a rozsahom vzdelávania, ktoré mali dievčatá absolvovať v súvislosti s ich poslaním v spoločnosti. Kým na jednej strane sa ešte stále zdôrazňovala úloha ženy v rodine a domácnosti, na druhej strane sa v čoraz väčšej miere presadzovali tendencie, že dievčatá majú byť pripravované na svoje budúce povolanie. Vzdelanie ženy už nebolo považované iba za jej ozdabu a vzdelanej žene sa nepripisovala strata ženskosti, egoizmus či lenivosť, ako to bolo v 19. storočí. Vzdelaná žena mala svoje vedomosti, zručnosti a skúsenosti nadobudnuté štúdiom využiť v prospech celej spoločnosti (Gallová, 2022a, s. 72–73). Stereotypné predstavy týkajúce sa rodovej predurčenosti mužov a žien prelomila prvá svetová vojna, v priebehu ktorej ženy obsadzovali uvoľnené pracovné pozície po mužoch. Presvedčenie, že jedinou úlohou ženy v spoločnosti je byť dobrou manželkou, matkou a gazdinou v domácnosti, boli teda prekonané. Podobne to bolo aj v súvislosti s postojmi k dievčenskému vzdelávaniu či užitočnosti vzdelaných žien (Dudeková, 2011, s. 110–111). Manželstvo postupne prestávalo byť jediným spôsobom zaopatrenia žien a do popredia sa aj kvôli zhoršeniu ekonomických

podmienok dostávalo ich štúdium a následné zamestnanie. Rodičia sa snažili pripraviť svoje dcéry na výkon určitého povolania, aby si v prípade potreby dokázali zabezpečiť živobytie vlastnou prácou. Výber vhodnej školy pre dievčatá bol však naďalej ovplyvňovaný dobovou morálkou a niektorými pretrvávajúcimi stereotypnými predstavami o poslaní ženy v spoločnosti, a okrem toho i možnosťami uplatnenia na trhu práce po skončení štúdia, či finančnými pomermi žiačok a ich rodín, keďže každoročne bolo potrebné platiť školné a ďalšie poplatky za zápis, školské pomôcky, stravu alebo ubytovanie.

Jedným z typov stredných škôl, ktoré sa otvárali v medzivojnovom období, boli stredné odborné školy. Ich cieľom bolo pripraviť žiakov s odbornou kvalifikáciou, ktorí sa uplatnia v priemysle, v obchode a v učiteľských povolaniach. Medzi školy odborného smeru patrili: hospodárske školy, obchodné učilištia, priemyselné a odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu, odborné školy pre ženské povolania a učňovské školy (Školstvo na Slovensku, 1949, s. 31).

Zámerom príspevku nie je detailná analýza problematiky, ale načrtnutie najdôležitejších faktov a súvislostí, ktoré môžu byť inšpiráciou pre ďalšie výskumy. Takto dizajnovaná štúdia ponúkne komplexnejší pohľad na tému technického vzdelávania žien. Parciálnym cieľom príspevku je skúmanie možností vzdelávania a záujmu dievčat o štúdium na priemyselných školách na Slovensku v rokoch 1918–1945.<sup>2</sup> Dôvodom výberu témy štúdia dievčat na priemyselných školách je predovšetkým jej nedostatočné spracovanie v slovenskej historiografii, nakoľko sa publikácie o dievčenskom vzdelávaní venujú najmä štúdiu dievčat na gymnáziách, učiteľských ústavoch, alebo školách pre pôrodné asistentky, prípadne vzdelávaniu na odborných školách pre ženské povolania.<sup>3</sup>

---

2 Za začiatok skúmaného obdobia bol vybraný vznik Československej republiky z dôvodu odstránenia formálnych bariér pre získanie adekvátneho vzdelania a prístupu k zamestnaniu pre dievčatá a ženy. Obdobie ČSR 1918–1938 a Slovenského štátu 1939–1945 boli vybrané pre efektívnejšiu komparáciu štúdia dievčat na pozadí demokratickeho a autoritárskeho režimu.

3 Existuje množstvo odbornej literatúry venujúcej sa problematike vzdelávania dievčat v 20. storočí, avšak zdroje zamerané na štúdium dievčat na priemyselných školách po roku 1918 nie sú dostatočné (pováčšine dostupné len vo forme spomienok,

S cieľom paritného zastúpenia východného, stredného aj západného Slovenska boli vo výskume podľa dostupných možností využité materiály troch priemyselných škôl (Košice, Banská Štiavnica a Bratislava), pretože dané vzdelávacie inštitúcie existovali počas celého skúmaného obdobia. Relevantné informácie poskytujú fondy Štátneho archívu (ŠA) v Košiciach (Štátna priemyselná škola v Košiciach 1872–1945), ŠA v Bratislave (Štátna priemyselná škola – Fajnorovo nábrežie 1903/1904–1950/1953) a ŠA v Banskej Bystrici, pracovisko Archív Banská Štiavnica (Stredná priemyselná škola banícka a hutnícka v B. Štiavnici, 1922–1984). Fondy škôl uložené v ŠA v Košiciach a v Bratislave obsahujú predovšetkým hlavné katalógy a iba zlomky spisového materiálu, fotografie a zbierku rôznych typov vysvedčení. Pri skúmaní dejín slovenského školstva v medzivojnovom období a období po vyhlásení Slovenského štátu<sup>4</sup> sú však cenným zdrojom informácií i fondy Slovenského národného archívu v Bratislave (Referát Ministerstva školstva a národnej osvety [MŠaNO] 1918–1938, Ministerstvo školstva a národnej osvety 1938–1945). Z dôvodu zameranie príspevku na štúdium dievčat na jednotlivých priemyselných školách sme však s materiálmi z týchto fondov nepracovali a sústredili sme sa na štátne archívy.

Nakoľko väčšina štatistických údajov je spracovaná v školských výročných správach uložených v archívoch, boli informácie tohto druhu čerpané predovšetkým z nich. Výročné správy sú dôležitým zdrojom pre výskum vzdelávania dievčat a žien (nielen na priemyselných školách, ale na všetkých vzdelávacích inštitúciách), pretože vyplňajú medzery vzniknuté v dôsledku straty, zničenia, a teda nezachovania časti archívnych materiálov jednotlivých škôl. Výročné správy predstavujú

---

či dejín jednotlivých škôl, napr. Pšenčíková, 2007). Vzdelávaniu dievčat na odborných školách po roku 1918 sa venuje napríklad Adriana Kičková (2016) a Miroslava Gallová (2022a, 2022b). Obmedzenia a zmeny vo vzdelávaní dievčat v rokoch 1938–1939 a v období Slovenskej republiky mapuje Eva Škorvanková (2018) a Jan-ka Medvedová (2021).

4 V texte autorky používajú termín „Slovenský štát“ v období od jeho vyhlásenia 14. marca 1939 až po prijatie ústavy Slovenským snemom 21. júla 1939. Keďže ústava uzákonila oficiálny názov štátu „Slovenská republika“, autorky sa ďalej pridrižujú tejto terminológii.

súhrnný prehľad o priebehu školského roka a podávajú informácie o výsledkoch činnosti danej školy za uplynulé obdobie. Prostredníctvom výročných správ je taktiež možné sledovať rodové zloženie profesorského zboru jednotlivých škôl, ale aj to, či boli rozdiely v tom, aké predmety vyučovali muži a aké predmety vyučovali ženy.

### **Vzdelávanie dievčat v období Československej republiky 1918–1938**

Vznik ČSR, štátu s demokratickými princípmi, v roku 1918 bol významným medzníkom nielen v ďalšom vývine českého i slovenského národa, ale aj v rozvoji možností dievčat a žien získať vyššie vzdelanie. Demokratické práva, ktoré priniesla ústava ČSR z roku 1920, vytvárali podmienky pre priaznivý vývoj vzdelanosti žien. Medzi relevantné legislatívne opatrenia patrilo všeobecné volebné právo pre ženy z roku 1920, ktoré im umožnilo hlasovať a kandidovať v parlamentných voľbách. Počet žien v parlamente a senáte medzivojnovy ČSR sa pohyboval medzi 3–4 %, čo bolo viac, než v okolitých krajinách. (Dudeková, 2011, s. 282). Zákon o univerzitách (1920) zabezpečil rovnaký prístup k univerzitnému vzdelaniu pre mužov aj ženy.

Na rozvoji vzdelanosti a kvalifikovanosti žien mala významný vplyv skutočnosť, že už v prvých rokoch ČSR sa postupne rozvíjalo koedukované stredné a vysoké školstvo. Referát MŠaNO, ktorý sa zaoberal vzdelávaním dievčat na stredných školách, vydal 19. novembra 1918 výnos o prijímaní dievčat za riadne žiačky všetkých stredných škôl. Ten priniesol významnú zmenu v stredoškolskom štúdiu dievčat. Predtým študovali dievčatá na chlapčenských školách iba ako privatistky, ktoré boli síce na škole oficiálne zapísané ako študentky školy po vykonaní prijímacej skúšky, ale ich postavenie na školách sa od chlapčenského líšilo. Na základe tohto výnosu sa z privatistiek stali riadne študentky a získali rovnoprávne postavenie (Veselá, 1992, s. 87).

Výnosom MŠaNO z 19. augusta 1919 bolo povolené, aby aj v mestách, v ktorých existovala dievčenská stredná škola, mohli byť dievčatá prijaté na chlapčenské stredné školy za rovnakých podmienok ako chlapci. Podľa výnosu z 8. mája 1920 sa dievčatá museli najskôr prihlásiť na dievčenskú strednú školu, a len pokiaľ by boli miesta plne obsadené,

mohli sa prihlásiť na chlapčenskú strednú školu (Gallová, 2022b, s. 16). Výnosom MŠaNO č. 47447/1921 bola koedukácia na stredných školách neobmedzene dovolená (Školstvo na Slovensku, 1949, s. 23).

Napriek tomu, že koedukácia bola na školách oficiálne povolená, prevládal názor, že nie je vhodná pre všetky typy škôl. Napríklad roľnícka škola pre chlapcov nevyhovovala potrebám dievčat. Teda na odborné vzdelávanie dievčat boli určené dievčenské školy nazývané aj odborné školy pre ženské povolania, ktorých úlohou bolo teoreticky a prakticky vzdelávať a vychovávať dievčatá schopné perspektívne zastávať rolu ženy, matky, gazdinky i občianky. Spoločné vzdelávanie dievčat a chlapcov na ľudových a meštianskych školách definitívne zakotvil zákon č. 226/1922 Sb. z. a n. zo dňa 13. júla 1922 (tzv. malý školský zákon). V pohľade na spoločnú výučbu chlapcov a dievčat panovala nejednotnosť počas celého medzivojnového obdobia a nie všetci sa s ňou stotožňovali.

ČSR vytvorila neporovnateľne lepšie podmienky pre spoločenskú emancipáciu žien než Rakúsko-Uhorsko. Odstránila formálne bariéry v prístupe žien k vysokoškolskému vzdelaniu, otvorila prístup k povolaniam, ktoré predtým vykonávali muži. Hoci československá ústava (1920) zakotvila zásadu rovnosti pohlaví a ženy oficiálne získali rovnocenné práva s mužmi, zostali aj napriek tomu v platnosti mnohé právne predpisy, ktoré tejto zásade protirečili v litere zákona i v reálnom živote (viac k problematike legislatívy: Dudeková, 2010, s. 170).

Napriek ambivalentnosti právneho postavenia žien bolo ich reálne sociálne postavenie a spoločenská prestíž v ČSR v mnohých ohľadoch pozitívnejšie než v ostatných štátoch bývalej Habsburskej monarchie. Príkladom je zamestnanosť žien vo verejnej službe, ktorá bola v 30. rokoch 20. storočia obmedzovaná v oveľa menšej miere, než to bolo v susedných štátoch. Napríklad v Maďarsku sa v medzivojnovom období ženy častejšie stretávali s problémami a ťažkosťami pri hľadaní zamestnania, keďže po skončení prvej svetovej vojny dochádzalo k postupnému vytláčaniu žien z pracovného trhu. Jedným z dôvodov bolo opätovné posilnenie patriarchálneho usporiadania, resp. patriarchálneho modelu rodiny. Žene bola opäť priradená len úloha manželky, matky a ženy v domácnosti (Pukánszky, 2013, s. 166). V prípade



Nemecka môžeme hneď po nacistickom prevzatí moci sledovať rôzne snahy a opatrenia, ktorých cieľom bolo zníženie zamestnanosti žien (zákonom o znížení nezamestnanosti, podmienkami na udeľovanie manželských pôžičiek, pokračovaním vládnej kampane proti hromadeniu príjmov, zákazom pre ženy pracovať v advokátskej a súdnej praxi) a obmedzenie vzdelávania žien, napr. zavedenie kvót na vysokoškolské štúdium, obmedzenie vedeckej činnosti, zásahy do stredoškolského vzdelávania (Škorvanková, 2018, s. 651).

V ČSR neboli dievčatá pri jednotlivých typoch škôl zastúpené v rovnakej miere. V súvislosti s vykonávaním remesla ženou v spoločnosti ešte stále pretrvávali predsudky spojené hlavne s priebehom výučby v učňovskej dielni. Podobne, ako je to aj v súčasnosti, na priemyselných školách študovalo podstatne menej dievčat než napríklad na gymnáziách alebo na učiteľských akadémiách. Dôvody môžu byť viaceré: od dobových spoločenských noriem a stereotypných predstáv: „*Matky se bojí, aby dcery nezhrubly tělesně od těžké práce a duševně od vtipů dílenských*“ (Stránská, 1927, s. 1376), cez náročnú fyzickú prácu dievčat v školských dielnach až po samotné zameranie technických škôl (strojnictvo, stavebníctvo), o ktoré mali primárne väčší záujem chlapci. Pre porovnanie – na gymnáziách na Slovensku študovalo v rokoch 1919–1938 od 15,3 % dievčat (1920/21), neskôr 21,8 % (1929/30) a v roku 1937/38 už 32,8 % dievčat. Učiteľské akadémie mali v celom medzivojnovom období viac študentiek v porovnaní so študentami – 53,5 % dievčat (1920/21) a v roku 1937/38 už 59,4 %. (Školy, žiaci, učitelia, s. 47 a 151). Podľa Tokárovej (2007, s. 124) na priemyselných školách študovalo v medzivojnovom období približne 4 % žien a dievčat.

### *Priemyselné školy*

Priemyselné školy poskytovali žiakom teoretické i praktické vzdelanie a tvoril ich súbor niekoľkých škôl, alebo kurzov rozličných typov, ktoré mali dve alebo viac oddelení (strojnícke, elektrotechnické, stavebné). Na Slovensku boli po roku 1918 nasledujúce typy priemyselných škôl: vyššie priemyselné školy, majstrovské školy a odborné školy pre jednotlivé odvetvia priemyslu (Mátej, 1976, s. 349). Na území Slovenska boli v období 1918–1938 štyri vyššie priemyselné školy, ktorých

štúdium bolo štvorročné a končilo maturitou (v Košiciach, Bratislave, Prešove a Banskej Štiavnici) (Tarcala, 2000, s. 19).

Štátna priemyselná škola v Banskej Štiavnici<sup>5</sup> bola zriadená v roku 1921, keď otvorili prvý ročník Vyššej chemickej školy podľa vzoru Štátnej priemyselnej školy chemickej v Prahe. Začiatkom školského roku 1922/23 bola ku škole pripojená aj odborná banská škola. Začiatkom školského roka 1925/26 bol na škole zavedený elektrotechnický kurz.<sup>6</sup> Uvedená štruktúra školy fungovala až do školského roku 1950/51, kedy sa od školy odčlenilo banícke oddelenie, a od 1. februára 1951 sa stalo Vyššou priemyselnou školou baníckou.<sup>7</sup> Na škole od jej založenia študovalo v porovnaní s ostatnými priemyselnými školami nachádzajúcimi sa na území Slovenska väčší počet dievčat – v školských rokoch 1925/26–1938/39 to bolo od 3 % do 17 % (v priemere 9 % v priebehu celého obdobia).<sup>8</sup> Takmer všetky dievčatá študovali na Vyššej škole chemickej. Autorky sa domnievajú, že štúdium chemického odboru bolo pre dievčatá lákavejšie (a po zložení maturitnej skúšky v praxi lepšie uplatniteľné) než štúdium strojárstva alebo stavebníctva. Podľa Mikuška (1936, s. 167) uplatnenie absolventov školy bolo v porovnaní s ostatnými priemyselnými školami rôznorodé (cukrovary, pivovary, liehovary, celulózky, štátna služba, výskumné ústavy, banské a hutnícke laboratória atď.). Čo sa týkalo pedagógov, profesorský zbor pozostával v tom období z 9–20 učiteľov. V medzivojnovom období tu nepôsobila v rámci profesorského zboru žiadna riadna profesorka, v rokoch 1929/30

- 
- 5 Je dôležité poznamenať, že v Banskej Štiavnici v minulosti pôsobila významná vzdelávacia inštitúcia – Banícka a lesnícka akadémia (1762–1919) – jedna z najstarších technických vzdelávacích inštitúcií na svete. Zameriavala sa na prípravu študentov v oblasti ťažby nerastných surovín, geológie, hutníctva a spojených odvetví. Zanikla po vzniku ČSR.
  - 6 Výročná zpráva Štátnej priemyselnej školy v Banskej Štiavnici za školský rok 1925/26, s. 3. Fond (f.). Stredná priemyselná škola banícka a hutnícka v B. Štiavnici, 1922–1984 (SPŠBH BŠ). Štátny archív v Banskej Bystrici, pracovisko Archív Banská Štiavnica (ŠA BB, p. BŠ).
  - 7 Zápisnica z porady profesorského sboru zo dňa 29. 1. 1951. F. SPŠBH BŠ, karton (k.) 1, ŠA BB, p. BŠ.
  - 8 Výročné zprávy Štátnej priemyselnej školy v Banskej Štiavnici za školské roky 1925/26–1938/39. Fond SPŠBH BŠ, ŠA BB, p. BŠ.

a 1930/30 však ako výpomocné učiteľky pôsobili Anna Roháčová (vyučovala počty) a Emilia Filzová (vyučovala jazyk československý).<sup>9</sup>

Štátna priemyselná škola v Bratislave vznikla zo Štátnej maďarskej školy kovorobnej založenej v roku 1903. Hneď v prvom školskom roku 1919/20 bola odborná škola kovorobná reorganizovaná na 3-ročnú odbornú školu pre strojných zámočníkov. Popri nej sa zriadili prvé ročníky vyššej školy strojníckej a odbornej školy staveľskej, odborná kovorobná škola pokračovacia, odborný kurz kuričský, strojnicky a elektrotechnický. V prvom roku pôsobilo v škole okrem riaditeľa 7 profesorov a 5 dielenských učiteľov.<sup>10</sup> V rokoch 1929–1939 bola organizácia školy nasledovná: 1. Vyššia škola strojnica; 2. Odborná škola staveľská; 3. Majstrovská škola strojnica; 4. Cvičná dielňa; 5. Vyšší špeciálny elektrotechnický kurz; 6. Odborné kurzy.<sup>11</sup> Na škole študovalo v období prvej ČSR 0,28 % – 1 % dievčat, a to buď na Vyššej škole strojníckej, alebo Odbornej škole staveľskej. Súčasťou profesorského zboru bola po celé medzivojnové obdobie profesorka Rafaela Menschelová-Novotná, ktorá vyučovala slovenčinu a nemčinu. Okrem nej na škole v danom období pôsobili výpomocné učiteľky zemepisu, dejepisu a ruštiny.<sup>12</sup>

Štátna priemyselná škola v Košiciach bola prvá priemyselná škola v Rakúsko-Uhorsku. Pôvodne 3-ročná maďarská súkromná škola založená v roku 1872 sa v roku 1919 transformovala na 4-ročnú slovenskú s maďarskými pobočkami. V medzivojnovom období bola škola organizovaná nasledovne: 1. Vyššia škola strojnica (slovenské aj maďarské oddelenie); 2. Majstrovská škola strojnica; 3. Cvičná dielňa strojnica;

---

9 Výročné zprávy Štátnej priemyselnej školy v Banskej Štiavnici za školské roky 1929/30–1930/31. Fond SPŠBH BŠ, ŠA BB, p. BŠ.

10 *Vývoj priemyselnej školy v Bratislave v prvom desaťročí jestvovania 1919–1929*. Bratislava: nákladom ústavu, (b.r.), s. 10–21.

11 *Vývoj priemyselnej školy v Bratislave v prvom desaťročí jestvovania 1919–1929*. Bratislava: nákladom ústavu, (b.r.), s. 10–21.

12 Výročné zprávy Štátnej československej priemyselnej školy v Bratislave za školské roky 1919/20–1937/38. F. Štátna priemyselná škola – Fajnorovo nábrevie 1903/1904–1950/1953 (ŠPŠ – FN). Štátny archív v Bratislave (ŠA BA).

4. Kurzy (kuričský, strojnicky, elektrotechnický, automobilový).<sup>13</sup> Prvá riadna žiačka Irena Gašková nastúpila na školu až v školskom roku 1936/37 a zmaturovala v roku 1940.<sup>14</sup> Predpokladáme, že dôvodom nezájmu zo strany dievčat o štúdium na priemyselnej škole v medzi-vojnovom období bolo, podobne ako v Bratislave, zameranie štúdia na oblasť strojnictva, spomínané pretrvávajúce stereotypné predstavy v spoločnosti o poslaní ženy i nízka možnosť uplatnenia v profesijnej oblasti pre ženy po absolvovaní takéhoto štúdia. Pomerne zložitú bolo aj uplatnenie študentov. Podľa Bendu (1936, s. 176) v 30. rokoch 20. storočia bolo zastúpenie absolventov v priemysle veľmi nízke. Príčiny môžeme hľadať v tom, že na východe Slovenska sa nenachádzali veľké priemyselné závody, ale aj v prepúšťaní z oblasti priemyslu v čase krízy. Benda uvádza, že snahou veľkej väčšiny žiakov bolo nájsť uplatnenie v štátnej správe. Až do roku 1938 pôsobili na postoch pedagógov výlučne muži.<sup>15</sup>

Štátna priemyselná škola v Prešove odvodzuje svoju históriu z predchádzajúcej školskej ustanovizne Odbornej školy pre stolárov v Prešove, na ktorej sa začalo vyučovať už v roku 1913. Po vzniku ČSR bola v marci 1919 zreorganizovaná na Štátnu priemyselnú školu s nasledovnými oddeleniami: 1. Majstrovská stavebná škola pre murárov; 2. Majstrovská stolárska škola; 3. Odborná stolárska škola a 4. Odborná učňovská škola pokračovacia.<sup>16</sup> V školskom roku 1931/32 vzniklo na škole nové oddelenie Odborná staviteľská škola (štvorročná) (Lukáč, 2020, s. 28–35). Vzhľadom na skutočnosť, že do školského roka 1932/33 sa v štatistických tabuľkách výročných správ tejto školy neuvádzali počty študentiek, nedokážeme presne určiť, koľko dievčat na tejto škole

---

13 Výročná zpráva Československej štátnej priemyselnej školy v Košiciach 1936/37. F. Štátna priemyselná škola v Košiciach 1872–1945 (ŠPŠ KE), Štátny archív v Košiciach (ďalej ŠA KE).

14 Hlavný katalóg 1939/40, inventárne číslo (ďalej inv. č.) 92. F. ŠPŠ KE, k. 18, ŠA KE.

15 Prvá trhlínku v čisto mužskom kolektíve vytvorila stredoškolská profesorka Jan-kovičová z košického gymnázia, ktorá v roku 1939/1940 externe vyučovala nemecký jazyk (Pšenčíková, 2007).

16 Výročná zpráva Štátnej priemyselnej školy v Prešove za školský rok 1925/26, s. 3.

študovalo. Z výročných správ v rokoch 1932/33–1935/36 vyplýva, že na škole študovala jedna žiačka, od roku 1935 dve žiačky.<sup>17</sup>

	BA spolu	BA dievčatá	BŠ spolu	BŠ dievčatá	KE spolu	KE dievčatá
1919/20	138	1				
1920/21	189	2			413	
1921/22	212	2	12		327	
1922/23	276	2	69		374	
1923/24	305	0	95		429	
1924/25	299	0	111		460	
1925/26	319	0	201	7	430	
1926/27	312	0	169	7	334	
1927/28	330	0	145	12	544	
1928/29	352	1	148	23	526	
1929/30	362	2	181	29	513	
1930/31	390	3	194	33	513	
1931/32	386	4	205	27	460	
1932/33	383	4	196	21	422	
1933/34	367	2	184	15	428	
1934/35	319	1	170	15	418	
1935/36	328	2	249	12	394	
1936/37	329	2	174	8	410	1
1937/38	420	4	256	8	519	1
1938/39	483	5	227	16		2

Graf 1. Celkový počet študentov a počet dievčat na vybraných priemyselných školách v Bratislave, Banskej Štiavnici a Košiciach (v absolútnych číslach).<sup>18</sup>

## Obdobie Slovenskej republiky 1939–1945

Z časového hľadiska sa rozpätie rokov 1939–1945 zdá byť veľmi krátkym, ale vzhľadom na tempo a rozsah zmien ide o bohaté obdobie. Pre školstvo vo všeobecnosti je charakteristické, že akékoľvek geopolitické

17 Celkový počet študentov v týchto školských rokoch bol nasledovný: 1932/33 –134; 1933/34 –183; 1934/35 –164; 1935/36 – 149. Percentuálny podiel dievčat v týchto školských rokoch sa pohyboval od 0,54 % do 1,3 %. Výročné zprávy Štátnej priemyselnej školy v Prešove za školské roky 1932/33–1935/36.

18 Zdroj: Výročné správy Štátnej priemyselnej školy (ŠPŠ) v Bratislave, ŠPŠ v Banskej Bystrici, ŠPŠ v Košiciach. ŠA BA, f. ŠPŠ – FN; BŠ, ŠA BB, p. BŠ, f. SPŠBH BŠ; ŠA KE, f. ŠPŠ KE.

zmeny sú okamžite aplikované prostredníctvom legislatívnych noriem do výchovno-vzdelávacej praxe. Inak tomu nebolo ani v sledovanom období. Nešlo pritom iba o nepatrné zásahy ale o významné opatrenia upravujúce celkovú organizačnú a obsahovú štruktúru vzdelávania. Odvolávajúc sa na veľký nadbytok učiteľov bez pracovného miesta, ktorý súvisel so stratou územia po 1. Viedenskej arbitráži v novembri 1938 a následne po vojnovom konflikte s Maďarskom v marci 1939, pristúpila slovenská vláda k radikálnym opatreniam. Zákonom č. 246/1939 Sl. z. o úprave služobného pomeru vydatých učiteľiek, ktorý bol prijatý 28. septembra 1939, boli zo zamestnania prepustené vydaté učiteľky. Prepustenie vydatých učiteľiek a úradníčok zo služobného pomeru otvorilo diskusie o perspektívach ďalšieho uplatnenia žien v hospodárskom a sociálnom živote krajiny. Táto diskusia sa preniesla aj do sféry školstva. Bolo potrebné „vyriešiť“ otázky budúceho vzdelávania žien, vyjasniť názory na očakávanú vzdelanostnú úroveň žien aj vzhľadom na reálne problémy ich uplatnenia v pracovnom procese (viac: Škorvanková, 2018, s. 653).

Veľký priestor v diskusiách o výchove a vzdelávaní dievčat bol naďalej venovaný otázke koedukácie, ktorá mala byť v kontexte kvalitného stredoškolského vzdelávania zrušená. Cieľom jej zrušenia bolo zredukovať počet dievčat na gymnáziách a v učiteľských ústavoch. Pre dievčatá mali byť vytvorené separátne školy, alebo triedy v oddelenej časti budovy (§ 11. zákona č. 168/1939 Sl. z.). V dôsledku odmietnutia koedukácie došlo k zníženiu počtu dievčat navštevujúcich stredné školy (Kázmerová, 2015, s. 108). Keď kvôli nízkemu počtu nezaplňili triedu, nemohli sa ďalej vzdelávať. Učebné osnovy dievčenských stredných škôl mali byť na základe vládneho nariadenia prispôbené záujmom dievčat a poslaniu žien. V školskom roku 1942/1943 tvorili dievčatá 28,4 % všetkých študentov stredných škôl a učiteľských ústavov (podľa štatistiky MŠaNO študovalo ešte v školskom roku 1937/1938 na stredných školách a učiteľských ústavoch 33,8 % dievčat).<sup>19</sup> Reforme dievčenského štúdia na stredných školách bola na ministerstve venovaná

---

19 Bližšie *Päť rokov slovenského školstva*, 1944, s. 214–217.

veľká pozornosť. Vzniklo viacero návrhov na usmernenie stredoškolského vzdelávania dievčat. V jednom návrhu z roku 1940 sa predpokladalo pre dievčatá len štúdium na meštianskych školách a vyšších stredných dievčenských školách. Až absolvovanie diferencijálnej maturitnej skúšky by im bolo umožnilo pokračovať na niektorých špeciálnych druhoch vysokoškolského štúdia.

Problémy súvisiace so zrušením koedukácie pomáhali riešiť cirkevné organizácie. Začiatkom školského roku 1939/40 boli zriadené rehoľné dievčenské slovenské gymnáziá v Prešove, Spišskej Novej Vsi a v Trenčíne. Zákon umožňoval dievčatám štúdium na chlapčenských školách ako privatistkám. Chlapcom recipročne táto možnosť štúdia na dievčenských školách povolená nebola (Neupauer, 2005, s. 77). K opätovnému povoleniu spoločného vzdelávania dievčat a chlapcov na všetkých typoch a stupňoch škôl došlo prijatím nariadenia č. 7/1944 Sb. n. Slovenskej národnej rady (Gabzdilová, 2018, s. 9).

Vláda pripravila aj návrh v oblasti vysokoškolského vzdelávania žien. Podľa tohto návrhu mohol od školského roku 1942/43 študovať na Slovenskej univerzite len obmedzený počet žien (na lekárskej fakulte 50, na filozofickej 30 a na prírodovednej 15 poslucháčok). Zo štúdia práv mali byť ženy vylúčené úplne.<sup>20</sup> Nariadenie by neumožnilo pokračovať v ďalšom štúdiu na univerzite viac než 1/3 žien navštevujúcich posledný ročník strednej školy.<sup>21</sup> V zdôvodnení návrhu sa uvádzalo, že slovenská žena má byť prinavrátená k rodine a že sa nemá produkovať nadmerný počet vysokoškolsky študovaných žien, hoci z celkového počtu žien na Slovensku (1 350 000) študovalo na VŠ asi 0,04 %, to znamená, že na 100 000 žien pripadalo 37 poslucháčok (Zavacká, 2007, s. 309). Návrh zákona sa nemal dotknúť štúdia žien na Slovenskej vysokej škole technickej, na ktorej v sledovanom období študovalo v priemere 4–5 % dievčat. Z desiatich odborov študovali dievčatá

---

20 Pre ilustráciu: v akademickom roku 1940/1941 študovalo na právnickej fakulte 736 mužov a 37 žien, na lekárskej fakulte 624 mužov a 100 žien, na filozofickej fakulte 406 mužov a 208 žien, na prírodovedeckej fakulte 180 mužov a 77 žien (Škorvanová, 2018, s. 658).

21 *Päť rokov slovenského školstva, 1944, s. 219.*

štyri, v najvyššej miere inžinierske stavitelstvo a chemicko-technologické inžinierstvo, vo výnimočných prípadoch strojná a elektrotechnická inžinierstvo (Školy, žiaci, učители, s. 217).

Tento návrh sa pre veľký odpor slovenskej verejnosti a slovenského učiteľstva neuskutočnil (Štulrajterová, 2013, s. 25). Podobná situácia bola i v iných štátoch Európy – napr. v Maďarsku bolo obmedzené štúdium žien, ale len na právnických fakultách, v Taliansku bolo pre ženy obmedzené vykonávanie advokácie a súdnictva (Škorvanková, 2018, s. 659–660).

### *Priemyselné školy*

Z viacerých výročných správ priemyselných škôl vyplýva, že zrušenie koedukácie nebolo možné uplatňovať univerzálne na všetkých školách.<sup>22</sup> Napríklad vo výročnej správe Štátnej slovenskej priemyselnej školy v Banskej Štiavnici z roku 1941/42 je uvedené, že: „*Do I. ročníka prijímajú sa telesne vyvinutí mladíci a dievčatá, ktorí završia aspoň 14. rok veku v kalendárnom roku.*“<sup>23</sup> Taktiež v ostatných rokoch trvania prvej Slovenskej republiky tvorili dievčatá 6,8 % – 8,9 % žiakov tejto školy a vzdelávali sa v spoločných triedach s chlapcami (všetky študovali na Vyššej škole chemickej, ktorá bola jedným z oddelení priemyselnej školy). V rámci 15 členného profesorského zboru pôsobila od roku 1941/42 jedna učiteľka, ktorá podľa výročných správ vyučovala strojo-pis, ale bola pridelená kancelárii riaditeľstva. V roku 1944/45 bola prijatá výpomocná učiteľka na výučbu slovenčiny, ruštiny a dievčenského telocviku.

V Bratislave na Štátnej slovenskej priemyselnej škole bolo v rokoch 1939–1945 osem oddelení, z toho tri štvorročné vyššie oddelenia – vyššia priemyselná škola strojná, elektrotechnická a stavebná. Podľa výročnej správy z roku 1940/41 (s. 9), „*do všetkých oddelení školy majú prístup aj dievčatá*“, počnúc nasledujúcim školským rokom však mali

---

22 To sa však netýkalo učiteľských akadémií, ktorých sa podľa Štulrajterovej (2013, s. 24) koedukácia zásadne nepripúšťala.

23 Výročná správa Štátnej slovenskej priemyselnej školy v Banskej Štiavnici z r. 1941/42, s. 7.



dievčatá „prístup už len na staveľské oddelenie“. <sup>24</sup> V školských rokoch 1939/40–1944/45 tu študovalo 0,35 % – 0,76 % dievčat. V tom období na škole vyučovali iba muži, ženy v profesorskom zbore nefigurovali. <sup>25</sup> Presné údaje o počtoch študentiek sa nachádzajú v grafe 2.



Graf 2. Počty žiakov na priemyselných školách v Bratislave a Banskej Štiavnici v rokoch 1939–1945. <sup>26</sup>

## Záver

Na prelome 19. a 20. storočia sa potreba vzdelávania žien stávala čoraz aktuálnejšou. Priamo úmerne s modernizáciou a industrializáciou spoločnosti bolo potrebné získať kvalifikáciu, na základe ktorej si žena mohla nájsť zamestnanie. Edukáciu dievčat reálne ovplyvňovali nielen inštitucionálno-právne limity, rovnako dôležitý faktor predstavovali aj hodnotiace postoje a náhľady na možnosť vzdelávania dievčat, ktoré existovali v súdobej spoločnosti. Každé obdobie malo svoje špecifické politické, sociálne a kultúrne kontexty, ktoré formovali vzdelávací systém.

24 Výročná zpráva Štátnej slovenskej priemyselnej školy v Bratislave z r. 1941/42, s. 11.

25 Výročné zprávy Štátnej slovenskej priemyselnej školy v Bratislave zo školských rokov 1939/40–1944/45. Kap. 5, Štatistický prehľad. Návštevy žiactva a klasifikácie.

26 Zdroj: Výročné správy Štátnej priemyselnej školy v Bratislave a v Banskej Bystrici zo školských rokov 1939/40–1944/45. Priemyselná škola v Košiciach nie je v tabuľke uvedená, pretože mesto bolo po Viedenskej arbitráži súčasťou Maďarského kráľovstva. Výročné správy z rokov, ktoré neobsahujú číselné údaje, neboli dostupné.

V prvej ČSR vzdelanie pre dievčatá nebolo len otázkou prístupu k informáciám, ale aj nástrojom na dosiahnutie rovnosti, modernizácie spoločnosti a osobného rozvoja. V tomto období sa spoločnosť začala aktívne zaujímať o vzdelávanie žien a ich účasť vo verejnom a pracovnom živote. Povolením koedukácie sa dievčatám a ženám rozšírili možnosti štúdia na viacerých typoch škôl, na ktorých nemohli v predprevratovom období študovať buď vôbec, alebo len externe. Záujem dievčat o štúdium na priemyselných školách počas prvej ČSR bol, v porovnaní s ostatnými typmi škôl, nízky (výnimku tvorila priemyselná škola v Banskej Štiavnici), čo je však vzhľadom na zameranie technických škôl, ktoré sú svojou obsahovou náplňou veľmi špecifické, pochopiteľné. Príčiny nižšieho počtu žiačok na priemyselných školách v porovnaní s inými školami je potrebné hľadať jednak už vo vyššie spomenutých (a až do dnešnej doby) prevládajúcich rodových a rolových stereotypoch, cez nevhodné pracovné prostredie pre ženy až po obmedzené možnosti uplatnenia (predovšetkým po dokončení štúdia na priemyselnej škole v Košiciach).

Odklon od demokratických princípov ČSR sa po vyhlásení Slovenského štátu prejavil zásadnými zmenami v postavení slovenských žien v politickom a spoločenskom živote krajiny. V reálnej politike režimu sa to prejavilo prepúšťaním vydatých žien zo zamestnania v štátnej a verejnej službe, obmedzovaním alebo komplikovaním stredoškolského vzdelávania dievčat (zrušením koedukácie, reformovaním stredoškolského vzdelávania) a návrhom na dočasné obmedzenie vysokoškolského štúdia dievčat na Slovenskej univerzite v Bratislave. Vzdelávanie dievčat malo byť zredukované a podriadené praktickým potrebám rodinného života. Režim mal tendenciu presadzovať konzervatívne hodnoty a obmedzovať moderné prvky zavedené v predchádzajúcom období. V súvislosti so štúdiom dievčat na sledovaných priemyselných školách sa však ich podiel na celkovom počte študentov v tomto období výraznejšie nemenil. Vysvetlením uvedeného môžu byť snahy režimu prepúšťať ženy najmä z učiteľských postov a zo štátnej služby, a tým motivované návrhy na obmedzovanie štúdia dievčat na učiteľských ústavoch a gymnáziách. To v konečnom dôsledku spôsobilo pokles celkového počtu študujúcich dievčat. Študenti gymnázií a učiteľských ústavov

boli pre ideovo orientované štátne inštitúcie významnejší, než študenti priemyselných škôl. To potvrdzuje aj fakt, že na rozdiel od gymnázií a učiteľských ústavov, v ktorých koedukácia nebola povolená, na priemyselných školách mali dievčatá prístup k štúdiu v jednej triede spoločne s chlapcami.

Limity štúdie a ďalšie smerovanie výskumu: nie je možné z hľadiska rozsahu príspevku obsiahnuť všetky aspekty vzdelávania dievčat. Štatistiky, z ktorých vychádzame síce uvádzajú počty žiačok jednotlivých škôl, prípadne sledujú dochádzku. Nezachytávajú však dobový diskurz o zmysle, náplni, uplatnení takéhoto vzdelania a jeho zaradení v rámci hodnotového systému spoločnosti. Demonštrovať vývoj takýchto názorov umožňuje dobová tlač, čo predstavuje zaujímavý námiet na spracovanie tejto problematiky v budúcnosti.

#### Archívne pramene

Fond Štátna priemyselná škola – Fajnorovo nábrežie 1903/1904–1950/1953.

Štátny archív v Bratislave (ŠA BA).

Fond Stredná priemyselná škola banícka a hutnícka v B. Štiavnicí, 1922–1984.

Štátny archív v Banskej Bystrici, pracovisko Archív Banská Štiavnica (ŠA BB, p. BŠ).

Fond Štátna priemyselná škola v Košiciach 1872–1945. Štátny archív v Košiciach (ŠA KE).

#### Dobové pramene a literatúra

BENDA, Anton, 1936. Štátna československá priemyselná škola v Košiciach.

In: ŽITAVSKÝ, A. S. (ed.). *Pamätník slovenského školstva za účinkovania prezidenta T. G. Masaryka*. Bratislava: Vydavateľstvo Pamätníka slovenského školstva, s. 169–179.

MIKUŠKA, Viktor, 1936. Štátna československá priemyselná škola v Banskej Štiavnicí.

In: ŽITAVSKÝ, A. S. (ed.). *Pamätník slovenského školstva za účinkovania prezidenta T. G. Masaryka*. Bratislava: Vydavateľstvo Pamätníka slovenského školstva, s. 164–168.

*Päť rokov slovenského školstva 1939–1943*, 1944. Bratislava: Štátne nakladateľstvo.

STRÁNSKÁ, Olga et al., 1927. *Praktická hospodyňka. Díl II*. Praha: F. Strnadel a spol., s. 615–1456.

SENČÁK, Michal (ed.), 1949. *Školstvo na Slovensku: školy, žiaci, učitelia v šk. r. 1918/19–1947/48*. Bratislava: Slovenský plánovací úrad.

*Výročné správy Štátnej priemyselnej školy v Bratislave, 1919/20–1944/45.*

*Výročné správy Štátnej priemyselnej školy v Banskej Bystrici, 1924/25–1944/45.*

*Výročné správy Štátnej priemyselnej školy v Košiciach, 1919/20–1937/38.*

*Výročné zprávy Štátnej priemyselnej školy v Prešove, 1925/26–1935/36.*

## Literatúra

DUDEKOVÁ, Gabriela, 2010. Vplyv Veľkej vojny a rozpadu Habsburskej monarchie na právne a spoločenské postavenie žien. In: KOSTRBOVÁ, Lucie & MALÍNSKÁ, Jana. 1918: *Model komplexného transformačného procesu?* Praha: Masarykův ústav AV ČR, s. 169–191. ISBN 978-80-86495-57-6.

DUDEKOVÁ, Gabriela, 2011. Teória v praxi: participácia žien v politike. In: DUDEKOVÁ, Gabriela et al. *Na ceste k modernej žene. Kapitoly z dejín rodových vzťahov na Slovensku*. Bratislava: Veda, s. 273–289. ISBN 978-80-224-1189-9.

GABZDILOVÁ, Soňa, 2018. *Ako sme študovali v totalite. Vysokoškolské vzdelávanie na Slovensku pod ideologickým diktátom Komunistickej strany Československa (1948–1953)*. Prešov: UNIVERSUM-EU; Košice: Spoločenskovedný ústav CSPV SAV. ISBN 978-80-89946-05-1.

GALLOVÁ, Miroslava, 2022a. K otázke vzdelávania dievčat a žien v období prvej Československej republiky – dobové názory a postoj spoločnosti. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity. Roč. 22, č. 5, s. 64–74. ISSN 1336-2232. DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.65-74>.

GALLOVÁ, Miroslava, 2022b. Zmeny vo vzdelávaní dievčat a žien v Košiciach (1918–1938). In: KABEŠOVÁ, Monika & HRUŠKOVÁ, Kateřina (eds.). *České, slovenské a československé dějiny 20. století XV*. Hradec Králové: Nakladatelství Univerzity Hradec Králové, s. 13–31. ISBN 978-80-7435-890-6.

KÁZMEROVÁ, Lubica, 2015. Riadiace orgány a štruktúra školstva počas autonómie Slovenskej krajiny a v rokoch 1939–1945. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka (ed.). *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939–1945*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 106–111. ISBN 978-80-8082-842-4.

KIČKOVÁ, Adriana, 2016. Zastúpenie vzdelávania dievčat v školskej štruktúre. In: KUDLÁČOVÁ, Blanka (ed.). *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1918–1945*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, s. 307–325. ISBN 978-80-8082-955-1.

LUKÁČ, Eduard, 2020. *Pôsobenie učňovských a odborných škôl v Prešove koncom 19. a v 20. storočí – vybrané príklady*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2640-9.

- MÁTEJ, Jozef, 1976. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MEDVEĎOVÁ, Janka, 2021. Obmedzenia a zmeny vo vzdelávaní dievčat a žien v období Slovenskej republiky (1939–1945). In: *Paedagogica, zborník Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty UK v Bratislave*. Roč. 33. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 92–106. ISBN 978-80-223-5328-1.
- NEUPAUER, František, 2005. Školská politika v období Slovenskej republiky 1939–1945. In: ŠMIGEL, Michal & MIČKO, Peter (eds.). *Slovenská republika 1939–1945 očami mladých historikov IV*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, s. 74–88. ISBN 80-8083-147-5.
- PŠENČÍKOVÁ, Anna, 2007. *135 rokov strednej priemyselnej školy strojníckej v Košiciach*. Doplnené vydanie z roku 2002. Košice: Viena. ISBN 978-80-892-3223-9.
- PUKÁNSZKY, Béla, 2013. *A nőnevelés története*. Budapest: Gondolat Kiadó. ISBN 978-963-693-222-0.
- ŠKORVANKOVÁ, Eva, 2018. Snahy o obmedzenie vysokoškolského štúdia žien v období Slovenského štátu. In: *Historický časopis*. Bratislava: Historický ústav Slovenskej akadémie vied, v. v. i. Roč. 66, č. 4, s. 649–670. ISSN 2585-9099.
- ŠTULRAJTEROVÁ, Jana, 2013. Vývin učiteľského vzdelávania na Slovensku do roku 1945. In: *Paedagogica, zborník Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty UK v Bratislave*. Roč. 25. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 5–26. ISBN 978-80-223-5328-1.
- TARCALA, Jozef, 2000. *Päťdesiat rokov Strednej priemyselnej školy v Bardejove*. Bardejov: Stredná priemyselná škola v Bardejove.
- TOKÁROVÁ, Anna, 2007. *Vzdelanie žien na Slovensku: spoločenské bariéry a stimuly v historickom priereze*. Prešov: Akcent print. ISBN 978-80-969419-9-5.
- VESELÁ, Zdenka, 1992. *Vývoj české školy a učiteľského vzdělání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-2100-458-4.
- ZAVACKÁ, Katarína, 2007. „Vladárstvo v rodine“ : politika Slovenského štátu voči ženám. In: *História žien: aspekty písania a čítania*. Bratislava: Aspekt, s. 307–321. ISBN 80-85549-65-4.



# S Proměny profesní přípravy učitelů ve Finsku<sup>1</sup>

Veronika Bačová<sup>a</sup>

Dana Kasperová<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education, Department of Education  
veronika.bacova@tul.cz

<sup>b</sup> Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education, Department of Education  
dana.kasperova@tul.cz

Received 18 January 2024

Accepted 23 April 2024

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-010

## Abstract Transformations in Teacher Training in Finland

The article discusses the issue of the transformation and reform of teacher education in Finland with an accent on the 20th century. In the context of the issues of education transfer, borrowing and lending policy, it reflects on the characteristics of Finnish education policy, which is also reflected in the discussion of teacher education. The paper reconstructs the main premises of teacher training reforms in Finland in the 20th century and asks how these premises can be helpful in the Czech debate on teacher education reform.

Keywords Finland, teacher education, education transfer, lending policy, borrowing policy, policy making, education policy, reform of teacher training

## Úvod

Druhá polovina 90. let 20. století byla v západních zemích Evropy a ve vyspělých ekonomikách světa ve znamení mnoha deregulačních reforem, které proběhly zpočátku v ekonomické oblasti, ale výrazně ovlivnily i další sféry sociálního a kulturního života těchto zemí, včetně otázek vzdělávání. Vzdělávací oblast se dostala díky vlivu OECD („vzdělání je ekonomický kapitál“ – jaké vzdělání pro 21. století bude zapotřebí pro ekonomický rozvoj světa?) a dalších nadnárodních a globálních hráčů sjednocující se Evropy a globalizujícího se světa pod tlak deregulačních

---

1 Studie vznikla v rámci řešení projektu interního výzkumu na Katedře pedagogiky a psychologie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TUL, projekt č. SGS-2024-4477.

reforem. V neoliberální diskuzi o cílech vzdělání pro 21. století vyvstala do popředí otázka, jak je vzdělávání připraveno na „výzvy světa“ 21. století a jak si vzdělávací systémy vyspělých ekonomik světa „vedou“ ohledně naplňování těchto cílů. V tomto ohledu sehrála klíčovou roli „reprezentativní“ srovnávací šetření a plošná měření, zejména mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání PISA. Tato měření svým modelem a „vzorkem“ představovala zlom oproti dřívějším mezinárodním měřením vedenými Mezinárodní asociací pro evaluaci výsledků vzdělávání (IEA) (Straková, 2009). Výsledky PISA přinesly jednotlivým zemím nejen zprávy o výsledcích kompetenčně orientovaného vzdělávání patnáctiletých v definovaných gramotnostech, což vyvolalo otázky, proč žáci dopadli, jak dopadli, co je příčinou úspěchu/neúspěchu, jaké vyučovací postupy mohou zlepšit výsledky vzdělávání, jakou roli ve výsledcích vzdělávání sehrávají další faktory (druh školy, sociální status žáků, národnost atd., Matějů et al., 2006; 2010). Můžeme říci, že po roce 2007 jsme součástí diskuze, která před vzdělávací politikou staví „nový jazyk“ (kompetence, gramotnosti) a nahrazuje/vytěsňuje/oslabuje diskurz původních cílových kategorií školního kurikula, posiluje pojetí obecného poznání, oproti školním kurikulárním znalostem. Po diskuzích výsledků měření po roce 2007 se dostávají do popředí v PISA „úspěšní“ hráči, z nichž je konstruována nová referenční skupina, k níž má směřovat vzdělávací, odborně pedagogická i širší politická pozornost (Santos & Centeno, 2023). PISA vnesla nová hlediska nejen do pedagogicko-srovnávací diskuze založená na datech (role evidence based pedagogické vědy, viz Štech, 2013, podobně Štech, 2011, 2015 či Kaščák & Pupala, 2011, k reakci na kritiku PISA Straková, 2011), ale zejména pod „tlakem“ nových „vzorů“ (reference societies – best practices) začala PISA měnit i širší vzdělávací diskuzi a politiku (policy making) mnoha zemí. PISA propůjčila „referenčním“ zemím legitimitu v otázce, jak „vystavět dobrý vzdělávací systém“, respektive v hodnocení, jaký vzdělávací systém je dobrý a jaký není (Waldow, 2017; Ringarp, 2016).

Jednou z těchto „vzorových/referenčních zemí“ se stalo Finsko, které dlouhodobě, od počátku, vykazovalo výborné výsledky měření prakticky ve všech oblastech (gramotnostech), stejně jako pozitivní vztah finských žáků ke škole, vzdělávání, k životu a chodu školy. Samozřejmě



že mnoho zemí se chtělo těmto výsledkům vyrovnat, což vedlo až k jisté „skandinávské propagaci“ ve vzdělávací oblasti, podobně i v České republice. Nechceme, aby náš článek vyzněl právě jako jedna z „podpor“ finského modelu vzdělávání (v našem případě vzdělávání učitelů). Chceme se ptát, zdali ve finském vzdělávacím modelu učitelství můžeme shledávat znaky, které by případně mohly představovat jeden z důvodů dlouhodobě úspěšných výsledků finských žáků v mezinárodním srovnávání (i s vědomím skutečnosti kolísajících úspěchů finských žáků v testování PISA) a v jejich vztahu ke škole, ke spolužákům, k sobě sama, k učení a vzdělávání, seberozvoji, sebevzdělávání. Bude sledován jeden důležitý znak (v proměně i stálosti) – velmi silná hodnota lidského jedince, jeho jedinečnosti, osobitosti ve finské vzdělávací diskuzi. Z tohoto přesvědčení vyplývaly reformy vzdělávání učitelů již v době tzv. první vlny modernizace vedené často v kontextech národního rozvoje přelomu 19. a 20. století (Beck, 1993), tak i reformy v duchu welfare state, tedy sociálně tržního modelu hospodářství 70. let 20. století „harmonizujícího“ ekonomické potřeby a sociální spravedlnost a bezpečí. Podobně tomu je ve vzdělávacích reformách realizovaných ve Finsku od 90. let 20. století vedených v duchu vyrovnat se s reflexivní modernou (Giddens, 2023; Beck, 2018) a „tekutostí“ hodnot (Baumann, 2021, 2020) i permanentní proměnou životních „schémat“, globální ekonomickou konkurencí, digitalizací, migrací, inkluzivitou společnosti a v neposlední řadě i novým geopolitickým uspořádáním světa 20. let 21. století.

### **Vzdělanostní transfer nebo „education policy export – možnosti, meze, metodologická úskalí**

Jak ukazují mnohé studie kriticky reflektující „vzor Finska“ ve vzdělávací diskuzi (Takayama, Waldow & Sung, 2013), ale i zásadní texty poukazující na zjednodušující praktiky při hodnocení výsledků vzdělávací politiky „vzorů“ (nejen Finska) (Salokangas & Kauko, 2015), neměli bychom opomíjet ve srovnávací analýze faktor jedinečnosti a specifčnosti vzdělávacího systému, který je považován za tzv. „vzor“. Pokud tak neučiníme, opakujeme procesy neúspěšného „vzdělanostního transferu“

(Steiner & Khamisi, 2016, 2014, 2021), kdy ze „vzorových příkladů“ si chceme vypůjčit nástroje a části pro zlepšení vlastního vzdělávacího systému (lending policy), kdy „vzdělávací vzor“ má poskytnout „inspiraci“ pro vzdělávací změny s vidinou pozitivních dopadů této změny na vlastní vzdělávací systém (borrowing policy). Dřívější tzv. „kulturní politika“<sup>2</sup> 20. století je tak rychle a úspěšně nahrazována modelem vzdělanostního exportu/importu (education export) a představou „exportu“ vzdělávacích politik (policy transfer) (Adick, 2017). Naším záměrem proto není ani mytizace „finského vzoru“ (Waldow, 2010), ani kritika odmítající srovnávací pohled na „finský model“, na možnosti jeho inspirace pro autonomní diskuzi o reformě českého modelu vzdělávání učitelů. I když současná diskuze mnohdy vyzývá ke zjednodušením<sup>3</sup>, v našem textu usilujeme o to, abychom vzdělávací modely nechápali jako „vzory samy o sobě“, „s okamžitým užitekem a dopadem/transferem pro reformu“ (podobně upozorňuje i Průcha & Kansanen, 2015, s. 9), ale abychom rekonstruovali ideová, společensko-politická východiska zasazená do variability a mnohoznačnosti pohledů na strukturu, cíle (vzdělávací „vize“/„mise“), postupy a různorodé aktéry daného vzdělávacího systému. Je zřejmé, že hráči české vzdělávací politiky (MŠMT, ČŠI, NERV, ale i mnohé neformální skupiny

- 
- 2 Pod pojmem kulturní politika rozumíme specifické snahy států, které od konce 19. století a zejména ve 20. století využívaly prostředků a médií „kulturní propagace“ k upevnění svého politicko-kulturního vlivu v cizině. Jedná se jak o formy „kulturního exportu“ skrze tzv. národní kulturní instituty, o možnosti jazykového vzdělávání podporované domovským státem, tak i o politicky sofistikovanější podoby „propagace“ a „vývozu“ národního vlivu do cizích států.
  - 3 Zjednodušení patří k diskuzi, usnadňují mnohdy pochopení sdělení, mají ale i své negativní stránky, když se snaží opomenutím šíře problému navodit představu, která neodpovídá realitě. Zjednodušení můžeme najít v mnoha diskuzích, vzdělávací oblast se tomu nevyvaruje. Máme na mysli diskuzi vedenou nad kompetenčním rámcem vzdělávání učitelů v uplynulých třech letech, která mnohdy sklouzávala právě ke zjednodušeným vzdělávacím „transferům“ Finska do Čech apod., mnohdy se podobně děje i v širších diskuzích k tématu reformy vzdělávání v ČR jako Strategie 2030+ a dřívější národní vzdělávací strategie a národní programy vzdělávání, podobně i diskuze vedené nyní v tzv. Národním konventu o vzdělávání z let 2023–2024.

a vzdělávací platformy) se stále více musí vyrovnávat s mnohdy ne zcela opodstatněnými pochvalnými či kritickými pohledy a postoji k „novým zahraničním vzorům“, k „přesvědčivým“ datům ze zahraničí a k výsledkům plošných mezinárodních šetření apod. To by ovšem nemělo znamenat pokles pozornosti a významu mezinárodního rozměru vzdělávání, v němž je nutné český vzdělávací systém nahlížet.

Finský model vzdělávání, který je známý nedostatkem standardizovaných testů a silným důrazem na rovnost a kvalitu, se stal předmětem obdivu a analýz (Sahlberg, 2011), ale i předmětem kritických analýz upozorňujících na nebezpečí „vzdělávací turistiky“ za úspěšným příkladem (Waldow, 2010). Od svých počátků v 19. století prošel finský vzdělávací systém řadou zásadních změn, které byly značně ovlivněny sociálními a ekonomickými proměnami ve finské společnosti (Tirri, 2014). Studium finského modelu vzdělávání a jeho historických kořenů zdůrazňuje význam učitelské profese, strukturovaného a inovativního přístupu ke vzdělávání učitelů (Niemi, 2012) jako klíčový faktor ve vzdělávacím úspěchu. Cesta k tomuto modelu byla samozřejmě poměrně různorodá, jak chce naznačit i následující analýza a etapizace.

### **Vzdělávání jako prostředek utváření moderního finského národa**

V 19. století se dnešní Finsko nacházelo v unikátní geopolitické a kulturní situaci, která vyžadovala značné úsilí o posílení národní identity. Jako autonomní část Ruského impéria, po dlouhá staletí pod švédskou nadvládou, bylo finské území vystaveno různorodým kulturním a politickým vlivům. Tento kontext vytvořil u Finů potřebu nalézt a definovat svou unikátní národní identitu, což bylo zvláště důležité v období rostoucích nacionálních hnutí po celé Evropě. Školství se stalo klíčovým nástrojem pro dosažení tohoto cíle. Vzdělávání bylo vnímáno jako prostředek, jak posílit národní povědomí a jednotu tím, že se mladým Finům poskytne společný základ znalostí, včetně jazyka, historie a kultury (Kivinen & Rinne, 1995). Příprava samotných učitelů byla v tomto období charakterizována omezeností a absencí formalizovaného pedagogického vzdělání. Zkvalitnit učitelskou přípravu bylo výzvou, která našla řešení ve vzorech v západní Evropě a dalších skandinávských zemích, zejména ve Švédsku a Německu, kde byly systémy vzdělávání

učitelů již dobře etablované (Tirri, 2014). Inspirace těmito modely přispěla v roce 1863 (Průcha & Kansanen, 2015, s. 25) k založení učitelských seminářů, což Aho, Pitkänen a Sahlberg (2006) identifikují jako zásadní krok k profesionalizaci učitelství v zemi. Tyto semináře poskytovaly vzdělání v pedagogice, didaktice a v oblastech nezbytných pro výuku na základním stupni, s důrazem na praktické metody a přípravu učitelů pro práci ve venkovských, méně rozvinutých oblastech. Simola (2005) uvádí, že nové pojetí vzdělávání učitelů spočívalo ve změně přístupu z neorganizovaného a ad hoc systému na systém systematický a strukturovaný. Tento posun představoval zlomový moment v historii finského vzdělávání a profesionalizaci učitelů.

Konec 19. století poté znamenal další reformy vzdělávání, které rozšířily školní povinné kurikulum, zvýšily akademické požadavky na vzdělávání a na přípravu učitelů, což Rinne, Kivirauma a Simola (2002) považují za další krok k rozvoji moderního finského vzdělávacího systému. Simola (2005) zdůrazňuje, že vytvoření jednotného, národně orientovaného školního systému umožnilo Finům rozvíjet pocit sounáležitosti a příslušnosti k finskému národu. Toto bylo obzvláště důležité v kontextu finského úsilí o udržení kulturní a jazykové odlišnosti v rámci Ruska. Rozvoj vzdělávacího systému, který byl přístupný a relevantní pro všechny vrstvy společnosti, byl klíčový pro podporu sociálního a ekonomického rozvoje Finů a pro posílení jejich národní identity a suverenity (Laukkanen, 1995). Důležitým aspektem této strategie bylo také zahrnutí finského jazyka do školního kurikula. V době, kdy švédština dominovala jako jazyk vzdělávání a veřejné správy, poskytlo začlenění finštiny do vzdělávacího systému prostředek pro její „oživení“. Rinne, Kivirauma a Simola (2002) upozorňují, že rozšíření kurikula o finskou literaturu a historii v závěru 19. století nejenže zvýšilo „akademické“ nároky, ale zejména připravilo půdu pro další rozvoj finské kultury a národního sebeuvědomění.

V tomto kontextu se stalo školství v 19. století klíčovou platformou pro utváření a upevňování finské národní identity. To vše v době, kdy národní identita byla vnímána jako zásadní pro sociální kohezi a politickou nezávislost. Nejinak tomu bylo v dalších evropských státech, ale dnešní Finsko bylo v tomto ohledu z geopolitických důvodů „specifické“,

neboť národní autonomii a utváření národní identity chápalo jako „protest“ proti začlenění do carského Ruska. O to více spojovalo národní uvědomění s rozvojem idejí politického liberalismu a občanských svobod, které si chtělo, „uprostřed carské říše“, uchovat a intenzivněji rozvíjet. Finové se vydali cestou demokratického rozvoje „finského“ školství jako prostředku k úspěšnému politicko-ekonomickému a kulturnímu rozvoji ve složité geopolitické situaci přelomu 19. a 20. století (Jutikkala & Pirinen, 1999, s. 175–204). Tato důvěra v sebe sama, v ideály rovnosti se stala konstituujícím prvkem finské vzdělávací diskuze „zespodu“, který přeťval po vyhlášení samostatnosti Finské republiky v roce 1917, ale i ve velmi složitých politických obdobích 2. světové války a rovněž ve složité politické situaci Finska po druhé světové válce. I v 50. letech 20. století, po podpisu mírových smluv, zejména se Sovětským svazem, se Finsko sice snažilo o neutralitu, ale přitom muselo velmi „dbát dohledu“ Sovětského svazu. Finové se i v tomto těžkém období spoléhali na „své národní vlastnosti“, mezi nimiž se traduje houževnatost a odhodlanost, důraz na národní samostatnost, která byla stavěna úzce do vztahu s rozvojem školství, osvěty a širší kultury (Jutikkala & Pirinen, 1999, s. 233–267).

### **Vzdělávání a jeho role v utváření sociálně spravedlivých tržních ekonomik (ekonomický růst, sociální well-being a idea udržitelného růstu)**

Utváření ekonomicky vyspělého a sociálně uvědomělého modelu finské společnosti korespondovalo se snahami o sociálně spravedlivý přístup ke vzdělávání 70. let 20. století. Tento trend byl podpořen novou legislativou, která zvyšovala požadavky na vzdělání učitelů a stimulovala rozvoj učitelských seminářů po celé zemi. Opatření odrážela rostoucí uznání významu kvalitní přípravy učitelů pro celkovou úroveň vzdělávacího systému (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006).

V 70. letech došlo k zásadním změnám, když byl přijat nový zákon o vzdělávání učitelů z roku 1971. Ten v roce 1974 (Průcha & Kansanen 2015, s. 89) přesunul vzdělávání učitelů z učitelských ústavů či seminářů na univerzity a zavedl magisterský titul jako základní kvalifikaci pro učitele. Tato reforma měla sjednotit a zvýšit akademickou úroveň

přípravy učitelů, což bylo považováno za klíčové pro zlepšení kvality vzdělávání na všech stupních. Současně byl kladen větší důraz na výzkum a vědecké metody ve výuce, což mělo posílit teoretické znalosti učitelů a rozvíjet jejich schopnosti odborné pedagogické reflexe. Hlavním cílem těchto reforem bylo nejen zvýšení kvality vzdělávání, ale také podpora rovnosti ve vzdělávání. Finská vzdělávací politika 70. let 20. století zdůrazňovala rovnost vzdělávacích šancí a byla zaměřena na vytvoření podmínek, které by umožnily rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny. Tento směr vzdělávací diskuze 70. let 20. století byl motivován nejen politickými principy, ale také pragmatickým přesvědčením, že plné využití lidských zdrojů a talentů je zásadní pro ekonomický rozvoj a prosperitu země. Vzdělání bylo vnímáno jako investice, což se odrazilo v charakteristikách finského vzdělávacího systému, jako je jednotnost, bezplatné vzdělávání, bezplatné školní stravování, individuální podpora ve vzdělávání (Kansanen, 2014; Niemi, 2012).

V té době finská společnost hledala cesty, jak překonat výzvy spojené s industrializací a urbanizací, a vzdělání bylo identifikováno jako klíčový nástroj pro utváření sociálně soudržné a ekonomicky silné společnosti. Reformy zavedené v této době položily základy pro současný vzdělávací systém, který je v mezinárodní vzdělávací diskuzi uznáván právě pro důraz na hodnotu rovnosti ve vzdělávání. Politicky bylo toto rozhodnutí podpořeno širokou shodou mezi politickými stranami, což umožnilo dlouhodobou a konzistentní politiku ve vzdělávání. Významnou roli v tomto procesu hrála i finská kultura, která tradičně klade důraz na rovnost, spolupráci a důvěru ve veřejné instituce (Průcha & Kansanen, 2015, s. 29). Tento kulturní kontext poskytl plodnou půdu pro rozvoj vzdělávací politiky zaměřené dnes na inkluzi (Wesbury et al., 2005).

### **Druhá vlna modernizace a finské vzdělávání učitelů**

V 80. a 90. letech 20. století se Finsko vydalo na cestu legislativních reforem a decentralizace ve vzdělávacím systému. Klíčovým prvkem této transformace byl přechod od národního kurikula k tzv. lokálnímu kurikulu. Tato změna umožnila jednotlivým obcím a školám větší

flexibilitu a autonomii v navrhování „lokálních“ vzdělávacích programů, které lépe odpovídaly místním potřebám a specifikům. Tento proces decentralizace nejenže posílil pravomoce učitelů ovlivňovat svou práci a samostatně rozvíjet inovace ve výuce, ale také zásadně změnil kulturu důvěry ve vzdělávací systém. Učitelům byla poskytnuta významná profesní svoboda, což vedlo k posílení důvěry veřejnosti v pedagogickou profesi a v samotný vzdělávací systém (Tirri, 2014). V důsledku zvýšené autonomie učitelů se finské vzdělávací prostředí začalo více zaměřovat na etický rozměr učitelské profese. V roce 1998 byly Odborovým svazem školství publikovány etické zásady pro práci učitelů, které definovaly klíčové hodnoty jako univerzální lidskou hodnotu, čestnost, spravedlnost a svobodu. Tyto zásady byly navrženy tak, aby utvářely vztahy mezi učiteli a žáky, stejně jako mezi učiteli navzájem, a poskytovaly vodítko pro rozvoj osobnosti učitele a jeho vztahu k práci a širší společnosti (Uusiautti & Määttä, 2013).

Historický a politický kontext těchto reforem odráží širší společenské a politické změny ve Finsku a v Evropě, včetně trendů směřujících k demokratizaci, liberalizaci a zvyšování účasti občanů na rozhodovacích procesech. Reformy ve vzdělávání také reflektovaly rostoucí pochopení významu vzdělávání pro sociální soudržnost a ekonomický rozvoj, stejně jako potřebu rozvíjet vzdělávací systém, který je oporou pro otevřenou a ekonomicky se globalizující společnost. Tyto reformy a jejich důraz na etické hodnoty a důvěru ve vzdělávací systém jsou klíčovými faktory, které přispěly k mezinárodnímu uznání finského vzdělávacího modelu ve světě (Westbury, 2005).

Boloňský proces a přechod na dvoustupňový systém vysokoškolského vzdělávání v roce 2005 byl odpovědí na nároky trhu práce ve vysokoškolské vzdělávací oblasti. Finsko nestálo mimo a „výzvy“ boloňského procesu četlo v souladu s jeho dosavadními snahami o podporu rovných vzdělávacích příležitostí a o podporu celoživotního vzdělávání (Westbury, 2005). Cílem této změny mělo být posílení otevřenosti finského vzdělávacího systému, podpora mezinárodní mobility studentů a akademiků a zajištění, aby finské akademické tituly byly snadno srovnatelné a uznávané v zahraničí. Zavedení tříletého bakalářského studia a dvouletého magisterského studia umožnilo Finsku být důležitou



součástí evropského vzdělávacího prostoru. Jedním z hlavních cílů bylo také posílení akademického zaměření učitelství profese. Udržení magisterského studia jako základní kvalifikace pro učitelství profese bylo zaměřeno na zdůraznění významu odborných znalostí a pedagogických dovedností pro učitele. Cílem bylo vybavit učitele pedagogicko-psychologickými schopnostmi plánovat, realizovat a hodnotit výuku, spolupracovat s kolegy a rodiči a integrovat výzkumné poznatky do své pedagogické praxe. Začlenění povinnosti vypracování diplomové práce do studijních programů pro učitele znamenalo zásadní krok k další akademizaci a profesionalizaci učitelství profese. Tímto krokem Finsko zdůraznilo význam výzkumně orientovaného přístupu v pedagogické přípravě, což zvyšuje prestiž učitelství povolání (Sahlberg, 2007). Koncept vzdělávání finských učitelů založený na výzkumu vychází z poznání, že kvalita vzdělávacího procesu je úzce spjata s kvalitou a přípravou učitele. Hlavním cílem je připravit učitele, kteří jsou schopni propojovat teoretické poznatky a výzkumné závěry s praktickými aspekty výuky, což umožňuje podporovat individualizaci, diferenciaci při učení žáků (Tirri, 2014). Vzdělávání učitelů založené na výzkumu vychází z dlouhodobé důvěry Finů ve vzdělávání jako prostředku vedoucímu k samostatnému a společensky odpovědnému jednání. Cílem Finska bylo a je vychovávat učitele, kteří nejsou jen zprostředkovatelé znalostí, ale také inovátoři, výzkumníci a klíčoví aktéři ve vývoji vzdělávacích metod a přístupů. Tento způsob přípravy učitelů zdůrazňuje důležitost teorie pro praxi. Implementace modelu vzdělávání učitelů založeného na výzkumu pro praxi přináší značné výzvy pro akademický personál zodpovědný za přípravu budoucích učitelů. Tento přístup vyžaduje, aby vysokoškolští pedagogové, kteří se podílejí na vzdělávání učitelů, disponovali nejen odbornými pedagogickými znalostmi, ale také významnými výzkumnými zkušenostmi a schopnostmi. Kansanen (2006) upozorňuje na zásadní rozdíl mezi vysokoškolskými učiteli a učiteli nižších stupňů vzdělávání spočívající v tom, že vysokoškolští učitelé vyučují na základě svých vlastních výzkumných závěrů a zjištění, což jim umožňuje přenášet nejnovější vědecké poznatky a metody přímo do vysokoškolské výuky. Ve Finsku



je tento přístup považován za klíčový pro udržení a další rozvoj kvality vzdělávání. Významnou roli hraje také historický a politický kontext, v němž Finsko dlouhodobě investuje do vzdělávacího systému a výzkumu jako základních pilířů společenského a ekonomického rozvoje (Uusi-autti & Määttä, 2013).

Finsko se rozhodlo pro integraci akademických a profesních prvků ve vzdělávání učitelů z několika důvodů, přičemž klíčovým cílem bylo zajistit, aby absolventi byli plně připraveni na složité výzvy současného vzdělávacího prostředí. Finský model vzdělávání učitelů rozvíjí teorii pro praxi a nevidí v obou pólech „protivníka“, ba naopak. Snaží se o vzájemné přirozené propojení obou rovin do funkčního modelu, který se ukazuje jako jedna ze součástí „finské mozaiky“ vzdělávacího systému. Podle Kansanena (2006) a Sitomaniemi-Sana (2015) je finský přístup ke vzdělávání učitelů charakterizován právě schopností integrovat akademické znalosti s profesní přípravou a praktickými zkušenostmi (Sitomaniemi-San, 2015). Cílem finského modelu vzdělávání pedagogů je proto příprava učitelů, kteří nejenže rozumí teoretickým konceptům, ale jsou také schopni tyto koncepty aplikovat v praxi, reflektovat své výukové strategie a učit se je adaptovat na změny u žáků a vyučovacího prostředí. Tento model vzdělávání učitelů odráží širší finský přístup ke vzdělávání, který zdůrazňuje důležitost celoživotního učení, rovnosti a přípravy všech studentů na „spokojený“, vyrovnaný život ve společnosti. Finsko si uvědomuje, že vysokoškolská příprava učitelů je klíčem k udržitelnému rozvoji a sociální soudržnosti (Tirri, 2014), ale i odpovědí na výzvy globalizace, technologických proměn a digitalizace.

### **Aktuální reformy vzdělávání budoucích finských učitelů**

Reforma vzdělávání učitelů ve Finsku, zahájená v roce 2016 jako klíčová součást vládního programu, odráží hluboké společenské a politické odhodlání podpořit strategické cíle finského vzdělávacího systému. Ministerstvo školství a kultury ve svém koncepčním dokumentu zdůraznilo nutnost „zvýšení využívání aktuálních výzkumných poznatků v oblasti výuky a učení v rámci učitelské přípravy“ (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, s. 34), což poukazovalo na cíl vlády podpořit inovativní a na výzkumu založené pedagogické přístupy.

Reforma sledovala mimo jiné tyto hlavní cíle:

- Rozvíjet profesní kompetence učitelů: zdůraznit potřebu profesního vzdělávání a rozvoje učitelů, aby mohli dostát společenským a technologickým požadavkům.
- Podporovat výzkumně orientované přístupy: integrovat výzkum do praktické části profesní přípravy učitelů, což má umožnit učitelům lépe porozumět a aplikovat inovativní vyučovací přístupy, metody, postupy s ohledem na jejich pedagogicko-teoretické a širší společenské kontexty.
- Zdůraznit multidisciplinární přístupy: připravit učitele na výuku v interdisciplinárních kontextech, což odráží širší trend směrem k holistickému vzdělávání.
- Zlepšit spolupráci mezi školami a univerzitami: posílit vazby mezi institucemi, které připravují učitele, a školami, kde je cílem inovovat procesy učení a hledat výchovně vzdělávací koncepty, které podporují rozvoj osobní identity žáků s ohledem na jejich postavení ve skupině a v širších společenských uskupeních.

Finská vláda si je nadále vědoma, že kvalita vzdělávání učitelů má přímý vliv na vzdělávací výsledky žáků, které ovšem nedefinuje jen v rovině znalostní, dovednostní, či kompetenční, ale v širších souvislostech osobní spokojenosti, vyrovnanosti a otevřenosti k okolí, k poznávání světa, druhých osob, sebe sama. Tento přístup má podpořit profesní jistotu, ale i autonomii a sebedůvěru (profesní i osobní well-being) učitelů, aby byli schopni samostatně navrhovat, plánovat, upravovat výukové strategie a metody a rozvíjet alternativní řešení pro práci se žáky a studenty. Reforma, která vzešla ze široké diskuze mezi akademiky, praktikujícími učiteli, studenty, rodiči a veřejností, poukazuje na inkluzivní a demokratický přístup Finska k reformám ve vzdělávání. Tento reformní proces zdůrazňuje důležitost společenského konsenzu a participace různých zainteresovaných stran při utváření směru, podoby a funkcí vzdělávacího systému. Paralelně probíhající vládní program Uusi peruskoulu (Nová základní škola) a poskytnutí finanční podpory pro rozvojové projekty ve výši 27,7 milionu eur představují

konkrétní kroky vlády k realizaci těchto ambiciózních cílů. Tyto projekty, koordinované univerzitami a tzv. polytechnickými vysokými školami a zahrnující širokou síť obcí, mají za cíl podporovat naplňování reformních cílů a kroků (Suwalska, 2020). Z politického pohledu reforma představovala proaktivní krok vlády k posílení hodnoty lidského jedince, jeho jedinečnosti a osobitosti pro individuální společenské „blaho“ (well-being), ale i pro udržení konkurenceschopnosti země na mezinárodní úrovni (Raento, 2008).

### **Současná podoba pregraduální přípravy učitelů**

Osoba aspirující na pozici učitele musí úspěšně absolvovat vzdělání v oblasti pedagogických věd s ohledem na stupeň vzdělávacího systému, v němž chce působit. Konkrétně pro výkon učitelské profese na primárním stupni je vyžadován magisterský titul v pedagogických vědách, zatímco učitelé na sekundárním stupni jsou povinni získat magisterský titul ve specifickém vědním oboru doplněným o pedagogické vzdělání (Ministry of Education and Culture, 2022).

V rámci finského vzdělávacího systému je příprava učitelů strukturována tak, aby odpovídala specifickým požadavkům různých vzdělávacích stupňů a specializací. Učitelé mateřských škol absolvují bakalářský studijní program v pedagogických vědách (180 ECTS). Na úrovni primárního stupně je požadován magisterský titul v pedagogických vědách s rozsahem 300 kreditů ECTS, což kandidátům umožňuje získat kompetence pro výuku v základních školách a v předškolních zařízeních. Základní školní vzdělávání ve Finsku, povinné pro děti od 7 do 16 let, zahrnuje devítiletý vzdělávací cyklus. Pedagogové specializovaní na konkrétní předměty (druhý a třetí stupeň vzdělávání) absolvují magisterský program o rozsahu 300 ECTS kreditů, přičemž existují dvě hlavní cesty k dosažení této kvalifikace. Jedna cesta vede přes studium daného předmětu na univerzitě s následným absolvováním pedagogických studií, což účastníkům umožňuje získat oprávnění k výuce svého odborného předmětu. Alternativou je přímý vstup do programu pro vzdělávání učitelů předmětů. Tato cesta se stává čím dál tím více rozšířenou, ačkoli je zatím možná pouze v omezeném rozsahu disciplín. Budoucí učitelé

v oblasti speciálního vzdělávání na základních školách získávají magisterský titul v pedagogických vědách, což je opravňuje i k působení na primárním stupni.

### **Cíle a výzvy ve finské diskuzi vzdělávání učitelů**

V současné době se příprava budoucích učitelů soustředí na implementaci a vývoj národního kompetenčního rámce, který vznikl z iniciativy The Finnish Teacher Education Forum pod záštitou finského Ministerstva školství a kultury. Vývoj tohoto rámce byl uskutečněn v období od podzimu 2016 do jara 2019, kdy se konalo dvanáct celostátních a sedm místních setkání. Tato setkání, kterých se účastnili odborníci ve vzdělávání, včetně učitelů, ředitelů škol, akademiků a studentů, měla za cíl vytvořit rozvojový program pro finské učitele. Diskuze na těchto setkáních vedly k pojmenování výzev v oblasti inkluzivního vzdělávání a práce učitelů (Lavonen, Mahlamäki-Kultanen, Vahtivuori-Hänninen & Mikkola, 2020, s. 247–248), což vyústilo k formulaci dvou obecných cílů:

- Posílení schopností učitelů reagovat na individuální potřeby žáků.
- Podpora rozvoje profesních kompetencí učitelů pro jejich odborný růst a rozvoj.

Následně byla vyvinuta koncepce vzdělávacího programu s názvem Teacher Education Programme, který stanovuje trojici kompetenčních cílů. Ty jsou zaměřeny na přípravu budoucích pedagogů a slouží jako kompetenční rámec. Cíle reflektují soudobé pedagogické potřeby a jsou v souladu s analýzou kompetencí pro 21. století podle projektu OECD – Definition and Selection of Competencies (Lavonen, 2018).

První cíl zdůrazňuje potřebu rozsáhlého znalostního základu, zahrnujícího odborné znalosti, pedagogické dovednosti, širší kulturně společenský kontext a přehled a schopnost efektivně spolupracovat v různorodých sociálních a profesionálních uskupeních. Zároveň klade důraz na kompetence v oblasti samostatné práce, využívání digitálních technologií, etického jednání a mezioborového přístupu ke vzdělávání.

Druhý cíl se zaměřuje na schopnost inovovat a přinášet nové pohledy do pedagogické praxe. To zahrnuje otevřenost vůči změnám,

schopnost podporovat kreativitu a zvědavost u žáků a zároveň implementovat a evaluovat inovace ve vzdělávacím procesu. Důraz je kladen také na vývoj a průběžné inovace kurikula škol.

Třetí cíl se týká rozvoje osobní a institucionální expertizy. Zahrnuje podpůrný přístup k rozvoji profesních komunit, k sebereflexi, schopnosti spolupráce a týmové práce, mentorství a rozvoji kultury školy. Specifikuje nutnost neustálého rozvoje pedagogických dovedností a znalostí prostřednictvím reflektivní praxe, výzkumu a profesního vzdělávání.

Tento rámec kompetencí si klade za cíl podporovat učitele jako „skeletové aktéry“ vzdělávacího systému, posílit vzdělávací programy pro učitele a umožnit studentům učitelství orientaci v pedagogicko-psychologickém a didaktickém výzkumu. Podporuje spolupráci mezi školami a spolupráci univerzit se školami (Niemi & Lavonen, 2020). Tímto způsobem Finsko reaguje na výzvy spojené s inkluzivním vzděláváním a usiluje, aby učitelé nečetli rychlé proměny světa negativně, ohrožujícím přístupem, ale dokázali profesionálně odpovídat na individuální specifika žáků ve vyučování (Paronen & Lappi, 2018).

K aktuálním zásadním změnám v přípravě učitelů došlo v dubnu 2023. Klíčovým prvkem těchto proměn je zavedení rozšířené pedagogické praxe v rámci učitelského studia, které studentům poskytuje bohaté praktické zkušenosti již od počátku jejich vzdělání. Tento přístup umožňuje budoucím učitelům hlubší pochopení cílů a specifík učitelského povolání a vhodnou integraci teoretických znalostí s praktickými dovednostmi. S narůstající sociální a kulturní rozmanitostí finské společnosti roste také potřeba pedagogů připravených na každodenní práci v inkluzivních a multikulturních prostředích a situacích. Vzdělávání učitelů se proto soustředí na rozvoj schopností nezbytných pro podporu procesů učení u všech studentů, s ohledem na jejich individuální potřeby nebo socio-kulturní pozadí. Tento přístup reflektuje rostoucí pochopení, že diverzita ve třídě je obohacujícím prvkem, který přináší širší perspektivy a zkušenosti do vzdělávacího procesu. V této souvislosti finský Národní akční plán 2020–2023 reaguje na další rozvoj učitelských kompetencí a zdůrazňuje připravenost učitelů zejména pro práci v heterogenních třídách. Díky výzkumnému projektu

Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä byly vytvořeny vzdělávací materiály a připraveny a realizovány kurzy pro učitele, které se zaměřují na rozvoj dovedností potřebných pro tzv. spravedlivé vzdělávání všech žáků. Tato iniciativa je podpořena publikacemi Riikky Iisakanové a Eliny Taljanové, které nabízejí metodiky pro speciální podporu ve vzdělávání. Kromě toho, v rámci podpory dalšího vzdělávání učitelů, byla zřízena síť center, jež mají napomoci naplňování daných cílů (VANE, 2020).

Finský model vzdělávání učitelů klade v současné diskuzi velký důraz na rozvoj holistického přístupu ke vzdělávání, který překračuje hranice tradičních akademických disciplín a zdůrazňuje význam mezipředmětových vztahů, ale i rozvoje sociálních a emocionálních dovedností u žáků (ale zejména i budoucích učitelů). Tyto aspekty jsou považovány za zásadní pro osobní a profesní rozvoj studentů a jsou integrovány do učitelských studijních programů. Cílem je připravit učitele, kteří dokážou pedagogicky zprostředkovat znalosti, ale jsou také mentory a podporovateli „tvorby“ vyučovacího prostředí, v němž dochází k rozvoji dovedností a schopností žáků (Pentikäinen, 2023). Za tímto účelem se finské inovace v oblasti vzdělávání učitelů zaměřují na inkluzi a well-being studentů jako klíčové součásti vzdělávacího procesu. Tento přístup uznává, že emocionální a sociální pohoda jsou nezbytné pro úspěšné učení a že učitelé hrají zásadní roli v utváření prostředí, které je pro studenty bezpečné, podporující a stimulační. To vedlo k velké podpoře dalšího vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje (Rajakaltio & Mäkinen, 2014; Niemi & Nevgi, 2014).

## **Závěr**

Pokud nechceme v rámci tzv. policy lending/borrowing následovat nebezpečí spočívající v jisté nekritičnosti k individuálním znakům každého vzdělávacího systému/modelu a zasazovat se „politicky“ o vzdelávací transfer z „úspěšných“ referenčních příkladů (v našem případě finský vzdělávací model) na základě „efektivity, pokrokovosti, vyspělosti, úspěšnosti, komplexnosti, inovativnosti“ atd., musíme hledat a rekonstruovat specifické znaky analyzované vzdělávací diskuze (jazykový kód a jeho „sociální projev“). Teprve ve druhém kroku se můžeme

ptát po jejich případné podnětnosti pro „domácí“, jinak strukturovanou diskuzi v kontextu transnacionálního srovnání (Schriewer, 2014). V případě finského modelu vzdělávání učitelů se ukazují jak dlouhodobé rysy a znaky vzdělávací diskuze, tak i aktuální cíle a „program“. „Zvnitřněným“ znakem dávajícím identitu finské diskuzi vzdělávání učitelů je velmi silná důvěra v individuální a jedinečnou roli všech aktérů vzdělávání, z čehož vyplývají sekundárně „aktuální“ znaky reformem. Jedinečnost (profesní, osobní) učitelů a jedinečnost osobnosti žáků, která má být podpořena na cestě k osobnímu i vzdělávacímu konceptu well-being, je základem, na němž finské reformy vzdělávání učitelů dlouhodobě „staví“. Tento základní „kámen“ je v souladu se širší společensko-kulturní a politickou diskuzí. To zaručuje souhru a konstruktivní sladění mezi pedagogickými cíli a širšími pohledy vzdělávací politiky. Samozřejmě, že se nejedná o bezkonfliktní a harmonické sladění všech pohledů a požadavků. Podstatné je, že při kritických otázkách, problémech se dokáží hlavní odborní i „političtí“ aktéři shodnout na hlavních cílech a diskutují o možnostech, úskalích, variantách jejich naplňování. Tento konsensus umožnil přenést značnou autonomii na jednotlivé aktéry vzdělávacích reformem – roli hraje autonomie učitelů, ale i samotných žáků, jejich rodičů či zákonných zástupců, dalších aktérů mezigenerační diskuze, stejně jako autonomie obecních a regionálních správ. Takový model zcela jistě není jednoduchý na řízení, ba se naopak centrálnímu uchopení, řízení a kontrole vymyká. Je otázkou, zdali je možné jeho nedostatky či slabiny včas identifikovat a pomoci je řešit (Wermke & Forsberg, 2017). Finská diskuze ovšem v autonomii aktérů nadále věří a spatřuje ji jako devízu, nikoli deficit.

Vysoká hodnota individuální, obecně lidské jedinečnosti jako základu vzdělávání souzní ve finské diskuzi s požadavky osobní „pohody“ aktérů (zejména žáků/studentů a učitelů), uznáním diverzity jako hodnoty. S tím korespondují požadavky individualizace a diferenciacie ve školním životě, potřeby komplexního rozvoje studentů, holistického pohledu na učení, ale i život školy. Na tomto základě pak jsou teprve diskutovány otázky inkluze ve školním prostředí, její cíle, možnosti naplňování, rizika a meze. Příprava učitelů, která zahrnuje profesní rozvoj s ohledem na výše uvedená východiska, pak zdůrazňuje jak přípravu



na výuku v inkluzivním prostředí, tak vzdělávání, které bude naplňovat v současnosti intenzivně diskutovaný koncept udržitelnosti (sustainability) v jeho environmentálně fyzické i environmentálně sociální a individuální rovině.

Domníváme se, že je zřejmé, že finský model vzdělávání učitelů nelze zjednodušit na premisy – teorie je propojena s praxí, učitelé jsou aktéři reforem inkluzivního vzdělávání, vzdělávací model podporuje spravedlivé vzdělávání pro všechny a zaručuje společnosti udržitelný rozvoj a osobní pohodu všech aktérů. Rovněž se domníváme, že není možné jednotlivé součásti diskuze o vzdělávání finských učitelů „vytrhnout“ a „přesadit“ vzdělanostním transferem do „domácí“ (např. české) diskuze o pregraduální přípravě učitelů. Možné však je analyzovat východiska finského modelu vzdělávání učitelů, jeho „skryté“ i veřejně „propagované“ významy, hodnoty, premisy a komparovat je s ohledem na specifika jiných vzdělávacích diskuzí. To nemusí nutně znamenat, že se zůstane u „pouhé“ obsahové, diskurzivní analýzy bez „praktického“ dopadu. Pokud chceme měnit pravidla „jazyka“ a jednání, musíme předem dosáhnout shody v cílech a programu proměny profesní i širší kulturní „identity“ aktérů, kteří novou logiku významů, sdílených přesvědčení a hodnot mají definovat, realizovat a naplňovat. K tomuto cíli „referenční“ příklady a „nové vzory“ – nejen v pedagogické oblasti – mohou významně napomoci, včetně příkladu finského vzdělávání učitelů.

## Literatura

- ADIC, Christel, 2017. Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*. Roč. 63, č. 3, s. 341–361. ISSN 00443247.
- AHO, Erkki, PITKÄNEN, Kari, & SAHLBERG, Pasi, 2006. *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. 1. vyd. Washington D. C.: World Bank. ISBN 0-205-36020-3.
- BAUMAN, Zygmunt, 2020. *Tekutá modernita*. 2. vyd. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1602-5.
- BAUMAN, Zygmunt, 2021. *Tekutý život*. 1. vyd. Praha: Pulchra. ISBN 978-80-7564-067-3.



- BECK, Ulrich, 1993. *Die Erfindung des Politischen: zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 3-518-11780-7.
- BECK, Ulrich, 2018. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-267-8.
- FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2023. *Teachers in Finland: Trusted professionals*. Dostupné z: <https://toolbox.finland.fi/wp-content/uploads/sites/2/2015/10/teachers-in-finland-2023-net-rgb-f3.pdf>.
- GIDDENS, Anthony, 2023. *Důsledky modernity*. 4. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-5415-7.
- JUTIKKALA, Eino & PIRINEN, Kauko, 2001. *Dějiny Finska*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-406-8.
- KANSANEN, Pertti, 1999. Research-based Teacher Education. In: HYTÖNEN, Juhani (eds.). *Teacher Education for Changing School*. Ljubjana: University of Ljubljana, Faculty of Education, s. 135–141. ISBN 951-45-7034-0.
- KANSANEN, Pertti, 2012. Mikä tekee opettajankoulutuksessa akateemisen? *Kasvatus & Aika*. Roč. 6, č. 2, s. 37 – 51. ISSN 17972302.
- KANSANEN, Pertti, 2014. Teaching as a Master's Level Profession in Finland: Theoretical Reflections and Practical Solutions. In: McNAMARA, Olwen, MURRAY, Jean & JONES, Marion (eds.). *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy*. Dordecht: Springer Netherlands, s. 279–292. ISBN 978-94-007-7825-2.
- KANSANEN, Pertti, 2006. Constructing a Research-based Program in Teacher Education. In: OSER, Fritz K, ACHTENHAGEN, Frank & RENOLD, Ursula (eds.). *Competence Oriented Teacher Training*. Rotterdam: Sense Publishers, s. 11–22. ISBN 908-79-0337-5.
- KANSANEN, Pertti, TIRRI, Kirsi & MERI, Matti (ed.), 2000. *Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. 1. vyd. American University Studies, XIV, 47. New York: Peter Lang. ISBN 978-08-2044-897-8.
- KAŠČÁK, Ondrej & PUPALA, Branislav, 2011. Pisa v kritickej perspektíve. *Orbis Scholae*. Roč. 5, č. 1, s. 53–70. ISSN 18024637.
- KIVINEN, Osmo & RINNE, Risto, 1994. The Thirst for Learning, or Protecting One's Niche? The Shaping of Teacher Training in Finland during the 19th and 20th Centuries. *British Journal of Sociology of Education*. Roč. 15, č. 4, s. 515–527. ISSN 01425692.
- LAUKKANEN, Jari, 1995. The Formation of Evaluation Policies in Education in Finland. In: YRJ-NSUURI, Vyrjö. *Evaluating Education in Finland*. Helsinki: National Board of Education, s. 17–40.

- LAVONEN, Jari, 2014. How Finnish Teachers Are Encouraged to Adopt Information and Communication Technology. *Bulletin of Peoples' Friendship*. Roč. 11, č. 1, s. 5–15. ISSN 08698732.
- LAVONEN, Jari, 2018. Educating Professional Teachers in Finland through the Continuous Improvement of Teacher Education Programmes. In: WEINBERGER, Yehudith & LIBMAN, Zipora. *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*. London: IntechOpen, s. 3–23. ISBN 178-923-544-8.
- LAVONEN, Jari, MAHLAMÄKI-KULTANEN, Seija, VAHTIVUORI-HÄNNINEN, Sanna & MIKKOLA, Armi, 2020. A Collaborative Design for a Finnish Teacher Education Development Programme. *Journal of Teacher Education and Educators*. Roč. 9, č. 2, s. 241–262. ISSN 21470456.
- MATĚJŮ, Petr (eds.), 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-032-2.
- MATĚJŮ, Petr (eds.), 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-1400-4.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE. Teacher Education and Development 2022–2026. In: *julkaisut.valtioneuvosto.fi* [online]. Helsinki: Ministry of Education and Culture [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164179/TeacherEducationDevelopmentProgramme.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- NIEMI, Hannele (eds.), 2018. *Maailman parhaaksi opettajiksi. Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. ISSN 978-952-206-479-0.
- NIEMI, Hannele & NEVGI, Anne, 2014. Research Studies and Active Learning Promoting Professional Competences in Finnish Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*. Roč. 43, s. 131–142. ISSN 0742051X.
- NIEMI, Hannele, 2012. The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. *Contemporary Issues in Education Research*. Roč. 5, č. 4, s. 247–258. ISSN 19405847.
- NIEMI, Hannele & LAVONEN, Jari, 2020. Teacher Education in Finland: Persistent Efforts for High-quality Teachers. In: LAUREN, Lefty & FRASER, James W. *Teaching the World's Teachers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, s. 153–178. ISBN 978-142-143-829-0.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (Ministerstvo školství a kultury), 2016. *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja: Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. 1. vyd. Helsinki: OKM. ISBN 978-952-263-426-9.
- PARONEN, Paula & LAPPI, Olga, 2018. *Finnish Teachers and Principals in Figures*. 1. vyd. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. ISBN 978-952-13-6460-0.

- PENTIKÄINEN, Johanna, 2023. Finnish Teachers' Views on their Pupils' Writing Challenges. *Journal of Finnish Studies*. Roč. 26, č. 1, s. 24–49. ISSN 1206-6516.
- PRŮCHA, Jan & KANSANEN, Pertti, 2015. *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3184-4.
- RAENTO, Pauliina, 2008. Introduction: Nation, State and Identity in Finland. *National Identities*. Roč. 10, č. 1, s. 1–4. ISSN 9781474.
- RAJAKALTIO, Helena & MÄKINEN, Marita, 2014. The Finnish School in Cross-Pressures of Change. *European Journal of Curriculum Studies*. Roč. 1, č. 2, s. 133–140. ISSN 21827168.
- RINGARP, Johanna, 2016. PISA lends legitimacy: A Study of Education Policy Changes in Germany and Sweden after 2000. *European Educational Research Journal*. Roč.15, č. 4, s. 447–461. ISSN 1474-9041.
- RINNE, Risto, KIVIRAUM, Joel & SIMOLA, Hannu, 2002. Shoots of Revisionist Education Policy or Just Slow Adjustment? Finnish Educational Policy Changes in the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Roč. 46, č. 1, s. 643–658. ISSN 00313831.
- SAHLBERG, Pasi, 2007. Education Policies for Raising Student Learning: the Finnish Approach. *Journal of Education Policy*. Roč. 22, č. 2, s. 147–171. ISSN 02680939.
- SAHLBERG, Pasi, 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* 1. vyd. New York: Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-5149-7.
- SALOKANGAS, Maija & KAUKO, Jaakko, 2015. Borrowing Finnish PISA Success? Critical Reflections from the Perspective of the Lender. *Educacao e Pesquisa*. Roč. 41 (Special issue), s. 1353–1364. ISSN 15179702.
- SANTOS, Iris & CENTENTO Vera, G., 2023. Inspirations from Abroad: the Impact of PISA on countries' choice of Reference Societies in Education. *Compare – a Journal of Comparative and International Education*. Roč. 53, č. 2, s. 269–286. ISSN 03057925.
- SCHRIEVER, Jürgen, 2014. Neither Orthodoxy nor Randomness: Differing Logics of Conducting Comparative and International Studies in Education. *Comparative Education*. Roč. 50, č. 1, s. 84–101. ISSN 13600486.
- SIMOLA, Hannu, 2005. The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*. Roč. 41, č. 4. ISSN 13600486.
- SITOMANIEM – SAN, Johanna. *Fabricating the Teacher as Researcher: a Genealogy of Academic Teacher Education in Finland*. Oulu, 2015. Disertační práce. Oulun yliopisto.

- SOOL. Teacher Education un Finland. In sool.fi [online]. Helsinki: SOOL [cit. 2024-04-11]. Dostupné z: <https://www.sool.fi/in-english/the-finnish-school-system/>
- STEINER-KHAMSI, Gita, 2014. Cross-national Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation. *Asia Pacific Journal of Education*. Roč. 34, s. 2, s. 153–167. ISSN 15981037.
- STEINER-KHAMSI, Gita, 2016. New Directions in Policy Borrowing Research. *Asia Pacific Education Review*. Roč. 17, č. 3, s. 381–390. ISSN 15981037.
- STEINER-KHAMSI, Gita, 2021. Policy-borrowing and Lending in Comparative and International Education: a Key Area of Research. In: *Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education*. 1. vyd. London/New York: Bloomsbury, s. 327–343. ISBN 978-135-00-7876-5.
- STRAKOVÁ, Jana, 2011. Ke kritice výzkumu PISA. *Orbis scholae*. Roč. 5, č. 3, s. 123–127. ISSN 18024637.
- STRAKOVÁ, Jana, 2009. Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae*. Roč. 3, č. 3, s. 103–118. ISSN 18024637.
- SUWALSKA, Arleta, 2020. Relationship between the Finnish Education and Teachers' Professional Development in the Perspective of Contemporary Challenges: Selected Aspects. *Cultura and Education*. Roč. 4, č. 130, s. 10–24. ISSN 1230266X.
- ŠTECH, Stanislav, 2013. Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*. Roč. 23, č. 5, s. 615–633. ISSN 12114669.
- ŠTECH, Stanislav, 2011. PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*. Roč. 5, č. 1, s. 123–133. ISSN 18024637.
- ŠTECH, Stanislav, 2015. Proč se kritizuje PISA? *Pedagogická orientace*. Roč. 25, č. 4, s. 605–612. ISSN 1211-4669.
- TAKAYAMA, Keita, WALDOW, Florian & SUNG, Youl-Kwan, 2013. Finland Has it All? Examining the Media Accentuation of 'Finnish Education' in Australia, Germany and South Korea. *Research in Comparative and International Education*. Roč. 8, č. 3, s. 307–325. ISSN 1745-4999.
- TIRRI, Kirsi, 2014. The Last 40 Years in Finnish Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*. Roč. 40, č. 5, s. 600–609. ISSN 0260-7476.
- TIRRI, Kirsi & KUUSISTO, Elina, 2013. How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*. Roč. 36, č. 1, s. 84–96. ISSN 0162-3532.
- UUSIAUTTI, Satu & MÄÄTTÄ, Kaarina, 2013. Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Education Programs (1860–2010). *Education Policy Analysis Archives*. Roč. 21, č. 59, s. 1–18. ISSN 10682341.

- VANE, 2020. *YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen kansallinen toimintaohjelma 2020–2023*. 1. vyd. Helsinki: Valtioneuvoston hallintoyksikkö. ISBN 978-952-00-4114-4.
- WALDOW, Florian, 2010. Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“ – Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*. Roč. 56, č. 4, s. 497–511. ISSN 00443247.
- WALDOW, Florian, 2017. Projecting Images of the ‘Good’ and the ‘bad school’: Top Scorers in Educational Large-scale Assessments as Reference Societies. *Compare – a Journal of Comparative and International Education*. Roč. 47, č. 5, s. 647–664. ISSN 03057925.
- WERMEKE, Wieland & FORSBERG, Eva, 2017. The Changing Nature of Autonomy: Transformations of the Late Swedish Teaching Profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Roč. 61, č. 2, s. 155–168. ISSN 00313831.
- WESTBURY, Ian, KANSANEN, Pertti & BJÖRKVIST, Ole, 2005. Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland’s Experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Roč. 49, č. 5, s. 475–485. ISSN 00313831.



# Slovo nebo posunek? Diskuse o užívání znakového jazyka v ústavech pro hluchoněmé v 1. polovině 20. století

Lenka Okrouhliková<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Charles University, Faculty of Arts;  
Institute of Czech and Deaf Studies  
lenka.okrouhlikova@ff.cuni.cz

Received 15 June 2023

Accepted 1 November 2023

Available online 30 June 2024

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-011

**Abstract** **Word or Sign? A Discussion on the Use of Sign Language in Institutes for the Deaf and Dumb in the First Half of the 20th Century**

Based on contemporary texts, the paper presents in detail the course and results of the discussions on educational methods and the use of sign language in institutes for the deaf and dumb in Bohemia and Moravia in the first half of the 20th century. The discussions were participated in by prominent educators, other personalities, and the deaf themselves. It fo-

cuses in particular on the moments when the voices of the opponents of oral methods, which were uniformly preferred in deaf education, were becoming stronger and presents the most frequent arguments for and against their use.

**Keywords** Czech Sign Language, deaf education, institute for the deaf and dumb, oral method

## Úvod<sup>1</sup>

Celé dějiny vzdělávání neslyšících jsou úzce spjaty s hledáním nejvhodnější vzdělávací metody a způsobu komunikace ve výuce, jejímž hlavním cílem bylo ovládnutí většinového jazyka (srov. např. Emmerrig, 1927; Malý, 1907).<sup>2</sup> Institucionalizované vzdělávání neslyšících je

1 Tento výstup vznikl v rámci programu Cooperatio, vědní oblasti Vzdělávání a pedagogika (podoblast Speciální pedagogika) a Lingvistika.

2 „Sledujeme-li z tohoto aspektu vývoj péče o těžce sluchově postižené jedince, jeví se nám celé dějiny péče o jejich vzdělávání jako historie neustálého boje za obje-

provázáno tzv. orálně-manuálními kontroverzí, tedy spory mezi odpůrci a zastánci užívání znakového jazyka.<sup>3</sup>

Od roku 1786, kdy byl založen první ústav pro *hluchoněmé* v Praze,<sup>4</sup> byly na našem území užívány převážně metody manuální a znakový jazyk byl uznáván jako komunikační prostředek vhodný pro výuku (k tomu srov. Okrouhlíková, 2015, 2017, 2020, 2021a,b). Stal se dokonce základem tzv. pražské metody vzdělávání, jejímž tvůrcem a propagátorem byl Václav Frost, ředitel ústavu v letech 1841–1865 (srov. Kmocho, 1886, s. 79–87; Krause, 1933, s. 20–50). Český znakový jazyk<sup>5</sup> – jakožto

---

vení, zdůvodnění a propracování co neefektivnějších prostředků, metod a forem vývoje a výstavby orální řeči u těchto postižených jako základní podmínky k dosažení maximálního stupně jejich socializace“ (Matuška & Barvíková, 1990, s. 117).

- 3 Tento pohled je velmi zjednodušený a schematizující, ve skutečnosti se během 19. i 20. století v celé Evropě i v jednotlivých ústavech užívalo množství rozličných metod a postupů vzdělávání neslyšících (srov. Emmerig, 1927). Velmi obecně byly tradičně rozdělovány na metody manuální užívající znaky (hlavním představitelem tohoto proudu byla škola francouzská, dále pak vídeňská a pražská) a orální (reprezentované zejména německými školami) a takto jsou převážně prezentovány i v dobové literatuře. „Význam výrazu ‚orální metoda‘ je ve skutečnosti mnohem širší: označuje souhrnně celý složitý systém výchovy a vzdělávání neslyšících, který se opírá především o zvládnutí orální řeči neslyšícími, ke kterému proto směřuje všechna práce v tomto systému. Označení ‚orální‘ se tedy vztahuje nikoliv jen na metodu (způsob) práce, nýbrž především na hlavní cíl výchovy a vzdělávání neslyšících, jehož je ovšem možno dosáhnout rozmanitými metodami a metodickými postupy“ (Štejgerle, 1988, s. 188). „Pro toto pojetí a tento způsob vzdělávání se všeobecně vžil označení ‚orální metoda‘; není to však [...] označení zcela výstižné a přesné“ (Tamtéž, s. 187).
- 4 Během 19. a na počátku 20. století byly založeny další ústavy pro *hluchoněmé*: v Brně (1832), v Litoměřicích (1858–1947), v Českých Budějovicích (1871), v Hradci Králové (1881), v Ivančicích (1894), v Lipníku nad Bečvou (1894–1950) (k tomu srov. Malý, 1907, s. 84; Kolář, 1897, s. 114–116), v Šumperku (1907–1939), ve Valašském Meziříčí (1911), v Plzni (1913), v Praze (1916) (k tomu podr. srov. Hrubý, 1999, s. 160–205).
- 5 Termín český znakový jazyk, který zde užíváme, je jediný standardizovaný lingvistický termín pro označení přirozeného vizuálněmotorického komunikačního prostředku komunity českých Neslyšících, užívaný až od konce 20. století (srov. Macurová, 2017a). Avšak v průběhu 19. a 20. století se užívalo až 35 různých pojmenování (k tomu podrobně srov. Okrouhlíková, 2022), jichž se přidržujeme v citacích a parafrázích. Neslyšící byli pak tradičně označováni jako *hluchoněmí*.



přirozený a smyslově přístupný jazyk– byl užíván pro komunikaci mezi učitelem a žáky, zejména v přípravném vyučování a výuce náboženství, měl zcela dostačující zásobu konkrétních i abstraktních znaků. Počáteční dorozumění mezi učiteli a žáky bylo bez něj považováno takřka za nemožné (k tomu podrob. Okrouhlíková, 2020). Jakožto společný jazyk byl využíván k interkulturní i intrakulturní komunikaci v celém ústavu a předával se mezi neslyšícími chovanci z generace na generaci. Tato tradice však byla záhy na dlouho přerušena.

Od roku 1880 byl znakový jazyk vlivem usnesení Milánského kongresu učitelů neslyšících<sup>6</sup> pozvolna potlačován, ze škol postupně mizel a preferovány byly pouze metody orální, kladoucí důraz na výuku a užívání mluvené řeči, jejíž zvládnutí bylo jedinou cestou k plnohodnotnému zapojení neslyšících do slyšící společnosti. Český znakový jazyk nebyl oficiálně používán ani jako podpora k dosažení kýženého cíle, byl zatlačen do ústraní a zůstával pouze prostředkem intrakulturní komunikace českých neslyšících.

Od počátku 20. století se tedy pomalu začala proměňovat situace ve vzdělávání.<sup>7</sup> V odborných textech se objevují zmínky o znakovém jazyce často pouze v souvislosti s historií metod užívaných ve vzdělávání neslyšících. Dochází k postupné likvidaci znakového jazyka na

---

6 Na Milánském kongresu byla, kromě jiného, přijata tato prohlášení: „The Convention, considering the incontestable superiority of speech over signs, for restoring deaf-mutes to social life, for giving them greater facility of language, declares that the method of articulation should have the preference of signs in the instruction and education of thumb. Considering that the simultaneous use of signs and speech has the disadvantage of injuring speech and lip-reading and precision of ideas, the Convention declares that the pure oral method ought to be preferred“ (Gallaudet, 1881, s. 5–6; srov. Hudáková, 2012).

7 Začíná být také uznávána nová vědní disciplína – speciální pedagogika označovaná jako pedologie, pedopatologie (pedopathologie), pedagogická pathologie, nápravná pedagogika, léčebná pedagogika, sociální pedagogika, pedagogická defektologie, defektologie, speciální pedagogika defektologická (srov. Edelsberger, Pajdlhauser, Štejgerle, 1964; Edelsberger, 1984; Renotiérová, 2006 aj.). Tradiční surdopedie (akupedie) se v rámci vzdělávání neslyšících zcela prolнула s nově etablovanou logopedií (srov. Edelsberger, 1990).

školách (k tomu srov. Hrubý, 1999, s. 318–323).<sup>8</sup> Zemský správní výbor vydával v letech 1923–1925 nařízení, kterými se snažil přeorganizovat české ústavy (Novák, 1941, s. 36). Vyučovací metoda byla postupně zcela změněna, znakový jazyk byl z vyučování zcela odstraněn.<sup>9</sup> V duchu orální metody byly Ministerstvem školství a národní osvěty vydány nové učební osnovy pro školy *hluchoněmých* (tamtéž).<sup>10</sup> Posledním místem, kde bylo užívání znakového jazyka v roce 1932 zakázáno, byl Pražský ústav pro *hluchoněmé* na Smíchově.

Přesto se v první polovině 20. století na stránkách nejen odborných časopisů i v dalších textech objevují polemiky a diskuze o vhodnosti vzdělávacích metod, přičemž téměř vždy byly vyzdvihovány metody tzv. orální. Zejména neslyšící autoři se snažili bránit svůj jazyk a prosazovali jeho znovuzavedení do škol,<sup>11</sup> zatímco slyšící odborníci jej zhusta považovali za něco špatného a zavrženíhodného, nebo alespoň nesouměřitelného s jazykem mluveným.

---

8 Přechodně byla tolerována kombinovaná metoda využívající znakový jazyk. J.K.P. (1921–22c, s. 29) a Látal (1923, s. 16) uvádí, že v moravských ústavech a v Českém ústavu pro *hluchoněmé* v Praze a ve třídě v Plzni se vyučovalo čistou metodou orální (*artikulační*). Ve starších soukromých církevních ústavech v Praze na Smíchově, v Hradci Králové, v Českých Budějovicích a Litoměřicích se vyučovalo *metodou smíšenou (kombinovanou)*.

9 „Všechny hluchoněmé děti, jejichž duševní schopnosti to připouštějí, budtež vyučovány čistou metodou orální. Pouze u dětí slabě nadaných lze užití metody výběrné dle stupně a míry duševních schopností žákových. Užívání metody posunkové a kombinované, tj. spojení řeči artikulované s řečí posunkovou, jest při vyučování nepřipustno. Děti slabě nadané, jež jsou při vyučování překážkou postupu dětí ostatních, vyučovány budou ve zvláštních odděleních [...]“ (Stanovisko Zemského správního výboru ke znakovému jazyku, 1923, cit. dle Hrubý, 1999, s. 321; původní zdroj neuveden).

10 „Naše nově vypracovaná učební osnova pro školy hluchoněmých zdůrazňuje ve svém účelu požadavek: ‚Vzděláti hluchoněmého v řeči článkované tak, aby se v ní naučil mysliti‘“ (Parma, 1921–22, s. 43).

11 „...uznání posunů za rovnocenného činitele s řečí hláskovou při vzdělávání a výchově hluchoněmých“ (Smolka, 1911, s. 72).

## 20. léta 20. století

Ve 20. letech publikovali někteří učitelé články (srov. Synek, 1920; Látal, 1923), ve kterých v návaznosti na texty 19. století (srov. Okrouhlíková 2015, 2020) popisují znakový jazyk jako přirozený komunikační prostředek neslyšících, avšak považují jeho využití ve výuce za překonané, neboť neslyšící jsou pak separováni od ostatních „na oddělenou kastu lidí méněcenných, na první pohled patrných, na níž se okolí dívá z velké části s pohrdáním a jen výjimkou s útrpností“ (Látal, 1923, s. 15). Vzhledem k tomu, že plnomyšlní se nemohou učit řeči posunové, je nutné, aby se *hluchoněmí* učili řeči hlasité, přestože se tím vyučování prodlužuje, zvolňuje a vyžaduje to velkou námahu; jenom tak se stanou právoplatnými členy lidské společnosti. K podobným závěrům dospěl i přednosta foniatrického oddělení při ušní klinice Karlovy univerzity Seeman (1925–26), který za hlavní nedostatek *posuňkové řeči* považuje velké obtíže při označování abstraktních pojmů. „Význam posuňkové řeči zůstává vyhrazen pouze pro první dětská léta, kdy mají děti nabýti nejprimitivnějších pojmů a primitivního chování“ (tamtéž, s. 70). Jinak mají být co nejdříve vychováni pouze pomocí *řeči článkované*, aby byla racionálně využita nejvhodnější doba pro naučení se řeči. „Posuňková řeč ztratila v dnešní výchově hluchoněmých významu, ačkoliv je vlastně mateřskou řečí hluchoněmých“ (tamtéž).

Paradoxní je, že po osamostatnění Československa začala postupně vycházet celá řada časopisů pro neslyšící. V roce 1918 to byly *České noviny pro hluchoněmé* (později *Noviny pro hluchoněmé*) a *Obzor hluchoněmých*, v roce 1926 *Svépomoc hluchoněmých* (později *Svépomoc neslyšících*), která jako jediná hájila skutečné zájmy neslyšících, potažmo znakový jazyk.<sup>12</sup> Zbylé dva časopisy se etablovaly spíše jako noviny učitelů neslyšících, jejichž názory také zastávaly.<sup>13</sup> Ryze odborným časopisem pak byla

12 Redaktorem tohoto časopisu byl předseda Svazu spolků hluchoněmých a majitel knihařského závodu v Českých Budějovicích, ohluchlý Bohumil Bažil.

13 Redaktory těchto časopisů byli učitelé či ředitelé ze škol pro neslyšící, *Noviny pro hluchoněmé* řídili František Mík, Jan Sedláček, František Zajíc aj., *Obzor hluchoněmých* vedli Josef Kolář, Antonín Šedó a Stanislav Svačina.

*Revue pro vzdělávání a výchovu hluchoněmých*<sup>14</sup> vycházející od roku 1923, vydávaná Svazem spolků učitelů hluchoněmých, který byl založený v roce 1919. Ve všech těchto časopisech se v letech 1926–1930 objevuje v souvislosti s užíváním znakového jazyka nejen ve vzdělávání několik článků.

V roce 1928 se na stránkách časopisů rozhořela diskuze o tom, jaký bude jednacím jazyk na Mezinárodním sjezdu hluchoněmých v Praze, která se následně transformovala v debatu o vhodné vzdělávací metodě pro neslyšící. Prvotním podnětem byl článek učitele Flegla (1928), který se zasazoval o to, aby jednacím řečí sjezdu nebyla *pražská gestikulace*, která by špatně reprezentovala naši zemi a péči o *hluchoněmé zastaralou pantomimikou*. Navrhoval, aby jednacím jazykem byla *hlasitá řeč* v některém světovém jazyku. Na jeho stranu se přidal jednatel Zemské ústřední jednoty hluchoněmých na Moravě Kopřiva (1928), který za symbol národní hrdosti považoval naše ústavy, kde se žáci učí mluvit a odezírat. F. Z. (1928a, b) zase poukazoval na nejednotnost, zdlouhavost a nepřesnost *známkové řeči* a její bezcennost pro styk se slyšícími. Jasan (1928) dokonce nepovažuje *posunkovou řeč* za řeč, ale za její ubohou a chudou náhražku patřící do minulých století. Všichni zároveň jednoznačně odmítali požadavek na užívání *posunkové řeči* ve vzdělávání (*Řeč posunková a řeč hlasitá*, 1930). Orální metody vyzdvihovali také pedagogové Antoníček (1928) a Kolář (1928–29). Flegl celou diskuzi uzavřel tvrzením, že cílem vzdělávání musí být naučit svěřence mluvit a odezírat a vhodnou metodickou pomůckou při vyučování orálním systémem může být *mimika*, ale nikdy *umělé známkování*. „Přirozené gestikulaci a mimice se nebráníme, není-li to ovšem na škodu odezíráni a řeči“ (Flegl, 1929–30, s. 20). „Umělá řeč známková musí býti naprosto vymýcena jako zcela neupotřebitelná“ (tamtéž, s. 21).

Proti těmto názorům vystoupil Bažil (1928a, b, c, 1930) a další autoři (Ivo, 1928b; B-a, 1928; J.H.S., 1928; Posuňky, 1929), kteří obhajovali znakový jazyk jako přirozený dorozumívací prostředek neslyšících, vhodný pro užití na velkých shromážděních. Odsuzovali orální metodu

---

14 Dlouholetým redaktorem tohoto časopisu byl Václav Souček.

a její rigidní zastánce a tvrdili, že užívání *posunkové řeči* by zrychlilo vyučování a metoda by se tak stala přístupnější a srozumitelnější.

Shrneme-li celou diskuzi, můžeme říci, že hlavní argumenty odpůrců znakového jazyka a jeho využití ve vzdělávání byly tyto: je zastaralý a v moderním vzdělávání neslyšících již nemá místo; slyšícím je nesrozumitelný; je nejednotný a neslyšící si navzájem nerozumí; zabraňuje neslyšícím naučit se hlasité řeči a užívat ji; je nedokonalý, zdoluhavý, nepřesný a nejednoznačný, nedokáže vyjádřit to, co řeč mluvená, je pouze její ubohou náhradou; nepoužívá skloňování ani časování; nedokáže vyjádřit hlubší myšlenky a abstraktní pojmy. Naproti tomu obhájci znakového jazyka argumentovali tím, že se jedná o přirozeně srozumitelný jazyk neslyšících, symbol jejich národní hrdosti, navíc mezinárodní a srozumitelný neslyšícím různých národů. Pokud jde o vzdělávání, užití znakového jazyka by jej urychlilo a rozhodně by nezabránilo výuce hlasité řeči.

### 30. léta 20. století

V roce 1932 došlo zřejmě k definitivnímu oficiálnímu vymýcení českého znakového jazyka z výuky ve všech vzdělávacích institucích pro neslyšící na našem území.<sup>15</sup> Neslyšící však i nadále užívali znakový jazyk v intrakulturní komunikaci, velkou podporou jim v tom byla i stále se rozvíjející spolková činnost. Od doby vzniku Podpůrného spolku hluchoněmých svatého Františka Saleského v Praze v roce 1868, prvního spolku pro neslyšící, bylo do roku 1938 založeno více než třicet dalších (srov. Hrubý, 1999, s. 251–253). I nadále vycházely časopisy *Obzor hluchoněmých* (1918–1951) a *Revue pro vzdělání a výchovu hluchoněmých*, na kterou v roce 1936 navázala *Revue – List věnovaný otázkám vzdělání, výchovy a sociální péče o hluchoněmé, nedoslýchavé, nevýřečné a slepé* (1936–1942). Kromě toho vycházel časopis pro nedoslýchavé *Efeta* (1926–1949), krátce také *Zájmy hluchých* (1930–1940) a *Československý neslyšící* (1937), který se

---

15 „Od počátku školního roku 1932–33 vyučuje se čistou metodou orální. Posunů se nesmí při vyučování užívat“ (Novák, nedatováno, s. 55).

hlásil k odkazu a tradici *Svépomoci neslyšících*, a odborný časopis *Úchylná mládež* (1925–1944).

V tomto období se objevuje jen málo textů, které přinášejí informace o znakovém jazyce, asi nejrozsáhlejší pojednání obsahuje publikace Sedláčka (ředitele ústavu pro *hluchoněmé* ve Valašském Meziříčí) a Zajíce (učitele, později ředitele tamtéž) *Hluchoněmý jeho výchova a vzdělávání* z roku 1934. Avšak znakový jazyk je zde nahlížen spíše jako nižší vývojový stupeň komunikace nevhodný pro výuku.

Pouze články publikované v časopise *Československý neslyšící* vyznívají ve prospěch znakového jazyka a autoři v nich navazují na starší texty 19. století (srov. Ivo, 1937; Hruška, 1937). Poukazují na to, že znakový jazyk je důležitý pro dorozumění se s žáky a dobrý základ pro výuku mluvené řeči. Jednalo se však o ojedinělé názory, obecně se situace ve školství<sup>16</sup> ani přístupy většiny odborníků ke znakovému jazyku nikterak nezměnily.<sup>17</sup> Pohled na hluchotu byl výhradně medicínský,<sup>18</sup> osobnost neslyšícího byla nahlížena pouze prizmatem jeho postižení, byl považován za mrzáka, kterému byly často automaticky připisovány i mentální a psychické deficity a problémy,<sup>19</sup> způsobené ve skutečnosti

16 „Účelem odb. škol (ústavů) pro hluch. je naučiti hluchoněmé děti mluvit a odezírat, mluvené řeči rozumět, dorozumívati se jí se slyšícími lidmi a pomocí ní se dále vzdělávati“ (Janovský, 1936–37, s. 39).

17 „Posunková řeč je prázdná. Nemá možnosti čerpati z nekonečného bohatství mluvnických a slohových útvarů. Duše dítěte je vyplněna pouze obrazy, které chápe zrakem či hmatem. Myšlení je v plénkách. Abstraktní pojmy mu scházejí“ (Janovský, 1936–37, s. 42).

18 „Proto je tak nesmírně důležitá úzká součinnost odbor. lékaře s učitelem hluchoněmých. Je v zájmu našich dětí i v zájmu naší práce, aby dítě před vstupem do ústavu bylo řádně vyšetřeno, aby této lékařské kontrole bylo podrobeno pravidelnými přehlídkami po celý čas pobytu v ústavě. Na podkladě vyšetření budiž založena vyučovací metoda a postup“ (Janovský, 1936–37, s. 40).

19 „Péči o hluchoněmé jest možno rozdělit na péči 1. výchovnou, která má hluchoněmé dítě vyrvat z duševní temnoty a naučiti je mluvit, aby bylo schopno dalšího vzdělání; 2. na péči sociální, která má hluchoněmého, jako sociálně slabého, chránit a organisovati jeho práci; 3. na péči lékařskou. Hluchoněmost je chorobný stav, který se vyznačuje dvěma hlavními příznaky, defektem sluchu a scházejícím vývojem mozkových ústředí řeči. Již tato definice ukazuje směry lékařského snažení v péči o hluchoněmé. Hluchoněmost jest vlastně druh zmrzačení.

nevhodnou a smyslově nepřístupnou komunikací a bezjazyčím. Jinakost neslyšících a jejich vidění světa již nemělo být respektováno ani podporováno, v nejlepším případě bylo tiše přehlíženo.

#### 40. léta 20. století

Období 2. světové války je dobou „nadvlády“ Ústředí péče o hluchoněmé, jež bylo založeno roku 1939 a jehož úkolem bylo sjednotit všechny spolky a ústavy pro *hluchoněmé*. V jeho vedení byli mj. zapojeni Seeman, Bednářík, Kolář a Novák (srov. výše i níže) (Hrubý, 1999, s. 244). Z časopisů pro neslyšící vycházel během války pouze *Obzor hluchoněmých* (jeho vydávání bylo pozastaveno v roce 1943), z odborných časopisů pak až do roku 1944 *Úchylná mládež* a *Revue: List věnovaný otázkám vzdělání a výchovy a sociální péče o nevýřečné a slepé*. Pokud nebyla výuka ve školách narušena válkou, byly stále užívány orální metody.<sup>20</sup> Textů, které by pochybovaly o správnosti užívaných metod či se zamýšlely nad užitím znakového jazyka, je poskrovnu. Pokud je znakový jazyk vůbec zmiňován, pak většinou s negativními konotacemi. Připomínají jej někteří pedagogové působící v ústavech pro *hluchoněmé*, např. učitel ústavu pro *hluchoněmé* v Lipníku nad Bečvou Štejgerle (1940), ředitel Výmolova zemského ústavu pro hluchoněmé děti v Praze Bednářík (1940), ředitel Pražského ústavu pro hluchoněmé Novák (1941), učitelé Výmolova zemského ústavu pro hluchoněmé děti v Praze Souček (1941) a Svačina (1942). Zatímco Štejgerle, Bednářík a Svačina<sup>21</sup> byli rigidní-

---

Proto stáli lékaři vždy vedle pedagogů v popředí péče o hluchoněmé“ (Seeman, 1937–38, s. 133; srov. Lékaři a učitelé hluchoněmých, 1936–37; Hruška, 1940–41).

20 „Úkolem školy pro hluchoněmé děti je naučiti hluché, hluchoněmé i nedoslyšavé děti mluvit srozumitelně hlasitou řečí, odezráti řeč s úst mluvících, této řeči rozuměti a dorozumívati se hlasitou mluvenou řečí se slyšícími lidmi“ (Bednářík, 1940, s. 103).

21 Štejgerle a Svačina byli plodnými autory s obrovským vlivem na odbornou veřejnost. Ladislav Štejgerle byl nejprve učitelem v ústavu pro *hluchoněmé* v Lipníku nad Bečvou, od roku 1957 působil v Krajském pedagogickém ústavu v Brně ve funkci vedoucího oddělení škol pro mládež vyžadující zvláštní péči, od roku 1960 byl interním pracovníkem katedry pedagogiky UJEP v Brně, v roce 1968 přešel na Univerzitu Palackého do Olomouce (srov. Holoušová, 1990; Marek, 2005). Kromě toho, že je autorem celé řady článků, učebních textů a učebních osnov (srov. Holoušová, 1990,



mi zastánci orálního vzdělávání a odpůrci znakového jazyka jakožto nedostatečné náhrady řeči, Souček a paradoxně i Novák působili smířlivěji: „Řeč posunkovou – ukazovací přináší si hluchoněmé dítě do naší školy. Jedině touto řečí může nám v prvních letech ve škole sdělovati své zážitky a dojmy a my jen touto můžeme v prvních letech vniknouti do jeho duše a zapůsobiti na jeho nitro. Jest proto příkazem učitelů a vychovatelů hluchoněmých dětí, aby si u svých žáčků posunkové řeči tak cenili jako jejich řeči mateřské, aby jim nezakazovali ji používat, nýbrž co nejvíce ji využili k probuzení, pěstování a rozvoji duševního života a rozumové činnosti jako nejspolehlivějšího a – můžeme říci, jediného – výchovného prostředku. Prohřešili bychom se velmi těžce, kdybychom bránili našim hluchoněmým dětem dorozumívát se mezi sebou posunky. [...] Proto nezakazujme hluchoněmým dětem posunkovou řeč! Takovým zákazem potlačujeme jejich duševní vývoj a nutíme je, aby žili jako tvorové nemyslicí a nemluvicí“ (Novák, 1941, s. 15–16).

Autoři nemnoha textů, které vyšly během válečného období, se v zásadě shodují na tom, že *posunková řeč* je přirozenou řečí *hluchoněmých* dětí, avšak nepovažují ji za rovnocennou řeči mluvené. Poukazují na její odlišnou strukturu, zejména pak na vytváření vět pouhým řazením znaků za sebe, bez možnosti vyjádření hlubších vztahů a souvislostí. Její význam pro samotné neslyšící a jejich komunikaci však zcela nepopírají.

---

s. 243–249), byl také autorem řady učebnic *Základy řeči*, které „téměř čtyřicet let provázely všechny žáky prvního stupně ve školách pro děti se zbytky sluchu a ve školách pro neslyšící“ (Hudáková, 2009, s. 112). Stanislav Svačina učil nejprve ve třídě pro *hluchoněmé* na Karlově, poté v Dolní Lukavici u Plzně a až do roku 1958 ve Výmolově ústavu v Praze Radlicích. Kromě toho vedl logopedické kurzy, kurzy odezírání a pracoval také jako asistent na pedagogické fakultě. Byl průkopníkem logopedie, členem přípravného výboru České logopedické společnosti. V letech 1937–1948 byl redaktorem časopisu *Obzor hluchoněmých* a v letech 1936–1942 časopisu *Revue – List věnovaný otázkám vzdělání, výchovy a sociální péče o hluchoněmé, nedoslýchavé, nevyřčené a slepé*. Byl velkým znalcem historie výchovy a vzdělávání neslyšících. Publikoval více než 150 pojednání o sluchově postižených či vadně mluvících. (srov. Štencová, Hájek & Kovářová, 1998).



### Přelom 40. a 50. let

Po státním převratu v únoru 1948 došlo u nás k likvidaci spolkové činnosti zdravotně postižených, v roce 1949 spolky byly sloučeny do Ústřední jednoty invalidů. Ta převzala také všechny časopisy a od roku 1950 je sloučila jen do dvou: *Zpravodaj Ústřední jednoty invalidů* a *Práce invalidů* (srov. Hrubý, 1999), *Obzor hluchoněmých* vycházel pouze do roku 1951. *Úchylnou mládež* nahradily po válce *Pedologické rozhledy* (1945–1948) a *Nápravná pedagogika* (1949–1950). V roce 1948 došlo také k zestátnění a kategorizaci škol, byla zavedena povinná školní docházka pro neslyšící. Školský zákon<sup>22</sup> rozdělil školy pro sluchově postižené na školy pro děti *hluchoněmé*, školy pro děti se zbytky sluchu, školy pro děti nedoslýchavé a školy pro *hluchoněmé* a méně nadané (srov. Hrubý, 1999, s. 190). Tato diferenciacie pak trvala více než čtyřicet let, ale neměla zásadní vliv na metody užívané v jednotlivých školách, ty byly stále výlučně monolingvální a nejdůležitějším cílem výchovy a vzdělávání neslyšících byla mluvená řeč a integrace do slyšící společnosti (srov. Hudáková, 2009). Přesto se stále čas od času ozývaly některé hlasy, které usilovaly o znovuzařazení znakového jazyka do výuky.

V roce 1950 proběhla na stránkách časopisu *Práce invalidů* rozsáhlá diskuze, kterou odstartoval Štejgerleho článek *Slovo nebo posunek?* „V poslední době se častěji přetřásala otázka vhodnosti posunkové řeči [...] pro neslyšící, a to především v kruzích neslyšících, avšak i mezi pracovníky v péči o neslyšící. Ozvaly se dokonce hlasy, volající po zavedení t. zv. ‚tichých‘ metod (pomocí posunkové řeči) do vzdělání hluchoněmých, kteří jsou u nás vzděláváni, pokud je to jen trochu možné, methodou orální (t.j. v hláskové řeči)“ (Štejgerle, 1950a, s. 76). Tvrdí, že *posunková řeč* nenaplnuje základní funkce řeči, není možné ji využít k dorozumívání se společností, není plnohodnotným nástrojem myšlení a nemůže být ani nástrojem a prostředkem vzdělávání, avšak nevylučuje její užití „při prvopočátečním vzdělání dětí hluchoněmých v řeči hláskové“ (tamtéž, s. 77). S tímto souhlasí i Myška (1950, s. 101)

---

22 Zák. č. 95/1948 Sb. ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství.

a požaduje, „aby některý ústav pro hluchoněmé byl specialisován pro výchovu těch méně schopných methodou posunkovou“.

Zcela novátorské argumenty na podporu znakového jazyka a jeho používání ve výuce přinesl tajemník Ústřední jednoty invalidů Auředníček (1950), člověk neangažovaný v problematice výchovy a vzdělávání neslyšících. Jako jeden z mála stavěl myšlení, získávání vědomostí a porozumění psanému textu nad schopnost používat hlasitou mluvenou řeč. Navíc zcela pregnantně vystihl situaci, ve které se ocitl český znakový jazyk, a popsal důvody jeho stagnace. A co je důležité, považoval ho za skutečný jazyk, i když strukturně odlišný od češtiny. Poukázal na malé úspěchy orální metody, která zcela potlačila *posunkovou řeč*, čímž způsobila její hlavní nedostatek, „že jest pouze nedokonalým nástrojem myšlení, [což] není nakonec vlastně nic jiného než bumerang, který se vrací tam, odkud byl vržen. Vždyť každá řeč, a to je pro každého zcela jasné, je produktem také myšlení těch, kdož jí užívají. A jestliže je dnešní posunková řeč neslyšících jen těžkopádným a nedostačujícím nástrojem myšlení, je zřejmé a jasné, že nynější školské metody nedovedly zjemnit myšlení neslyšících tak, aby si vynutilo samočinným, souběžným vývojem vznik dokonalejší gestikulační soustavy. Nechceme vylučovat neslyšící z národní pospolitosti tím, že bychom je neseznamovali s jejich mateřštinou. Zatím však nepoužíváme všech možností, abychom upřesnili jejich myšlení, a dáváme jim např. ve škole jen 27–30 % oněch elementárních vědomostí, které zde získává dítě slyšící“ (Auředníček, 1950a, 127–128).

Štejgerle (1950b) však tyto argumenty popírá a odmítá rovnost *hláskové a gestikulační řeči*. Do diskuze se postupně na obou stranách zapojují i neslyšící a ohluchlí čtenáři (Tesárková, 1950; Kladivová, 1950; Vecková, 1950 aj.). Zajímavější je však příspěvek *Učitelé hluchoněmých k otázce posunkové řeči* (1950), který vznikl na celostátním semináři učitelstva zvláštních škol v Ivančicích. Učitelé v reakci na uveřejněné články podrobně probírali otázku *posunkové řeči* a odpovídali na otázky redakce časopisu *Práce invalidů*. Domnívají se, že podle vědeckých názorů je *posunková řeč hluchoněmých* skutečnou řečí, „produktem tvůrčího intelektu hluchoněmých osob [...], avšak svou vnitřní stavbou [...] zcela odlišná od struktury řeči slyšících osob (od mluvení):[...] co

vyjádříme několika slovy spojenými běžnou mluvnickou vazbou, to musíme v posunkové řeči vyjadřovat zdlouhavým opisem a přesto zůstává vyjádření nepřesné“ (Učitelé hluchoněmých k otázce posunkové řeči, 1950, s. 198).<sup>23</sup> Učitelé zdůrazňují dva úkoly vzdělávání, první z nich – trvalý rozvoj duševních schopností hluchoněmého – by byl možný zvládnout pomocí *umělé posunkové řeči*, avšak druhý – uzpůsobit *hluchoněmého* tak, aby byl rovnocenným partnerem v lidském kolektivu – by se stal nespílitelným. Naproti tomu orální metoda řeší oba tyto aspekty, ačkoliv zvládnout řeč slyšících je samozřejmě velmi obtížné. Přesto učitelé tvrdí, že *přirozená posunková řeč* je běžným pomocným prostředkem ve vyučování pro *hluchoněmé* normálně nadané a ve škole zvláštní je ještě víc zdůrazněna. Není zakazována ve vzájemném styku žáků, přestože se rodiče obávají, aby se dítě nenaučilo ve škole *posunkům*.

Následně se do diskuze zapojili těžce nedoslýchaví autoři Pivoňka (1950), Lípa (1950) a Zeman (1950), kteří poukázali na nedostatky orální metody, která je zdlouhavá a obtížná. Navrhli postupy, jejichž prostřednictvím by se pozvedla úroveň *posunkové řeči*, která by následně mohla být zařazena do vzdělávání.<sup>24</sup> Dospěli k závěru, že by se mělo vyučovat orální metodou a pro doplnění povšechného vzdělání využít „posunkové řeči, kterou chceme pěstovat a zdokonalovat tak, aby nebyla pouhým torsem, ale řečí, která je s to vyjádřit i ty nejjemnější výrazy a abstraktní pojmy tak, aby neslyšící mohli mezi sebou mluvit jako lidé kultivovaní a nebyli odkázáni na nepatrnou zásobu slovní, kterou si pomocí orální metody přinesli ze školních lavic“ (Zeman, 1950, s. 223).

---

23 Odkazují také k dopisu J. V. Stalina soudruhům Bělkinovi a Furerovi z 22. července 1950, ve kterém „přirovnává ‚jazyk gest‘ k motyce a ‚zvukový jazyk‘ k soudobému pásovému traktoru s pětiradicovým pluhem a traktorovou sečkou“ (Učitelé hluchoněmých k otázce posunkové řeči, 1950, s. 198).

24 Pivoňka (1950) navrhuje zřídit pokusnou třídu, kde by se vyučovalo smíšenou metodou a prokázalo by se, že děti neprospívají hůře ani ve školních předmětech, ani v *hlasité mluvě*.

Z uveřejněných článků vzešla otázka, „jaký by měl být poměr mezi řečí a posunkem ve výchově hluchoněmých, aby byl zajištěn náležitý vývoj hluchoněmých“ (Ludvík, 1950, s. 268).

Redaktor Nop (1950) shrnul diskuzi a rozdělil diskutující na dvě skupiny. První dávají přednost metodě orální a usilují, aby byl neslyšící rovnocenným partnerem v lidském kolektivu, druzí sice přiznávají důležitost orální metody, ale navrhují ji doplnit *posunkovou řečí* a využít ji zejména pro vysvětlování a rychlejší nabývání znalostí. Závěrem redakce *Práce invalidů* ve shodě s Ústřední jednotou invalidů navrhuje Ministerstvu školství, věd a umění, aby svolalo společnou schůzku odborníků z řad učitelů i neslyšících, na které by byla prodiskutována otázka širšího použití *posunkové řeči* ve vyučování *hluchoněmých*.

Tato porada byla nakonec svolána na 13. března 1951 a zúčastnili se jí zástupci Ministerstva práce a sociální péče, Výzkumného ústavu pedagogického, Sociodiagnostického ústavu, Logopedického ústavu, Krajského pedagogického sboru, Ústřední jednoty invalidů, Spolku pro péči o hluchoněmé v ČSR,<sup>25</sup> sdružení rodičů a přátel školy a učitelské sbory pražských ústavů pro *hluchoněmé* a časopisů *Práce invalidů* a *Obzor hluchoněmých* (Tyl, 1951; Slovo nebo posunek? 1951).

Porada byla vedena referentem Ministerstva školství, věd a umění Ludvíkem. Stanovisko Ústřední jednoty invalidů tlumočil ve svém referátu Auředníček, který se domníval, že orální metodu je třeba doplnit metodou *posunkovou* a tou zprostředkovat *hluchoněmým* češtinu, a tím je „přípravit pro praktický život tak, aby se nestávali jen pomocnými pracovníky manuálními, ale aby jejich vzdělání bylo rozšířeno tak, aby mohli zastávat i vyšší a odpovědnější funkce a aby mohli plně sledovat dnešní vývoj společnosti“ (Tyl, 1951, s. 75). Vznasl tyto požadavky: „1. aby byla přirozená řeč posunková používána pro usnadnění vyučování na všech stupních škol; 2. aby bylo zavedeno samostatné vyučování posunkové řeči jako zvláštnímu předmětu; 3. aby byly zřízeny

---

25 Tento spolek spolu s časopisem *Obzor hluchoněmých* zaniká v roce 1951 (Hrubý, 1999, s. 175).

kursy posunkové řeči pro učitele<sup>26</sup> a 4., aby MŠVU dalo podnět ke studiu posunkové řeči na vysoké škole“ (Slovo nebo posunek? 1951, s. 1). Tento návrh rozpoutal diskuzi, do které se zapojilo mnoho odborníků, z nichž mnozí, zejména pedagogové, se k němu stavěli negativně (např. Svačina, Souček, Bednářík, Seeman, Veselá), jiní ho naopak podpořili (např. Zeman, Myška, Teplá, Kladivová, Bažil). Zástupkyně Ministerstva práce a sociálních věcí a Sociodiagnostického ústavu vyjádřily názor, že orální metodu nelze opustit, ale měla by být doplněna *posunkovou řečí*. Zástupci rodičů a přátel školy se kategoricky vyslovili proti jakékoli změně dosavadní vyučovací metody, zatímco rodiče dospělých neslyšících trpce litovali, že kdysi mívali stejný názor a neumožnili svým dětem užívání *posunkové řeči* a ty teď nemají dostatečné vzdělání na to, aby se mohly uplatnit v praktickém životě.

Výsledek debaty byl následující: „1. orální metoda je nezbytný předpoklad pro zapojení hluchoněmých do budovatelského kolektivu, 2. posunková řeč jako pomocný prostředek je nutná, zejména u menších dětí a kde to jinak nejde z jiných důvodů“ (Slovo nebo posunek? 1951, s. 2). Tyl (1951) se domnívá, že argumenty příznivců *posunkové řeči* byly přesvědčivější a podpořené skvělým výkonem tlumočnicků.

Souček (1951a) se následně pokusil osvětlit názory pedagogů a vysvětlil, proč se neslyšící musí naučit řeči slyšících ve formě mluvené nebo psané, což je pro ně i pro učitele velmi obtížný úkol. Porovnával vývoj a úroveň řeči a myšlení šestiletého slyšícího dítěte, které má ukončený základní vývoj řeči a myšlení a rozvíjí čtení a psaní, a *hluchoněmého* dítěte, které vnímá svět kolem sebe jako němý film bez základních příčinných souvislostí a začíná se namáhavě učit mluvit. Za těchto ztížených podmínek nemůže ani mimořádně nadané dítě dosáhnout řečové úrovně slyšícího, srozumitelně psát a s porozuměním číst.<sup>27</sup>

---

26 Dle Tyla (1951, s. 75) měla být účast na těchto kurzech zvláště honorována u současných učitelů a u budoucích učitelů by znalost *posunkové řeči* měla být samozřejmým kvalifikačním předpokladem.

27 Knot (1951, s. 2) upozorňoval, že není možné, aby normálně nadaný neslyšící (od narození hluchý) mluvil a rozuměl stejně dobře jako slyšící, „je to asi totéž jako chtít po jednonohém, aby závodil se zdravým člověkem.“

*Posunková řeč* mu navíc neposkytuje žádnou oporu pro ovládnutí mluvené řeči, protože má naprosto odlišnou vnitřní skladbu, a tím vlastně překáží při rozvoji spisovné, gramaticky správné řeči. Myšlení v *posunkové řeči* má za následek neporozumění textům ve spisovné řeči, která se stává jen řadou slov beze smyslu. *Hluchoněmí* používají *posunkovou řeč* v kontaktu mezi sebou, pokud by se užívala i ve škole, byli by jí obklopeni stále a neměli by v podstatě žádný prostor pro rozvoj řeči mluvené. „Napadá mě přirovnání, jako bychom chtěli naučit cizince druhé řeči tím, že bychom mu o ní převážně vykládali v jeho mateřštině a že bychom se pečlivě starali a všude mu pomohli, jen aby měl co nejméně příležitostí druhé řeči použít. Kdo by se potom chtěl divit jeho neúspěchům?“ (Souček, 1951a, s. 2).

Souček (1951b) zakončil celou debatu, shrnul závěry Milánského kongresu a vyhodnotil výsledky orální metody. Nezasátral, že ne všichni žáci se naučí upotřebitelně mluvit. Pokud *hluchoněmý* nezvládá výslovnost, je možné řeč mluvenou doplnit nebo zcela nahradit řečí psanou, ale nejdůležitější je osvojit si mluvnicko-slohová pravidla, nejen slovní zásobu, neboť je potřeba umět v této řeči myslet. I kdyby *hluchoněmí* získali formou *posuňků* věcné vzdělání nejvyššího stupně, nebyli by schopni se vyjadřovat slovem nebo písmem. Znovu opakoval, že *řeč posuňková* má zcela odlišnou vnitřní skladbu, která brzdí myšlení v řeči mluvené a znesnadňuje porozumění čtenému a má přednosti pouze pro styk mezi stejně postiženými. Pro včlenění *hluchoněmého* do společnosti je nutné zvládnout mluvenou řeč slovem nebo písmem. Souček přichází se zcela novým návrhem pro *hluchoněmé*: „ať zkusí přeformovat řeč *posuňkovou* podle zákonitostí řeči mluvené, aby se řeč *posuňková* po stránce mluvnicko-slohové kryla s myšlením v řeči spisovné, a naráz budou odstraněny všechny překážky a stížnosti, že *hluchoněmí* se vyjadřují (slovem nebo písmem) nesrozumitelně, že nerozumějí čtenému a pod.“ (tamtéž, s. 2). Po této úpravě by se *posuňěk* mohl stát hodnotnou pomůckou při vyučování.<sup>28</sup>

---

28 K tomu srov. znakovaná čeština (Macurová, 2017b).

Na závěr diskuze zveřejnil Myška (1951) anonymizovaný výtah ze soukromého dopisu učitelů neslyšících, zastánců užívání *posunkové řeči* ve vyučování. Ti tvrdí, že *posunková řeč* je přirozenou řečí *hluchého dítěte* a může být pomocným prostředkem i v rámci orální metody, nenarušujícím výuku odezírání. Pokud se učitelé zbaví předsudků, mohou se *posunkovou řeč* naučit stejně jako jiné cizí řeči. Na základě svých zkušeností učitelé uvedli, že kombinovaná metoda podá neslyšícím mnohem více poznatků, neboť i sebenadanější *hluchoněmý* „nikdy nebude mysliti slovy jako slyšící, nýbrž posunky“ (Myška, 1951, s. 163). Navrhují, aby *posunková řeč* byla zvláštním předmětem při odborných zkouškách učitelů a aby její znalost byla povinná.

Ačkoliv v celé debatě zaznělo několik nových – nebojíme se říci pokrokových – názorů a můžeme vycítit jistou změnu i v postoji některých učitelů ke znakovému jazyku, celkově ve vzdělávacích přístupech k velkým proměnám nedošlo. Výstižně tento výsledek diskuzí shrnuje později Bednářík (1966, s. 101): „Jen tak mimochodem, vzpomínám si, že v r. 1950 se velmi energicky začala zdůvodňovat a zdůrazňovat ‚prý‘ nutná potřeba zavedení posunkové řeči do vyučování neslyšících dětí. Bylo několik porad. Nakonec k tomu nedošlo. Přece jen zvítězil rozum!“.

## Závěr

Diskuze probíhaly i ve druhé polovině 20. století, doba temna však trvala dlouhých sto let. Vzdělávání neslyšících bylo redukováno na mechanický nácvik artikulace a výuku mluvené řeči, rozvoj myšlení a získávání nových vědomostí a dovedností byly upozaděny; znakový jazyk byl v ilegalitě. Hlasy volající po využití znakového jazyka ve výuce se začaly dostávat do popředí až v 80. letech v souvislosti s filozofií totální komunikace. Čím dál více autorů se nebálo postavit proti dlouho platným neotřesitelným dogmatům a publikovalo odvážná tvrzení o tom, že myšlení není nutně vázáno jenom na mluvenou řeč a dítě se může zcela normálně rozvíjet i prostřednictvím znakového jazyka. K velkému zlomu v pohledu na metody vzdělávání neslyšících však došlo až po revoluci v roce 1989, kdy se začínal prosazovat bilingvální a bikulturní přístup, jehož cílem je poskytnout „menšinovému dítěti stejné kognitivní, sociální a vzdělávací šance, jako má dítě většinové“



(Macurová, 1993/1994, s. 13), respektovat jeho jazyk, jinakost a kulturu, umožnit mu přirozený rozvoj myšlení, kognitivních schopností a funkční gramotnosti na základě smyslově přístupného jazyka – českého znakového jazyka.

### Prameny

ANTONÍČEK, František, 1928. Myšlenky o reformě vyučování hluchoněmých.

*Úchylná mládež*. Roč. IV, sešit 3–4, s. 78–86.

AUŘEDNÍČEK, J. T., 1950. Slovo i posunek! *Práce invalidů*. Roč. I, č. 6, s. 126–129.

B–A., 1928. O řeč hláskovou a posunkovou. *Svépomoc neslyšících*. Roč. III, č. 5, s. 5.

BAŽIL, Bohumil, 1928a. Caveant Cosules. *Svépomoc neslyšících*. Roč. III, č. 1, s. 2.

BAŽIL, Bohumil, 1928b. Známkovat či neznámkovat. *Svépomoc neslyšících*. Roč. III, č. 3, s. 1–3.

BAŽIL, Bohumil, 1928c. Známkovat či neznámkovat. *Svépomoc neslyšících*. Roč. III, č. 5, s. 5–6.

BAŽIL, Bohumil, 1930. Řeč orální či posunky? *Svépomoc neslyšících*. Roč. IV, č. 10, s. 5–6.

BEDNÁŘÍK, Melichar, 1940. *Péče o hluchoněmé děti*. Praha: Ústředí péče o hluchoněmé.

BEDNÁŘÍK, Melichar, 1966. K otázce prstové abecedy. In: *Aktuální problémy logopedie*. Praha: Univerzita Karlova, s. 97–102.

F. Z., 1928a. O řeč hláskovou a posunkovou. *Noviny pro hluchoněmé*. Roč. XI, č. 5, s. 4–5.

F. Z., 1928b. O řeč hláskovou a známkovou. *Noviny pro hluchoněmé*. Roč. XI, č. 6, s. 3–4.

FLEGL, Jaromír, 1928. Jsme na stráži! *Obzor hluchoněmých*. Roč. X, č. 3, s. 1–2.

FLEGL, Jaromír, 1929–30. O ukazování a mimice. *Revue pro vzdělání a výchovu hluchoněmých*. Roč. VII, č. 1. a 2, s. 18–21.

GALLAUDET, E. M., 1881. The Milan Convention. *American Annals of the Deaf and Dumb*. Vol. 26, No. 1, s. 1–16.

HRUŠKA, Josef, 1937. Posuňková řeč. *Československý neslyšící*. Roč. 1, č. 6, s. 2–3; č. 7, s. 1–2.

HRUŠKA, Josef, 1940–41. Spolupráce lékaře a učitele při léčbě a výchově hluchoněmé mládeže. *Revue: List věnovaný otázkám vzdělání, výchovy a sociální péče o hluchoněmé, nedoslýchavé, nevyřečné a slepé*. Roč. XVIII., č. 1–2, s. 1–10.



- IVO, 1928a. Posunky. *Československý neslyšící*. Roč. 1, č. 1, s. 1–2.
- IVO, 1928b. Jednací řeč mezinárodního sjezdu. *Svépomoc neslyšících*. Roč. III, č. 2, s. 3.
- IVO, 1937. Posunky. *Československý neslyšící*. Roč. 1, č. 1, s. 1–2.
- J. K. P., 1920–21. Stav školství hluchoněmých v republice československé. *Živé slovo*. Roč. I, č. 1, s. 29.
- J. H. S., 1928. Posunková či značková řeč? *Svépomoc neslyšících*. Roč. III, č. 7, s. 2–3.
- JANOVSÝ, Julius, 1936–37. Poslání ústavů pro hluchoněmé. *Revue: List věnovaný otázkám vzdělání, výchovy a sociální péče o hluchoněmé, nedoslýchavé, nevýřečné a slepé*. Roč. XIV, č. 1–2, s. 39–44.
- JASAN, Pravoslav, 1928. Nelze mlčet. Spor o posunkovou řeč. *Noviny pro hluchoněmé*. Roč. XI, č. 9, s. 1–4.
- KLADIVOVÁ, B., 1950. Posunek a mluvené slovo. *Zpravodaj ústřední jednoty invalidů*. Roč. I, č. 9, s. 4–5.
- KMOCH, Karel, 1886. *Příspěvky k dějinám pražského soukromého ústavu pro vzdělání hluchoněmých na oslavu 100letého jeho trvání*. Praha: Pražský soukromý ústav pro hluchoněmé.
- KNOT, František, 1951. Slovo nebo posunek? *Obzor hluchoněmých*. Roč. XXXII, č. 6, s. 1–2.
- KOLÁŘ, Josef, 1897. *Návod ku předpravnému vyučování dítek hluchoněmých ve škole obecné*. Vídeň: Císařský královský školní knihosklad.
- KOLÁŘ, Josef, 1928–29. Příčiny různosti užívaných metod při vyučování hluchoněmých v Čechách a na Moravě. *Revue pro vzdělání a výchovu hluchoněmých*. Roč. VI, číslo 5 a 6, s. 73–76.
- KOPŘIVA, František, 1928. Řeč hlásková a gestikulace. *Obzor hluchoněmých*. Roč. X, č. 5, s. 3.
- LÁTAL, František, 1923. *Péče o hluchoněmé*. Brno: Rolnická tiskárna.
- Lékaři a učitelé hluchoněmých, 1936–37. *Revue: List věnovaný otázkám vzdělání, výchovy a sociální péče o hluchoněmé, nedoslýchavé, nevýřečné a slepé*. Roč. XIV, č. 7–8, s. 127.
- LÍPA, Karel, 1950. Neodmítejte posunkovou řeč. *Práce invalidů*. Roč. I, č. 10, s. 222.
- LUDVÍK, František, 1950. Slovo či posunek. *Práce invalidů*. Roč. I, č. 12, s. 267–268.
- MACUROVÁ, Alena, 1993/1994. Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti. *Speciální pedagogika*. Roč. 4, č. 5, s. 12–19.
- MALÝ, Karel, 1907. *Hluchoněmost*. Praha: Fr. A. Urbánek.
- MÝŠKA, Jan, 1950. Posunková řeč neslyšících. *Práce invalidů*. Roč. I, č. 5, s. 100–101.
- MÝŠKA, Jan, 1951. Učitelé o posunkové řeči. *Práce invalidů*. Roč. II, č. 7, s. 163–164.

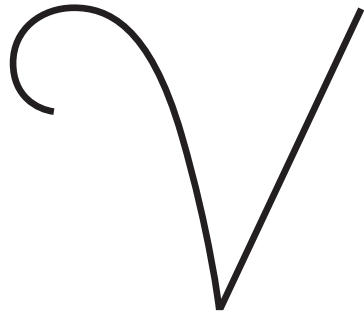
- NOP, Lubomír, 1950. Uzavíráme diskusi o posunku a odezírání. *Práce invalidů*. Roč. I, č. 12, s. 268–269.
- NOVÁK, Alois, 1941. *Vyučování řeči ve škole hluchoněmých*. Knihovna ústředí péče o hluchoněmé – svazek 2, nákladem Jedličkovu ústavu pro zmrzačené v Praze VI.
- NOVÁK, Alois, nedatováno. *Z dějin nápravné pedagogiky na Pražském ústavě pro hluchoněmé*. Praha: J. Kobes a synové.
- PARMA, Viktor, 1920–21. Myšlenkové pochody hluchoněmých při řeči článkované. *Živé slovo*. Roč. I, č. 2, s. 42–43.
- PIVOŇKA, Josef V., 1950. Mezi slovem a posunkem. *Práce invalidů*. Roč. I, č. 10, s. 221–222.
- Posuňky, 1929. *Svépomoc neslyšících*. Roč. IV, č. 9, s. 1–2.
- SEDLÁČEK, J. & František ZAJÍC, 1934. *Hluchoněmý – jeho výchova a vzdělání*. České Budějovice: Knihtiskárna K. Fiala.
- SEEMAN, Miloslav, 1925–1926. Vývoj řeči u dítěte normálního a hluchoněmého. *Revue pro vzdělání a výchovu hluchoněmých*. Roč. III, č. 5. a 6., s. 65–71.
- SEEMAN, Miloslav, 1937–38. Úkoly lékaře v péči o hluchoněmé. *Revue: List věnovaný otázkám vzdělání, výchovy a sociální péče o hluchoněmé, nedoslýchavé, nevyřečně a slepé*. Roč. XV, č. 9–10, s. 133–135.
- Slovo nebo posunek? 1951. *Obzor hluchoněmých*. Roč. XXXII, č. 4, s. 1–3.
- SMOLKA, Hubert, 1911. Schneiderův pokus o znovuvzkříšení řeči posunové. *Vychovatelské listy*. Roč. XI, č. 2, s. 72–76.
- SOUČEK, Václav, 1941. Kolem řeči hluchoněmého. *Úchylná mládež*. Roč. XVII, č. 5, s. 200–212.
- SOUČEK, Václav, 1951a. Řeč mluvená nebo posunková? *Obzor hluchoněmých*. Roč. XXXII, č. 4, s. 1–3; č. 5, s. 1–2.
- SOUČEK, Václav, 1951b. Slovo nebo posunek? *Obzor hluchoněmých*. Roč. XXXII, č. 7, s. 2–3.
- SVAČINA, Stanislav, 1942. Mluvit nebo ukazovat? *Obzor hluchoněmých*. Roč. XXV, č. 6, s. 1–2.
- SVAČINA, Stanislav, 1976. Úvod do dějin výchovy a vzdělávání neslyšících. In: LIŠKA, Jozef a kol. *Logopedický zborník 4–5*. Východoslovenské vydavateľstvo: Košice, s. 335–352.
- SYNEK, Hubert, 1920. *Hluchoněmí a společnost*. Brno: Pokorný a spol.
- ŠTEJGERLE, Ladislav, 1940. *Kapitoly z psychologie hluchoněmého dítěte (zvláště otisk Revue)*. Praha: Sekce učitelů hluchoněmých při Zájmovém odboru uč. vychovávacích a léčebných ústavů Jednoty učitelstva národních škol.

- ŠTEJGERLE, Ladislav, 1950a. Slovo nebo posunek? *Práce invalidů*. Roč. I, č. 4, s. 76–77.
- ŠTEJGERLE, Ladislav, 1950b. Ano – slovo i posunek! *Práce invalidů*. Roč. I, č. 9, s. 195–197.
- TESÁRKOVÁ, Eva, 1950. Slovo především! *Práce invalidů*. Roč. I, č. 9, s. 197–198.
- TYL, Rudolf, 1951. Slovo nebo posunek. *Práce invalidů*. Roč. II, č. 4, s. 74–76.
- Učitelé hluchoněmých k otázce posunkové řeči, 1950. *Práce invalidů*. Roč. I, č. 9, s. 198–200.
- VECKOVÁ, Jiřina, 1950. Odezírání je pouhé hádání se rtů. *Práce invalidů*. Roč. I, č. 10, s. 223.
- ZEMAN, Josef, 1950. Význam posunkové řeči v praktickém životě. *Práce invalidů*. Roč. I, č. 10, s. 223.

#### Literatura

- EDELSBERGER, Ludvík, PAJDLHAUSER, Alojz & Ladislav ŠTEJGERLE, 1964. *Speciální pedagogika defektologická*. Praha: SPN.
- EDELSBERGER, Ludvík. Logopedie a surdopedie, 1990. In: *Acta universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Paedagogica Paedagogica specialis*. V Speciální pedagogika 7. Praha: SPN, s. 95–98.
- EDELSBERGER, Ludvík, 1984. K otázce periodizace vývoje české speciální pedagogiky ve 20. století. In: *Acta universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Paedagogica Paedagogica specialis* V Speciální pedagogika 3. Praha: SPN, s. 7–15.
- EMMERIG, Ernst, 1927. *Bilderatlas zur Geschichte der Taubstummeneubildung*. München: Otto Maindl.
- HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, 1990. Moravský speciální pedagog PaedDr. Ladislav Štejgerle. In: *Acta universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Paedagogica Paedagogica specialis*. V Speciální pedagogika 7. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HRUBÝ, Jaroslav, 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. díl. 2. přeprac. vyd. Praha: FRPSP.
- HUDÁKOVÁ, Andrea, 2009. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Praha. Disertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- HUDÁKOVÁ, Andrea, 2012. Milánský kongres: podrobnosti, souvislosti. *Infozpravodaj*. Roč. 20, č. 3, s. 7–10.
- KRAUSE, Franz, 1933. *Wenzel Frost, ein vergessener Geistkundler, Taubstumm- und Volkserzieher*. Basel: Rudolf Geering.

- MACUROVÁ, Alena, 2017a. ‚Znakový jazyk‘. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOVÝ\\_JAZYK](https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOVÝ_JAZYK).
- MACUROVÁ, Alena, 2017b. ‚Znakovaná čeština‘. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOVANÁ\\_ČEŠTINA](https://www.czechency.org/slovník/ZNAKOVANÁ_ČEŠTINA).
- MAREK, Libor, 2005. Zemřel Dr. Ladislav Štejgerle. *Speciální pedagogika*. Roč. 15, č. 1, s. 45–47. ISSN 1211-2720.
- MATUŠKA, Petr & BARVÍKOVÁ, Jana, 1990. Užívání znakové řeči na základních školách surdopedického typu. In: *Acta universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Paedagogica Paedagogica specialis V Speciální pedagogika 7*. Praha: SPN.
- OKROUHLÍKOVÁ, Lenka, 2015. Český znakový jazyk – pohled do historie. *Speciální pedagogika*. Roč. 25, č. 3, s. 278–298. ISSN 1211-2720.
- OKROUHLÍKOVÁ, Lenka, 2017. Z historie českého znakového jazyka – Johann Mücke a první slovníček znaků (1834). *Studie z aplikované lingvistiky*. Roč. 8, č. 1, s. 65–80. ISSN 2336-6702.
- OKROUHLÍKOVÁ, Lenka, 2020. Český znakový jazyk jako komunikační prostředek ve vzdělávání v 19. století. In: *Komunikace nejen ve speciálněpedagogickém kontextu. Sborník příspěvků z konference XIX. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami VI. konference mladých vědeckých pracovníků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 95–100. ISBN 978-80-244-5689-8.
- OKROUHLÍKOVÁ, Lenka, 2021a. Historical Roots of Czech Sign Language the First Half of the 19th Century. *e-Pedagogium*. Vol. 21, iss. 2, pp. 46–65. ISSN 1213-7499.
- OKROUHLÍKOVÁ, Lenka, 2021b. Z historie českého znakového jazyka – Hieronymus Anton Jarisch a obrázkový slovník znaků z roku 1851. *Speciální pedagogika*. Roč. 31, č. 3–4, s. 143–172. ISSN 1211-2720.
- OKROUHLÍKOVÁ, Lenka, 2022. K vývoji termínu český znakový jazyk. *Naše řeč*. Roč. 105, č. 5, s. 267–286. ISSN 0027-8203.
- RENOTIÉROVÁ, Marie, 2006. Speciální pedagogika – teoretická východiska. In: RENOTIÉROVÁ, Marie & LUDÍKOVÁ, Libuše. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, s. 9–29. ISBN 80-244-1475-9.
- ŠTEJGERLE, Ladislav, 1988. Studie k problematice perspektivních alternativ ve způsobech výchovy a vzdělávání neslyšících. In: *Acta universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Paedagogica Paedagogica specialis V Speciální pedagogika 5*. Praha: SPN, s. 187–207.
- ŠTENCOVÁ, Markéta, HÁJEK, Petr a Babora KOLÁŘOVÁ, 1998. Sto let od narození Stanislava Svačiny. *Speciální pedagogika*. Roč. 8, č. 5, s. 33–39.



## Varia

307 Marta Rakoczy

325 Magdaléna Šustová

343 John Exalto





# “Mały Przegląd” against Culture of War. Korczak’s (Goldszmit’s) Pacifism and its Cultural Background

**Marta Rakoczy**<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Institute of Polish Culture, University  
of Warsaw; Korczakianum,  
Museum of Warsaw  
m.rakoczy@uw.edu.pl

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-012

In 1938, twelve-year-old Jewish boy Jonatan Burak wrote a futurological story. The text was published in “Mały Przegląd” [“Little Review”], which was a supplement to the newspaper “Nasz Przegląd” [“Our Review”]. The journal was intended for children and young people from the Polish-Jewish

intelligentsia and published between 1926 and 1939. Its initiator was Janusz Korczak/Henryk Goldszmit: a Polish-Jewish pedagogue, doctor, writer, and social activist. The “Little Review” was read and edited mainly by Jewish children, but was also read by Polish, while it was intended to build a sense of essential for Korczak, dual Polish-Jewish identity in its readers (Wojnowska, 2023). Young authors, who wrote for “Mały Przegląd”, sent articles to the editorial office not only from Warsaw, where the editorial office was based, but also from other places (Landau-Czajka, 2018). Its journalists were recruited from Jewish backgrounds writing in Polish, but often from working class families with low cultural capital. Initially intended for young children, later, when Igor Newerly became the main editor, it became a magazine for youth. As calls for radical socio-political changes increasingly appeared in its pages, the magazine was subjected to systematic state censorship. It is difficult to say something about its audience, but it was certainly read by both individual children and by peer groups and school classes. Korczak intended it as a pretext for the formation of a wider community of writers and readers: a community of young people initiating not only

new insights into social life, but also new practices in the form of cultural and social initiatives.

Jonathan's story came from Równe, a small village in the vicinity of the capital. On the front page of the 1938 issue, Jonathan told of his great dream, which was a happy future in 1942. In this imagined year, Jonathan was to witness an extraordinary event: the universal reconciliation of mankind. As he wrote, "News reached us that after a general meeting of the presidents and kings of the whole of Europe, after the signing of the acts and after the solemn oath taken by them, the border posts were smashed, and all the people of all nationalities shook hands." (MP, 1938/34, p. 1). "We have had enough of wars, blood and hatred! We want reconciliation!" they shouted". "Joy was universal." (p. 1). History wrote, as one knows, a different script. In August, in the year 1942, dreamt up by Jonathan, the great liquidation of the Warsaw ghetto began. It was the year when Janusz Korczak [Henryk Goldszmit] died together with his children in the Nazi death camp in Treblinka.

Today Korczak is a well-known figure. As an educator working for the "humanistic-democratic approaches" in education, he occupies his rightful place in textbooks of academic pedagogy (Marhaim, 2017, p. 427). He can also be found in many texts on the history of children's rights. Korczak is a popular patron of public and non-public schools in Poland, and he is also the patron of numerous alternative education initiatives. This results in a frequent trivialization of his thought and a feeling that it is exclusively historical. Meanwhile, Korczak/Goldszmit was more than an outstanding representative of his time. His opposition to war was not a simple moral reflex. On the contrary, it had complex historical, biographical, and philosophical significance closely linked to the Polish and European historical context, which needs to be understood to reconstruct the significance of his unprecedented activity. In my article, I would like to look at the cultural, social, and political origins of Korczak's pacifism against the background of Polish and European culture at the time. I also would like to demonstrate that the war and the accompanying humanitarian crisis had a fundamental impact on Korczak's social philosophy. It also had an impact



on the “Mały Przegląd” he initiated – a newspaper created by children against the culture of violence. In my article, I want to not only deal with the Small Review project. I want to make a “thick description” of it (Geertz 1973) and thus situate it in the field of various discourses of interwar Poland, for without this context its radical character is not understandable.

### **Korczak’s Wartime Biography**

As is well known, Korczak’s times were closely linked to the turbulent history of Central and Eastern Europe. Even before the Second World War broke out, Korczak had lived through three wars and one revolution: the Japanese-Russian War, the Polish-Bolshevik War, the First World War and the October Revolution. On 8 March 1917, Korczak wrote about a boy he had decided to take care of. “His name is Stefan. His mother died when he was 7 – he can’t remember his mother’s name. His father was in the war, in captivity, or killed. He has a 17-year-old brother who is in Tarnopol. He lived with his brother, then with soldiers, for six months in a shelter. The shelters were opened by the association of cities, they are run by just anyone. The government allows teaching or forbids it. It’s not a boarding school, but a garbage dump, where they dump children, a wasteland of war, the sad waste of dysentery, spotted typhus, cholera, which sweeps away parents, especially mothers only, because fathers are fighting for a new division of the world. War is not a crime, it’s a triumphal procession, a feast of fiends crazed from the drunken wedding.” (Korczak, 2007a, p. 18).

Korczak met Stefan in Kiev. There he took care of children hurt by the revolution, war poverty, hunger, and orphanhood. He watched with anger the stupidity of the institutional representatives who sent children who were hungry and sick a “regional embroidery instructor”. Goldszmit wrote extremely provocatively about the blood sacrificed in the war. “Blood [...] is easy to give – they drill a hole; it flows by itself. Any scribe will make a whole pool – but it’s not enough to print papers. You must rebuild, build up, plough, forest, mine; you must [...] feed orphans, bring them up, you must do a lot!” (Korczak, 2008c, p. 10). There were many war orphans in Kiev at the time. Transported later to Poland, in

not much better conditions, malnourished and neglected, they often did not live to adulthood. For example, of the 40 children transported from the Vilnius area to the city's orphanage by the well-known Polish social activist Stefania Sempołowska, none survived. Sempołowska could not understand why the Legislative Parliament of the young Polish state enacted a budget that "allocated 45 million marks for prison and military purposes, but only 3 million for the care of two million abandoned and orphaned children" (Pęzińska, 2017, p. 39). It was in this context that Janusz Korczak's philosophy of education emerged as one of the most radical social thoughts of the 20th century (Mencwel, 2009). Korczak was not only a philosopher laying the foundations of children's rights, the impetus for which would be the humanitarian crisis caused by the First World War. As a scientist and practitioner, he sought to formulate the foundations of a future civil society for which war is the greatest threat.

Both Korczak and the "Mały Przegląd" he created operated in conditions that meant either war or the humanitarian crisis caused by it. This dimension of his reflection is generally overlooked. For example, in the UNICEF brochure on the rights of the child, one can read that in relation to them "the breakthrough came in the twentieth century and the events that permanently changed the fate of the world. But before the old continent plunged into war, the early years of this century saw the birth of the concept of childhood as we know it from the work of Janusz Korczak. Born in 1878 under the name Henryk Goldszmit – Janusz Korczak became a symbol of the struggle for children's rights. And although today's approach to children's rights differs somewhat from those presented by Korczak [...], undoubtedly his concepts and thinking about the child were innovative and revolutionary for the times in which they were born" (*Prawa dziecka. Edukacja o prawach dziecka*, p. 11). The narrative present in the UNICEF brochure is not entirely correct. The First World War, and later the Second, were not the first armed conflicts in Korczak's life. Moreover, between the wars, brutal violence against children was an everyday and common occurrence. "When one has lived a long time – Goldszmit wrote in 1930 – one has seen many terrible misfortunes: one's eyes are closed as far as

one can see, one's addiction is not to look, one's heart is compressed – and one would like to escape and not think about it. I have seen three wars. I have seen the mangled, who have had their arms torn off, their stomachs pierced so that their bowels come out. I have seen facial and head wounds – wounded soldiers, adults, and children. But I'm telling you: the worst thing you can see is a drunken man who beats a defenseless child, when the child drives his drunken father and asks "Daddy, Daddy, come home" (Korczak, 2011, p. 22).

### **Post-war Violence against the Most Vulnerable Ones**

At the beginning of the 20th century, many children lived in extreme poverty in Poland and, more broadly, in Central and Eastern Europe. They were deprived of proper care and necessities. The institutions of systematic, state-run social care were only just taking shape. After the First World War, the situation of children worsened dramatically. They were the least sighted victims of armed conflicts and the all-pervasive economic crisis at the time. Poverty, hunger, unemployment, abysmal sanitary and hygienic conditions resulted in high child mortality rates, especially for those from peasant and working-class backgrounds. Their rights to development and education were also not respected. The Geneva Declaration of the Rights of the Child, formulated in 1923, focused on ensuring the basic protection of children's rights in order that they could be protected from incidents or from the misconduct of adults. The formulation of this important document, however, had a small influence on reality. For many communities, including indigent, war-affected, unemployed, or sick representatives of Jewish communities, the document had no meaning.

The oft-repeated visions of the pre-war activities of Korczak and his pupils as an undisturbed activity for the emancipation of childhood, brutally destroyed by the Second World War and the Holocaust, had little to do with his professional maturation. Korczak wrote the first part of his work *How to Love a Child*, published a year after Poland regained its independence, in a military hospital. His pupils were usually children who had experienced war, the painful refugee wandering and all its consequences. Their histories were published in *Wspomnienia*

*z maleńkości Dzieci Naszego Domu w Pruszkowie* [*Memories of Littleness from Nasz Dom' Children in Pruszków*] written down after World War I and compiled by Maria (Maryna) née Rogowska Falska, who collaborated with Korczak. The mobilization of fathers, their disability, the illness of family members caused by malnutrition, lack of work and dire living conditions are constant themes in children's memoirs. For example, little Wacek recounted how he was sent alone to the countryside for a year by his family because of the war. The farmers he worked for beat and starved him. Wacek did not want to complain to his mother so as not to worry her. When he heard her promise that "after the war" he would return home, he ran away to his family. When he returned, his mother let him stay in Warsaw (Ciesielska & Puszkina, 2007, pp. 97–102).

Due to the war, Stasiek P.'s family also emigrated. The mother and her three children went to the countryside and looked for any work there. The family was robbed and soon lost all means of livelihood (Ibid., pp. 102–104). Another of Falska's interlocutors, Henio, recounted how in Warsaw, during the German occupation of the city during the First World War, his family "ate potatoes from the rubbish heap" meant for pigs. Moving in with extended family was not a good solution. Henio boasted that he sometimes got noodles laced with oil and paraffin, but he complained that he was beaten there. Another Falska's interlocutor, little Olesia told that "When the Germans were about to enter" (p. 114), she fled with her mother to the east. The wandering lasted a very long time, as the railways were periodically out of service because of the war effort. After some time, the family returned to Warsaw, but soon afterwards "daddy was taken to the war, and daddy caught a cold. And he went to hospital. And he got sick with lung disease. And they couldn't cure daddy, they brought him home. And daddy still lived at home for a year, and he died" (p. 119).

Józio told how "one day war broke out" (p. 120). To the family's relief, his father turned out to be too old to move to the warfront. As the Germans approached Warsaw, "airplanes and zeppelins began to fly over Warsaw". As Józio recounts, "And I, at that time was in the backyard. I saw that an airplane was coming over our house, and I rushed

into the hallway. I managed to cross the threshold and there was a terrible bang. Behind the fence a cloud of smoke rose and all the panes in the windows blew out. I rushed into the flat out of fear, I look around and my mum is shaking with fear, because my mum thought that the bomb had fallen on our house. And next to that tenement house there was our farmer's factory [...] and this German airplane wanted to drop a bomb on that factory, but it didn't make it, and the bomb fell on the signboard of the garden, because there was a garden with a signboard right there. At that moment a girl was walking by, and a piece of the bomb hit her in the arm, and she fell. A man jumped up, squeezed her hand tightly and the shrapnel came out of her hand, and he took her to the emergency room". "Because of this scare", Józio finished the story, "my mother lost the power in her hand" (p. 121).

The reborn Polish state struggled for a long time with the effects of the war and the poverty that accompanied it. Numerous contemporary intellectuals commented on the dire economic and social state of the young Polish state. As Władysław Jenner, a Polish economist, wrote: "The cataclysm of the World War, turning vast areas of Poland's lands into lands of ruins, ruins and graves, tore up and ultimately disturbed the balance of our economy, sustained by the heaviest sacrifices, in a way that then demanded hecatomb sacrifices of society and the state under construction" (Jenner, 2017, pp. 161–162). Added to this catastrophe were the "infantile diseases of a young democracy". These diseases were not few. Jenner included among them: "the predominance of the revolutionary spirit over the organizational spirit, class hatreds and blunders, rampant factionalism, diverting attention from economic matters and absorbing social forces and resources, social recklessness, premature and misguided reforms, blindly followed but ruining production, public treasury, currency and social morality" (p. 162).

The mood of interwar optimism in young Polish state was accompanied by gloomy diagnoses and dramatic appeals from those involved in monitoring the current social situation. For example, as Tomasz Janiszewski, Minister of Health of the Second Republic, involved in building the foundations of social hygiene, noted in 1924: "It must be trusted that times will come when mankind will mature and see clearly

enough to direct all its forces, endeavors, abilities and work in the direction indicated above, instead of wasting its strength on destroying hitherto achievements of culture and exterminating each other in humiliating and insulting bloody wars against humanity” (Janiszewski, 1924, p. 5). In the same year in which Korczak published *How to Love the Child* [*Jak kochać dziecko*] Janiszewski drew attention in his article *Najpilniejsze zadania administracji publicznej w obecnej dobie* [*The Most Urgent Tasks of the Civil Administration in the Present Era*] to the epidemics of tuberculosis, spotted fever and typhus, especially among children (Janiszewski, 1919, pp. 1–32). Janiszewski put the blame on “the tragic devastation of the population of villages and towns as a result of warfare and the ruthless victualling policy of foreign armies fighting on Polish soil” and described scale of poverty, unemployment, overcrowding and dwellings, malnutrition, lack of warm clothing and means of heating, shortage of medical aid and medical supplies (p. 10).

Therefore, Korczak’s and his pupils were children whose lives were permanently experienced by trauma. Its cause was the war or its direct and indirect consequences. In the 1930s, due to the ongoing economic crisis, the living conditions of children deteriorated drastically. This was particularly true in the countryside and in the large industrial cities, where unemployment levels were high. The economic background of Jewish childhoods was shown, among other things, by the biographies collected by the Vilnius JIWO research centre. In the light of these testimonies, Jewish youth often suffered from hunger, were victims of anti-Semitic riots and domestic violence. They dreamt unsuccessfully of education, social advancement, and a world in which they could be full participants. Their political and social radicalisation stemmed from a sense of powerlessness and being invisible (Cała, 2004).

### **European Apologia for War**

To understand Korczak’s thought properly and to embed it properly in the discourses of the period, it is necessary to consider the fact that the 1920s and 1930s were an ambivalent time in Poland. On the one hand, it was a time of great hope due to the regaining of independence. On the other hand, it was a time of growing class, worldview, ethnic, religious,

and national conflicts. The social unrest was not something unprecedented on a European scale. Inter-war Europe was an era in which, as Modris Eksteins wrote in his book *Solar Dance*, “murder, extremism and intolerance were everywhere” (Eksteins, 2012: 78). They resulted in a growing parliamentary crisis in most European countries, a civil war in Spain, a wave of strikes caused by recession and unemployment, many anti-Semitic unrests as well as the high-profile political murders: President Gabriel Narutowicz (Brywczyński, 2017) in Poland and the leading representatives of the KPD Karl Liebknecht and Rosa Luxemburg, the first finance minister, centrist Matthias Erzberger, and the liberal, foreign minister – Walter Rathenau in Weimar Republic (Müller, 2014).

At this time a children’s and youth journalism, unprecedented in the world, developed on the forum of the “Mały Przegląd” initiated and directed by Korczak. The young journalists of the magazine were eager to speak out on political and social issues. They wrote about poverty, co-operatives, pervasive violence in the public space, and the cult of violence that worried them. They also wondered how the social world could be improved to eliminate war from it. This discourse became dominant in the “Mały Przegląd” in the 1930s. As the young reporter Kuba H. wrote: “We already know how it is done and where it is going. Shirts, rifles, maneuvers, the right talk and reading until the young people’s skin thickens, their souls turn grey, and their hands become calloused. Then you can let off the leash the hosts of youth arranged to hunt their own country and – hunt down the dictatorship” (MP, 1935/38).

Interestingly, Kuba H. stigmatized narratives that were quite common at the time. The cult of the healthy, athletic national or class body was popular in fascist European narratives. Just as popular was the cult of technical progress serving to administer the human ‘mass’ as a new historical subject. The fascination with war as a supposed source of power and as a tool for constructive revisions of the social world was present in the narratives of the radical left and right. It also accompanied interwar art in the broadest sense, regardless of the political convictions of its creators. In the art of the time, war was clearly aestheticized. It was not infrequently understood not only as a “challenge to



culture”, but as “true culture”. It was assumed that war, as a new culture, was meant to reveal the real potential of man. It was to be an act of transgression, an instrument for abandoning compromised social, cultural, and political structures.

Nationalist expressions of these views are well known today. In 1936, Oswald Spengler considered the technique of the armed hand as the origin of culture. He also accepted that the predatory Faustian culture, created for permanent struggle and creativity, epitomized, by Germany represented the apogee of the civilizational development of the West (Spengler, 1976). This discourse was by no means the monopoly of a nationalizing Germany. In Poland in 1939, even before the outbreak of the Second World War, Marian Reutt wrote in the booklet *The Military Education of the Nation* that “Humanity consists of nations fighting each other. This struggle is an eternal phenomenon”. In the same pamphlet, Reutt attacked the pacifists and the League of Nations for irrationality and utopianism. He also criticized them for working against the “dynamism of modern man” (p. 3) and his creative *ergo* conquering impulses. “The Europe of today, and more, the world as a whole”, as he noted, “is the image of a reality shaped by chiefs and militarily organized nations. Consequently, the intensity of the will to war is increasing. The nations feel the whiff of a historical storm. They are preparing for it. They are militarizing themselves spiritually, politically, socially, and economically. We are undoubtedly witnessing the emergence of a military culture. Categories of military thinking are making their way into science, bringing in new and invigorating elements. In a word, the world is becoming an arena for some kind of outsized unleashing of the powers of war” (pp. 2–3). This discourse was also like Ernst Jünger’s one. In his work *Die totale Mobilmachung* (*On Total Mobilisation*), Jünger wrote of war as a “universal mobilization for action”, an “intensification of life” forcing hitherto passive people into “supreme activity”. Similar discourses also appeared on the left, especially among academics and artists including the Surrealists, Futurists and Dadaists.

In other words, pacifist attitudes, so close to Korczak and his pupils, were rare at the time. Both in Poland, in Polish and Jewish circles, and



in Europe, they were often regarded as ridiculous or unrealistic. For example, Roger Caillois, associated after the war with the anti-fascist movement, stated in *Man and the Sacred*, also published in 1939, that total war was one of the cultural universals like a “festival”. Caillois described war positively as “a unique moment of concentration” and “a period of vigorous socialization” when people “share instruments, resources, and powers in common. They interrupt the time during which individuals separately occupy themselves in very many different domains” (Caillois, 1959, p. 166). In other words, conflict, and war as a necessary engine of development since Hegel inculcated in the imagination of both right and left thinkers determined the political thinking of the first half of the twentieth century.

### **Korczak against War**

In the difficult times between the wars, Korczak wrote a text entitled, like Eksteins’ later book *The Rites of Spring*. It was, however, an ironic title. Korczak was arguing against the apologia of brutal vitalism made in Stravinsky’s work. He also opposed the idea of breaking with the fetters of civilization, so popular at the time, which was accused of repressing human instincts. The subject of Korczak’s article was war as “mud”, “filth” and more broadly the crash of the civilizational order. As he noted: “History is an unprincipled teacher that teaches badly, educates badly, deceives inspection with the semblance of order and progress. But it also has a task! To direct an unruly band of nations unpunished, stubborn, greedy, and malicious. Everyone has a full mouth of merits and advantages; every lecher wants to be a primate” (Korczak, 2008c, p. 9). The image of nations as immature students is worth comparing with another passage also from Korczak’s writings. It is a short report from Żyrardów of 1918 and concerns the end of the First World War. „In the factory halls, the great halls, on all floors stretchers with the wounded. Children distribute tea to them, crawling or leaping over the wounded and the dead. In the hospital – they die of cholera. Death there and here.” (p. 7).

This image is based on a poetics of inversion. Here are nations, although living longer than their citizens, are immature students. As

such, they bear the responsibility for their own mistakes through their children as the youngest. The deconstruction of the dichotomy of the rational, mature adult versus the irrational, immature child was a frequent theme in many of Korczak's statements. "Researchers have ruled," he wrote, "that the mature man is guided by motives, the child by drives, the adult logical, the child narrated in a deluded imagination; the adult has character, a fixed moral countenance, the child entangled in a chaos of instincts and wants. They study the child not as different but as a lower, weaker, poorer mental organization. Ostensibly: adults all – learned professors. And adult bigotry, parochial views and beliefs, herd psychology, superstitions and habits, the reckless acts of fathers and mothers, the whole from the bottom-up inadequate adult life. Carelessness, laziness, dull stubbornness, thoughtlessness, adult absurdities, follies [...]." (Korczak 2007b, pp. 13–14).

The child in the evoked picture from wartime Żyrardów was not only a victim of warfare. It was a paradoxically active subject. Firstly, it was an instantiation of justice and responsibility. It was the child who ordered adults to come to their senses. Secondly, it was agent also in the sense that it was capable of sacrifice and caring practices. Korczak referred to caring activities as the ultimate, everyday heroism. Attributing caring skills to the child in relation to the irresponsibility of adults was at the time an intellectually daring provocation. So was Korczak's formulation of contemporary upbringing. "Modern upbringing is permeated by the principle that the educator is responsible for children before society. We wish to base upbringing on principles where the educator would be responsible to the children for society" (Korczak, 2008b, p. 196).

Korczak, like Maria (Maryna) Falska who collaborated with him, saw numerous examples of children's responsibility. He also tirelessly documented them, which was an unprecedented practice at the time. For example, the solidarity participation of children in family concerns was noted by Korczak in one of his reports. Under the ironic title *Beautiful Film*, he wrote: "Saturday morning. On the field of the House of Orphans, a hundred children – little ones, middle-aged, youngsters: girls and boys – so many different, and together they play in many

groups, gently giving way, kindly supporting, exchanging a friendly word, a favor, a warning, a smile. [...]A moment of cheerful faith in the future. Alas (Experimentally stated). When you call one out of the amused bunch, and throw in a question ‘What’s going on at home? How’s your health? Sister, brother? How’s the job, earning, living?’ the child becomes quiet, lowers his head, his face becomes serious, his mouth contorts in a painful spasm, his eyebrows cloud together – and tears well up in his eyes. One must ask neither them nor oneself. For a burden of sorrow will roll down. Right next to the festive merriment – grim, everyday pain” (Korczak 2008a, pp. 174–175). In his journalism, Korczak also repeatedly returned to the subject of war. In the text *Spring and the Child*, he stated: “It seemed: after this war, no adult would ever again dare to hit a child for breaking a glass or interrupting the serious mood of a school lecture. It seemed that, with head bowed and eyes fixed on the ground, we would walk past the children – we – responsible for this unleashed madness” (Korczak 2017, p. 17). In Korczak’s view, it was the children who embodied the conscience of humanity, and it was they, not the war, who could be the perpetrators of civilizational revision.

### **“Mały Przegląd” against Violence**

“Mały Przegląd” was Korczak’s response to rape and violence directly or indirectly provoked by war or by a situation of systematic exclusion of specific social groups. Created with children, the newspaper was an attempt at moral education, which is, as Sara E. Efron notes, not done “through books or direct teaching, but through living and engaging authentically with moral values” (See Efron, 2015, pp. 43–44). The basis of this project was the conviction that aggression, which is dangerous for social life, does not come from a pure desire for violence. Rather, its cause is the institutionalization of aggression. Violence is born out of a systematically constructed sense of moral superiority. This causes the victim of violence to begin to be treated as an object of ethically legitimate intervention. Effective counter-violence is therefore not about opposing the situation when it occurs. Violence begins earlier, at the point when one side of an argument stereotypes the other and causes

a group of people who are ethnically, religiously, or philosophically different to be treated as alien and not requiring any effort of understanding from the rest of society.

Korczak understood much earlier the mechanism analyzed in relation to the causes of the Holocaust by Zygmunt Bauman. Bauman described the spiral of unleashing anti-Semitic violence through three stages. The first stage involves the systematical stereotyping of the Other. The Other begins to be presented through mass propaganda not as a neighbor, a friend, but as a distant, depersonalized representative of an alien species with whom it is impossible to establish any valuable social ties. The second stage is that the Other is reduced in the social imagination to a generalized figure of the “alien”. Consequently, he or she begins to be legally and physically separated from the dominant society. This stage makes the subsequent extermination possible because it renders it invisible and does not violate anyone’s moral feelings. The third stage is based on the physical extermination of people who have previously been discursively and then institutionally excluded from the human order, which is governed by ethical duties (Bauman, 1989, pp. 22–30).

Korczak had already noticed in the interwar period that violence does not only happen in the final stage of wartime extermination. He also noticed that its basis is not only national, ethnic, or religious differences. Violence begins in the first stage: when people use stereotypes of others in the public space to justify their moral superiority, indifference to their needs, disregard, hatred, or contempt. “Mały Przegląd” fought against these very mechanisms. It therefore exposed all the stereotypes by which children could order and value the world of their own experience and divide it into Jews and Christians, poor and rich, boys and girls, teachers, and pupils. Thus, for example, its pages published texts by young Jewish reporters who had emigrated to Palestine. On the one hand, the young authors described the realization of the dream of a country of their own. On the other, however, they tried to understand the Arab population (Landau-Czajka, 2018, pp. 323–359).

Although the Little Review had a discreetly Zionist orientation, it devoted a good deal of attention to Europe and its geopolitical order.

In its pages appeared such childish discussions of such concepts as the Panuropa project created by Richard Coudenhove-Kalergi. It was about this diplomat that one little journalist wrote that “he has no time. He has to travel around many countries, persuading people to agree to a Pan-Europa. So that there would be a united Europe without borders and wars” (MP, No. 283, 1926, p. 4). The young journalist emphasized with approval the fact that Coudenhove had a dual identity, for his mother was Japanese, and that he not only “met many nations”, but “loves” both Europe and Asia (Ibidem).

As Korczak wrote in the “Mały Przegląd”, “The most difficult thing to explain, which is, after all, so simple, is that all people are equal, that all are brothers. Often readers write about this in their letters, often surprised that adults, rational and experienced, cannot arrange things in such a way that there are no wars, that there are no quarrels, that things are good. They do not know how difficult it is to reconcile black, yellow, and white people, how even whites are divided into nations, nations into classes, Fighting and anger everywhere. The rich grieve against the poor, the poor against the rich. Even schoolmates quarrel, the older classes disrespect the little ones, the little ones envy the older ones, boys accost girls, even brothers and sisters, parents and children do not always live in harmony. It is better than it was. One must hope that it will be even better, better, and better” (Korczak, 1927, p. 1). Korczak’s pacifist appeal invoked the duty of hope as an important virtue of public life, in which violence and hatred were becoming rampant. However, this duty was to be based on the systematic building of a new basis for public communication and a radical expansion of the forum of its participants.

Children were to be invited to the space for the exchange of opinions and thoughts. However, this invitation was a difficult and risky experiment. For it involved confronting children with social and political life as primarily a domain of differences, tensions, and conflicts. “Mały Przegląd” was intended to educate children to a public sphere based on a systematic effort of mutual understanding in a world defined primarily by violence, antagonism, and conflict. Korczak did not believe that aggression and war could be permanently removed from political

and social life through moralistic appeals for its cessation. To build a society free from rape and persecution, it was necessary, in his view, to work systematically towards a space of communication friendly to human differences. This space was to neutralize disputes and tensions by systematically revealing, exploring, taming, and defusing them. In other words, contrary to stereotypical interpretations, “Mały Przegląd” was not a domain for more, or less spontaneous children’s expressions. From the outset, it was a radically normative project. It was to serve not only the mutual coexistence of expressions by Polish and Jewish children, from large and small towns, poor and wealthy. Above all, it was to be a stimulus for reflection on what divides and what unites people and why the differences and similarities between them evoke such different emotions, attitudes, and perceptions.

#### Bibliography

- BAUMAN, Zygmunt, 1989. *Modernity and the Holocaust*. Cambridge: Polity Press.
- BRYKCYŃSKI, Piotr, 2017. *Gotowi na przemoc. Mord, antysemityzm i demokracja w międzywojennej Polsce*. Warsaw: Krytyka Polityczna. ISBN 978-83-65853-20-2.
- BURAK, Jonatan, 1938. *Rok 1942, “Mały Przegląd”*.
- CAILLOIS, Roger, 1959. *Man and the Sacred*. Transl. Meyer Barash. Illinois: The Free Press Glencoe.
- CIESIELSKA, Marta & PUSZKIN, Barbara, 2007. Wspomnienia z małości dzieci z Naszego Domu w Pruszkowie. In: CIESIELSKA, Marta & PUSZKIN, Barbara (eds.). *Nasz Dom. Zrozumieć, porozumieć się, poznać*. Warsaw: Ośrodek Dokumentacji i Badań Korczakianum. ISBN 9788361552215.
- EFRON, Sara E., 2015. *Moral Education Between Hope and Hopelessness: The Legacy of Janusz Korczak*. Curriculum Inquiry, 2008, Vol. 38, No. 1, pp.39–62. ISSN 03626784.
- EKSTEINS, Modris, 2012. *Solar Dance. Van Gogh, Forgery and the Eclipse of Certainty*, Cambridge MA: Harvard University Press. ISBN 987-0674283985.
- EKSTEINS, Modris, 1989. *Rites of Spring. The Great War and the Birth of Modernity*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- ENGEL, Liba H., 2008. Experiments in Democratic Education: Dewey’s Lab School and Korczak’s Children Republic. *The Social Studies*. No. 99 (3), pp. 117–121. ISSN 0037-7996.

- GEERTZ, Clifford, 1973. "Thick Description: Toward and Interpretive Theory of Culture". *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books, pp. 3–30. ISBN 9780465097197.
- KORCZAK, Janusz, 1927. *Wojna*, „Mały Przegląd”. No. 14, p. 1.
- H. KUBA, 1935. „Mały Przegląd”. No. 38.
- KORCZAK, Janusz, 1993. Momenty wychowawcze. In: KORCZAK, Janusz. *Dzieła*, t. 7. Ed. A. Lewin. Warsaw: Wydawnictwo „Latona“.
- KORCZAK, Janusz, 2008. Piękny film. In: KORCZAK, Janusz. *Dzieła*, t. 14/1 (*Pisma rozproszone, listy*). Warsaw: Instytut Badań Literackich, pp. 174–175. ISBN 9788361552130.
- KORCZAK, Janusz, 2008b. [Sprawozdanie Towarzystwa „Nasz Dom za okres 24. XI. 1921 – 30. X. 1923]. In: KORCZAK, Janusz. *Dzieła*, t. 14/1 (*Pisma rozproszone, listy*). Warsaw: Instytut Badań Literackich, pp. 195–202. ISBN 9788361552130.
- KORCZAK, Janusz, 2008c. Święto wiosny. In: KORCZAK, Janusz. *Dzieła*, t. 14/1, (*Pisma rozproszone, listy*). Warsaw: Instytut Badań Literackich, pp. 9–12. ISBN 9788361552130.
- KORCZAK, Janusz, 2011. Prawidła życia. In: KORCZAK, Janusz. *Dzieła*, t. 11. Ed. A. Lewin. Warsaw: Instytut Badań Literackich. ISBN 8387456985.
- KORCZAK, Janusz, 2007. Prawo dziecka do szacunku. In: KORCZAK, Janusz. *Dzieła*, t. 7. Ed. A. Lewin. Warsaw: Wydawnictwo „Latona“. ISBN 8385449094.
- KORCZAK, Janusz, 2017. Wiosna i dziecko. In: KORCZAK, Janusz. *Dzieła*, t. 13 (*Teoria a praktyka, Artykuły pedagogiczne*). Warsaw: Instytut Badań Literackich, pp. 16–34. ISBN 9788365832139.
- JENNER, Władysław, 2017. Spółdzielczość w programie gospodarczym Polski. In: *Spółdzielczość jako organizacja gospodarcza II RP*. Ed. F. K. Leszczyński. Warsaw: Oficyna Naukowa. ISBN 9788364363818.
- JANISZEWSKI, Tomasz, 1924. *Stan nauczania higieny w wyższych zakładach naukowych w Polsce w 1922–23 r.* Warsaw: Książnica Polska: skład główny.
- JANISZEWSKI, Tomasz, 1919. Najpilniejsze zadania administracji cywilnej w dobie obecnej. *Gazeta lekarska*. No. 1–2, Warsaw, pp. 1–32.
- LANDAU-CZAJKA, Anna, 2008. *Wielki „Mały Przegląd”. Społeczeństwo II Rzeczypospolitej w oczach korespondentów „Małego Przeglądu”*. Warsaw: Żydowski Instytut Historyczny. ISBN 9788365254795.
- MARHEIM, Tsipi, 2017. Characteristics of Democracy and Humanism in Janusz Korczak’s Legacy. *Studia Edukacyjne*. No. 46, pp. 425–438. ISSN 12336688.
- MENCWEL, Andrzej, 2009. *Etos lewicy. O narodzinach kulturalizmu polskiego*. Warsaw: Krytyka Polityczna. ISBN 9788361006664.

- MÜLLER, Jan-Werner, 2014. *Contesting Democracy. Political Ideas in Twentieth-Century Europe*. Place: Yale University Press. ISBN 9780300194128.
- PEŹZIŃSKA, Magdalena, 2019. Jak każdy inny dom rodzinny prowadzony według dobrych zasad. In: GOŁĄB, Marcin, RAKOCZY, Marta & Zuzanna SĘKOWSKA (eds.). *Nasz Dom 1919–2019. Pedagogiki społeczne, miasto, dzieciństwo w praktyce Naszego Domu*. Warsaw: Bęc Zmiana. ISBN 97866082069.
- REUTT Marian, 1939. *Wychowanie militarne narodu*. Warsaw: by the author.
- SPENGLER, Oswald, 1976. *Man and Technics. A Contribution to a Philosophy of Life*. Transl. Charles Francis Atkinson. Westport: Greenwood Pub Group.
- Prawa dziecka i edukacja o prawach dziecka. Historia, teoria, praktyka, UNICEF. [2023-11-12]. Available at: <https://unicef.pl/wspolpraca/wspolpraca-z-placownikami-edukacyjnymi/materialy-edukacyjne/o-prawach-dziecka>.
- WOJNOWSKA, Bożena, 2023. *Inna twarz Korczaka. Szkice o dwoistej tożsamości (i nie tylko)*. Kraków: Austeria. ISBN 9788378665151.



# Vychovatelna není trestní ústav. Činnost vychovatelem v Libni, Říčanech a na Vinohradech do roku 1918

**Magdaléna Šustová<sup>a</sup>**

<sup>a</sup> Prague City Museum, Czech Republic  
sustova@muzeumprahy.cz

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-013

Život rodiny ve velkých průmyslových aglomeracích se v průběhu prvních dvou třetin 19. století dramaticky proměnil – zejména v rodinách méně kvalifikovaných dělníků muži postupně ztráceli pozici výhradního

živitele rodiny; osudy jejích členů ovlivňovaly i sílící negativní jevy, jako bylo gamblerství, alkoholismus, pohlavní nemoci či problémové chování dětí a dospívajících, které v některých případech přerostlo v drobnou kriminalitu. Jistě to nebyly nové fenomény, ale právě ve velkých městech se stávaly viditelnějšími a jejich důsledky přinášely negativní vliv na život celé aglomerace. Fenomén nárůstu negativních společenských jevů lze sledovat v celé Evropě i USA; byl důsledkem jednak industrializace a s ní spojeného přesunu obyvatelstva z venkova do měst, jednak nárůstu populace – v letech 1869–1910 se počet obyvatel Čech zvýšil z 5 106 069 na 6 769 378 (Historický lexikon obcí České republiky, I. díl, 2006, s. 18). Kořeny problémů obvykle vězely ve špatné sociální situaci a dysfunkční rodině dětí a nebyly výhradním problémem městských aglomerací, s obdobnými obtížemi se potýkaly i venkovské obce. Snahy o řešení těchto negativních společenských jevů lze vidět v implementaci různých legislativních opatření i výraznějších reform. Jednou z nejdůležitějších bylo zavádění účasti na školní výuce, která měla děti vést mj. k pracovitosti (Kasper, 2015, s. 79 nn.), nařízené v rakouské monarchii roku 1774; i prodloužení povinné školní docházky a reforma celého školského systému v roce 1869. V průběhu dlouhého 19. století prochází velkou proměnou i přístup k mladistvým

chovajícím se problémově – zatímco na jeho počátku se dospívající dostávali do věznic spolu s dospělými, ve druhé polovině 19. století vidíme snahu budovat specializované výchovné ústavy a věznice pro mladistvé. V první polovině 19. století se pomoci problematice mládeže ujali především filantropové, jedním z nejznámějších byl Johann Heinrich Wichern a jeho hamburský Rauhes Haus (zal. 1833), z něhož vzešlo hnutí tzv. vnitřních misí, které inspirovalo následovníky i ve Velké Británii. V českém prostředí byly sice činné Jednota pro blaho propuštěných káránců mladistvých (v Praze od roku 1836) a Ochranovna pro zanedbanou mládež (otevřena v Brně roku 1848), ovšem kapacita těchto spolkových zařízení k řešení problému naprosto nepostačovala, ani tak filantropické hnutí podobné Wichernovým vnitřním misím nevzniklo. České ústavy tak těžily z Wichernovy práce zprostředkované o padesát let později, a to díky studijní cestě prvního ředitele vychovatelny v pražské Libni Leopolda Peka. Nízká míra vyvíjení filantropické činnosti v rakouské monarchii však v padesátých letech 19. století souvisí i s vládním neoabsolutismem, který nepřál vzniku spolků.

Problémy kriminality mládeže v západoevropských zemích narůstaly v průběhu první poloviny 19. století do té míry, že filantropická činnost již k jejich řešení nestačila a bylo nutné zavést novou legislativu. Ve Francii byl zákon o nápravné výchově mladistvých a zřízení příslušných ústavů vydán v roce 1850 (Červinková-Riegrová, 1887, s. 212), Velká Británie vydala zákony o umístování dětí do Reformatory Schools a Industrial Schools v letech 1854 a 1857 (Godfrey, Cox, Shore & Alker, 2017, s. 28) a Německo roku 1878 (Červinková-Riegrová, 1887, s. 221). Rakousko-Uhersko nejenže přijalo podobnou legislativu až v letech 1873 a 1885 (Halířová, 2012, s. 170), ale navíc česká zemská správa, která měla tato nařízení realizovat, otevřela první polepšovnu v Kostomlatech až v roce 1888 (Tamtéž, 2012, s. 179–181), moravská zemská správa dokonce ještě o rok později (Hlava, 1931, s. 98). Důvodem zpoždění v zakládání výchovných ústavů pro zanedbanou mládež v Rakousko-Uhersku je opožděná industrializace, takže výše uvedené negativní společenské fenomény řešily české země později než země západní Evropy. Přijetí řešení zřejmě brzdily i spory mezi ústřední a zemskou vládou i nedostatek financí (Halířová, 2012, s. 169). Velkým problémem

rakousko-uherského právního systému péče o potřebné děti (lhostejno, zda se jednalo o sirotky, opuštěné či tzv. mravně zpuštělé děti) bylo břímě finančních nákladů, které nesla tzv. domovská obec. Běžně se tak stávalo, že menší venkovské obce neměly dostatek financí na zabezpečení potřebných dětí, a ani okresy, které měly být obcím podle chudinského zákona nápomocny, v této otázce nevynikaly aktivitou (Smolčková, 2015, s. 83 nn). Velkou pomoc představoval vznik Zemského sirotčího fondu (1902), který do systému sociální péče přinesl více finančních prostředků, a Zemských komisí pro ochranu dítek a péči o mládež (1908; vznikly samostatné komise česká a německá), které představovaly tmelící prvek v dosud roztržitě pomoci filantropických spolků (Halířová, 2012, s. 222–230).

Při vzniku výchovných ústavů pro problémovou mládež v jednotlivých evropských zemích se obvykle přihlíželo k závažnosti spáchaných prohřešků a docházelo k jejich diferenciaci. Ve Velké Británii tzv. Industrial Schools pečovaly o děti ve věku 7–16 let z tzv. ohroženého rodinného prostředí nebo děti mladší 14 let, které se dopustily méně závažného trestného činu. Reformatory Schools byly určeny pro mladistvé do 16 let, kteří se dopustili trestného činu (Godfrey, Cox, Shore & Alker, 2017, s. 28); ve Francii byly ústavy rovněž rozlišeny podle závažnosti spáchaného deliktu (Červinková-Riegrová, 1887, s. 212–213). Nejinak na tom byly i české země, kde existovaly polepšovny a vychovatelny či ochranovny. Polepšovny byly na konci 19. století zřizovány zemskou správou, děti sem byly umístěny z rozhodnutí soudu, rodičů či poručníků (Halířová, 2012, s. 185). Vychovatelny zřizovala v tomto období samospráva či spolky, chovanci sem byli umísťováni většinou na žádost rodičů, poručníků, případně obce. Extrémním, ale legislativně přípustným procesem bylo využití institutu zbavení otcovského práva, kdy dítě bylo odebráno z rodiny a předáno do ústavní péče (Šustová, 2022b, s. 87). Lišil se i způsob práce s chovanci, denní režim v polepšovných připomínal spíše vězení (Halířová, 2012, s. 183–209), zatímco vychovatelny používaly citlivější přístup. Rozdílný přístup obou typů institucí k chovancům nejlépe ilustruje užití tělesných trestů – zatímco v polepšovných byl užíván, aby chovanec pocítil fyzickou bolest a zároveň ponížení před ostatními (Halířová, 2012, s. 200),

ve vychovatelnách se jej snažili používat co nejméně, neboť jejich vedení si bylo vědomo, že řada chovanců by se po výprasku vůči vychovatelům pouze zatvrdila (Zpráva o výsledcích, 1899, s. 10). Jak ovšem uvidíme na příkladu pražských vychovatelů, navzdory stejnému názvu se ústavy od sebe lišily.

Iniciativy v řešení kriminality mladistvých v pražské aglomeraci se chopilo hlavní město Praha, v jehož blízkém okolí vznikala průmyslová předměstí. V roce 1869 měla pražská aglomerace 270 389 obyvatel, o 41 let později již 667 664 (Historický lexikon obcí České republiky, I. díl, 2006, s. 60). Hlavní město Praha proto k 1. 9. 1883 otevřelo Pražskou vychovatelnu v Libni, a jak příhodně upozornil její první ředitel Leopold Peka, stalo se tak 50 let po zřízení německého ústavu Rauhes Haus (První sjezd českých filantropů, 1890, s. 24). Libeňský ústav se stal vzorem pro zastupitelstvo okresu Královské Vinohrady<sup>1</sup> při založení Okresní vychovatelny arcivévodkyně Alžběty (otevřena 29. 3. 1886), a jelikož obě zařízení byla určena pro chlapce, hlavní město Praha vybudovalo s významnou pomocí mecenáše Aloise Olivy a jeho choti Louisy ještě Vychovatelnu manželů Olivových v Říčanech (v provozu od 18. 10. 1896), v níž byly dvě třetiny kapacity určeny dívkám, zbylá chlapcům. Účelem této studie není zabývat se podrobnostmi vzniku, fungování a zániku těchto institucí; zde si dovoluji odkázat na své přechozí práce, které jsem věnovala vinohradskému a libeňskému ústavu (Šustová, 2022a, b; Šustová, 2023a, b) a v nichž také popisují vysokou míru destrukce jejich archivních fondů, která brání detailnímu poznání jejich historie. Jak ukazuje současný stav mého bádání, v lepším stavu nejsou ani zdroje týkající se říčanské Olivovny. Cílem této studie je především komparace činnosti všech tří vychovatelů a objasnění role Leopolda Peka, který byl ustanoven správcem (později ředitelem) Pražské vychovatelny v Libni při jejím otevření a navrhl její každodenní provoz a práci s chovanci. Vycházel při tom z poznatků, které načerpal během studijní cesty po německých výchovných ústavech uskutečněné od března do

---

1 Okres Královské Vinohrady se v roce 1901 rozdělil na okresy Žižkov a Královské Vinohrady. O náklady na vychovatelnu se posléze okresy dělily.

června 1883 (Pek, 1885). Rok 1918 byl pro tuto studii zvolen jako mezník kvůli změnám v organizaci sociální péče souvisejících se vznikem Československa, které v případě hlavního města ještě umocnil vznik tzv. Velké Prahy k 1. 1. 1922.

Studijní cesta po ústavech v Německu nebyla náhodná, v době Pekovy návštěvy zde mělo fungovat asi 300 zařízení pro zpustlou mládež (Pek, 1885, s. 81). V Pekově cestovním itineráři byl i Wichernem vybudovaný hamburský ústav Rauhes Haus. Během návštěv různě velkých zařízení si Leopold Pek všímal především vzdělávání dětí a jejich zaměstnávání, dále možností společné výchovy chlapců a děvčat a kontaktů chovanců s rodinami. Sledoval i praktické záležitosti jako stav a rozmístění ústavních budov; slevy z ústavních poplatků pro nemajetné rodiny či věk, ve kterém byli chovanci a chovanky propuštěni. Samozřejmostí bylo hodnocení pedagogické práce, kdy je zmiňováno pevné, ale zároveň laskavé vedení, které sice zcela neopouštělo užití fyzických trestů, ovšem nepoužívalo je jako dominantní prostředek (Pek, 1885, s. 18). Významná byla i pozornost věnovaná možnostem práce s propuštěnými chovanci. Z dochovaného archivního materiálu libeňského a říčanského ústavu, které Leopold Pek vedl, vidíme, že poznatky shromážděné na této cestě bohatě využil při práci v obou vychovatelkách. Velice důležitou součástí Pekova výchovného konceptu byla spolupráce jeho manželky Kamily, která od roku 1888 zastávala funkci hospodyně a podílela se na každodenním provozu vychovatelny (Pek, 1894, s. 14). Není zcela jasné, zda tento koncept vycházel z Pekových německých zkušeností, nebo byl výsledkem působení první hospodyně libeňské vychovatelny – slečny Evy Hanouskové, jejíž práce si nanejvýše cenil (Pek, 1894, s. 10). Koncept manželského páru, který stál v čele ústavu, přenesl Pek i do říčanské Olivovny a zachován zůstal i v libeňském ústavu, do jehož čela se po jeho odchodu postavili manželé Dobnerovi. Tento koncept „náhradní rodiny“ byl navzdory nemalému počtu chovanců, kteří byli umístěni v Libni a Říčanech, úspěšný – z dochovaných zmínek je patrné, že část chovanců zůstala s ústavními pěstouny v kontaktu i po opuštění ústavu (Šustová, 2022b, s. 121; Jelínek, 1980, s. 32–34). Bohužel až na drobné zmínky neexistuje detailnější svědectví o pedagogické práci zmíněných dam, sám

Pek nejvíce popsal působení Evy Hanouskové. Pro úplnost dodejme, že manželské páry stály i ve vedení Okresní vychovatelný na Královských Vinohradech (Šustová, 2023b) a Chlapecké výchovny v Hradci Králové, zřízené roku 1910 (Koritenská, 2018, s. 88–89).

Všechny tři vychovatelný vznikly pro pomoc dětem s problémovým chováním, které rodina nebyla schopna či ochotna řešit. Zatímco však libeňský a vinohradský ústav pracoval ve svých počátcích s chlapci, kteří za sebou měli již drobný prohřešek (obvykle záškoláctví, potulku či drobné krádeže), říčanský ústav se soustředil na pomoc dětem, které „teprve“ ohrožovalo zanedbávání péče nebo byly opuštěné či osiřelé (Stanovy, 1903, § 2). Děti ze sociálně ohrožených rodin ovšem nebyly jedinými, které potřebovaly pomoc výchovných ústavů. Již během otevření vychovatelný v Libni se objevila i snaha o zřízení tzv. penzionátu – zařízení pro problémové chlapce z funkčních, dobře situovaných rodin, ale 15 chovanců potřebných k jeho otevření nebylo nikdy přihlášeno. Mezi chovanci libeňského ústavu se mi podařilo identifikovat tři chlapce, kteří pocházeli z materiálně zajištěného, spořádaného zázemí, ale rodina z různých důvodů zažádala o umístění v ústavu (Šustová, 2022b, s. 113–114).

Ústavy se od svého otevření snažily vymezit místní příslušnost dětí, kterým bude pomoc poskytnuta – libeňská i vinohradská vychovatelná zprvu deklarovaly péči o děti příslušné do Prahy, resp. okresu vinohradského; v Říčanech byla péče určena dětem z obcí v Království českém, jejichž rodiče byli křesťané, příp. rodiče byli bez vyznání, ale děti patřily do některé z křesťanských církví. Libeňský a vinohradský ústav začaly po několika letech existence přijímat rovněž chlapce z celých Čech, protože jim byly uděleny zemské subvence (Šustová 2022b, s. 92–93; První výroční zpráva, 1887, s. 48). Podle statistiky z roku 1908 bylo z dosavadních chovanců libeňského ústavu 146 příslušníků pražské obce, 208 pak mimopražských; ve vinohradské vychovatelně v roce 1906 náleželo 53 chovanců do domácího okresu, 45 do jiných okresů (Šustová, 2022b, s. 93).

Náklady na zřízení a provoz ústavů v Libni a na Vinohradech neslo město Praha a vinohradský okres. Jak bylo pro dobu vzniku typické, libeňský a vinohradský ústav sídlily v adaptovaných budovách, a sice

na Libeňském zámku a v usedlosti Feslovka na Královských Vinohradech. Teprve v letech 1906–1907 dostala Pražská vychovatelna v Libni nově vystavěnou budovu čp. 830/VIII v Libni.<sup>2</sup> V případě říčanského ústavu zakoupil pozemek Alois Oliva, který přispěl dalšími 50 000 zl. na stavbu budovy (Vychovatelna, 1907, s. 5), zbytek nákladů na výstavbu budov uhradilo město Praha a chod byl financován z výnosu Nadace A. a L. Olivových. Jak se ukázalo během prvních 10 let existence ústavu, tyto finanční prostředky nepostačovaly, a tak vychovatelně poskytl půjčky město Praha, které také začalo za své chovance hradit zavedený ošetrovací poplatek, jehož úhrada byla vyžadována i po ostatních obcích, do nichž chovanky a chovanci příslušeli (Vychovatelna, 1907, s. 54–57). Všechny tři vychovatelny měly formálně stanoveny roční ošetrovné, nicméně pravidla dovozovala požádat o částečné či úplné prominutí úhrady z důvodu nemajetnosti, k čemuž také hojně docházelo (Šustová, 2022b, s. 92). Ústavy sice dokázaly generovat zisk z hospodářství, ovšem pouze v případě Olivovny se jednalo o významnější částku (Zpráva, 1903, s. 31; Vychovatelna, 1907, s. 58; Šustová, 2022b, s. 93–94). Přesto na rozdíl od zemských polepšoven vychovatelny nepronajímaly chovance soukromníkům na práci (Halířová, 2012, s. 193). Kapacita vychovatelny byla dosti rozdílná – nová budova libeňského ústavu byla vybudována pro 72 chovanců (Zpráva o vývoji, 1908, s. 20); vinohradská vychovatelna mívala 25–26 chovanců, Olivovna mohla pojmout až 120 dětí (80 dívek, 40 chlapců; Vychovatelna, 1907, s. 9).

Zásadní je otázka, jací chovanci se do ústavů dostávali, jak dlouho a proč v nich pobývali. Jak již bylo uvedeno, vychovatelny v Libni a na Královských Vinohradech přijímaly pouze chlapce, Olivovna byla určena pro děti obojího pohlaví. Libeňský i říčanský ústav si vymíňovaly mentální a fyzické zdraví dětí; vinohradská vychovatelna si sice podmínku duševní způsobilosti nekladla, ale z celkového počtu 191 chovanců bylo možné identifikovat dva, kteří byli po krátkém pobytu propuštěni pro nemožnost je v ústavu vychovávat (s největší

---

2 Budova se dnes nachází v areálu pražské Fakultní nemocnice Bulovka, jedná se o pavilon č. 4 – plicní.



pravděpodobností bylo důvodem mentální postižení).<sup>3</sup> V Libni byli zprvu přijímáni chlapci mezi sedmým a čtrnáctým rokem, později byla věková hranice zvýšena na desátý až čtrnáctý rok. (Šustová, 2022b, s. 89–90). Do vinohradského ústavu byli na počátku přijímáni chlapci mezi šestým a čtrnáctým rokem (Základní pravidla, 1885, s. 4), v roce 1906 je poprvé zmíněno pravidlo nepřijímat chlapce starší deseti let (X. zpráva, s. 31). Říčanská Olivovna nepřijímala děti starší deseti let (Stanovy, 1903, § 8, s. 5). Co se týká délky pobytu v ústavu, i zde jsou určité rozdíly. Libeňská a vinohradská vychovatelna zprvu chovance propouštěly ve chvíli, kdy si vedení ústavu bylo jisté, že se chlapci nevrátí k problémovému chování. Vinohradský ústav v roce 1899 poprvé zmiňuje praxi, že přijatí chovanci byli propuštěni až po dosažení čtrnáctého roku, kdy dokončili povinnou školní docházku (Zpráva o výsledcích, 1899, s. 16). Říčanský ústav měl od počátku pravidla nastavena tak, že chovance propouštěl ve čtrnácti letech, chovanky odcházely kolem šestnáctého roku (Stanovy, 1903, § 17 a 18, s. 6–7). Rozdílné zacházení s chlapci a dívkami bylo dáno tím, že chlapci odcházeli do učení; dívky, které se obvykle připravovaly pro kariéru služebných a potřebné dovednosti získávaly v ústavu, byly propuštěny tehdy, když si vedení bylo jisté, že nejsou zcela naivní v životě mimo ústav. Z drobných změn ve věku přijímaných chovanců vidíme také postupnou proměnu v zaměření na skupinu dětí, kterým ústav pomáhal. Zatímco Pražská vychovatelna v Libni se od počátku soustředila na chlapce s problémovým chováním – byť i zde byla velmi malá část chlapců umístěna ze sociálních důvodů – u vinohradského ústavu vidíme určitý posun od péče o podobné chovance, jako byli libeňští, k pomoci dětem, jejichž výchova byla ohrožena či se rodina potýkala se sociálními problémy. Zda to bylo způsobeno následováním vzoru Leopolda Peka, který v roce 1896 odešel z čela ústavu v Libni do vedení Olivovny; nebo se jednalo o reakci na potřeby vinohradského okresu, nelze určit. Říčanský ústav se od počátku více orientoval na poskytování sociální péče menším

---

3 Jednalo se o chovance č. 65 Václava Heřmánka a chovance č. 170 Josefa Urbana. Fond 2351 Okresní vychovatelna a soukromá obecná škola Královské Vinohrady, matriky č. 2 a 4. AMP, Praha.



dětem, byť i zde byly umístěny děti s problémovým chováním. Shrnutím způsobu přijímání a propouštění chovanců vychovatelem jsme částečně odpověděli i na otázku délky pobytu – vidíme, že odchod svěřenců říčanského a v určitém časovém úseku i vinohradského ústavu nebyl závislý na jejich chování, ale byl dán dosažením předepsaného věku. V případě libeňské vychovatelny toto omezení nefungovalo a ve většině případů můžeme hovořit o délce pobytu jako o době, která byla potřebná k nápravě chovance. Jelikož se však nedochovaly ústavní matriky, jsme při vyhledávání údajů odkázáni na publikované výroční zprávy, kde je délka pobytu uváděna poněkud vágně. Důležitý byl také věk, ve kterém se chlapci do ústavu dostali – obecně lze říci, že čím později se do ústavu dostali, tím delší byl potřebný čas k jejich nápravě. Zohledňovány však byly i další okolnosti, jako byla např. doba, která chlapci scházela k vyučení v řemesle, či rodinné poměry. Proto můžeme pouze konstatovat, že ve sledovaném období se délka pobytu v ústavu pohybovala od několika měsíců po téměř sedm let (Šustová, 2022b, s. 119). Pobyt v říčanské Olivovně mohl být i velice dlouhý – podle seznamu chovanců z let 1896–1927 zde 54,5 % dětí pobývalo méně než 5 let; 38,5 % mezi 5–10 lety a 6,4 % dětí déle než 10 let. U 0,6 % dětí se délku pobytu nepodařilo určit.

Důvody přijetí dětí do vychovatelny v Libni jsou kvantifikovány v almanachu k 25. výročí založení ústavu – z 381 chovanců bylo 69 přijato pro tuláctví, 46 pro krádeže, 107 pro obojí prohřešek, 136 pro mravní kleslost, 2 pro žhářství a 21 pro pouhou opuštěnost (Zpráva o vývoji, 1908, s. 48). Tedy pouze 5,5 % chovanců bylo přijato ze sociálních důvodů, kdy z neznámého důvodu nebyli umístěni v sirotčinci. V případě vinohradské či říčanské vychovatelny podobnou statistiku postrádáme. U chovanců, kteří se do vychovatelem dostali kvůli problémovému chování, byla podle popisu jejich chování velmi často na vině špatná sociální situace, nezáměr rodiny, výchova založená na fyzickém týrání apod. V dochovaném archivním materiálu libeňské a vinohradské vychovatelny není možné kvantifikovat žadatele o přijetí do ústavu. V případě říčanské vychovatelny disponujeme tímto údajem k roku 1902, kdy ústavem prošlo 120 chovanců, z nichž u 40 zažádala o přijetí domovská obec, u 30 jiný úřad, u 41 rodiče nebo pěstouni

a v 9 případech osoby, které s dítětem nebyly v příbuzenském stavu (Zpráva, 1903, s. 5).

Zacházení s chovanci ve všech třech ústavech vycházelo ze zvyklostí, které zavedl Leopold Pek v libeňské vychovatelně. Bylo založené na pevném, ale laskavém režimu, který chovance vedl k osobní hygieně, pomoci v domácnosti či harmonickému soužití s dalšími svěřenci i personálem ústavu. Velký důraz byl kladen na školní docházku, proto také u všech tří ústavů fungovaly vlastní obecné školy. Vzdělání představovalo pro vedení vychovatelů prioritu, protože chovanci zde měli získat dovednosti (ideálně se minimálně vyučit), které jim měly zajistit početnou obživu. S problémy se potýkala především libeňská vychovatelná, v níž bylo 80,6 % chlapců přijatých v letech 1883–1927 ve věku 12–16 let (Doležal, 1935, s. 37), kdy mezery ve vzdělání způsobené záškoláctvím již dosahovaly povážlivých rozměrů. Obdobné těžkosti řešil i říčanský a vinohradský ústav, byť vzhledem k okolnosti, že přijímaly děti ve věku do 10 let, problém mohl být méně výrazný. Všechny tři ústavy musely pracovat s faktem, že některé děti byly opožděné ve vývoji kvůli nepodnětnému prostředí, ve kterém vyrůstaly, jak ukázal příklad libeňského chovance A. S., který byl ve čtrnácti letech analfabet a přes veškerou snahu vychovatelů se naučil pouze trochu číst a počítat (Šustová, 2022b, s. 113). Součástí výchovného režimu byla i práce, a sice nikoli výdělečné zaměstnání, ale spíše pomoc na zahradě, v kuchyni či při úklidu. Chlapci si tak měli zvykat na trvalé zaměstnání (Šustová, 2022b, s. 97–98). Když chovanci dosáhli věku 14 let, kdy ukončili školní docházku, byli obvykle směřováni k volbě řemesla, případně jiného povolání podle svých schopností. Pouze libeňský ústav disponoval odbornými dílnami a pokračovací školou, kde se chlapci mohli vyučit. Říčanská a vinohradská vychovatelná sháněla chovancům externí učební poměr, což s sebou neslo určitá úskalí – řemeslné dílny leckdy nebyly příjemným prostředím, bývalí ústavní chovanci někdy dostali nálepku kriminálníků a v některých případech zasáhli rodiče, kteří měli s potomky jiné plány (Čtvrtá výroční zpráva, 1891, s. 19, chovanec vedený pod šifrou B. R.). Výjimkou nebyly ani případy, kdy chlapci z učení utekli. Z 1004 chovanců přijatých v letech 1883–1933 do libeňského ústavu se vyučilo 265, 147 absolvovalo měšťanskou a 43 střední

školu. Ovšem 526 chovanců ukončilo své vzdělání již v obecné škole, tři navštěvovali pomocnou školu a 20 dokonce zůstalo analfabety (Doležal, 1935, s. 33–34). Pro srovnání je dobré uvést výsledky vinohradské vychovatelny, zde se mi bohužel podařilo dohledat údaje o dosaženém vzdělání pouze u 100 chovanců z celkových 191. Z nich se vyučilo 74, jeden dosáhl univerzitního vzdělání, 20 se nevyučilo, dva zemřeli v učení a u tří nejsou údaje známe.<sup>4</sup> V případě říčanské Olivovny není u 55 % dětí známý stupeň dokončeného vzdělání; 20,7 % vykonávalo nekvalifikovanou práci (sem jsou řazeny i služky); 23,7 % se vyučilo a 0,6 % studovalo (údaje jsou čerpány z ústavního seznamu chovanců). Vyučování bylo na rozdíl od zemských polepšoven, kde se vyučovalo v češtině i němčině (Halířová, 2012, s. 194), vedeno pouze v českém jazyce. V libeňské vychovatelně bylo k 31. 8. 1908 umístěno vedle Čechů také šest Němců, tři Černohorci a po jednom Chorvatovi, Rusovi a Srbovi. Všichni se zřejmě doučili českému jazyku. Obdobná situace panovala i v otázce vyznávajícího náboženství, kdy kromě 362 katolíků zde bylo také 11 izraelitů, pět pravoslavných a tři evangelíci (Zpráva o vývoji, 1908, s. 49), ovšem svědectví o výuce jiného než katolického náboženství nemáme. Ani z vinohradské a říčanské vychovatelny neexistují zmínky o výuce jiného než katolického náboženství; při výzkumu jsem neobjevila ani chovance odlišné než české národnosti. Všechny ústavy své chovance také plně materiálně zajišťovaly jak oblečením a obuví, tak stravováním; poskytována jim byla i lékařská péče.

Během pobytu v ústavu musel být řešen i případný kontakt s rodinou. Jedině libeňská vychovatelná jej upravovala přímo návštěvním řádem, který umožňoval šest návštěv za kalendářní rok, každou v délce půl hodiny. Chovanci nejvyššího kázeňského oddělení směli navíc rodinu navštívit o Vánocích, Velikonocích a svatodušních svátcích (Šustová, 2022b, s. 91). Vinohradská ani říčanská vychovatelná návštěvy nijak neupravovaly, ale v záznamu chovance vinohradského ústavu Jaroslava Dobřanského se k roku 1920 dochovala poznámka, že byl

---

4 Jedná se o chovance zaznamenané v ústavní matrice č. 2, ve Zprávě o výsledcích, 1899 a X. zprávě, 1906.

potrestán odejmutím povolení k návštěvě rodiny, což chovanci měli považovat za maximální trest.<sup>5</sup> Zásahy rodičů do pedagogické práce ústavu leckdy představovaly pro vychovatele téměř noční můru. Problémy velmi detailně popsal Leopold Pek ve zprávách libeňského ústavu za roky 1895 a 1896: jádrem problému byl fakt, že chlapci, kteří dosáhli 14 let, mohli vydělávat buď jako nekvalifikovaní dělníci, nebo menší částku jako učedníci. A v tuto chvíli se náhle rodiče, kteří se v přechozích letech o synky umístěné v ústavu příliš nezajímali, začali k potomkům hlásit a někdy je i přímo nabádat k útěku či vystoupení z učení (Šustová, 2022b, s. 116–119). Stejný problém řešili i pracovníci vinohradské a říčanské vychovatelny (Čtvrtá výroční zpráva, 1891, s. 19, chovanec B. R.; Vychovatelna, 1907, s. 49, chovanec J. S.) i vedení ústavů v Německu (Pek, 1885, s. 38). Bohužel se tak stávalo, že kvůli rodině přišlo v některých případech výchovné působení ústavu vniveč (Šustová, 2022b, s. 117, chovanec F. G.; Šustová, 2023a).

Velkou zkouškou byla pro všechny tři ústavy léta první světové války, kdy se problémy dětí, které vychovatelny řešily, stupňovaly. Nelehká situace v zázemí ovšem postihla i činnost ústavů – do říčanské Olivovny bylo v září 1914 umístěno 73 chovanců pražského sirotčince, jehož budova byla zabrána pro vojenské účely, a setrvali zde až do září 1918 (Hájek, 1926, s. 16–17). Počet chovanců Olivovny klesl dle seznamu z 81 v roce 1914 na 66 v roce 1917. Ovšem v období 30. 1. 1918 – 23. 9. 1919 sem bylo umístěno díky akci organizace České srdce dalších 50 dětí (48 děvčat, 2 chlapci), z nichž 22 zde strávilo více než rok. V libeňské vychovatelně byl počet chovanců snížen z předválečných 60–70 chlapců na cca 40 (Slíva, 1926, s. 199) a došlo k záboru usedlosti Rokoska (čp. 93/VIII) v ústavním areálu. Vinohradská vychovatelna nebyla nucena snížit počet chovanců ani nedošlo k záboru budovy. Počet potřebných dětí ovšem značně narůstal, většina z nich však zůstávala odkázána na nejrůznější dobročinné organizace. Ústavům se samozřejmě nevyhnuly problémy se zásobováním potravinami, což ve svých

---

5 Fond 2351 Okresní vychovatelna a soukromá obecná škola Královské Vinohrady, matrika č. 4, chovanec č. 171 Jaroslav Dobřanský. AMP, Praha.

vzpomínkách zachytil chovanec libeňské vychovatelny Miroslav Mužík (Šustová, 2022b, s. 104). Jejich výhodou ovšem byly ústavní zahrady, na nichž bylo možné ledacos vypěstovat.

Často kladenou otázkou je míra úspěšnosti výchovné práce vychovatelů. Za napraveného byl považován chovanec, který se po odchodu z ústavu nedostal do konfliktu se zákonem. Vinohradská vychovatelna udávala k roku 1906 celkem 73 propuštěných chovanců, z nichž se neosvědčili pouze tři (X. zpráva, 1906, s. 30); z 323 chovanců libeňského ústavu propuštěných v roce 1908 se neosvědčilo 35, u 20 nebyl známý další osud a 30 zemřelo (Zpráva o vývoji, 1908, s. 45–47). V případě říčanské Olivovny údaje o úspěšnosti chovanců postrádáme. Srovnávací údaje mohou poskytnout zemské polepšovny, které úspěšnost udávaly mírně nad 50 % (Halířová, 2012, s. 207), a Jednota pro blaho propuštěných mladistvých káránců, která úspěšnost výchovné práce v letech 1839–1905 stanovila na 53,59 % (Halířová, 2012, s. 207). Výrazně vyšší úspěšnost vychovatelů může být dána prací s menším kolektivem (zejména to platí o vinohradském ústavu) i citlivějším přístupem. Leopold Pek pak uváděl, že Olivovna byla úspěšnější než vychovatelna v Libni, protože pracovala s mladšími dětmi, které měly menší výchovné problémy (Pek, 1927, s. 283). Nesmíme přehlížet ani pomoc, kterou vychovatelny nabízely již bývalým chovancům – při propuštění dostali obvykle oblečení, také se mohli přijít poradit. Pedagogický personál v Libni na chovance dohlížel až do jejich zletilosti (Stanovy, 1892, s. 7, § 20); nejinak tomu bylo i v Olivovně, kde vychovatelé chovankám pomáhali spravovat případné úspory, dokonce bylo pamatováno na případy nadaných chovanců na studiích, které bylo možné z ústavních peněz podporovat, případně zde mohli bydlet (Stanovy, 1903, s. 8–10, § 21–27).

Nelze ovšem říci, že by postupné otevření tří ústavů přineslo radikální zlepšení situace v pražské aglomeraci. Na počátku 20. století pražští učitelé čím dál častěji volali po zřízení tzv. kárné školy (Kárná škola, 1903), k němuž však nedošlo (Schrötter, 1906b). Vzorem byla obdobná škola v Hamburku, která sloužila jako internátní zařízení pro děti dočasně vyloučené ze školy pro kázeňské problémy. Hamburskou kárnou školu navštívil během své cesty Leopold Pek (Pek, 1885, s. 95–98),

který ji charakterizoval jako „trestní ústav“ a vyjádřil přesvědčení, že se do ní dostávaly děti z rodin, v nichž selhávala péče rodičů a pro které by bylo vhodnější umístění v ochranovně. Stížnosti pražských učitelů opět ukazují na příčinu problémového chování dětí – nefunkční rodinu a nedostatečně rozvinutou síť sociální pomoci. Zásadním problémem v nedostatečné sociální péči o problémovou mládež podle mého názoru byla malá iniciativa i finanční podpora státu – porovnáme-li míru subvencí v Čechách a Velké Británii, pak rozpočet britských Industrial Schools v roce 1899 naplňovala z 45,2 % státní pokladna, 25,4 % dodávala místní školní rada, 12,6 % místní daně, zbytek tvořily poplatky hrazené rodiči, dary a výdělek instituce (Holmes, 1902, s. 6). Zemská subvence pro libeňskou vychovatelnu v témže roce tvořila 42,8 % jejího rozpočtu, zbytek doplácelo město, nepatrnou část pak tvořily poplatky vybrané od rodičů apod. (Administrační zpráva, 1901, s. 346). V témže roce říčanská Olivovna nedostávala žádnou státní podporu a 84,3 % výdajů hradil mecenáš Alois Oliva (Administrační zpráva, 1901, s. 375). U vinohradského ústavu disponujeme údaji až z roku 1902, kdy zemská subvence pokrývala 24,5 % výdajů (X. zpráva, 1906, s. 11 a 39).

Sociálněvýchovná péče, kterou hlavní město a vinohradský okres provozováním vychovatelem dětem poskytovaly, neměla v Čechách ani na Moravě srovnání; snahu vybudovat vychovatelnu projevilo v letech 1896 a 1908 i město Smíchov, avšak záměr zůstal nerealizován (Šustová, 2023b). Na vývoji všech tří ústavů rovněž vidíme posun v poskytované péči, který podle mého názoru zcela odpovídá evropským vývojovým tendencím v této oblasti – od mírně represivní (v případě libeňského ústavu) po převážně sociální pomoc poskytovanou říčanskou Olivovnou. Vinohradská vychovatelná stála mezi těmito póly. Nečinnost zemských i obecních správ v období na přelomu 19. a 20. století se naplno projevila v letech 1. světové války, kdy bolestně chyběla celozemská síť zařízení podobných pražským vychovatelnam, která by pomohla zmírnit její dopady na děti. I proto došlo ve 20. letech 20. století k nárůstu počtu výchovných ústavů (Hlava, 1931, s. 98–100) a většímu rozvoji terénní sociální péče.

### Archivní prameny

Fond 2351 Okresní vychovatelna a soukromá obecná škola Královské Vinohrady.  
Archiv hl. m. Prahy.

Seznam chovanců Vychovatelny Olivových v Říčanech uložen v Olivově dětské léčebně, o.p.s., v Říčanech.

### Tištěné prameny

*Administrační zpráva královského hlavního města Prahy a spojených s městskou statistickou komisí obcí sousedních Karlína, Smíchova, Král. Vinohrad a Žižkova za rok 1899. Část první: Praha, 1901.* Praha: Statistická kommise.

*Čtvrtá výroční zpráva okresní vychovatelny arcikněžny Alžběty na Král. Vinohradech, 1891.* Královské Vinohrady: Okresní výbor na Královských Vinohradech.

DOLEŽAL, Jaroslav, 1935. Soc.-výchovná péče o mládež mravně ohroženou ve vývoji organizace péče o mládež v Čechách a pražská vychovatelna v Libni.  
In: DOLEŽAL, Jaroslav (ed.). *Padesát let práce na záchranu mládeže mravně ohrožené.* Praha: Spolek pro péči o slabomyslné v RČS, s. 7–56.

HÁJEK, Karel B., 1926. 50 let sirotčince hlav. města Prahy. *Věstník hlavního města Prahy.* Praha: Hlavní město Praha. Roč. 33, příloha k č. 9, s. 13–17.

HOLMES, H. T., 1902. *Reform of Reformatories and Industrial Schools.* London: The Fabian Society.

Kárná škola, 1903. *Vychovatel. Časopis věnovaný zájmům křesťanského školství.* Praha: Družstvo Vlast. Roč. XVIII., č. 13 a 14, s. 145–147 a 161–164.

PEK, Leopold, 1885. *Obrazy z paedagogické cesty vykonané r. 1883.* Praha: vlastním nákladem.

PEK, Leopold, 1894. *Zpráva o činnosti Pražské vychovatelny v Libni v I. desetiletí jejího trvání, totiž od 1. září 1883 do konce roku 1893.* Praha: Král. hlav. město Praha.

PEK, Leopold, 1927. *Mladiství zločinci. Péče o mládež.* Praha–Brno: Česká zemská komise. Roč. VI, č. 10, s. 281–283.

*První výroční zpráva okresní vychovatelny arcivévodkyně Alžběty na Král. Vinohradech, 1887.* Královské Vinohrady: Okresní vychovatelna arcivévodkyně Alžběty na Král. Vinohradech.

SCHRÖTTER, Josef, 1906a. Nynější obecné školství pražské. *Národní listy.* Praha: Julius Grégr. Roč. XXXVI, č. 131, s. 21; č. 138, s. 13.

SCHRÖTTER, Josef, 1906b. Ke článku „Nynější obecné školství pražské“. *Národní listy.* Praha: Julius Grégr. Roč. XXXVI, č. 147, s. 6.

SLÍVA, František, 1926. Vychovatelna hlavního města Prahy v Libni. *Úchylná mládež.* Praha: Spolek pro péči o slabomyslné. Roč. II, č. 9–10, s. 196–201.

*Stanovy pro pražskou vychovatelnu v Libni, 1892.* Praha: Hlavní město Praha.



*Stanovy pro Vychovatelnu manželů Olivových v Říčanech*, 1903. Praha.

*Vychovatelna manželův Aloise a Louisy Olivových v Říčanech*, 1898. Praha: Statistická kommisse.

*Vychovatelna Olivových v Říčanech. Zpráva o vývoji a činnosti ústavu za desetiletí 1896–1906*, 1907. Praha: Důchody Vychovatelny Olivových.

*X. zpráva vychovatelny arcivévodkyně Alžběty okresů Král. Vinohradského a Žižkovského*, s.d. [1907?]. Královské Vinohrady: Kuratorium vychovatelny.

*Základní pravidla okresní vychovatelny pro zanedbanou mládež na Král. Vinohradech Nejjasnější paní arcivévodkyně Alžběty*, 1885. Praha.

*Zpráva o činnosti vychovatelny Olivových 1896–1902*, 1903. Praha.

*Zpráva o výsledcích vychovancích, docílených na chovancích okresní vychovatelny na Král. Vinohradech od počátku jejího působení*, 1899, Královské Vinohrady: Okresní výbor na Královských Vinohradech.

*Zpráva o vývoji a činnosti Vychovatelny král. hlav. města Prahy v Libni v době od 1. září 1883 do 31. srpna 1908*, 1908. Praha.

*Zpráva Pražské vychovatelny v Libni za rok 1894. Ročník XI.*, 1895. Praha: Důchody kr. hl. m. Prahy.

*Zpráva Pražské vychovatelny v Libni za rok 1895. Ročník XII.*, 1896. Praha: Důchody kr. hl. m. Prahy.

## Literatura

ČERVINKOVÁ-RIEGROVÁ, Marie, 1887. *Ochrana chudé a opuštěné mládeže. Rozhledy po lidumilství*. Praha: Ochrana opuštěných a zanedbaných dívek.

GODFREY, Barry, COX, Pamela, SHORE, Heather & ALKER, Zoe, 2017. *Young Criminal Lives. Life Courses and Life Chances from 1850*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-878849-2.

HALÍŘOVÁ, Martina, 2004. *Vzpomínky Miroslava Mužíka jako pramen k vývoji sociální péče o mládež v letech 1863–1914*. Pardubice. Diplomová práce. Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice.

HALÍŘOVÁ, Martina, 2012. *Sociální patologie a ochrana dětství v Čechách od dob osvícenství do roku 1914*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-486-4.

*Historický lexikon obcí České republiky, I. díl*, 2006. Praha: Český statistický úřad. ISBN 80-250-1310-3.

HLAVA, Karel, 1931. *Nauka o dětech mravně ohrožených, porušených a vadných pro čtvrtý ročník učitelských ústavů*. Praha: Česká grafická unie.



- HLAVAČKA, Milan, CIBULKA, Petr a kol., 2015. *Sociální myšlení a sociální praxe v českých zemích 1781–1939. Ideje–legislativa–institute*. Praha: Historický ústav. ISBN 978-80-7286-241-2.
- JELÍNEK, Jaroslav, 1980. *Příspěvek k počátkům institucí pro opuštěnou mládež v českých zemích*. Praha. Diplomová práce. Filosofická fakulta University Karlovy, Katedra pedagogiky.
- KASPER, Tomáš, 2015. Profesionalizace učitelského vzdělávání v českých zemích v pozdním osvícenství. In: KASPER, Tomáš, PÁNKOVÁ, Markéta a kol. *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě*. Praha: Academia – Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského. ISBN 978-80-200-2473-2; 978-80-86935-26-3.
- KORITENSKÁ, Pavla, 2018. Chlapecká výchova v Hradci Králové – příklad sociálněpedagogické činnosti v meziválečném období. *Historia scholastica*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského – Technická univerzita v Liberci. Roč. 4, č. 2, s. 87–94. ISSN 1804-4913.
- První sjezd českých filantropů konaný v královském městě Plzni 9. a 10. dne měsíce června 1889, 1890*. Plzeň: Spolek českého učitelstva v Plzni.
- POPELÁŘ, Bohumír, 1958. Z počátků prvního českého ústavu pro obtížně vychovatelnou mládež. *Vlastivědný sborník Vysočiny. Oddíl věd společenských*. Jihlava: Státní okresní archiv Jihlava. Sv. 2, s. 125–131.
- RÝDL, Karel, ŽVACHTOVÁ, Iva, VALEŠOVÁ, Miroslava, 1989. Přínos Leopolda Peka pro speciální a srovnávací pedagogiku. (K 50. výročí úmrtí vychovatele a humanisty.) *Pedagogika*. Praha: Academia. Roč. 55, č. 1, s. 88–99. ISSN 0031-3815.
- SMOLÍKOVÁ, Veronika, 2015. *Pěstounská a ústavní péče v proměnách času*. Brno. Rigorózní práce. Právnická fakulta Masarykovy univerzity.
- ŠUSTOVÁ, Magdaléna, 2022a. Pražská vychovatelna v Libni v historické sbírce Muzea hl. m. Prahy. *Historica Pragensia*. Praha: Muzeum hlavního města Prahy. Roč. 9, s. 107–119. ISSN 1801-1616.
- ŠUSTOVÁ, Magdaléna, 2022b. Pražská vychovatelna v Libni ve světle výročních, administračních a statistických zpráv. *Pražský sborník historický*. Praha: Archiv hl. m. Prahy. Roč. L, s. 81–123. ISSN 0555-0238.
- ŠUSTOVÁ, Magdaléna, 2023a. Nepolepšení. Soudní proces s chovanci Pražské vychovatelny v Libni v roce 1897. *Historica Pragensia*. Praha: Muzeum hlavního města Prahy. Roč. 10, s. 165–171. ISSN 1801-1616.
- ŠUSTOVÁ, Magdaléna, 2023b. Z dějin Okresní vychovatelny na Královských Vínohradech. *Pražský sborník historický*. Praha: Archiv hl. m. Prahy. Roč. LI, v tisku. ISSN 0555-0238.





# Comenius Medal for PhDr. Markéta Pánková in Naarden

**John Exalto**<sup>a</sup>

<sup>a</sup> University of Groningen, Faculty  
of Behavioral and Social Sciences,  
History and Philosophy of Education –  
Department Pedagogy, Netherlands  
j.exalto@rug.nl

DOI 10.15240/tul/006/2024-1-014

The Mausoleum in Naarden, where Komenský is buried, is a symbolic place associated with John Amos Comenius (Jan Amos Komenský). The awarding of the Comenius Medal to a personality at this place is always a powerful moment.

On Comenius Day 2024, which took place on Saturday, April 6th in Naarden, Dr. Markéta Pánková, the former director of The National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius in Prague, received the Comenius Medal.<sup>1</sup>

She was awarded this honor during the private morning program held at the Comenius Mausoleum, attended by various dignitaries from the Czech Republic, Slovakia, and the Netherlands. Among the attendees were the Czech and Slovak ambassadors to the Netherlands, as well as the Slovak Minister of Education Dr. Tomáš Drucker, Dr. Miroslav Vaškových, director of the Muzeum of Jan Amos Komenský in Uherský Brod was also present, together with his colleagues. The commemorate at the grave of Comenius were organized by the Chairman of the Stichting Comenius Museum Dr. John Exalto, the Secretary Mgr. Helena Verhoef, the Director of the Comenius Museum Dr. Eva M. Moraal and others. The event was also attended by guests such as the Mayor of Uherský Brod Dr. Miroslava Poláková and her counterpart Mayor Gooise

---

1 The Information about this event was also published in the scientific magazine *Comenius. Journal of Euro-American civilization*, 1/2024 (New York). The author of the article is Prof. Tomáš Kasper. The report was also published on the website of the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius in Prague and on the website of the Comenius Museum in Naarden.

Meren H. M. W. ter Heegde and former Mayor J. P. Rewinkel, the Vice-Rector of Comenius University in Bratislava Eva Viglašová, the Director of the Czech Centre in Rotterdam Dr. Hana Schenková.

Celebrating Comenius' birthday in Naarden marks a deeply rooted and esteemed tradition. Its inception dates back to 1892 when annual commemorations were held outdoors at the Comenius monument. In 1935, the tradition moved to the Comenius Mausoleum, inaugurated with the active involvement of Czechoslovakia's first president, Tomáš Garrigue Masaryk (1850–1937). Since then, the commemoration has taken place annually.

After a wreath-laying ceremony to commemorate the birth of Comenius and his legacy and a musical intermezzo, the Comenius Medal was presented to Markéta Pánková by Dr. John Exalto, president of the board of the *Stichting Comenius Museum*, and Dr. Eva Moraal, director of the *Comenius Museum and Mausoleum* in Naarden.

The Comenius Medal is established by the Stichting Comenius Museum as a token of appreciation for individuals who have made exceptional efforts in promoting the ideas of Jan Amos Comenius in all its aspects. As Markéta Pánková bids farewell as the director of the National Pedagogical Museum in Prague, it seems fitting for the board to honor her with the Comenius Medal. The Comenius Medal features a portrait of Comenius designed by Jaroslav Benda, which has been placed in the Mausoleum in 1937 on one of the seven glass panels depicting scenes from Comenius' life.

Markéta Pánková has been the director of the Museum in Prague since 2005.<sup>2</sup> She has made a significant contribution to the international visibility of Comenius and has sought cooperation with numerous partners. She has also published extensively in the field of Comenius studies. She served on numerous government committees and was appointed chair of the international conference committee *The Legacy of Jan Amos Comenius in the Culture of Education* in 2006, commemorating the 350th anniversary of Comenius' *Opera Didactica Omnia*. This

---

2 1. 9. 2005 – 30. 9. 2023.

was a milestone in Comenius studies. From 2020 to 2022, Markéta Pánková coordinated the National Celebration of the 350th anniversary of Comenius' death and the 430th anniversary of his birth. This initiative involved numerous Czech museums, but also included the Dutch Comenius Museum.

Markéta Pánková has collaborated closely with our former director, Hans van der Linde (1957–2020), and also with his successors. Hans van der Linde also received the Medal of J. A. Comenius (in Mauseum in Naarden from the director Markéta Pánková in 2013 together with the former chairman of the Stichting Comenius Museum Mr. Hans van Oostveen and the President Advisory Board Mrs. Maud Arkesteijn-van Willigen).

In the opinion of the board of the Stichting Comenius Museum, Markéta Pánková deserves the Comenius Medal for her long-standing contribution to the dissemination of Comenius' ideas, the excellent collaboration between our museums, and her friendship to the people in Naarden. The board and the director of the Stichting Comenius Museum look forward to continuing the warm relationships and strengthening the cooperation, both with Markéta personally and with the National Pedagogical Museum and Library of John Amos Comenius in Prague.





## O autorech

### *About the authors*

#### **Veronika Bačová**

Veronika Bačová works at the Department of Pedagogy and Psychology of the Technical University of Liberec as an assistant professor. Her professional research focuses on teachers' professional competences, innovations in education and inclusive education.

veronika.bacova@tul.cz

#### **Marek Bubeník**

The author is a PhD student at Faculty of Education (Department of Educational Studies) of the University of Trnava in Trnava, Slovakia. In the past, he worked at the National Institute for Education as a research and development employee for the subjects of history and civics with a focus on their curricular anchoring. Currently he focuses especially on civics, its didactic conception, related new approaches in curriculum policy and historical development in a broader context (including philosophical and ideological framework). In addition, it is also devoted to a comparison of the diverse approaches to the provision of civic education within the national curricula of the V4 countries.

marek.bubenik@tvu.sk

#### **Mária Ďurkovská**

Mária Ďurkovská, PhD, is a senior researcher at the Institute of Social Sciences, CSPA SAS in Košice. Her current research focuses on teachers and minority education in the 20th and 21st centuries, as well as girls' education in the 20th century. In 2021 she received the SAS Prize for her scientific research work results. She is the editor-in-chief of the online journal *Individual and Society [Človek a spoločnosť]*.

durkovska@saske.sk

**Sebastian Engelmann**

Jun.-Prof. Dr. Sebastian Engelmann is assistant professor in theory and history of education at the Karlsruhe University of Education, Germany. He specializes in democratic education, the history and theory of education and alternative pedagogy.

sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

**John Exalto**

Dr. John Exalto works as an assistant professor in theory and history of education at the University of Groningen, Netherlands. He is also the coordinator of the Heritage Centre of the Dutch Behavioural Sciences at the same university, and president of the board of the Stichting Comenius Museum in Naarden. His current research focuses on early modern and modern concepts and practices of education, with a particular emphasis on the interplay between religion, schooling and upbringing.

j.exalto@rug.nl

**Janette Gubricová**

Janette Gubricová is an associate professor at the Department of Educational Studies, Faculty of Education, Trnava University, focusing on leisure pedagogy. She deals with the informal education of children and youth. She has participated in several international and national research projects focusing on the study of leisure issues in a historical context as well as their current challenges. She is currently focusing on the period of socialism and examining the activities of the Pioneer Organisation of the Socialist Youth Union. She is the author of the publication *The Scout's Path to the Pioneer – Implementation of Marxist-Leninist Ideology into Informal Education* (2022); co-author of the publications *Two Sides of the Same Coin* (2023) and *Pedagogical Thinking, Education in Slovakia in the Years 1945–1989* (2019); as well as the author of multiple scientific studies and articles in domestic and foreign scientific journals and proceedings.

janette.gubricova@truni.sk



**Lucia Heldáková**

Lucia Heldáková, PhD (<https://orcid.org/0000-0002-3176-5829>) is a research fellow in the field of history at the Institute of Social Sciences CSPS, Slovak Academy of Sciences in Košice. Her research interests focus on propaganda studies, another significant area of her specialization is the history of education and interdisciplinary research. She was a research fellow at the Institute of Contemporary History, Czech Academy of Sciences (2023, Visegrad Fellowship). She led and has contributed to many domestic and international research projects.  
heldakova@saske.sk

**Fanny Isensee**

Fanny Isensee is a postdoctoral researcher at Humboldt University Berlin. She holds a PhD in history of education from Humboldt University in Berlin, which she completed in the research project *The Bureaucratization of Groupings. Local and Transnational Dynamics of Innovation in the Introduction of Age-graded School Classes in Compulsory Education (Prussia the United States, and Spain, ca. 1830–1930)*. Her postdoctoral project focuses on school routes and the history of school transportation. Aside from questions concerning school organization, and especially the institutionalization and resilience of the age-graded classroom, her further research interests include small forms in education, transatlantic exchange relating to education (particularly between Prussia and the United States), and the relationship between history of knowledge and history of education.  
fanny-lynn.isensee@hu-berlin.de

**Dana Kasperová**

Ass. prof. Dr. Dana Kasperová is professor of general pedagogy and history of education at the Technical University of Liberec. Her research topics include issues of educational reform, progressive education, professionalization of teachers, education in the Holocaust and ideologization of education in the communist period. She has held long-term fellowships at the Universities of Augsburg (2018) and Dresden (2021).  
dana.kasperova@tul.cz

**Blanka Kudláčová**

Blanka Kudláčová is a full Professor of History of Education at the Faculty of Education of Trnava University in Trnava, where she was vice-dean of faculty (2003–2011), vice-rector of university (2011–2015) and from 2016 she is the head of the Department of Educational Studies. Her research focuses on the historical background of educational thought, especially on the 20th century in Slovakia. She is the author and editor of 8 monographs (6 domestic and 2 foreign in English), more than 100 scientific studies, she is vice-president of the Central European Philosophy of Education Society (CEUPES), a member of the ISCHE and several editorial boards of scientific educational journals.

blanka.kudlacova@truni.sk

**Lenka Okrouhliková**

Since 2002, she has been working at the Faculty of Arts of Charles University and teaching in the Deaf Studies programme, currently guaranteed by the Institute of Czech and Deaf Studies. She studied French, History, and Deaf Studies and obtained her PhD in Special Education. Her publications focus mainly on the origins and development of sign languages and the related history of deaf education, as well as topics related to phonetics, phonology, notation, lexicology, lexicography, research and corpora of sign languages, and its application to Czech Sign Language education.

lenka.okrouhlikova@ff.cuni.cz

**Marta Rakoczy**

Marta Rakoczy is cultural historian and philosopher, professor at the Institute of Polish Culture at the University of Warsaw and head of the Korczakianum – Scientific Laboratory dealing with the legacy of Janusz Korczak/Henryk Goldszmit at the Museum of Warsaw. She works on the anthropology of literacy, the history of modernization and cultural studies of childhood and youth.

m.rakoczy@uw.edu.pl

**Magdolna Rébay**

Magdolna Rébay, PhD habil., is associate professor at the University of Debrecen, Faculty of Arts, Institute of Educational Studies and Cultural Management Department of Educational Studies. She is a historian of education and culture. Her main research topics are: the history of denominational (Catholic and Reformed) education, the history of women's education, the history of education of aristocrats, the history of scouting in the 19th and 20th centuries in Hungary (compared to Austria).

rebay.magdolna@arts.unideb.hu

**Ehrenhard Skiera**

Ehrenhard Skiera (born 1947), Dr. phil., Dr. h. c., until 2012 Professor of Education at the European University of Flensburg, in 2015 was awarded the Comenius Medal by *National Pedagogical Museum and J. A. Comenius Library*, Prague, since 2016 Honorary Professor at Eötvös Loránd University Budapest, Faculty of Education and Psychology. His teacher training includes: Protestant Theology, Mathematics, Art Education; Doctoral studies: Educational Science (major), Sociology and Musicology. To his research focus belongs reform/progressive education, education in the Netherlands, Finnish education, child anthropology, school development, life reform and education (in particular: ideological and quasi-religious aspects).

skiera@uni-flensburg.de

**Magdaléna Šustová**

Magdaléna Šustová works as a curator of historical collections of Museum of Prague. Her research interests contains history of education, especially history of teaching history and everyday life in school. For last few years her research work has been focused on industrial schools in the Prague agglomeration in late 19th century. This research is quite difficult due to the torpor of archival sources, yet it shows the efforts of City of Prague to provide social assistance to children in need and thus replace the dysfunctional state care.

sustova@muzeumprahy.cz

**Snježana Šušnjara**

Snježana Šušnjara is a full Professor at Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, University of Sarajevo. (Co)author of many books and numerous scientific and professional articles and a participant of several domestic and international projects and conferences. Her fields of study are: history of education, anthropology, adult education, special education, pedagogical counselling. Her current research is related to the research of education in Bosnia and Herzegovina between the two world wars, as well as the development of upbringing and education during communism.

snjezana.susnjara@ff.unsa.ba; ssusnjara@yahoo.com

**Daniel Töpper**

Daniel Töpper is a research assistant and doctoral student at Humboldt University Berlin, currently working in the research project *The Disciplinarity of the Specialized Administration. Knowledge Acquisition, Knowledge Production and Knowledge Practices of the mid-level Prussian Primary School Administration, 1817–1919* (directed by Professor Dr. Marcelo Caruso). His main areas of work and research include history of education, especially the institutionalization of age-grading in Prussia, small forms of pedagogy; grouping technologies, teacher education, school technology and teacher's knowledge. He is also interested in educational research with a focus on gender, especially concerning questions of sex education and media of knowledge transfer.

daniel.toepper.1@hu-berlin.de