



Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne
Nr 8(1)/2012

Humanum

International Social and Humanisti Studies
No. 8(1)2012

ISSN 1898-843

Warszawa 2012

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Rada Naukowa | Scientific Council:

Przewodniczący / Chairman: J. E. Bp Prof. ThDr. PhDr. Stanislav Stolarik, PhD. (Słowacja)

Członkowie | Members:

Dr h.c. prof. Ing. Jozef Živčák, PhD. (Słowacja), Prof. PhDr. František Mihina, CSc. (Słowacja), Dr h.c Prof. Daniel J. West Jr. PhD. FACHE, FACMPE (USA), prof. PhDr. Anna Žilová, PhD. (Słowacja), Prof. Devin Fore, PhD. (USA), Prof. PhDr. Ivica Gulášová, PhD. (Słowacja), Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD. prof. KU (Słowacja), Prof. zw. dr hab. Wojciech Słomski, Dr h.c. Mult., Prof. Dr. Otar Gerzmava (Gruzja), Prof. MUDr. Vladimír Krčmery DrSc. Dr h.c. Mult. (Słowacja), Prof. ThDr. PhDr. Amantius Akimjak, PhD. (Słowacja), Prof. ThDr. Josef Dolista, PhD. (Czechy), Prof. Ing. Alexander Belohlavek, PhD. (USA), prof. h.c.doc. MUDr. Maria Mojžešova, PhD. (Słowacja), Prof. dr hab. Ewgenii Bobosow (Białoruś), Prof. h. c. prof. JUDr. Vladimír Babčák, CSc. (Słowacja), Prof. PhDr. Rudolf Dupkala, CSc. (Słowacja), Prof. PhDr. Vasil Gluchman, CSc. (Słowacja), ks. Prof. PhDr. Pavol Dancák, PhD. (Słowacja), Doc. PhDr. Nadežda Krajčova, PhD. (Słowacja), Prof. RNDr. Rene Matlovič, PhD. (Słowacja), Prof. dr hab. Maciej Tanaš, Prof. h. c. doc. JUDr. Maria Bujňakova, CSc. (Słowacja), Prof. dr hab. Nella Nyczkało (Ukraina), Prof. dr hab. Nonan Zinovieva (Rosja), Prof. dr hab. Jurij Kariagin (Ukraina).

Lista recenzentów oraz zasady publikowania i recenzowania artykułów są umieszczone na stronie

www.humanum.org.pl

Kolegium Redakcyjne | Editorial board:

Redaktor Naczelny | Editor-in-chief: prof. dr hab. Paweł Czarnecki

Sekretarz redakcji | Assistant editor: prof. dr hab. Zdzisław Sirogić

Redaktorzy Tematyczni | Section Editors:

prof. dr hab. Lidia Białoń, prof. dr hab. Ireneusz Świtała, prof. dr hab. Jan Krukowski

Redaktorzy językowi | Language Editors:

Język polski | Polish: dr Paweł Panas, Język angielski | English: Andy Ender MA, dr Marcin Łączek
Język słowacki | Slovak: Mgr. Andrea Geciová – Čusová, Język czeski | Czech: PhDr. Mariola Krakowczyková, Ph.D.,
Język rosyjski | Russian: Andrey Stenykhin MA

Redaktor statystyczny | Statistical Editor: doc. dr Kiejstut R. Szymański

Redaktor techniczny | Technical editor: mgr inż. Adam Polkowski

Opracowanie graficzne, skład i łamanie | Graphic design: mgr inż. Adam Polkowski

Adres redakcji i wydawcy | Publisher:

Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum
ul. Złota 61 lok. 101, 00-819 Warszawa

www.humanum.org.pl, redakcja@humanum.org.pl

Printed in Poland

©Copyright by Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany w systemach przechowywania informacji lub przekazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgodny posiadacza praw autorskich

Wersja wydania papierowego *Humanum Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne* jest wersją główną

ISSN 1898-8431

Spis treści | Contents

Spis treści Contents	3
Vladimír Babčák, Mária Moskvičová	7
Medzinárodná spolupráca finančných a daňových orgánov pri správe daní <i>International cooperation of financial and tax authorities in tax administration</i>	
Ján Bajtoš, Iveta Kmecová	21
Didaktická účinnosť učebného textu pri vyučovaní odborného predmetu ekonomika <i>Didactic efficiency of the educational text in economics education</i>	
Alina Maria Basak	59
Komunikácia interpersonalna między nauczycielami i rodzicami <i>Interpersonal communication between teachers and parents</i>	
Mária Bujňáková	73
Miestne rozpočty v období krízy – problémy v čase krízy <i>Local budgets in the time of crisis – problems connected with crisis</i>	
Lada Cetlova	81
Quality in Health Care	
Paweł Czarnecki	89
Środowisko społeczne jako przedmiot pedagogiki społecznej <i>Social environment as a matter of social pedagogy</i>	
Daniel Dian	111
Pohľad spoločnosti na život a pohľad Jána Pavla II na hodnotu života <i>A view of the life and look of John Paul II to life</i>	
Josef Dolista	125
Kristologie v pojetí W. Kaspera <i>Christology in recognition W. Kasper</i>	
Marcel Dolobáč	131
Vzájomné uznávanie kvalifikácií v Európskej únii <i>Reciprocal recognition of qualification in the European Union</i>	
Peter Ďurkovský	141
Symbioticky incestná fixácia a jej dôsledky na sexualitu jedinca <i>Symbiotic incest fixation and consequences for sexuality of man</i>	
Vlasta Dvořáková, Jana Boroňová	147

Problems of women related to the pelvic floor muscles	
Florián Volf.....	157
Súčasné eventuality katechézy mládeže	
<i>Current youth catechesis contingencies</i>	
Milan Fula.....	169
Skúsenosť smrti a jej pedagogický a sociálny význam	
<i>Death experience and its pedagogical and social significance</i>	
Lenka Görnerova.....	181
Use of Aromatherapy in Childbirth	
Andrzej Goworski.....	189
And here as well? – About the opportunities that come with reading the works of Bruno Schulz from the postcolonial criticism perspective	
Rafał Grupa.....	199
Osobowość czy wpływ społeczny – co bardziej determinuje nasze zachowanie?	
<i>Personality or social impact - which determines our behaviour to a bigger extent?</i>	
Ivica Gulášová, Lenka Görnerová, Ján Breza, jr., Ján Breza.....	207
Health care in Roma communities	
Ivica Gulášová, Ján Breza, Ján Breza.....	215
Nozokomiálne nákazy ako stále aktuálny problém v zdravotníctve	
<i>Nosocomial infections are still as current health problems</i>	
Alfreda Kamińska.....	225
Rola polityki regionalnej w rozwoju przedsiębiorczości	
<i>The role of regional policy in the development of entrepreneurship</i>	
Krzysztof Kawęcki.....	237
Ideowe zasady koncepcji programowych Adama Doboszyńskiego	
<i>Ideological principles of Adam Doboszyński's political doctrines</i>	
Jaroslava Kmecová.....	249
Proces plánovania a stanovovania cieľov	
<i>Planning and goal setting</i>	
Jana Koprivňáková.....	259
Aktuálne formy kresťanskej výchovy so zreteľom na Slovensko (katechéza, kresťanská výchova a náboženská výchova)	
<i>Current forms of Christian education with regard to Slovakia (catechesis, Christian education and religious education)</i>	

Marcin Łączek.....	275
Factors responsible for the development of verbal creativity	
Michaela Makovcová.....	281
Uznanie cudzieho rozhodnutia a jeho podmienky v Slovenskom trestnom práve	
<i>Recognition of the foreign judgment and the conditions in Slovak criminal law</i>	
František Mihina.....	289
K otázke kauzality v kvantovej mechanike – Werner Heisenberg a Grete Hermann	
<i>On the question of causality in quantum mechanics - Werner Heisenberg and Grete Hermann</i>	
Róbert Necek, Ewa Kucharska.....	305
Solidarność z chorymi jako istota chrześcijańskiego świadectwa.	
Na przykładzie chorych na osteoporozę	
<i>Solidarity with being sick as a Christian witness. For example, patients with osteoporosis</i>	
K. Teresa Panas.....	317
Psychology of volunteering	
Paweł Panas.....	329
Między estetyką a religią. O zasadniczym sporze wokół fundamentów ludzkiego doświadczenia	
<i>Between the aesthetics and the religion. Fundamental dispute about foundation of the human experienc</i>	
Swietłana Pożyczka.....	339
Wolność sumienia i wyznania osoby fizycznej.	
Ewolucja systemu praw w obrębie kultury europejskiej	
<i>Freedom of Thought and Faith. The evolution of the Rights system in European Culture</i>	
Lenka Rovňanová.....	351
Teória a prax v pregraduálnej príprave učiteľov	
<i>Theory and practice in the undergraduate teacher</i>	
Stanislav Stolárik.....	365
Čínska filozofia	
<i>Chinese philosophy</i>	
Katarína Šterbáková, Ludmila Blaščáková, Marta Blaščáková.....	383
Meranie vitálnej kapacity pľúc	
<i>The measurements vital capacity of lungs</i>	

Katarína Šterbáková, Erika Belová.....	393
Pásmo elementárnych pokusov z elektriny a magnetizmu v mimoškolskej činnosti <i>Band of elementary experiments on electricity and magnetism in extra-curricular activities</i>	
Milan Sudzina.....	401
Určovací žaloba v právnych vzťahoch týkajúcich sa nehnuteľností v slovenskom právnom poriadku <i>Declaratory action in legal relations concerning properties in Slovak law</i>	
Lukáš Švaňa.....	413
Military ethics – goals, perspectives, new paradigms towards humanity (by means of revitalizing the just war theory tradition and implementing the ethics of social consequences) and its place within liberal arts	
Peter Vansač.....	427
Teologicko-antropologická reflexia o stvorení sveta <i>Theological and anthropological reflection about the creation of the world</i>	
Jan Wnęk.....	439
Recenzje zagranicznych książek historycznych na łamach „Kwartalnika Historycznego” w latach 1918 – 1939 <i>Reviews of foreign history books in ‘Kwartalnik Historyczny’ [Historical Quarterly] in the years 1918 – 1939</i>	
Josef Dolista.....	457
Maturkanič, P., Vezmi a čti, Gorazd n.f., Nitra 2012, 426 s.	

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 7-10]

Vladimír Babčák, Mária Moskvičová

Katedra práva Fakulty manažmentu Prešovskej univerzity v Prešove

Medzinárodná spolupráca *finančných* a *daňových* orgánov pri správe daní

*International cooperation of financial
and tax authorities in tax administration*

Keywords: *international cooperation, tax administration*

Summary

The authors of the article dealing with the legal aspects of international cooperation in tax administration. They are based on the fact that from 1 May 2004, when Poland and Slovakia as well as other former communist bloc countries became part of the EU which extended the area of legislation, tax administration and the legal acts of EU institutions and bodies, which aim to create room for development of international cooperation and assistance in this area.

In this article some features characterizing the rules of international cooperation within the EU are presented. The authors of this article stress that international cooperation in tax administration, be given the freedom regarding the movement of persons, capital, goods and services based on the number of business transactions within the EU and in relation to third-world countries, also the increase in tax fraud and the resulting tax evasion become unavoidable.

The authors deal with the legal aspects of international tax cooperation, especially in relation to direct taxes as well as indirect taxation, particularly as it is written regarding legally binding acts of the EU.

1.

Verejná správa predstavuje významnú súčasť spoločenského organizmu. Jednu z jej základných inštitucionálnych zložiek tvorí aj správa daní. Verejná správa ako protipól súkromnej správy sa chápe buď v zmysle určitého druhu činnosti (t.j. spravovania) alebo inštitúcií či orgánov, ktoré verejnú správu vykonávajú. V prvom prípade sa jedná o správu v materiálnom (funkčnom) chápaní, v druhom prípade o správu v poňatí formálnom, teda organizačnom alebo inštitucionálnom [Hendrych, 2009: 5].

Verejná správa nepredstavuje iba riadenie a správu vecí verejných na konkrétnom území na podklade vnútroštátnych právnych pravidiel, ale od 1.mája 2004, kedy sa Slovenská republika stala členským štátom Európskej únie (v ďalšom len „EÚ“), treba na verejnú správu nazerať v širších súvislostiach, ktoré prekračujú rámec tradičného vnútroštátneho zákonodarstva. Sprievodným znakom členstva v EÚ bola strata časti štátnej suverenity, a to buď celkom v prospech inštitúcií EÚ alebo s EÚ vykonáva Slovensko niektoré časti štátnej suverenity spoločne.

V zmysle článku 3 Zmluvy o fungovaní EÚ má EÚ výlučnú právomoc napríklad v oblasti colnej únie, pri ustanovení pravidiel hospodárskej súťaže potrebných na fungovanie vnútorného trhu a pod. Článok 4 Zmluvy o fungovaní EÚ zasa zakotvuje, že EÚ vykonáva spoločne právomoc s členskými štátmi vtedy, keď na ňu zmluvy prenášajú právomoc, ktorá sa nevzťahuje na oblasti podliehajúce výlučnej právomoci EÚ. Príkladom spoločných právomocí EÚ a členských štátov sú napríklad vnútorný trh, sociálna politika, hospodárska, sociálna a územná súdržnosť, poľnohospodárstvo a rybné hospodárstvo s výnimkou ochrany morských biologických zdrojov, životné prostredie, ochrana spotrebiteľa, doprava a pod.

Výlučná a prípadne aj spoločná právomoc EÚ a jej členských štátov, ale najmä presadenie realizácie 4 základných slobôd, na ktorých je EÚ založená, to znamená sloboda pohybu osôb, tovaru, služieb a kapitálu spôsobila, že správa daní ako imanentná súčasť verejnej správy, vyžaduje koordinovaný prístup členských štátov v celom rade činností, ktoré tvoria obsahovú náplň správy daní. V tomto zmysle sa začal v ostatných rokoch zdôrazňovať nezastupiteľný zmysel spolupráce daňových a finančných orgánov jednotlivých členských štátov.

Zásadný význam pre medzinárodnú spoluprácu v oblasti správy daní má článok 6 Zmluvy o fungovaní EÚ. Uvedený článok zakotvuje, že Únia má právomoc vykonávať činnosti na podporu, koordináciu alebo doplnenie činnosti členských štátov, medzi ktoré

na európskej úrovni patrí podľa písm. g) aj administratívna spolupráca. Administratívna spolupráca je potom podrobnejšie vymedzená v Hlave XXIV „Administratívna spolupráca“ (čl.197).

Dôsledkom členstva našich štátov v EÚ sa stala skutočnosť, že právne akty inštitúcií a orgánov EÚ sú od 1.mája 2004 súčasťou vnútroštátneho právneho poriadku, a to buď priamo a bezprostredne bez potrebnej implementácie, ako je to v prípade primárneho práva EÚ (Zmluva o EÚ, Zmluva o fungovaní EÚ, Zmluva o EURATOM, prístupové zmluvy a ich zmeny a doplnenia; primárne právo je priamo aplikovateľné bez akejkoľvek transformácie) alebo cestou ich implementácie do vnútroštátneho práva v prípade sekundárneho práva EÚ (nariadenia, smernice, rozhodnutia, odporúčania alebo stanoviská; netýka sa to však nariadení, ktoré sú v zmysle článku 288 Zmluvy o fungovaní EÚ záväzné vo svojej celistvosti a priamo uplatniteľné vo všetkých členských štátoch EÚ). Takýto právny stav sa týka všetkých oblastí činnosti štátu a územnej samosprávy, nevynímajúc z toho ani verejnú správu a správu daní.

Vnútroštátne právne poriadky členských štátov EÚ pozostávajú z viacerých právnych predpisov, ktorých zmyslom je docieľiť vyšší stupeň vymáhateľnosti práva. Tak je tomu aj v podmienkach Slovenskej republiky. Osobitne sa to týka verejnoprávnej sféry, ktorá je závislá na právnych odvetviach, ktorých základným poslaním je zabezpečiť fiskálne záujmy štátu. Preto je významná nielen oblasť právnej úpravy daňovej exekúcie, ale aj dodržiavania finančnej a daňovej disciplíny. Napriek tomu pretrváva v daňovej a finančnej praxi pomerne nízka úroveň vymáhateľnosti daňového práva i finančného práva. Tomu napomáhajú rôzne objektívne i subjektívne faktory.

S nízkou vymáhateľnosťou týchto právnych odvetví sa však potykajú aj iné členské štáty EÚ. Globalizácia ekonomiky a sloboda v pohybe osôb, kapitálu, tovaru a služieb spôsobila vznik obrovských daňových nedoplatkov, finančných pohľadávok, daňových podvodov a pod., ktorých odhalenie a vymoženie vyžaduje efektívnejšiu spoluprácu v národnom i medzinárodnom rámci. Tomuto trendu má slúžiť tak vnútroštátne zákonodarstvo, ako i právne akty EÚ.

2. Právne akty týkajúce sa medzinárodnej spolupráce pri správe daní v EÚ

Globalizácia ekonomiky, ktorá sa naplno rozvinula v 21.storočí, sa stala naliehavou otázkou nevyhnutnosti vzájomnej spolupráce členských štátov EÚ v oblasti daní. Mobilita daňových subjektov, počet cezhraničných transakcií a internacionalizácia finančných nástrojov nadobudli taký rozmer, ktorý spôsobuje členským štátom EÚ veľké ťažkosti pri správnom určení základu splatných daní. Tento čoraz väčší problém ovplyvňuje fungovanie daňových systémov v jednotlivých krajinách.

V súvislosti s touto globalizáciou a s voľným pohybom osôb, tovaru, kapitálu a služieb v EÚ dochádza čoraz častejšie k vzniku daňových nedoplatkov, rôznych finančných pohľadávok, ale i vzniku dvojitého zdanenia, ktoré samotné vedie k daňovým podvodom a daňovým únikom. Tieto negatívne javy ohrozujú funkčnosť vnútorného trhu EÚ i stability ekonomík jednotlivých členských štátov.

Vymoženie daňových nedoplatkov vyžaduje nielen efektívnejšiu spoluprácu jednotlivých zložiek vnútroštátnej finančnej sústavy a daňovej správy, ale aj rozvoj medzinárodnej spolupráce a pomoci v tejto oblasti. Ide najmä o medzinárodnú pomoc a spoluprácu pri vymáhaní pohľadávok týkajúcich sa dane z príjmov, dane z nehnuteľností a ďalších majetkových daní, cla a pod. V tomto smere globalizácia sveta vo všetkých jeho prejavoch (predovšetkým ekonomiky a politiky) znemožňuje vnútroštátnym organizačným zložkám finančnej a daňovej správy efektívnejšie pôsobiť v smere predchádzania, odhaľovania a následného získavania príjmových zdrojov z titulu nezaplatených daní, daňových sankcií, neuhradených finančných pohľadávok atď. Tento stav sa odráža aj vo zvýšenom úsilí inštitúcií a orgánov EÚ všade tam, kde je to v súlade so spomínanými článkami 3 a 4, ale najmä článkom 6 Zmluvy o fungovaní EÚ, vytvárať cestou právnych úprav podmienky pre rozvoj medzinárodnej spolupráce v daňovej oblasti.

Existuje celý rad právnych aktov EÚ, ktoré sa dotýkajú uvedenej oblasti. V tejto súvislosti možno spomenúť (zoraďené sú podľa dátumov ich prijatia, nie podľa významu):

1. nariadenie Rady (ES) č.1798/2003 zo 7.októbra 2003 o administratívnej spolupráci v oblasti dane z pridanej hodnoty a ktoré zrušuje nariadenie (EHS) č.218/92;
2. nariadenie Komisie (ES) č.1925/2004 z 29. októbra 2004, ktorým sa stanovujú podrobné pravidlá vykonávania niektorých ustanovení nariadenia Rady (ES) č.1798/2003 o administratívnej spolupráci v oblasti dane z pridanej hodnoty;
3. nariadenie Rady (ES) č.37/2009 zo 16.decembra 2008, ktorým sa mení a dopĺňa nariadenie (ES) č.1798/2003 o administratívnej spolupráci v oblasti dane z pridanej hodnoty s cieľom bojovať proti daňovým podvodom spojeným s transakciami v rámci Spoločenstva;
4. nariadenie Rady (EÚ) č.904/2010 zo 7.októbra 2010 o administratívnej spolupráci a boji proti podvodom v oblasti dane z pridanej hodnoty (prepracované znenie);
5. smernica Rady 2011/16/EÚ z 15.februára 2011 o administratívnej spolupráci v oblasti daní a zrušení smernice 77/799/EHS;
6. nariadenie Rady (EÚ) č.389/2012 z 2. mája 2012 o administratívnej spolupráci v oblasti spotrebných daní a zrušení nariadenia (ES) č.2073/2004.

Okrem právnych aktov EÚ, ktoré upravujú otázky medzinárodnej spolupráce v oblasti daní boli prijaté aj právne akty, ktorých predmetom úpravy je vzájomná pomoc pri

vymáhaní daňových a finančných pohľadávok. Ide o problematiku podobnú, avšak nie totožnú; z tohto dôvodu treba osobitne upozorniť na tieto právne úpravy:

1. smernicu Rady 2010/24/EÚ zo 16.marca 2010 o vzájomnej pomoci pri vymáhaní pohľadávok vyplývajúcich z daní, poplatkov a ďalších opatrení;

2. vykonávacie nariadenie Komisie (EÚ) č.1189/2011 z 18.novembra 2011, ktorým sa ustanovujú podrobné pravidlá vykonávania určitých ustanovení smernice Rady 2010/24/EÚ o vzájomnej pomoci pri vymáhaní pohľadávok vyplývajúcich z daní, poplatkov a ďalších opatrení.

Z načrtnutého prehľadu o právne záväzných aktoch inštitúcií a orgánov EÚ vyplýva, že:

1. medzinárodná spolupráca pri správe daní je z pohľadu inštitúcií EÚ tak významná, že ju prednostne upravujú právne akty v podobe nariadení Rady alebo Komisie;

2. začiatky medzinárodnej spolupráce pri správe daní sú spojené s oblasťou priameho zdaňovania, až neskôr sa táto spolupráca rozšírila aj na problematiku dane z pridanej hodnoty a spotrebných daní;

3. právne záväzné akty EÚ upravujú pravidlá medzinárodnej spolupráce osobitne pre oblasť priamych daní a pre oblasť nepriameho zdaňovania. V rámci nepriamych daní sa právne akty EÚ navyše rozčleňujú na tie, ktoré regulujú spoluprácu v oblasti dane z pridanej hodnoty a v oblasti spotrebných daní;

4. úsilie inštitúcií a orgánov EÚ v tejto sfére je orientované nielen na zabezpečenie medzinárodnej spolupráce medzi členskými štátmi, ale aj na medzinárodnú pomoc pri vymáhaní pohľadávok z daní, poplatkov, príp. iných platieb. V tomto zmysle právne akty EÚ rozlišujú medzi spoluprácou pri správe daní a pomocou pri vymáhaní vzniknutých pohľadávok z jednotlivých titulov platieb.

Význam medzinárodnej spolupráce pri správe daní je daný všeobecne záväznými právnymi aktmi nielen na európskej, ale aj na vnútroštátnej úrovni. Pred niekoľkými rokmi sa stali súčasťou slovenského právneho poriadku dva zákony vzťahujúce sa na túto oblasť. Prvým je zákon o medzinárodnej pomoci a spolupráci pri správe daní z roku 2007 [Zákon č.76/2007 Z. z. o medzinárodnej pomoci a spolupráci pri správe daní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskoršieho predpisu], a druhým zákon o medzinárodnej pomoci pri vymáhaní niektorých finančných pohľadávok z roku 2009 [Zákon č.466/2009 Z. z. o medzinárodnej pomoci pri vymáhaní niektorých finančných pohľadávok a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskoršieho predpisu]. Uvedené zákony upravili postup a podmienky, podľa ktorých príslušný orgán SR zabezpečuje medzinárodnú pomoc a spoluprácu v týchto oblastiach.

3. Rozvoj medzinárodnej spolupráce pri správe daní na úrovni EÚ

Začiatky **medzinárodnej spolupráce pri správe daní** (predovšetkým v oblasti priamych daní) sú spojené s rokom 1975, keď Rada dňa 10.februára 1975 prijala rezolúciu o opatreniach, ktoré má (vtedajšie spoločenstvo podniknúť s cieľom boja proti medzinárodným daňovým únikom a vyhýbaniu sa platenia daní. Bola to teda práve reakcia na uvedené medzinárodné problémy, ktoré sa rozšírili za hranice členských štátov a mali za následok rozpočtové straty a porušovanie zásady spravodlivého zdaňovania. Následne došlo k prijatiu smernice Rady č.77/799/EHS z 19.decembra 1977 o vzájomnej pomoci príslušných úradov členských štátov v oblasti priamych daní a dane poistnej prémie (pôvodne sa vzťahovala iba na oblasť priamych daní). Tento prvý právny akt EÚ dotýkajúci sa medzinárodnej spolupráce bol charakteristický tým, že:

- sa pôvodne vzťahoval iba na priame dane v jednotlivých štátoch spoločenstva, ktoré boli v smernici vymenované (neskôr sa rozšírila jej pôsobnosť i na daň poistnej prémie,
- medzinárodnú spoluprácu zužoval na vzájomnú pomoc príslušných úradov členských štátov spoločenstva, ktorá sa týkala výmeny informácií, ktoré by im umožňovali správne určiť daň z príjmu a daň z kapitálu, hlavne tam, kde je zjavné, že dochádza k umelému prevodu ziskov medzi podnikmi v rôznych členských štátoch a kde sa takéto transakcie vykonávajú medzi podnikmi dvoch členských štátov cez tretiu krajinu kvôli získaniu daňových výhod alebo tam, kde plateniu dane daňové subjekty unikli alebo mohli uniknúť, alebo sa jej z akéhokoľvek dôvodu vyhli;
- obsahoval aj ustanovenia o zachovaní tajomstva, o vzájomných konzultáciách, získavaní a poskytovaní skúseností a pod.

Smernica č.77/799/EHS bola zrušená už spomínanou smernicou č.2011/16/EÚ, ktorá síce vychádza z pozitívnych skúseností získaných pri jej uplatňovaní, avšak na strane druhej ustanovila jasnejšie a presnejšie pravidlá administratívnej spolupráce medzi členskými štátmi, najmä z hľadiska výmeny informácií.

Smernica č.2011/16/EÚ zdôraznila, že v ére globalizácie žiadny členský štát nemôže spravovať svoj vnútorný daňový systém, najmä pokiaľ ide o priame zdaňovanie, bez informácií od ostatných členských štátov. Na prekonanie negatívnych vplyvov tohto javu bolo nevyhnutné vytvoriť novú administratívnu spoluprácu medzi daňovými správami členských štátov, založenú na rovnakých pravidlách, právach a povinnostiach všetkých členských štátov.

Tým, že sa zaviedli jasnejšie pravidlá sa umožnilo, aby sa vzťahovali na všetky právnické a fyzické osoby v EÚ, čím sa zohľadňuje neustále sa rozširujúca škála právnych

inštitútov, ktoré zahŕňajú nielen tradičné inštitúty, ako sú trusty, nadácie a investičné fondy, ale aj všetky nové nástroje, ktoré môžu vytvoriť daňové subjekty v členských štátoch.

Smernica č.2011/16/EÚ sa uplatňuje na všetky dane akéhokoľvek druhu, ktoré vyberá členský štát alebo nižší územný či administratívny celok členského štátu vrátane miestnych orgánov alebo ktoré sa vyberajú v ich mene. Neuplatňuje sa však na daň z pridanej hodnoty a clá, ani na spotrebné dane, na ktoré sa vzťahujú iné právne predpisy Únie o administratívnej spolupráci medzi členskými štátmi. Touto smernicou sa zaviedli aj ustanovenia o výmene informácií v elektronickej forme, ako aj pravidlá a postupy spolupráce členských štátov a Komisie v záležitostiach týkajúcich sa koordinácie a hodnotenia.

Smernica č.2011/16/EÚ nemá vplyv na uplatňovanie predpisov o vzájomnej pomoci v trestných veciach v členských štátoch EÚ. Nedotýka sa ani akýchkoľvek záväzkov, ktoré si členské štáty plnia v súvislosti so širšou administratívnou spoluprácou, ktorá vyplýva z iných právnych nástrojov, vrátane dvojstranných alebo mnohostranných dohôd.

Smernica zakotvila povinnosť pre každý členský štát oznámiť Komisii svoj príslušný orgán na jej účely, a to do 11.marca 2011. **Príslušný orgán** členského štátu je orgán, ktorý takto určil členský štát. Ak sa koná podľa tejto smernice, ústredný kontaktný úrad [**Ústredný kontaktný úrad** je úrad takto určený, ktorý nesie hlavnú zodpovednosť za kontakty s ostatnými členskými štátmi v oblasti administratívnej spolupráce], kontaktná jednotka [**Kontaktná jednotka** je akýkoľvek iný úrad ako ústredný kontaktný úrad, ktorý bol určený na priamu výmenu informácií na základe tejto smernice] alebo príslušný úradník (akýkoľvek úradník, ktorý je na základe tejto smernice oprávnený priamo vymieňať informácie) sa tiež považujú za delegované príslušné orgány.

V ďalšej kapitole (kapitola II) sú upravené otázky týkajúce sa **výmeny informácií**. V tejto súvislosti smernica rozlišuje:

– **výmenu informácií na požiadanie** (dožiadaný orgán, t.j. ústredný kontaktný úrad, kontaktná jednotka alebo akýkoľvek príslušný úradník členského štátu, ktorý v mene príslušného orgánu prijíma žiadosť o pomoc je povinný poskytnúť požadované informácie čo najrýchlejšie, najneskôr však do šiestich mesiacov odo dňa prijatia žiadosti. Ak však dožiadaný orgán už tieto informácie má, je potrebné ich zaslať do dvoch mesiacov od uvedeného dňa),

– **povinnú automatickú výmenu informácií** (od 1.januára 2014 je príslušný orgán členského štátu povinný oznamovať informácie týkajúce sa zdaniteľných období, akými sú príjmy zo závislej činnosti, tantiémy, produkty životného poistenia, dôchodky, vlastníctvo a príjmy z nehnuteľného majetku),

– **spontánnu výmenu informácií** (napríklad v súvislosti s tým, že príslušný orgán jedného členského štátu má dôvod predpokladať, že v inom členskom štáte môže dochádzať ku skráteniu dane, alebo osoba povinná platiť daň má zníženú daň alebo je oslobodená od dane v jednom členskom štáte, čo by spôsobilo zvýšenie dane alebo daňovú povinnosť v inom členskom štáte). V prípadoch, ktoré spadajú pod tento termín (t.j. spontánnu výmenu informácií) príslušný orgán, ktorému sa tieto informácie sprístupnia, ich postúpi príslušnému orgánu ktoréhokoľvek iného dotknutého členského štátu čo najrýchlejšie, najneskôr však do jedného mesiaca po tom, ako sa stali dostupnými).

V kapitole III smernica upravuje **iné formy administratívnej spolupráce**. K týmto formám smernica zaraďuje prítomnosť v administratívnych orgánoch a účasť na administratívnych zisťovaniach, simultánne kontroly, administratívne oznamovanie, spätnú väzbu a výmenu najlepších postupov a výmenu skúseností.

Kapitola IV smernice je zameraná na **podmienky, za ktorých sa uskutočňuje administratívna spolupráca**. K týmto podmienkam smernica zaraďuje napríklad povinnosť zachovávať úradné tajomstvo v rámci zverejňovania informácií a dokumentov, obmedzenia a povinnosti týkajúce sa tohto zverejňovania, ale aj formy, ktorými sa informácie zasielajú (napr. ide o štandardné formuláre a elektronické formáty) atď.

Predposledné dve kapitoly hovoria o **vzťahoch s Komisiou a s tretími krajinami**.

Smernica v čl.26 zakotvuje, že Komisii pomáha Výbor pre administratívnu spoluprácu v oblasti daní.

Členské štáty EÚ majú povinnosť uviesť do platnosti zákony, iné právne predpisy a administratívne opatrenia potrebné na dosiahnutie súladu s touto smernicou s účinnosťou od 1.januára 2013.

Počiatky **medzinárodnej spolupráce v oblasti dane z pridanej hodnoty** sa začali intenzívnejšie rozvíjať v roku 1992 na podklade nariadenia Rady č.218/92 z 27.januára 1992 o administratívnej spolupráci v oblasti nepriameho zdaňovania (VAT). Uvedené nariadenie zriadilo systém úzkej spolupráce medzi administratívnymi orgánmi členských štátov a medzi týmito orgánmi a Komisiou.

Nariadenie č.218/92/EHS doplnilo smernicu Rady č.77/799/EHS ohľadom vzájomnej pomoci príslušných orgánov členských štátov v oblasti nepriameho zdaňovania. Tieto dva právne akty však v ďalšom vývoji ekonomickej integrácie neboli, vzhľadom na narastajúce daňové úniky a vyhybanie sa daniam prekračujúce hranice členských štátov, naďalej schopné spĺňať nové požiadavky administratívnej spolupráce vyplývajúcej zo stále užšej integrácie hospodárstiev v rámci vnútorného trhu. Boj proti daňovým únikom v prípade dane z pridanej hodnoty si vyžiadala užšiu spoluprácu medzi administratívnymi orgánmi jednotlivých členských štátov, ktoré sú zodpovedné za uplatňovanie ustanovení v uvedenej

oblasti. Navyše jestvovanie dvoch samostatných nástrojov spolupráce týkajúce sa dane z pridanej hodnoty prekážalo účinnejšej spolupráci medzi daňovými správami.

Predovšetkým z týchto dôvodov došlo k zrušeniu uvedených právnych aktov a ich nahradeniu nariadením č.1798/2003/ES. Toto nariadenie ustanovilo podmienky, za ktorých majú administratívne orgány v členských štátoch, ktoré sú zodpovedné za uplatňovanie zákonov o dani z pridanej hodnoty na dodávky tovarov a služieb, nadobúdanie tovarov vo vnútri vtedajšieho spoločenstva a dovoz tovarov spolupracovať navzájom medzi sebou a s Komisiou, aby zabezpečili dodržiavanie príslušných zákonov. V záujme toho ustanovilo pravidlá a postupy, ktoré umožňujú príslušným orgánom členských štátov, aby spolupracovali a navzájom si vymieňali akékoľvek informácie, ktoré im môžu pomôcť pri uskutočňovaní správneho určenia dane z pridanej hodnoty.

Nariadenie č.1798/2003/ES ustanovilo aj pravidlá a postupy pre výmenu určitých informácií elektronickými prostriedkami, najmä čo sa týka dane vo vzťahu k obchodným transakciám vo vnútri vtedajšieho spoločenstva. Toto nariadenie však neovplyvňuje uplatňovanie pravidiel o vzájomnej spolupráci v trestných veciach v členských štátoch.

Kapitola II uvedeného nariadenia upravuje **výmenu informácií na požiadanie**. V tejto súvislosti vychádza z toho, že na žiadosť orgánu, ktorý žiada o poskytnutie informácií mu žiadaný orgán oznamuje akékoľvek relevantné informácie, ktoré získa alebo má, rovnako ako aj výsledky administratívnych vyšetrovaní v podobe správ, vyhlásení a ostatných dokumentov alebo ich overených kópií alebo výpisov. Tieto informácie poskytuje žiadaný orgán bez zbytočného odkladu, najneskôr do troch mesiacov odo dňa prijatia žiadosti. Pokiaľ žiadaný orgán už uvedenú informáciu má, lehota sa skracuje na maximálne jeden mesiac.

V rámci tejto kapitoly sú upravené aj otázky týkajúce sa prítomnosti úradníkov, ktorých schvaľuje žiadajúci orgán v administratívnych úradoch a ich účasti na administratívnych vyšetrovaniach. Dohodou medzi žiadajúcim orgánom a žiadaným orgánom a v súlade s úpravami určenými žiadaným orgánom, úradníci schválení žiadajúcim orgánom môžu byť s cieľom výmeny informácií prítomní v úradoch, kde administratívne orgány členského štátu, v ktorom žiadaný orgán sídli, vykonávajú svoje úlohy. Okrem toho môžu byť prítomní aj pri administratívnych vyšetrovaniach, ktoré však vykonávajú výlučne úradníci žiadaného orgánu.

Kapitola II nariadenia č.1798/2003/ES obsahuje aj úpravu súčasne vykonávaných kontrol, ktorých podstata spočíva v tom, že dva alebo viac členských štátov môže súhlasiť so súčasným vykonávaním kontrol daňovej situácie jednej alebo viacerých zdaniteľných osôb na svojom vlastnom území v záujme výmeny informácií.

Kapitola III tohto nariadenia sa týka **žiadostí o administratívne oznamovanie**. Žiadaný orgán na žiadosť žiadajúceho orgánu a v súlade s pravidlami regulujúcimi

oznamovanie podobných nástrojov v členskom štáte, v ktorom sídli, oznamuje adresátovi všetky nástroje a rozhodnutia, ktoré vychádzajú od administratívnych orgánov a týkajú sa uplatňovania legislatívy v oblasti dane z pridanej hodnoty na území členského štátu, v ktorom žiadajúci orgán sídli.

Kapitola IV predmetného nariadenia zakotvuje úpravu **výmeny informácií bez predchádzajúcej žiadosti**. Týka sa nasledovných prípadov:

1. pokiaľ sa zdaňovanie považuje za uskutočňované v členskom štáte určenia a účinnosť kontrolného systému nevyhnutne závisí od informácií poskytovaných členským štátom pôvodu;

2. pokiaľ má členský štát dôvody sa domnievať, že takéto porušenie legislatívy v oblasti dane z pridanej hodnoty bolo spáchané alebo pravdepodobne bolo spáchané v inom členskom štáte;

3. pokiaľ existuje riziko daňovej straty v inom členskom štáte.

V kapitole V tohto nariadenia je upravená problematika **uchovávaní a výmeny informácií, ktoré sa týkajú transakcií vo vnútri spoločenstva**. Nariadenie v tomto smere ustanovuje, že každý členský štát prevádzkuje elektronickú databázu, v ktorej uchováva a spracováva zhromažďované informácie najmenej po dobu piatich rokov od skončenia kalendárneho roku, v ktorom sa má poskytnúť prístup k informáciám.

Na základe uchovávaných údajov príslušnému orgánu členského štátu automaticky a bez meškania oznámi iný členský štát tieto informácie:

1. identifikačné čísla dane z pridanej hodnoty vydávané členským štátom prijímajúcim informácie;

2. celkovú hodnotu dodávok tovarov vo vnútri spoločenstva osobám majúcim identifikačné číslo dane z pridanej hodnoty prostredníctvom všetkých subjektov s identifikačným číslom na účely tejto dane v členskom štáte poskytujúcom informácie.

Každý členský štát má súčasne povinnosť prevádzkovať elektronickú databázu, ktorá obsahuje register osôb, ktorým boli v uvedenom členskom štáte vydané identifikačné čísla dane z pridanej hodnoty.

Kapitola VI nariadenia č.1798/2003/ES obsahuje ustanovenia týkajúce sa osobitného režimu uplatňovania dane pre nezaložené osoby, ktoré elektronicky dodávajú služby. V zmysle tohto nariadenia informácie od nesídliacej zdaniteľnej osoby členskému štátu identifikácie pri začínaní činností sa majú predkladať elektronickým spôsobom. Členský štát identifikácie odovzdá tieto informácie elektronickými prostriedkami príslušným orgánom iných členských štátov do 10 dní od skončenia mesiaca, počas ktorého boli prijaté informácie od nesídliacej zdaniteľnej osoby. Tým istým spôsobom sú príslušné orgány ostatných členských štátov informované o pridelenom identifikačnom čísle, ako aj o predložení daňového priznania elektronickými prostriedkami.

Členský štát identifikácie má povinnosť bez meškania informovať elektronickými prostriedkami príslušné orgány ostatných členských štátov o tom, že nesídliaca zdaniteľná osoba bola vylúčená z identifikačného registra.

Nasledujúce kapitoly nariadenia č.1798/2003/ES obsahujú najmä úpravu vzťahov s Komisiou, s tretími krajinami, ako aj podmienky regulujúce výmenu informácií (je to napríklad otázka prekladu do úradného jazyka alebo jedného z úradných jazykov členského štátu, v ktorom žiadaný orgán sídli, iba vo zvláštnych prípadoch, keď žiadaný orgán poskytne zdôvodnenie žiadosti o takýto preklad).

V zmysle uvedeného nariadenia Komisia pomáha Stály výbor pre administratívnu spoluprácu.

Osobitné nariadenie upravuje **administratívnu spoluprácu v oblasti spotrebných daní**. V súčasnosti sa jedná o nariadenie Rady (EÚ) č.389/2012 z 2.mája 2012 o administratívnej spolupráci v oblasti spotrebných daní a zrušení nariadenia (ES) š.203/2004.

Cieľom tohto nariadenia je zjednodušenie a posilnenie administratívnej spolupráce medzi členskými štátmi, ktoré vyžaduje zosúladený prístup, pričom nariadenie vychádza z toho, že tento cieľ nemôže byť uspokojivo dosiahnutý členskými štátmi samotnými, a môže byť, z dôvodu požadovanej jednotnosti a účinnosti, lepšie dosiahnutý na úrovni Únie.

Nariadenie ustanovuje podmienky, za ktorých orgány členských štátov príslušné uplatňovať právne predpisy o spotrebnej dani spolupracujú medzi sebou a s Komisiou, aby sa zabezpečilo dodržiavanie uvedených právnych predpisov. Za týmto účelom ustanovuje pravidlá a postupy, ktoré príslušným orgánom členských štátov umožnia, aby navzájom spolupracovali a elektronickými prostriedkami alebo inak si vymieňali informácie, ktoré sú nevyhnutné na zabezpečenie správneho uplatňovania právnych predpisov o spotrebnej dani.

Toto nariadenie neovplyvňuje uplatňovanie pravidiel o vzájomnej spolupráci v trestných veciach v členských štátoch. Ustanovenia tohto nariadenia sa tiež nedotýkajú plnenia akýchkoľvek povinností ohľadom vzájomnej pomoci vyplývajúcej z iných právnych aktov, vrátane dvojstranných alebo mnohostranných dohôd.

Štruktúra a podstata pravidiel obsiahnutých v uvedenom nariadení je obdobná ako v prípade nariadenia č.1798/2003/ES.

4. Záver

Medzinárodnú spoluprácu v oblasti daní treba vnímať ako významný faktor rozvoja daňového práva v rámci EÚ. Preto je treba vždy skúmať právne akty EÚ v nerozlučnej

spojitosti s vnútroštátnym zákonodarstvom nielen nášho, ale aj ďalších členských štátov EÚ.

Jednotlivé nariadenia a smernice, ktoré osobitným spôsobom regulujú otázky medzinárodnej spolupráce v oblasti daní vo vzťahu k priamym daniam a osobitne voči dani z pridanej hodnoty a voči spotrebným daniam majú veľa pravidiel podobných, keď už nie totožných. Z tohto pohľadu sa domnievam, že v záujme prehľadnosti a zjednodušenia právnej úpravy tejto spolupráce by bolo prospešné, aby sa tieto pravidlá zjednotili do jednej právnej úpravy, obdobne, ako to bolo v nedávnej minulosti vo vzťahu k právnej úprave životného poistenia a neživotného poistenia.

Po vstupe Slovenska do EÚ dochádza ku kreovaniu nových vzťahov a väzieb medzi vnútroštátnym a úniovým právom. V prostredí EÚ dochádza k postupnému zjednocovaniu pravidiel týkajúcich sa úpravy daňovo-právnych noriem na národnej úrovni. I keď to nie sú vždy priamo aplikovateľné pravidlá či záväzné právne akty, majú svoj vplyv na daňové právo v európskom kontexte. V tomto smere možno konštatovať, že ide o naplnenie pokračujúceho trendu „europeizácie daňového práva“. Veľmi dôležitú úlohu v tomto smere zohráva napríklad rozhodovacia prax Súdneho dvora EÚ, ktorá taktiež vplyva na tvorbu daňového zákonodarstva, ale aj na realizáciu a aplikáciu daňovo-právnych aktov, vrátane tých, ktoré zabezpečujú rozvoj medzinárodnej spolupráce v tejto oblasti. Tieto rozhodnutia taktiež formujú prístup členských štátov EÚ a inštitúcií EÚ k otázke medzinárodnej spolupráce pri správe daní. Tieto otázky ostávajú doteraz na periférii záujmu odbornej komunity.

Resumé

Autori sa v článku zaoberajú právnymi aspektmi medzinárodnej spolupráce v oblasti správy daní. Vychádzajú z toho, že od 1. mája 2004, kedy sa Poľsko, Slovensko, ale aj ďalšie bývalé štáty komunistického bloku stali súčasťou EÚ, rozšírila sa oblasť právnej úpravy správy daní aj o právne akty inštitúcií a orgánov EÚ, ktoré majú za cieľ vytvoriť priestor pre rozvoj medzinárodnej spolupráce a pomoci v tejto oblasti. V tejto súvislosti poukazujú na niektoré znaky charakterizujúce právnú úpravu medzinárodnej spolupráce v rámci EÚ.

V článku autori zdôrazňujú, že medzinárodná spolupráca v oblasti správy daní, sa vzhľadom na slobodu pohybu osôb, kapitálu, tovaru a služieb, vzhľadom na množstvo obchodných transakcií vo vnútri EÚ a vo vzťahu k tretím štátom, na nárast daňových podvodov a z toho vyplývajúcich daňových únikov stala nevyhnutnosťou.

Autori sa zaoberajú právnymi aspektmi medzinárodnej spolupráce v oblasti daní osobitne vo vzťahu k priamym daniam a osobitne voči nepriamemu zdaňovaniu tak, ako to zakotvili právne záväzné akty EÚ.

- [1] Hendrych, D. a kol. 2009. *Správní právo*, Obecná část (7.vydání), C.H.Beck, Praha.
- [2] Zákon č.76/2007 Z. z. o medzinárodnej pomoci a spolupráci pri správe daní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskoršieho predpisu.
- [3] Zákon č.466/2009 Z. z. o medzinárodnej pomoci pri vymáhaní niektorých finančných pohľadávok a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskoršieho predpisu.
- [4] **Ústredný kontaktný úrad** je úrad takto určený, ktorý nesie hlavnú zodpovednosť za kontakty s ostatnými členskými štátmi v oblasti administratívnej spolupráce.
- [5] **Kontaktná jednotka** je akýkoľvek iný úrad ako ústredný kontaktný úrad, ktorý bol určený na priamu výmenu informácií na základe tejto smernice.

Ján Bajtoš, Iveta Kmecová

Dubnický technologický inštitút, Dubnica nad Váhom, Slovakia
Stredná odborná škola technická, Hlohovec, Slovakia

Didaktická účinnosť učebného textu pri vyučovaní odborného predmetu ekonomika

Didactic efficiency of the educational text in economics education

Keywords: *textbook, educational text, educational material, didactic content of textbook, didactic efficiency of textbook, educational process, quality of educational process*

Summary

In our contribution we present results of the research focused on observation of didactic efficiency of the Economics educational text written by us. The main goal of the research was to observe and verify didactic efficiency of the suggested Economics educational text at The Technical High School in Hlohovec. We verified its quality in relationship with the achievements of the Economics educational process. We used following methods and techniques for realization of the research: natural pedagogical experiment, survey method, Cloze test, didactic test and statistical methods of evaluating the results. In our contribution we also outline the character of the textbook, its functions and their place in the didactic system. We consider the role of a teacher to be the main and determining element in the educational process.

Úvod

V súčasnom 21. storočí rastú nároky na vedomostnú úroveň každého jednotlivca. Na školy sú kladené vysoké nároky zo strany vzdelávajúcich sa jedincov a aj zo strany spoločnosti. Preto spoločným menovateľom škôl je úsilie o zvýšenie efektívnosti a kvality výchovno-vzdelávacieho procesu tak, aby vedomosti, schopnosti a zručnosti absolventov škôl boli v súlade s požiadavkami súčasnosti a aj budúcnosti [Petlák, 2008]. Do popredia vystupuje požiadavka kvalitnej prípravy žiakov a študentov, pretože súčasný svet sa vyznačuje rýchlymi zmenami, explóziou informácií a rýchlym tempom inovácií vo všetkých oblastiach života. Je nevyhnutné predvídať vývoj spoločnosti a preto koncepcie výchovy a vzdelávania navrhovať tak, aby boli absolventi škôl schopní reagovať na tieto zmeny. Je preto potrebné rozvíjať záujem žiakov o učenie, rozvíjať ich schopnosť učiť sa po celý život, naučiť žiakov orientovať sa v prívale informácií tak, aby dokázali pružne reagovať na všetky zmeny a vedeli sa v praxi presadiť. V tomto zmysle môžeme povedať, že škola je inštitúcia, ktorá napomáha mnohostrannému rozvoju osobnosti žiaka. Nesie zodpovednosť za úroveň, hĺbku a šírku všeobecného a odborného vzdelania [Bajtoš, 2010]. Podľa Jambora [2012], najlepšia vzdelávacia organizácia je tá, ktorá si uvedomuje, že sa musí neustále zlepšovať. Do popredia sa dostáva potreba permanentného skvalitňovania výchovno-vzdelávacieho procesu, ako aj potreba zmien v postavení učiteľa v tomto procese, a to či už v jeho prístupe k žiakovi, ale aj v nevyhnutnosti vykonávania zmien v jeho didaktickom pôsobení. Od škôl sa teda vyžaduje nová kvalita.

Pri zisťovaní kvality výchovno-vzdelávacieho procesu [Kmecová, 2010, podľa Turek 2009] nestačí zisťovať iba jeho výsledky a tieto porovnať s požadovanými cieľmi. Je nutné určiť, prečo sa dosiahli dobré alebo zlé výsledky, čo je potrebné vo výchovno-vzdelávacom procese zlepšiť, zefektívniť. V tomto zmysle môžeme povedať, že učiteľ je rozhodujúcim a nenahraditeľným činiteľom výchovno-vzdelávacieho procesu. Môže vo významnej miere ovplyvniť kvalitu tohto procesu. Je pritom nevyhnutné, aby učiteľ neustále rozvíjal svoje kompetencie, sledoval inovácie a tieto sa snažil do vyučovacieho procesu aj zavádzať. Učiteľ by mal viesť žiakov k získaniu potrebných vedomostí, ako aj k uplatňovaniu poznatkov v rôznych aplikáciách [Kmecová, Koleno, 2010]. Učiteľ si počas svojho pôsobenia vo vyučovacom procese overuje najvhodnejšie postupy svojej činnosti [Bajtoš, 2003]. Pre efektívny výkon všetkých činností sa vyžaduje od neho nielen predbežná, ale aj sústavná didaktická príprava. Trendom súčasnej teórie didaktiky a didaktickej praxe je vybavovať budúcich učiteľov novými metódami a technikami, podporovať ich k tvorivosti a v snahách inovovať vyučovací proces [Bajtoš, 2007]. Z vyššie spomínaných dôvodov je na mieste zavádzať do výchovno-vzdelávacieho procesu nové formy, metódy a prostriedky vzdelávania s cieľom zefektívniť výchovno-vzdelávací proces na školách a dosiahnuť stanovené ciele. Pri napĺňaní cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu zohráva dôležitú úlohu vybavenie školy materiálными didaktickými

prostriedkami, kde majú učebnice, aj napriek modernejším vyučovacím prostriedkom. stále významné miesto. Od ich kvality a aktuálnosti, závisí aj kvalita úrovne vzdelávania. Výsledným efektom vzdelávania je dosiahnuté vzdelanie.

1. Učebnica a jej miesto v didaktickom systéme

Učebnice patria k informačným zdrojom, ktoré posúvajú hranice nášho poznania, stimulujú náš vývin a osobnostný rozvoj. Predstavujú v našej kultúre prameň vzdelania, formujú pohľad človeka na svet, učia ho poznávať zvláštnosti okolia i samého seba podrobnejšie, hlbšie a širšie, ako sám život. Učebnica používaná v školách má vychádzať z učebných osnov, konkretizovať to, čo učebné osnovy predpisujú a tak zohrávať rozhodujúcu úlohu vo vyučovacom procese. Tvorí súčasť podnetného materiálu, s ktorým jednotlivec prichádza v živote do kontaktu. Učebnica je prostriedkom dorozumievania sa medzi učiteľom a žiakom [Kmecová, 2010, podľa Průcha 2002]. Učebnica, resp. učebný text, má nezastupiteľné miesto vo výchovno-vzdelávacom procese už po stáročia. Napriek rozmanitému množstvu vyučovacích prostriedkov a učebných pomôcok, zostáva učebnica dôležitým didaktickým prostriedkom, ktorý má učiteľ k dispozícii na dosahovanie vytýčených cieľov [Bajtoš, 2003]. Učebnica a učebný text, sú najdôležitejšou pomôckou pre žiakov a oporou práce učiteľa. Viaceré výskumy ukázali, že nie učebné osnovy, ale učebnica určuje kvalitu vyučovacieho procesu [Kmecová, 2010, podľa Turek 2008]. Prostredníctvom dobrej učebnice môžeme našim žiakom zabezpečiť kvalitné vzdelávanie. Ak učebnica žiakov zaujme, je predpoklad, že ich bude aj motivovať k samostatnej učebnej činnosti. Z tohto dôvodu patrí učebnica medzi kľúčové činitele, ktoré rozhodujú o efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu.

Aké sú teda charakteristiky „dobrej“ učebnice? Učebnica má spĺňať tieto atribúty: má byť v súlade s profilom absolventa a v súlade s učebnou osnovou predmetu; má byť odborné správna a obsahovať najnovšie vedecké poznatky odboru; didaktická vybavenosť učebnice má zabezpečovať také skutočnosti, aby prezentované učivo bolo primerané žiakovi, bolo názorné, vysvetľované v systéme poznatkov so zabezpečením motivácie, spätnej väzby a kontroly; má byť jazykovo a štylisticky správna so zrozumiteľným textom, má byť graficky na vysokej estetickej úrovni [Kmecová, Bajtoš, 2010]. Vychádzajúc z týchto charakteristík môžeme konštatovať, že iba poznanie reálneho stavu kvality učebníc na školách môže pozitívne ovplyvniť výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Môže tvoriť východisko na korekciu vyučovacieho obsahu, prípadné zmeny a stanovenie vhodných výchovno-vzdelávacích postupov [Pavlovkin, Macková, 1986].

1.1 Funkcie učebnice

Obsah vzdelávania býva často podrobne rozpracovaný v učebniciach [Bajtoš, 2007]. Učebnice obsahujú didaktické spracovanie učiva. Dobrá učebnica by nemala obsahovať len súbor informácií, to znamená, neprezentovať len učivo, ale mala by byť podkladom pre vytvorenie scenára výchovno-vzdelávacieho procesu. Funkcie učebnice je potrebné dôkladne poznať, pretože významne ovplyvňujú priebeh, ako aj výsledky učebnej činnosti žiakov. Učebnica má spĺňať tieto funkcie [Kmecová 2010, podľa Zujev 1986]:

- *informačná* – prezentovať učivo, ktoré si má osvojiť každý žiak,
- *transformačná* – transformovať, prepracovať systém vedeckých poznatkov do učiva na základe didaktických princípov,
- *systémová* – zabezpečiť logickú postupnosť učiva, jeho usporiadanie do systému,
- *upevnenia a sebakontroly* – poskytovať pomoc, oporu, spätnú väzbu pri osvojovaní si učiva, orientácii v ňom a pri aplikácii vedomostí,
- *sebvzdelávacia* – formovať potrebu a schopnosť samostatne a pritom racionálne sa učiť,
- *integrujúca* – zabezpečiť pomoc a zjednocovanie, v prípade učenia sa z rozličných zdrojov,
- *koordinujúca* – zabezpečiť optimálne funkčné využitie učebných pomôcok a didaktickej techniky, ktoré majú slúžiť konkretizácii, istému rozšíreniu a prehĺbeniu učiva, ale v súlade s učivom v učebnici,
- *rozvíjajúca a výchovná* – rozvoj schopností a formovanie postojov študentov,
- *motivačná* – zabezpečenie motivácie študentov, vzbudenie záujmu pri učení.

Aby sa v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu dosiahli optimálne výsledky procesu učenia sa žiakov, mali by učebnice rešpektovať aj didaktické zásady [Bajtoš, 2007]. Ide najmä o zásadu vedeckosti, zásadu primeranosti, zásadu prepojenia teórie s praxou, zásadu názornosti a zásadu sústavnosti.

1.2 Potreba tvoriť vlastné učebnice, resp. učebné texty

Úvodom tejto časti príspevku je potrebné si položiť nasledujúcu otázku. Prečo je potrebné v súčasnosti, čoraz viac, sa zamýšľať nad myšlienkou tvorby nových učebníc, či učebných textov? Dôvodov je viac. Rozlišujeme vonkajšie a vnútorné zdroje, ktoré majú vplyv na tvorbu nových učebníc a učebných textov [Valent, 2008].

Vonkajšie zdroje (štátne):

- neaktuálnosť učebníc v súvislosti so základnými pedagogickými dokumentmi (učebnými osnovami),
- učebnice nespĺňajú didaktické požiadavky, ktoré ich robia aktuálnymi.
- *Vnútorné zdroje (školské):*

- nespokojnosť žiakov s učebnicami (kvôli neaktuálnosti, časté diktovanie poznámok),
- nespokojnosť učiteľa s obsahom učebníc,
- dosiahnutie cieľov vyučovania.

2. Postavenie učiteľa ako rozhodujúceho činiteľa v didaktickom systéme

Učiteľ vždy bol, je a bude nositeľom, sprostredkovateľom výchovy a vzdelávania [Kips, 2009]. Riadi celý postup žiaka na jeho ceste vo vzdelávaní. Jeho úloha a postavenie v didaktickom systéme je nezastupiteľná. Nenahraditeľná úloha učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese je predovšetkým v tom, že organizuje celý pedagogický proces [Bajtoš, 2007]. Jeho didaktická práca spočíva v tom, že používa, respektíve mal by používať vyučovacie prostriedky v nových situáciách. To si však vyžaduje pravidelnú a zodpovednú prípravu na každú vyučovaciu jednotku. Je nevyhnutné [Petlák, Komora, 2003], aby učiteľ svoje prípravy na vyučovacie jednotky aktualizoval, dopĺňal a robil ich podrobnú analýzu. Výsledky analýzy, či už pozitívne alebo negatívne mu pomôžu pri príprave a plánovaní nasledujúcich vyučovacích jednotiek. Podmienkou k tomu je, aby sa učiteľ neustále rozvíjal, sledoval nové metódy a formy práce a tieto sa snažil do výchovno-vzdelávacieho procesu implementovať. Učiteľ si vyberá vyučovacie metódy, koncepcie vyučovania a formy práce vzhľadom na preberané učivo, ale aj na základe poznania osobností žiakov. Je nesmierne dôležité, aby učiteľ uplatňoval, pokiaľ je možné, individuálny prístup ku každému žiakovi. Splnenie tejto požiadavky predpokladá u učiteľa vlastnosti ako je trpezlivosť, sebaovládanie, pracovitosť ako aj značnú dávku empatie. V nadväznosti na vyššie uvedené konštatujeme, že práca učiteľa je mimoriadne zodpovedná. Učiteľ svojím profesijným pôsobením vstupuje do zložitého systému vzťahov, v ktorých sa objavuje požiadavka zodpovednosti, rešpektu a taktu. Pre efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu má preto učiteľ kľúčový význam [Manniová, 2008]. Učiteľ je rozhodujúcim faktorom zmien na dosahovanie lepšej kvality školy. Môže zvýšiť úroveň vzdelávacieho procesu cez kvalitu vzdelávania svojho predmetu.

Jedným zo spôsobov ako prispieť k zvýšeniu úrovne procesu vzdelávania je sledovanie a overovanie didaktickej účinnosti učebníc, resp. učebných textov v rámci vyučovania konkrétneho predmetu, posúdenie miery obtiažnosti učebného textu, či učebný text je primeraný, zrozumiteľný pre žiaka. Ak sa zistia určité nedostatky, tak vtedy učebnica, či učebný text nespĺňa didaktické požiadavky na nich kladené a je dôležité zo strany učiteľov navrhnuť nové učebné texty, ktoré budú žiakov predovšetkým motivovať, aktivizovať a tým vzbudzovať záujem o učebnú činnosť, štúdium. Myslíme si, že prostredníctvom kvality učebníc môžeme zabezpečiť kvalitnú prípravu a dať žiakom vzdelanie, ktoré potrebujú pre úspešné zapojenie sa do spoločnosti a sveta práce.

3. Výskum didaktickej účinnosti učebného textu v odbornom vzdelávaní

Cieľ výskumu:

Sledovať a overiť didaktickú účinnosť nami navrhnutého učebného textu predmetu Ekonomika na Strednej odbornej škole technickej v Hlohovci a zároveň overiť jeho kvalitu vo vzťahu k výsledkom vzdelávacieho procesu v predmete Ekonomika.

Čiastkové ciele výskumu:

K splneniu hlavného cieľa boli sformulované nasledovné čiastkové ciele:

- zistiť názory a požiadavky žiakov na kvalitu jestvujúcich učebníc Ekonomiky na škole,
- navrhnuť a vytvoriť nový učebný text,
- zistiť, či navrhnutý učebný text je primeraný a zrozumiteľný pre žiaka,
- experimentálne overiť didaktickú účinnosť nami navrhnutého učebného textu na skupine žiakov tretieho ročníka SOŠ technickej v Hlohovci,
- zistiť, aké výsledky prinieslo vyučovanie s využitím nami navrhnutého učebného textu oproti jestvujúcej učebnici,
- zistiť názory žiakov na hodnotenie kvality výučby,
- navrhnuť odporúčania na skvalitnenie vyučovacieho procesu predmetu Ekonomika.

Predmet výskumu:

Pedagogický výskum prebiehal na Strednej odbornej škole technickej v Hlohovci a predmetom výskumu boli:

- didaktický model výučby predmetu Ekonomiky, s využitím nami navrhnutého učebného textu a porovnanie jej účinnosti s klasickou učebnicou,
- vedomosti žiakov v predmete Ekonomika,
- spokojnosť žiakov s vyučovacím procesom pri vyučovaní pomocou nami navrhnutého učebného textu.

Hypotéza výskumu:

H: Výučba predmetu Ekonomika podľa nami navrhnutého učebného textu bude efektívnejšia ako výučba s klasickou učebnicou.

Aby bolo možné túto hypotézu kvantitatívne a kvalitatívne verifikovať, rozčlenili sme ju na tieto *pracovné hypotézy*:

H1: Žiaci v experimentálnej triede dosiahnu v kognitívnej oblasti v didaktickom teste z predmetu Ekonomika na konci experimentu lepšie výkony ako žiaci v kontrolnej triede.

H2: Žiaci v experimentálnej triede budú na konci experimentu pozitívnejšie hodnotiť priebeh vyučovacieho procesu ako žiaci v kontrolnej triede.

H3: Zrozumiteľnosť vytvoreného učebného textu, hodnotená Cloze testom, bude vyššia ako 65%.

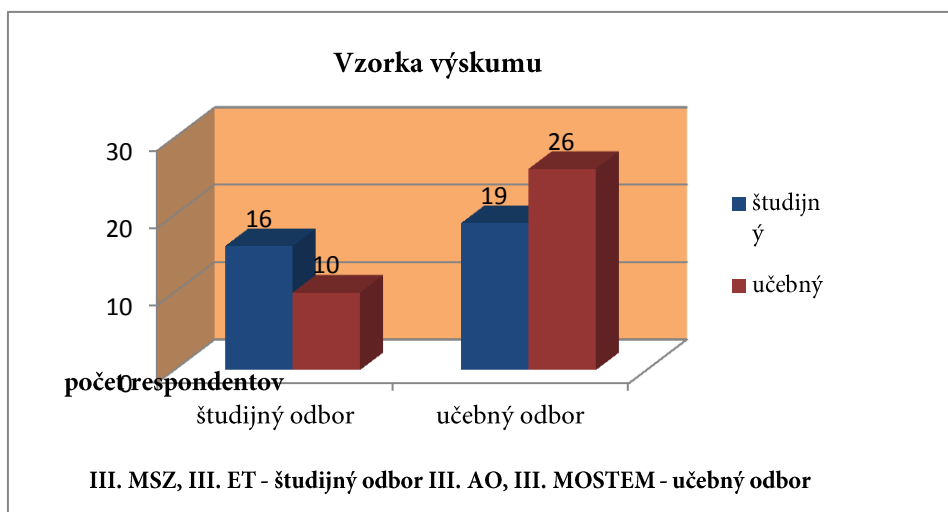
H4: Zrozumiteľnosť nami navrhnutého učebného textu bude žiakmi v experimentálnej triede hodnotená pozitívne.

H5: Žiaci v experimentálnej triede na konci experimentu odporučia vyučovať predmet Ekonomika pomocou nami navrhnutého učebného textu.

Vzorka výskumu:

Pre výskum didaktickej účinnosti učebného textu v odbornom vzdelávaní boli vybrané dve triedy 3. ročníka zo študijného odboru a dve triedy 3. ročníka z učebného odboru. Počet žiakov tried zúčastnených výskumu (znázornené na Grafe 1) bol celkovo v počte 71 žiakov.

Graf 1 Štruktúra vzorky výskumu



Kritériom určenia experimentálnej (■) a kontrolnej triedy (■), bol náhodný výber.

Metodika výskumu:

- Pri realizácii výskumu didaktickej účinnosti učebného textu pre predmet Ekonomika sme použili nasledovné metódy a techniky:
 1. *prirodzený pedagogický experiment* – hlavná metóda výskumu, overenie hlavnej hypotézy výskumu H,
 2. *dotazníková metóda* – overenie hypotéz H2, H 4, H5
 3. *Cloze test* – overenie hypotézy H 3,
 4. *didaktické testy* – overenie hypotézy H1,
 5. *štatistické metódy spracovania výsledkov*,
 6. *štúdium literatúry*.

3.1 Realizácia empirického výskumu

Predvýskum:

Pred samotným výskumom boli prieskumom zisťované názory a požiadavky žiakov Strednej odbornej školy technickej v Hlohovci na kvalitu učebníc v odbornom vzdelávaní, ktoré sa používajú na škole. Prieskum sa realizoval za účelom zistenia, kde sa kvalita učebníc a s tým súvisiaca výučba, nachádza pred začatím realizácie samotného výskumu (Kmecová, 2010). Názory a požiadavky respondentov, sme zisťovali prostredníctvom anonymného dotazníka. Výsledkom bolo zistenie, ako sú žiaci spokojní s jestvujúcimi učebnicami, ktoré škola má k dispozícii.

3.1.1 Prieskum názorov a požiadaviek žiakov na kvalitu učebníc v odbornom vzdelávaní ekonomických predmetov

Cieľ prieskumu:

Zistiť názory a požiadavky žiakov na kvalitu učebníc v odbornom vzdelávaní na SOŠT v Hlohovci. Išlo nám o získanie určitého obrazu o skutočnom stave učebníc v odbornom vzdelávaní, vrátane učebníc ekonomických predmetov. Na základe zistení o stave a používaní učebníc na spomínanej škole, sme chceli poukázať na silné a slabé stránky výchovno-vzdelávacieho procesu.

Predmet prieskumu:

- učivo obsiahnuté v učebniciach odborných predmetov,
- názory a požiadavky žiakov na kvalitu učebníc v odbornom vzdelávaní.

Výberová vzorka prieskumu:

Prieskumu sa zúčastnili žiaci 3.ročníka študijného i učebného odboru, žiaci 4.ročníka študijného odboru a žiaci nadstavbového štúdia 1. a 2.ročníka. Prieskumnú vzorku žiakov uvádzame v Tab. 1.

Tab. 1 Štruktúra skúmaných žiakov

Študijný odbor	Trieda	Počet študentov
Strojárstvo	III. MSZ	16
	IV. MSZ	13
Elektrotechnika	III. ET	10
	IV. ET	12
Podnikanie a služby v strojárstve	I. NŠS	12
	II. NŠS	10
Učebný odbor	Trieda	Počet študentov
Automechanik	III. AO	19
Elektrotechnika, Mechanik opravár, Stolár	III. MOSTEM	26
Spolu		118

Metodika prieskumu:

Na realizáciu prieskumu sme použili dotazníkovú metódu. Žiaci v anonymnom dotazníku sa vyjadrili k 18 otázkam (položkám), z ktorých 5 bolo škálovaných otázok, 9 uzavretých, 3 polouzavretých a 1 otvorená otázka.

Organizácia prieskumu:

Realizácia prieskumu bola dopredu dohodnutá s vedením školy. Organizátor prieskumu osobne požiadal všetkých zúčastnených respondentov o svedomitú a čestnú vyplnenie dotazníka s vysvetlením, že jeho výsledky budú využité na výskumné účely. Zároveň oboznámil respondentov s metodikou vyplňovania dotazníka.

Výsledky prieskumu :

Na ilustráciu uvádzame vyhodnotenie niekoľkých položiek dotazníka:

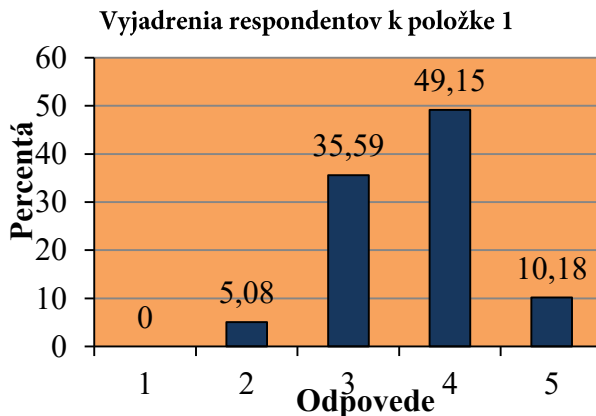
1) *Ako ste spokojní s učebnicami pre predmet Ekonomika na škole?*

Vyjadrenia celkovej spokojnosti s kvalitou učebníc pre predmet Ekonomika, všetkých tried zúčastnených prieskumu, sú podrobne uvedené v Tab. 2, graficky znázorňuje Graf 2.

Tab.2 Ako ste spokojní s učebnicami pre predmet Ekonomika na škole?

Škála	Počet	%
1) výborne	0	0,00 %
2) veľmi dobre	6	5,08 %
3) dobre	42	35,59 %
4) slabo	58	49,15 %
5)nedostatočne	12	10,18 %
Spolu	118	100,00 %

Graf 2 Ako ste spokojní s učebnicami pre predmet Ekonomika na škole?



2) Poskytujú učebnice odborného predmetu Ekonomika podľa Vás nasledovné?

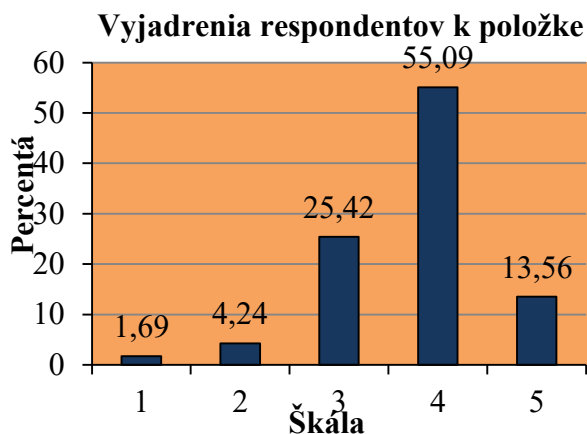
- | | |
|---|-----------|
| a) poskytujú široké poznatky z odboru | 1 2 3 4 5 |
| b) preferujú kvalitu pred kvantitou informácií | 1 2 3 4 5 |
| c) obsahujú najnovšie poznatky z odboru | 1 2 3 4 5 |
| d) zodpovedajú súčasným potrebám odboru | 1 2 3 4 5 |
| e) kladú dôraz nielen na teóriu, ale aj na prax | 1 2 3 4 5 |
| f) neposkytujú najnovšie poznatky z odboru | 1 2 3 4 5 |

Tab.3 Poskytujú učebnice odborného predmetu Ekonomika podľa Vás nasledovné?

Odpoveď / Škála	1	2	3	4	5	Odpovede
2a	1 (0,85%)	9 (7,63%)	36 (30,51%)	69 (58,47%)	3 (2,54%)	118
2b	0 (0,00%)	5 (4,24%)	22 (18,64%)	80 (67,80%)	11 (9,32%)	118
2c	0 (0,00%)	8 (6,78%)	24 (20,34%)	64 (54,24%)	22 (18,64%)	118
2d	0 (0,00%)	7 (5,93%)	35 (29,66%)	62 (52,54%)	14 (11,86%)	118
2e	2 (1,69%)	5 (4,24%)	30 (25,42%)	65 (55,09%)	16 (13,56%)	118
2f	3 (2,54%)	8 (6,79%)	23 (19,49%)	30 (25,42%)	54 (45,76%)	118

V Tab.3, uvádzame výsledky, kde respondenti vyjadrovali svoje názory k položkám 2a – 2f zakrúžkovaním na päťstupňovej škále: 1 (výborne), 2 (veľmi dobre), 3 (dobre), 4 (slabo), 5 (nedostatočne). Detailnejšie vyjadrenia respondentov, konkrétne, k položke 2e, znázorňuje Graf 3.

Graf 3 Poskytujú učebnice odborného predmetu Ekonomika nasledovné: 2e) kladú dôraz nielen na teóriu, ale ja na prax



3) Je učebnica ekonomického predmetu napísaná zrozumiteľne?

- a) áno, je napísaná zrozumiteľne a prezentované učivo je možné pochopiť,
- b) skôr áno,
- c) skôr nie,
- d) nie, je málo prehľadná, ťažko sa číta a ťažko sa dá pochopiť preberané učivo.

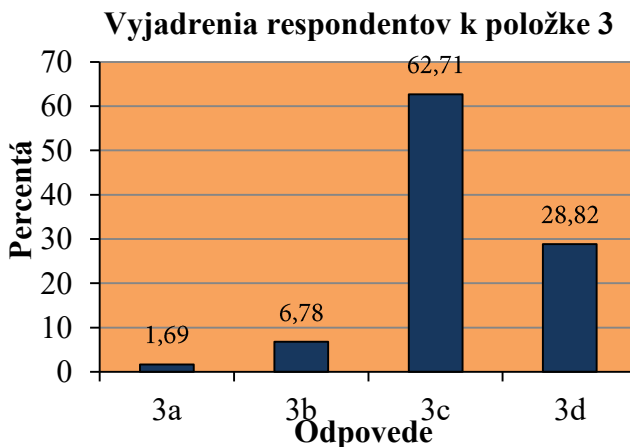
Tab.4 Je učebnica ekonomického predmetu napísaná zrozumiteľne?

Odpoveď	Počet	%
3a	2	1,69 %
3b	8	6,78 %
3c	74	62,71 %
3d	34	28,82 %
<i>Spolu</i>	118	100,00 %

Z Tab. 4 vidíme, že najviac respondentov, až 74 z celkového počtu 118, sa vyjadrilo k možnosti c) učebnica Ekonomiky skôr nie je napísaná zrozumiteľne.

3.1.2 Interpretácia výsledkov prieskumu

Naše predpoklady sa v podstate potvrdili. Žiaci SOŠT v Hlohovci vyjadrili v prevažnej miere svoju nespokojnosť s kvalitou učebníc v odbornom vzdelávaní, vrátane učebníc predmetu Ekonomiky.



Položka 1: Zo 118 respondentov (Tab.2, Graf 2), hodnotilo 112 respondentov (94,92%), učebnice predmetu Ekonomika známku 3 – 5 (priemerne až nedostatočne). A to je dôvod na negatívne hodnotenie kvality jestvujúcich učebníc.

Položka 2: Zo 118 respondentov sa k položke c) obsahujú najnovšie poznatky z odboru, vyjadrilo až 64 respondentov (54,24%), že učebnice predmetu Ekonomiky na SOŠ technickej v Hlohovci sú slabo vybavené najnovšími poznatkami z odboru (známka 4 na päťstupňovej škálovej stupnici). Grafické znázornenie položky 2e) kladú dôraz nielen na teóriu, ale aj na prax, znázorňuje Graf 3. Porovnateľné výsledky boli dosiahnuté aj v ostatných položkách. Podrobne výsledky uvádzame v Tab.3.

Položka 3: Z Grafu 4 vidieť, že na položku č.3, či jestvujúca učebnica Ekonomiky, je napísaná zrozumiteľne, 62,71 % uviedlo možnosť c) skôr nie. Výsledky uvádzame v Tab.4.

3.1.3 Zhrnutie výsledkov prieskumu

Prieskum potvrdil, že v učebniciach odborných predmetov nie je zohľadnený didaktický aspekt vyučovania, ktorý by zabezpečoval kvalitu a zvyšoval efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Respondenti sú toho názoru, že škola nie je vybavená učebnicami s aktuálnymi poznatkami, ktoré by spĺňali didaktické požiadavky na ne kladené. Drvivá väčšina z nich si myslí, že učebnice sú staré, opotrebované alebo nepoužiteľné. Na vyučovaní predmetu Ekonomika, ale zároveň aj ostatných odborných predmetov sme odporučili:

- - sledovaním didaktickej účinnosti učebníc zisťovať, ktoré didaktické funkcie určitá učebnica neplní dostatočne a na základe zistení chýbajúce komponenty do novokoncipovaných učebníc zaradiť,
- - zavádzaním novokoncipovaných učebníc prispievať ku zvyšovaniu kvality a efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu.

3.1.2 Výskum didaktickej účinnosti učebníc v odbornom vzdelávaní

Z vyššie uvedených dôvodov sme realizovali výskum didaktickej účinnosti učebníc v odbornom vzdelávaní. Na základe zistených názorov a požiadaviek žiakov na kvalitu učebníc v odbornom vzdelávaní sme navrhli a vypracovali vlastný učebný text predmetu Ekonomika. Počas realizácie výskumu sme experimentálne overovali efektívnosť vyučovacieho procesu predmetu Ekonomika na SOŠT v Hlohovci s využitím navrhnutých kapitol učebnice. Našu výskumnú vzorku tvorilo 71 žiakov, z toho 35 žiakov experimentálnej triedy (spolu študijný a učebný odbor) a 36 žiakov kontrolnej triedy (spolu študijný a učebný odbor). Pri realizácii výskumu didaktickej účinnosti vytvorenej učebnice pre predmet Ekonomika sme použili tieto metódy a techniky: prirodzený pedagogický

experiment, dotazníkovú metódu, Cloze test, didaktický test, štatistické metódy spracovania výsledkov a štúdium literatúry.

Hlavná hypotéza výskumu H: *Výučba predmetu Ekonomika podľa nami navrhnutého učebného textu bude efektívnejšia ako výučba s klasickou učebnicou.*

Z dôvodu toho, aby sme mohli hlavnú hypotézu overiť, rozčlenili sme ju na 5 pracovných hypotéz. Predkladáme čiastkové výsledky výskumu didaktickej účinnosti učebníc v odbornom vzdelávaní.

Hypotéza H1: *Žiaci v experimentálnej triede dosiahnu v kognitívnej oblasti, v didaktickom teste z predmetu Ekonomika lepšie výkony ako žiaci v kontrolnej triede.*

Na verifikáciu H1, sme použili neštandardizovaný, kognitívny, objektívne skórovateľný, tzv. NR test. Výkon žiaka bol porovnávaný s výkonom iných žiakov. Naším cieľom bolo porovnať výkony žiakov experimentálnej a kontrolnej triedy po ukončení experimentu. Vyhотовili sme dva varianty didaktického testu, ktoré boli rovnocenné. Odlišovali sa len v zmenenom poradí úloh a odpovedí. Didaktický test bol zostavený z troch tematických celkov v rozsahu 20 vyučovacích jednotiek za 1. polrok. Obsahoval úlohy otvorené so stručnou odpoveďou (produkčné a doplňovacie) a zatvorené úlohy (dichotomické, polytomické a priradovacie). Za každú správne zodpovedanú úlohu, sme pridelili 1 bod. Za nesprávne zodpovedanú alebo nezodpovedanú úlohu sme pridelili 0 bodov. Súčet bodov predstavoval skóre riešenia didaktického testu.

Štatistická verifikácia H1:

V našom výskume sme volili pre kvantitatívny znak skóre výstupného didaktického testu v kognitívnej oblasti, tzv. neparametrický test U–test Manna a Whitneyho pri veľkých početnostiach. Na základe vypočítaných hodnôt sme odmietali nulovú hypotézu, na hladine významnosti 0,05, v prospech alternatívnej hypotézy. Medzi výkonmi žiakov experimentálnej triedy a kontrolnej triedy boli štatisticky významné rozdiely. Toto rozhodnutie platilo rovnako v študijnom aj učebnom odbore.

Verifikácia H1 – študijný odbor

V Tab.5 uvádzame čiastkové výsledky výstupného didaktického testu žiakov študijného odboru.

Tab. 5 *Výsledky výstupného DT v kognitívnej EXP a KON triedy (študijný odbor)*

Študijný odbor	
EXP trieda	KON trieda
$n_1 = 16$	$n_2 = 10$
$x_1 = 20,75$	$x_2 = 16,60$
$s_1^2 = 1,96$	$s_2^2 = 12,71$

Pre kvantitatívny znak skóre výstupného DT, v kognitívnej oblasti, sme pre výpočet (v študijnom a učebnom odbore) volili neparametrický test U-test Manna a Whitneyho pri veľkých početnostiach.

H ₀	Medzi výkonmi žiakov v experimentálnej a kontrolnej triede nie sú rozdiely.
H ₁	Medzi výkonmi žiakov v experimentálnej a kontrolnej triede sú rozdiely.

$$R_1 = 426,50 \quad R_2 = 158,5$$

$$u_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1 = 16 \cdot 10 + \frac{16 \cdot (16 + 1)}{2} - 426,5 = -130,50$$

$$u_2 = n_1 n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_2 = 16 \cdot 10 + \frac{10 \cdot (10 + 1)}{2} - 158,50 = 56,50$$

Testovacím kritériom je menšia z vypočítaných hodnôt, t. j. $u_1 = -130,50$.

$$u_0 = \frac{u_1 - \frac{n_1 n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2}{12} \cdot (n_1 + n_2 + 1)}} = \frac{-130,50 - \frac{16 \cdot 10}{2}}{\sqrt{\frac{16 \cdot 10}{12} \cdot (16 + 10 + 1)}} = \frac{-210,50}{18,99} = 11,08$$

$$u_{\text{krit}(\alpha)} = u_{\text{krit}(0,05)} = 1,96$$

Legenda:

n_1 – počet žiakov experimentálnej triedy,

n_2 – počet žiakov kontrolnej triedy,

\bar{x}_1 – aritmetický priemer skóre DT [v bodoch] EXP triedy;

\bar{x}_2 – **aritmetický priemer skóre DT [v bodoch] KON triedy;**

s_1^2 – rozptyl experimentálnej triedy,

s_2^2 – rozptyl kontrolnej triedy,

R_1 – súčet poradí jednotlivých hodnôt EXP triede,

R_2 – súčet poradí jednotlivých hodnôt KON triede.

Vypočítaná hodnota 11,08 sa porovnávala s kritickou hodnotou $u_{(0,05)} = 1,96$

Vypočítaná hodnota $u > 1,96$ (hodnota kritická), preto sme zamietali nulovú hypotézu, na hladine významnosti 0,05, v prospech alternatívnej hypotézy. Medzi výkonmi žiakov experimentálnej triedy a kontrolnej triedy boli štatisticky významné rozdiely.

Záverečné rozhodnutie:

Hypotéza H1 (v študijnom odbore) platí.

Žiaci v experimentálnej triede dosiahli v kognitívnej oblasti v didaktickom teste z predmetu Ekonomika na konci experimentu lepšie výkony ako žiaci v kontrolnej triede.

Toto rozhodnutie platilo aj u žiakov študujúcich v učebnom odbore. Na ilustráciu uvádzame výsledky, ktoré sme získali v učebnom odbore.

Výsledky výstupného DT – učebný odbor

Výsledky meraných parametrov (aritmetický priemer, medián, modus, smerodajná odchýlka, rozptyl, variačné rozpätie, variačný koeficient, minimum, maximum), uvádzame v Tab. 6.

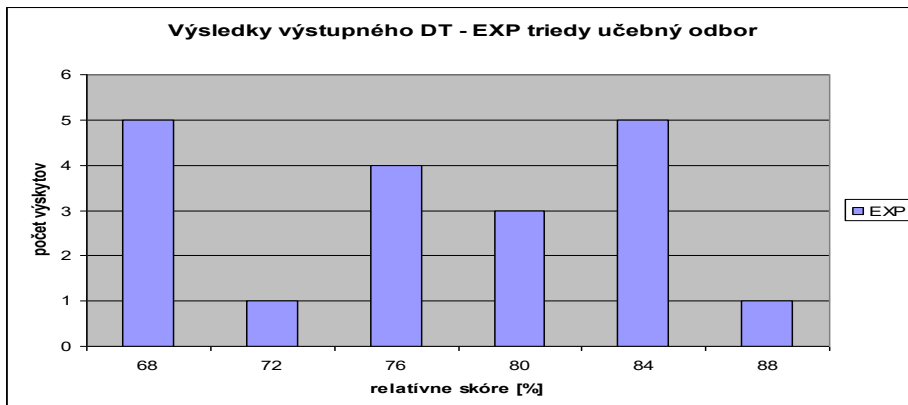
Tab. 6 Výsledky výstupného didaktického testu v učebnom odbore

Merané parametre	Učebný odbor	
	EXP trieda [n ₁ =19]	KON trieda [n ₂ =26]
Aritmetický priemer \bar{x} [body]	19,25	17,35
Medián \tilde{x}	19	17
Modus \hat{x}	17/22	17
Smerodajná odchýlka s	1,94	3,05
Rozptyl s ²	3,76	9,28
Variačné rozpätie R [%]	20,00%	48,00%
Variačné rozpätie R [body]	5	12
Variačný koeficient V [%]	10 %	17 %
Maximum x _{max} [%]	88,00%	88,00%
Maximum x _{max} [body]	22	22
Minimum x _{min} [%]	68,00%	40,00%
Minimum x _{min} [body]	17	10

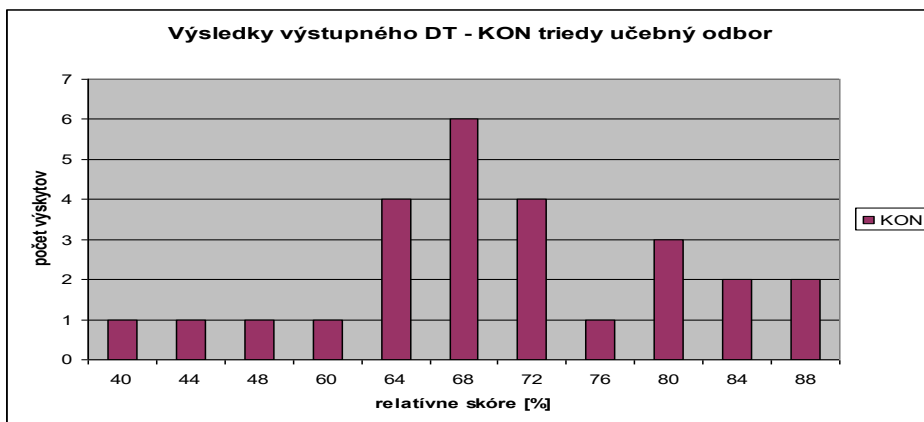
Z výsledkov uvedených v Tab.6 vidíme, že aritmetický priemer \bar{x} skóre v bodoch vo výstupnom didaktickom teste u žiakov experimentálnej triedy je vyšší ako u žiakov kontrolnej triedy. Vo výkonoch žiakov v kontrolnej triede boli veľké rozdiely. Rozdiel medzi najvyšším a najnižším skóre didaktického testu bol 12 bodov (48 %). Na druhej strane, vo výkonoch žiakov experimentálnej triedy boli stredne veľké rozdiely. Súbor bol viac homogénny ako heterogénny. Rozdiel medzi najvyšším a najnižším skóre bol 5 bodov.

Grafické znázornenie výsledkov výstupného DT – učebný odbor

Graf 5 Výsledky výstupného DT žiakov EXP triedy v učebnom odbore

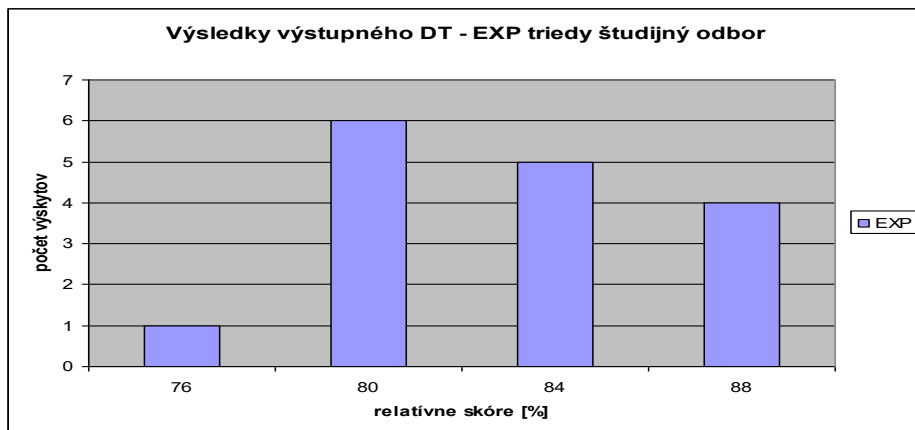


Graf 6 Výsledky výstupného DT žiakov KON triedy v učebnom odbore

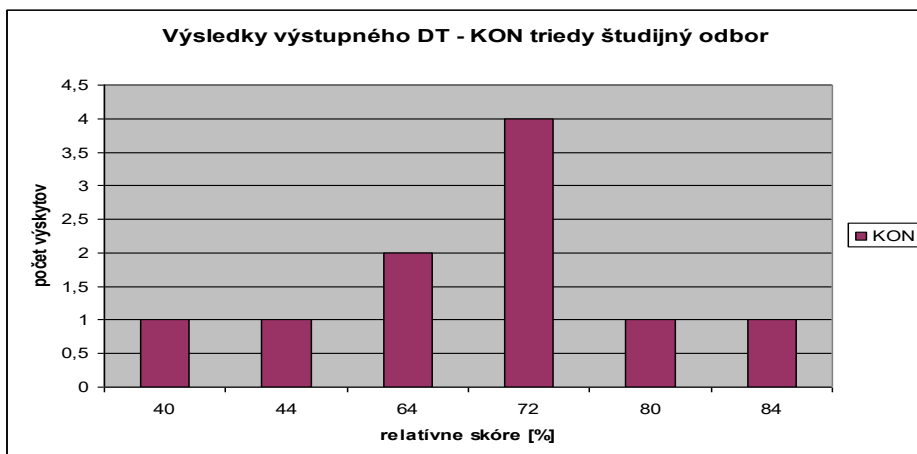


Grafické znázornenie výsledkov výstupného DT – študijný odbor

Graf 7 Výsledky výstupného DT žiakov EXP triedy v študijnom odbore



Graf 8 Výsledky výstupného DT žiakov KON triedy v študijnom odbore



Grafy č.5 až č.8 uvádzajú grafické znázornenie výsledkov výstupného DT žiakov EXP a KON triedy v študijnom a učebnom odbore.

Hypotéza H2: Žiaci v experimentálnej triede budú na konci experimentu pozitívnejšie hodnotiť priebeh vyučovacieho procesu ako žiaci v kontrolnej triede.

Uvádzame vyhodnotenie dotazníka na hodnotenie kvality výučby predmetu Ekonomika. Analýza bola založená na percentuálnom výskyte odpovedí respondentov na jednotlivé položky z dotazníka, pričom niektoré z nich boli vyhodnotené pomocou štatistickej metódy U-test Manna a Whitneyho. Na ilustráciu uvádzame vyhodnotenie niekoľkých položiek dotazníka:

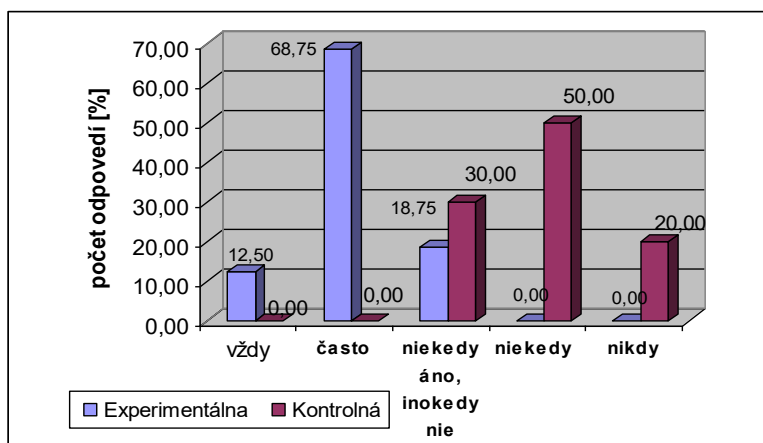
1) *Spĺňala učebnica Ekonomiky dostatočne motivačný prvok v najrôznejších proporciách a vzťahoch, t.j. povzbudzovala k činnosti a zvyšovala Váš záujem pri učení sa z nej?*

- a) vždy,
- b) často,
- c) niekedy áno, inokedy nie,
- d) niekedy,
- e) nikdy.

Tab. 7 *Spĺňala učebnica Ekonomiky dostatočne motivačný prvok – študijný odbor*

Škála		EXP trieda		KON trieda	
		Počet odpovedí	Vyjadrenie v %	Počet odpovedí	Vyjadrenie v %
a)	Vždy	2	12,50	0	0,00
b)	Často	11	68,75	0	0,00
c)	niekedy áno, inokedy nie	3	18,75	3	30,00
d)	Niekedy	0	0,00	5	50,00
e)	Nikdy	0	0,00	2	20,00
Suma Σ/Percento [%]		16	100	10	100

Graf 9 *Spĺňala učebnica Ekonomiky dostatočne motivačný prvok – študijný odbor*



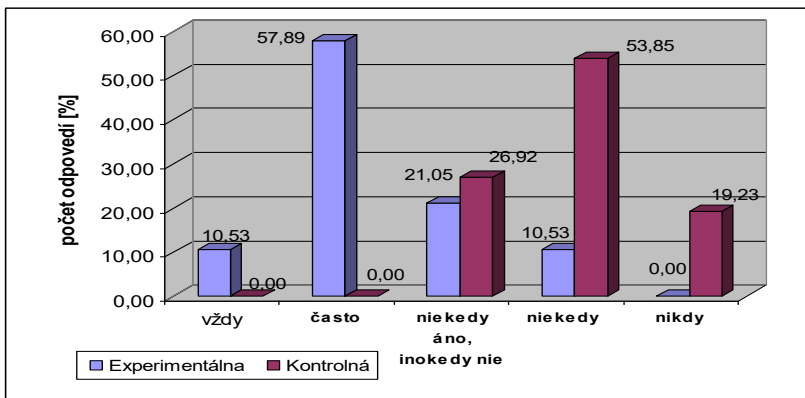
Zo študijného odboru zo 16 respondentov experimentálnej triedy, sa najväčšie percento (68,75%) vyjadrilo, že učebný text predmetu Ekonomiky, často spĺňal motivačný prvok.

Výsledky uvádzame v Tab. 7.

Tab. 8 *Spĺňala učebnica/učebný text Ekonomiky dostatočne motivačný prvok – učebný odbor*

Škála		EXP trieda		KON trieda	
		Počet povedí	od- vjadrenie v %	Počet povedí	od- vjadrenie v %
a)	Vždy	2	10,53	0	0,00
b)	Často	11	57,89	0	0,00
c)	niekedy áno, inokedy nie	4	21,05	7	26,92
d)	Niekedy	2	10,53	14	53,85
e)	Nikdy	0	0,00	5	19,23
Suma Σ/Percento [%]		19	100	26	100

Graf 10 *Spĺňala učebnica/učebný text Ekonomiky dostatočne motivačný prvok – učebný odbor*



Porovnateľné výsledky sú získané aj z vyjadrení respondentov experimentálnej a kontrolnej triedy v učebnom odbore. Výsledky uvádzame v Tab. 8.

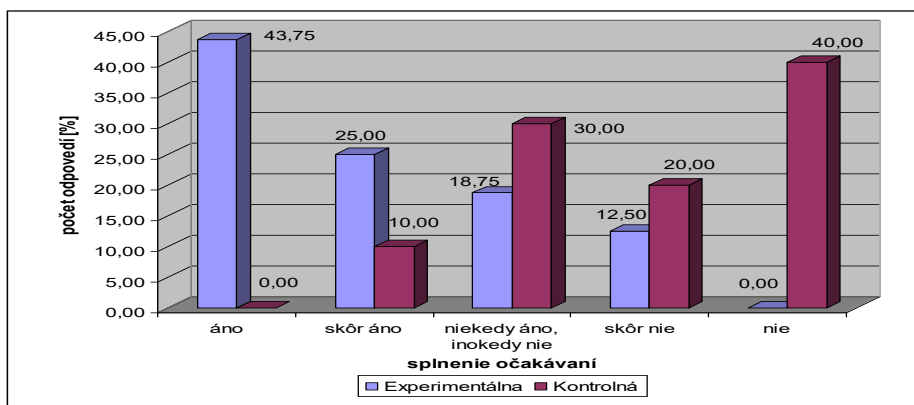
2) Splnila učebnica predmetu Ekonomiky vaše očakávania?

- a) áno,
- b) skôr áno,
- c) niekedy áno, inokedy nie,
- d) skôr nie,
- e) nie.

Tab. 9 Splnila učebnica predmetu Ekonomiky Vaše očakávania – študijný odbor

Škála		EXP trieda		KON trieda	
		Počet odpovedí	Vyjadrenie v %	Počet odpovedí	Vyjadrenie v %
a) 1	Áno	7	43,75	0	0,00
b) 2	skôr áno	4	25,00	1	10,00
c) 3	niekedy áno, inokedy nie	3	18,75	3	30,00
d) 4	skôr nie	2	12,50	2	20,00
e) 5	Nie	0	0,00	4	40,00
Suma Σ/Percento [%]		16	100	10	100

Graf 11 Splnila učebnica predmetu Ekonomiky Vaše očakávania – študijný odbor



Percentuálne vyjadrenia názorov respondentov experimentálnej a kontrolnej triedy v študijnom odbore, uvádzame v Grafe 11. Výsledky aj s odpoveďami respondentov uvádza Tab. 9.

Verifikácia H2 – študijný odbor (položka 2)

H0	Vo vyjadreniach názorov žiakov experimentálnej a kontrolnej triedy v študijnom odbore, na položku 2, nie sú rozdiely.
H1	Vyjadrenia názorov žiakov experimentálnej a kontrolnej triedy v študijnom odbore, na položku 2, sú rozdielne.

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U = 16 \cdot 10 + \frac{16 \cdot (16 + 1)}{2} - 155,5 = 140,50$$

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$U' = 16 \cdot 10 + \frac{10 \cdot (10 + 1)}{2} - 195,5 = 19,50$$

Zvolená hladina významnosti je 0,05. Testovacím kritériom bola menšia z obidvoch vypočítaných hodnôt. V našom prípade $U' = 19,50$. Túto vypočítanú hodnotu sme porovnávali s kritickou hodnotou $U_{0,05}(16,10) = 42$ pre zvolenú hladinu významnosti a početnosti v obidvoch triedach. Pretože vypočítaná hodnota U' bola menšia, ako hodnota kritická, prijali sme alternatívnu hypotézu a zamietli nulovú hypotézu.

U-test pri veľkých početnostiach:

$$|u| = \frac{n_1 \cdot n_2}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 \cdot (n_1 + n_2 + 1)}{12}}} = \frac{16 \cdot 10}{\sqrt{\frac{19,5 \cdot 12}{16 \cdot 10 \cdot (16 + 10 + 1)}}} = \frac{-60,5}{18,97} = 3,18$$

Vypočítané u porovnáваме s kritickou hodnotou.

Kritické hodnoty:

Pre $p = 1,96$

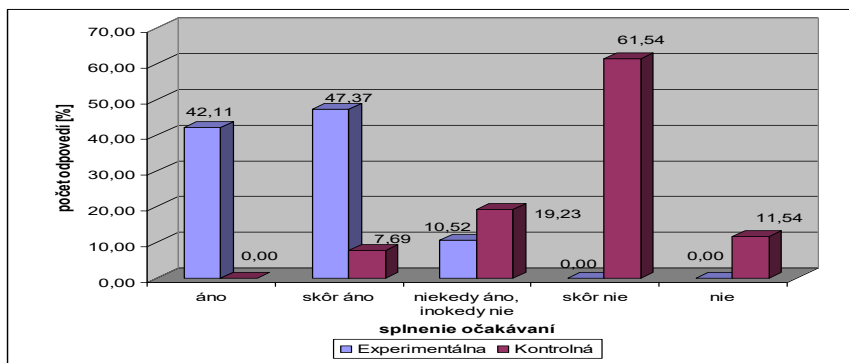
$3,18 > 1,96$ – vypočítaná hodnota je väčšia ako hodnota kritická.

Vypočítaná hodnota $u > 1,96$ (hodnota kritická), preto sme zamietali nulovú hypotézu na hladine významnosti 0,05 v prospech alternatívnej hypotézy. Medzi vyjadreniami názorov žiakov experimentálnej triedy a kontrolnej triedy v študijnom odbore, na položku 2: *Splnila učebnica predmetu Ekonomiky Vaše očakávania*, boli v študijnom odbore štatisticky významné rozdiely.

Tab. 10 *Splnila učebnica predmetu Ekonomiky Vaše očakávania – učebný odbor*

Škála		EXP trieda		KON trieda	
		Počet od-povedí	Vyjadrenie v %	Počet od-povedí	Vyjadrenie v %
a)	Áno	8	42,11	0	0,00
b)	skôr áno	9	47,37	2	7,69
c)	niekedy áno, inokedy nie	2	10,52	5	19,23
d)	skôr nie	0	0,00	16	61,54
e)	Nie	0	0,00	3	11,54
Suma Σ/Percento [%]		19	100	26	100

Graf 12 Splnila učebnica predmetu Ekonomiky Vaše očakávania – učebný odbor



Percentuálne vyjadrenia názorov respondentov experimentálnej a kontrolnej triedy v učebnom odbore, uvádzame v Grafe 12. Výsledky uvádzame v Tab. 10.

Verifikácia H2 – učebný odbor (položka 2)

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U = 19 \cdot 26 + \frac{19 \cdot (19 + 1)}{2} - 208 = 476$$

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$U' = 19 \cdot 26 + \frac{26 \cdot (26+1)}{2} - 827 = 18$$

$$\sum \frac{r^3 - r}{12} = \frac{8^3 - 8}{12} + \frac{11^3 - 11}{12} + \frac{7^3 - 7}{12} + \frac{16^3 - 16}{12} + \frac{3^3 - 3}{12} = 6528,00$$

$$|u'| = \frac{U - \frac{n_1 \cdot n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n \cdot (n-1)} \frac{n^3 - n}{12} - \sum \frac{r^3 - r}{12}}}$$

$$|u'| = \frac{18 - \frac{19 \cdot 26}{2}}{\sqrt{\frac{19 \cdot 26}{45 \cdot (45-1)} \frac{45^3 - 45}{12} - 6528,00}} = 5,26$$

Vypočítané u porovnávame s kritickou hodnotou. Kritické hodnoty: $u_{0,05} = 1,96$
 $5,26 > 1,96$ – vypočítané hodnota je väčšia ako hodnota kritická.

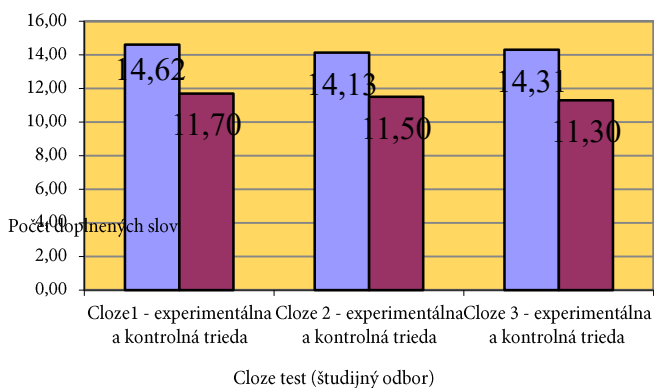
Hodnota vypočítaného kritéria 5,26 je väčšia ako hodnota kritická $u_{0,05} = 1,96$, čo bolo rovnako ako v študijnom odbore, dôvodom zamietania nulovej hypotézy a prijatia alternatívnej hypotézy. To znamená, že môžeme potvrdiť platnosť hypotézy H2 v učebnom odbore, pre položku 2.

Hypotéza H3: Zrozumiteľnosť učebného textu, hodnotená Cloze testom, bude vyššia ako 65%.

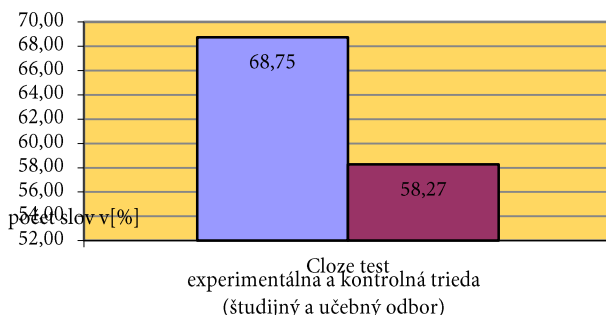
Výsledky zrozumiteľnosti textu prostredníctvom Cloze testu

Cloze test spočíva v tom, že z učebnice sa vyberie náhodne časť v dĺžke približne 250 slov . Prvých 35 slov sa ponechá v pôvodnom stave, ale 36 slovo a potom každé ďalšie desiate slovo, t. j. 46., 56., 66.,76. atď., sa vynechá, až pokiaľ vynechaných slov nie je 20. Vyberie sa skupina žiakov, pre ktorých je učebnica určená, a títo majú doplniť chýbajúce slová, alebo ich nahradiť synonymami, Ak sa nepodarí doplniť aspoň 13 chýbajúcich slov, učebný text je pre žiakov ťažký (Turek, 2008). Cloze test zaraďujeme k štatistickým metódam hodnotenia kvality učebníc. V našom výskume sme náhodne vybrali 3 vzorky z troch tematických celkov a to z nami navrhnutého učebného textu predmetu Ekonomiky. Rovnaký počet 3 vzoriek textu, sme vybrali z klasickej učebnice Ekonomiky. Vzorky v nami navrhnutom učebnom texte aj v jestvujúcej učebnici , tvorili obsah učiva pre expe-

rimentálne vyučovacie jednotky, to znamená boli vybrané z tých istých tematických celkov. Žiaci kontrolnej triedy, v učebnom a študijnom odbore, doplňovali chýbajúce slová v klasickej učebnici alebo ich nahrádzali synonymami. Aby sme mohli zrozumiteľnosť klasickej učebnice a nami navrhnutého učebného textu porovnať, to isté sme zrealizovali aj v experimentálnej triede, rovnako v študijnom aj učebnom odbore. Ak žiaci nedoplnili aspoň 13 chýbajúcich slov (65%), učebný text sme označili pre žiakov za ťažký. Graf 13 Priemerný počet dosiahnutých slov v Cloze teste v študijnom odbore - v experimentálnej a kontrolnej triede



Graf 14 Priemerný počet dosiahnutých slov v Cloze teste v učebnom odbore - v experimentálnej a kontrolnej triede



Celkový počet dosiahnutých slov v Cloze teste v percentách (v študijnom a učebnom odbore spolu), uvádzame v Grafe 15.

Z Grafov 13 a 14 vidieť, že žiaci experimentálnej triedy v študijnom aj učebnom odbore dosiahli priemerný počet slov, v každej z troch náhodne vybraných vzoriek väčší ako 13. Žiaci kontrolnej triedy dosiahli vo všetkých troch vzorkách menej ako 13 slov. Z Grafu 15 vyplýva, že priemerný počet slov v experimentálnej triede (v študijnom i učebnom odbore), tvoril celkovo 68,75 %, to znamená viac ako 65 %. Môžeme preto konštatovať, že nami navrhnutý text je zrozumiteľný a ľahko čitateľný pre žiaka. Priemerný počet slov v kontrolnej triede (v študijnom i učebnom odbore) tvoril celkovo 58,27 %, to znamená menej ako 65 %. Na základe toho môžeme usúdiť, že klasická učebnica je málo zrozumiteľná a ťažko čitateľná pre žiaka.

Verifikácia H3 – učebný odbor:

Pre kvantitatívny znak skóre Cloze testu, sme v študijnom aj učebnom odbore, volili neparametrický test U – test Manna a Whitneyho pri veľkých početnostiach (Kmecová, 2010).

Tab. 11 Výsledky Cloze testov EXP a KON triedy (učebný odbor)

Učebný odbor	
EXP trieda	KON trieda
$n_1 = 19$	$n_2 = 26$
$\bar{x}_1 = 39,42$	$\bar{x}_2 = 35,42$
$s_1^2 = 0,44$	$s_2^2 = 1,46$

Na overenie hypotézy H3, sme použili neparametrický test U-test Manna a Whitneyho pri veľkých početnostiach.

H ₀	Medzi počtom dosiahnutých bodov v Cloze teste v experimentálnej a kontrolnej triede nie sú rozdiely.
H ₁	Medzi počtom dosiahnutých bodov v Cloze teste v experimentálnej a kontrolnej triede sú rozdiely.

$$R_1 = 454,30 \quad R_2 = 966,3$$

$$u_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1 = 19 \cdot 26 + \frac{19 \cdot (19 + 1)}{2} - 454,3 = 229,70$$

$$u_2 = n_1 n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_2 = 19 \cdot 26 + \frac{26 \cdot (26 + 1)}{2} - 966,3 = -121,30$$

Testovacím kritériom je menšia z vypočítaných hodnôt, t. j. $u_2 = -121,30$.

$$u_0 = \frac{u_1 - \frac{n_1 n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2}{12} \cdot (n_1 + n_2 + 1)}} = \frac{-121,30 - \frac{19 \cdot 26}{2}}{\sqrt{\frac{19 \cdot 26}{12} \cdot (19 + 26 + 1)}} = \frac{-368,30}{43,52} = 8,46$$

$$u_{\text{krit}(\alpha)} = u_{\text{krit}(0,05)} = 1,96 \text{ (Chráska, 2007, s. 97)}$$

Vypočítaná hodnotu 8,46 sa porovnávala s kritickou hodnotou $u_{(0,05)} = 1,96$

Legenda:

n_1 – počet žiakov experimentálnej triedy,

n_2 – počet žiakov kontrolnej triedy,

\bar{x}_1 – aritmetický priemer skóre Cloze testu [v bodoch] EXP triedy – učebný odbor,

\bar{x}_2 – **aritmetický priemer skóre Cloze testu [v bodoch] KON triedy – učebný odbor,**

s_1^2 – rozptyl EXP triedy – učebný odbor,

s_2^2 – rozptyl KON triedy – učebný odbor,

R_1 – súčet poradí jednotlivých hodnôt v EXP triede,

R_2 – súčet poradí jednotlivých hodnôt v KON triede.

Záver: Vypočítaná hodnota 8,46 > 1,96 (hodnota kritická), teda odmietame nulovú hypotézu, prijímame alternatívnu hypotézu H1. Medzi počtom dosiahnutých bodov v Cloze teste v oboch porovnávaných triedach, sú štatisticky významné rozdiely.

Záverečné rozhodnutie:

Hypotéza H3 (v učebnom odbore) sa potvrdila.

Zrozumiteľnosť učebného textu, hodnotená Cloze testom, bola vyššia ako 65 %.

Toto rozhodnutie platilo aj v študijnom odbore.

Hypotéza H4: *Zrozumiteľnosť nami navrhnutého učebného textu bude žiakmi v experimentálnej triede hodnotená pozitívne.*

Hypotézu H4, sme overovali Dotazníkom na hodnotenie zrozumiteľnosti učebného textu predmetu Ekonomiky (Turek, 2008), prostredníctvom 4 dimenzií (jednoduchosť – komplikovanosť, členenie – systém/ nečlenenie, stručnosť – výstižnosť, dodatočná stimulácia), sémantického diferenciálu žiakmi EXP triedy študijného a učebného odboru.

V našom dotazníku na hodnotenie zrozumiteľnosti, na jednotlivé charakteristiky 1. - 4. dimenzie zrozumiteľnosti textu, sa vyjadrili žiaci EXP tried, konkrétne 16 žiakov študijného odboru a 19 žiakov učebného odboru. Odpovede žiakov sa spočítali najskôr jednotlivo v EXP – študijný odbor a v EXP – učebný odbor, následne sa odpovede spočítali spolu a vypočítala sa bodová hodnota pre každú dimenziu. Turek (2008) uvádza, že text je zrozumiteľný vtedy, ak súčet bodov v 1. a 2. dimenzií je kladný. Za optimálny súčet bodov v 3. a 4. dimenzií sa považuje 0.

Predkladáme čiastkové výsledky odpovedí žiakov EXP triedy (študijný a učebný odbor) na charakteristiky 1. dimenzie: jednoduchosť.

1. dimenzia zrozumiteľnosti textu **jednoduchosť**

- **jednoduchosť**

- **komplikovanosť**

- | | | |
|---------------------------|---------------|------------|
| • krátke, jednoduché vety | +2 +1 0 -1 -2 | |
| zložené vety | | dlhé vety, |
| • bežné slová | | cudzie |
| slová | | |
| • vysvetlené pojmy | | |
| nevysvetlené pojmy | | |
| • konkrétne | | |
| abstraktne | | |
| prehľadné | | nepre- |
| hľadné | | |

Súčet bodov:

Čo znamenali čísla na škále →

dlhé vety -2 -1 0 +1 +2 *krátke vety*, v učebnom texte prevažovali:

-2 veľmi dlhé a zložené vety,

-1 viac dlhé a zložené vety ako krátke a jednoduché vety,

0 aj dlhé a zložené vety, aj krátke a jednoduché vety,

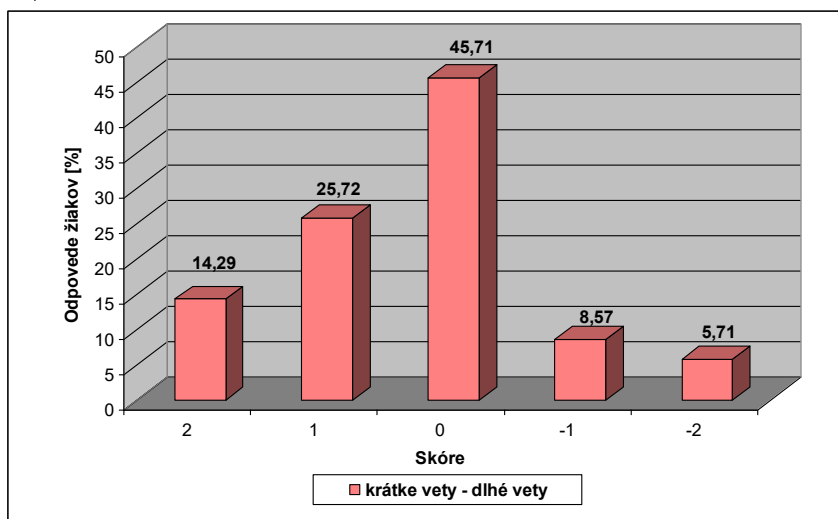
+1 viac krátke a jednoduché vety ako dlhé a zložené vety,

+2 veľmi krátke a jednoduché vety.

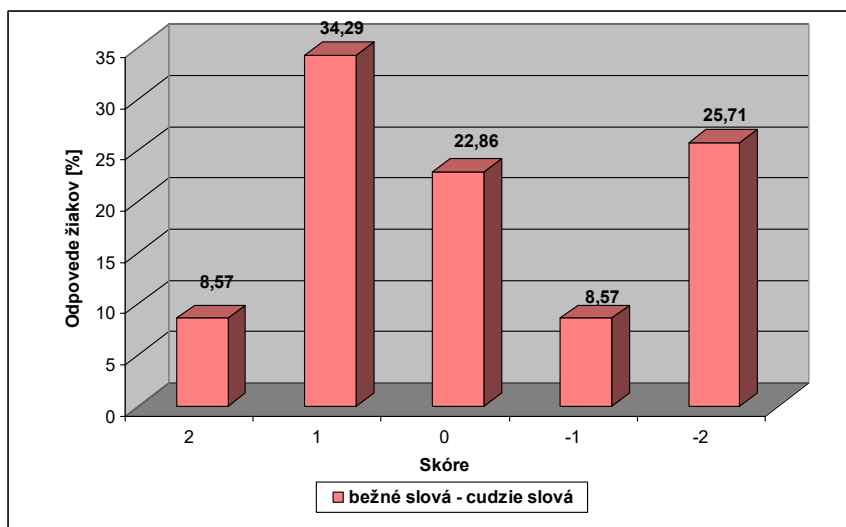
Súčet bodov 1 dimenzie: jednoduchosť- komplikovanosť bol u nás +83. To znamená, že súčet bodov na čiastkové aspekty v dimenzií jednoduchosť bol kladný, z čoho vyplýva, že text v dimenzií jednoduchosť, je pre žiakov EXP triedy (obidvoch odborov) zrozumiteľný. Rovnako aj v ostatných dimenziách sa potvrdilo (po analýze odpovedí žiakov na jednotlivé charakteristiky 2, 3 a 4 dimenzie), že novovytvorený učebný text, je pre žiakov zrozumiteľný.

Grafické znázornenie odpovedí žiakov EXP triedy (študijný a učebný odbor), na charakteristiky 1. dimenzie (jednoduchosť – komplikovanosť), uvádzame v Grafe 16 (a – e).
 Graf 16 (a-e) Odpovede žiakov EXP triedy (študijný a učebný odbor) na charakteristiky 1. dimenzie (jednoduchosť – komplikovanosť)

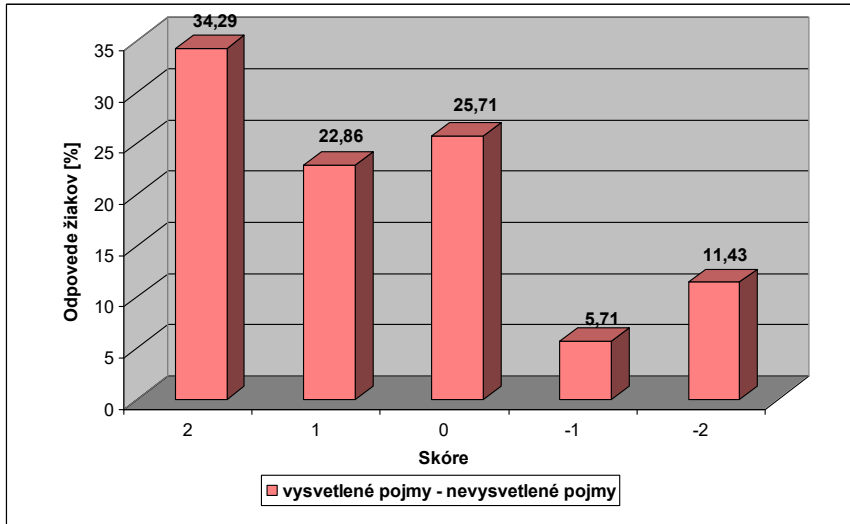
a)



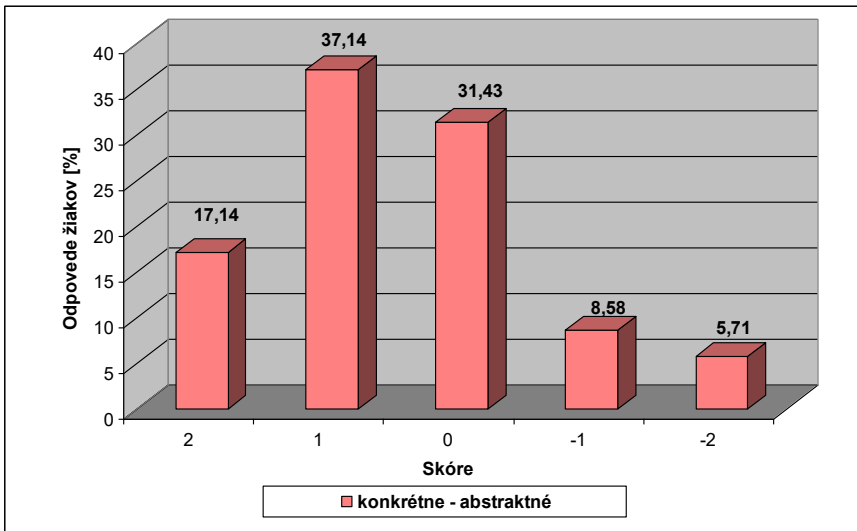
b)



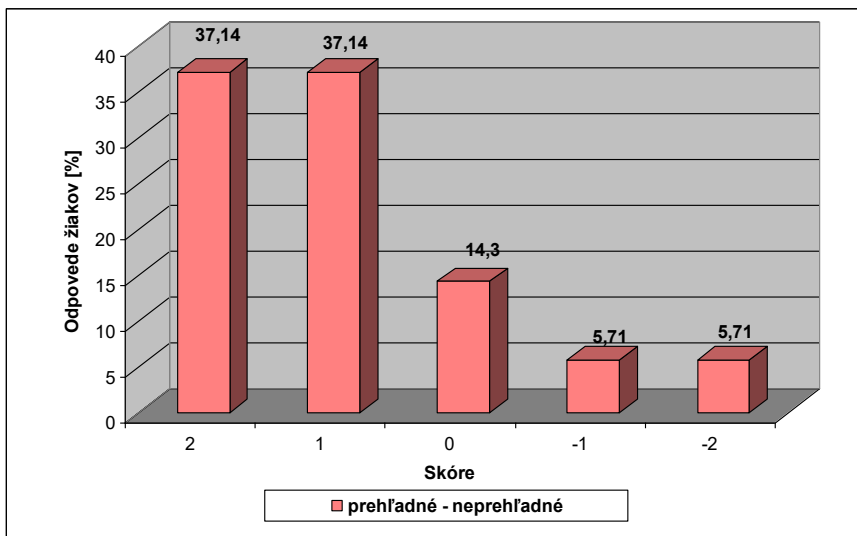
c)



d)



e)



Hypotéza H5: Žiaci v experimentálnej triede na konci experimentu, odporučia vyučovať predmet Ekonomika naďalej pomocou navrhnutého učebného textu.

Hypotézu č.5 sme overovali na základe písomných odpovedí žiakov na otázku „Aký je Váš názor na to, aby sa predmet Ekonomika naďalej vyučoval s použitím novovytvoreného učebného textu?“ Táto položka je uvedená ako posledná (24 v poradí) v Dotazníku na hodnotenie kvality výučby. Na uvedenú položku odpovedali žiaci experimentálnej triedy v študijnom a učebnom odbore.

Aký je Váš názor, aby sa predmet Ekonomika naďalej vyučoval prostredníctvom novovytvoreného učebného textu?

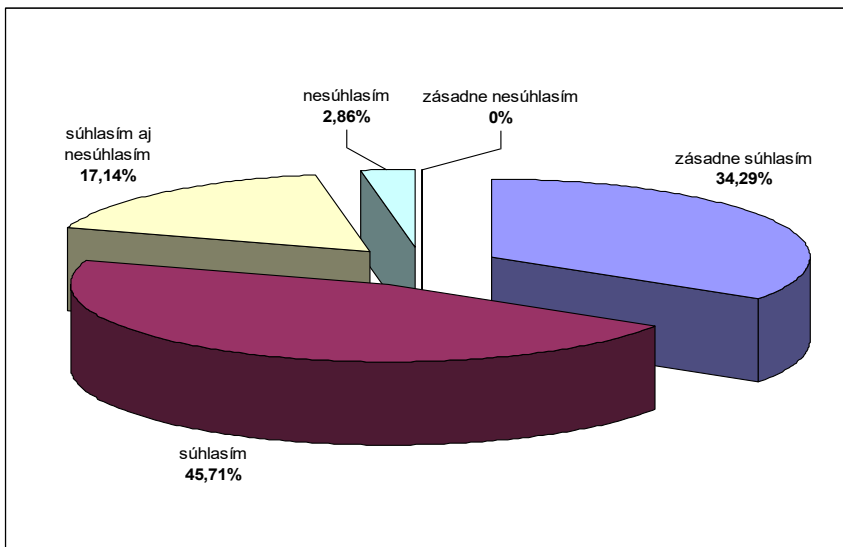
- zásadne súhlasím,
- súhlasím,
- súhlasím aj nesúhlasím,
- nesúhlasím,
- zásadne nesúhlasím.

Vyjadrenia názorov žiakov, či by odporučili, aby sa predmet Ekonomika naďalej vyučoval prostredníctvom novovytvoreného textu uvádzame v Tab. 12, graficky znázorňuje Graf 16.

Tab. 12 Vyjadrenia názorov žiakov EXP tried (študijný a učebný odbor) k tomu, aby predmet Ekonomika aj naďalej vyučoval prostredníctvom novovytvoreného textu

Škála		Experimentálna trieda	
		Počet odpovedí	Vyjadrenie v %
a)	zásadne súhlasím	12	34,29
b)	Súhlasím	16	45,71
c)	súhlasím aj nesúhlasím	6	17,14
d)	Nesúhlasím	1	2,86
e)	zásadne nesúhlasím	0	0
Suma Σ/Percento [%]		35	100

Graf 17 Miera súhlasu s vyučovaním predmetu ekonomika podľa novovytvoreného textu



Interpretácia výsledkov výskumu

Hypotéza H1: Žiaci v experimentálnej triede, dosiahnu v kognitívnej oblasti v didaktickom teste z predmetu Ekonomika, na konci experimentu lepšie výkony ako žiaci v kontrolnej triede.

Pracovná hypotéza H1 sa potvrdila. Platí teda s pravdepodobnosťou 95 %. Výsledky uvádzame v Tab. 5 pre študijný odbor a v Tab. 6 pre učebný odbor. Aritmetický priemer skóre výstupného DT EXP triedy (pre študijný odbor) bol 20,75 bodov a KON triedy (študijný odbor) 16,60 bodov, čo znamená, že žiaci v EXP triedy dosiahli vo výstupnom DT lepšie výkony ako žiaci KON triedy. Rovnako v učebnom odbore, v EXP triede aritmetický priemer 19,25 bodov bol vyšší ako v KON triede 17,35 bodov.

Grafické znázornenie výsledkov výstupného DT žiakov EXP a KON triedy v študijnom a učebnom odbore vidíme v Grafoch 5- 8.

Hypotéza H2: *Žiaci v experimentálnej triede budú na konci experimentu pozitívnejšie hodnotiť priebeh vyučovacieho procesu ako žiaci v kontrolnej triede.*

V našom pedagogickom experimente, sa potvrdila aj pracovná hypotéza H2. Platí teda s pravdepodobnosťou 95 %. Hypotézu H2 sme štatisticky verifikovali pri 9 položkách (z celkového počtu 24 položiek z Dotazníka na kvalitu výučby. Testovanie nepotvrdilo hypotézu H2 len pri jednej z nich. Na ilustráciu interpretujeme výsledky názorov žiakov len na dve položky z Dotazníka na kvalitu výučby. Konštatujeme, že žiaci v kontrolnej triede v študijnom odbore a kontrolnej triede v učebnom odbore, na SOŠT v Hlohovci, vyjadrili v prevažnej miere svoju nespokojnosť s kvalitou výučby predmetu Ekonomika prostredníctvom jestvujúcej učebnice Ekonomiky, ktorou škola disponuje.

Položka 1: *Spĺňala učebnica Ekonomiky dostatočne motivačný prvok v najrôznejších proporciách a vzťahoch, t.j. povzbudzovala k činnosti a zvyšovala Váš záujem pri učení sa z nej?*

- Zo študijného odboru zo 16 respondentov experimentálnej skupiny sa najväčšie percento (68,75%) vyjadrilo, že učebný text predmetu Ekonomiky často spĺňal motivačný prvok, ktorý u žiakov zvyšoval záujem pri učení sa z neho.
- Na druhej strane v kontrolnej skupine 5 respondentov (50,00%) uviedlo možnosť „d) niekedy, t.j. učebnica Ekonomiky žiakov nedostatočne motivovala.
- Porovnateľné výsledky boli dosiahnuté aj u respondentov kontrolnej triedy učebného odboru (podobne ako v kontrolnej triede v študijnom odbore). Výsledky sú uvedené v Tab. 7 v Tab. 8,

Položka 2: *Spĺnila učebnica predmetu Ekonomiky vaše očakávania?*

- V študijnom odbore, vypočítaná hodnota $u = 3,18$ sa porovnávala s kritickou hodnotou $u_{0,05} = 1,96$ pre hladinu významnosti 0,05.
- Vypočítaná hodnota u bola väčšia ako hodnota kritická, z čoho vyplynulo, že sme zamietali nulovú hypotézu a prijali alternatívnu hypotézu.

- Medzi vyjadreniami žiakov experimentálnej a kontrolnej triedy v študijnom odbore boli na hladine významnosti 0,05 štatisticky významné rozdiely.
- V dimenzií „ Splnila učebnica predmetu Ekonomiky Vaše očakávania“ sa hypotéza 2 v študijnom odbore potvrdila.
- V učebnom odbore vypočítaná hodnota $u = 5,26$, t.j. že rovnako môžeme potvrdiť, že sme zamietli nulovú hypotézu a prijali alternatívnu hypotézu, čo znamená, že medzi vyjadreniami názorov žiakov na položku 2. v experimentálnej a kontrolnej triede v učebnom odbore boli na hladine významnosti 0,05 štatisticky významné rozdiely. Hypotéza 2, sa aj v tomto prípade v položke 2 potvrdila.

Hypotéza H3: *Zrozumiteľnosť učebného textu, hodnotená Cloze testom, bude vyššia ako 65%.*

Pracovná hypotéza H3 sa potvrdila. Platí teda s pravdepodobnosťou 95 %. Výsledky graficky znázorňujeme v Grafoch 13 – 15. Priemerný počet dosiahnutých slov v Cloze teste - EXP trieda – študijný odbor, bol 14,04 (viď Graf 13), u žiakov EXP triedy – učebný odbor 13,14 (Graf 14). Na druhej strane, priemerný počet dosiahnutých slov v Cloze teste, u žiakov KON triedy - študijný odbor bol 11,50 (Graf 13) a v KON triede – učebný odbor 11,70 (Graf 14). V študijnom odbore bol aritmetický priemer dosiahnutých slov v Cloze testoch v EXP triede v percentách 71,67 % a v KON triede (študijný odbor) 57,50 %. Aritmetický priemer dosiahnutých slov v Cloze testoch v EXP triede (pre učebný odbor) bol v percentách 65,7 %. V KON triede (učebný odbor), bol aritmetický priemer dosiahnutých slov v Cloze testoch 59,03 %. Celkový počet dosiahnutých slov v Cloze testoch v % (68,75% EXP – študijný a učebný odbor spolu a 58,27 % KON – študijný a učebný odbor spolu), vidíme v Grafe 15.

Na základe toho, môžeme usúdiť, že klasická učebnica (používaná v KON triedach), je málo zrozumiteľná a ťažko čitateľná pre žiaka. Nakoľko žiaci EXP triedy (v študijnom aj učebnom odbore) doplnili vo všetkých troch vzorkách (viď Graf 13 a14) viac ako 13 slov, môžeme konštatovať, že nami navrhnutý text je zrozumiteľný a ľahko čitateľný pre žiaka.

Na verifikáciu H3 sme použili neparametrický test U-test Manna a Whitneyho pri veľkých početnostiach (Chráska, 2007). Hypotéza H3 (v učebnom aj študijnom odbore) sa potvrdila. Z vyššie uvedených výsledkov konštatujeme, že zrozumiteľnosť vytvoreného učebného textu, hodnotená Cloze testom, bola v EXP triede – v študijnom a rovnako aj v učebnom odbore, vyššia ako 65 %. Zo získaných výsledkov, sme zamietali nulovú hypotézu, prijali alternatívnu hypotézu. Medzi počtom dosiahnutých bodov v Cloze teste, v oboch porovnávaných triedach, boli štatisticky významné rozdiely. To znamená,

potvrdilo sa, že nami navrhnutý učebný text nie je pre žiakov ťažký, je pre žiaka primeraný.

Hypotéza H4: *Zrozumiteľnosť nami navrhnutého učebného textu bude žiakmi v experimentálnej triede hodnotená pozitívne.*

Potvrdila sa aj pracovná hypotéza H4. Toto tvrdenie vyslovujeme po analýze výsledkov odpovedí žiakov na štyri dimenzie zrozumiteľnosti učebného textu prostredníctvom techniky sémantického diferenciálu. Na základe výsledkov, získaných v našom výskume, konštatujeme, že zrozumiteľnosť nami navrhnutého učebného textu bola žiakmi hodnotená pozitívne.

Hypotéza H5: *Žiaci v experimentálnej triede na konci experimentu, odporučia vyučovať predmet Ekonomika naďalej pomocou navrhnutého učebného textu.*

K danej otázke, aby sa predmet Ekonomika vyučoval aj naďalej prostredníctvom novovytvoreného textu sa 34,29% žiakov vyjadrilo k možnosti a) zásadne súhlasím, aby sa predmet Ekonomika vyučoval prostredníctvom novovytvoreného učebného textu. Možnosť b) súhlasím uviedlo najviac žiakov z experimentálnej triedy v oboch odboroch, konkrétne 45,71%. Na základe uvedených údajov usudzujeme (môžeme konštatovať), že hypotéza H5 sa potvrdila. Žiaci v experimentálnej triede (v študijnom i učebnom odbore spolu) na konci experimentu odporučili vyučovať predmet Ekonomika naďalej s použitím novovytvoreného učebného textu.

Zhrnutie výsledkov výskumu

V rámci výskumu sme experimentálne overili efektívnosť vyučovacieho procesu predmetu Ekonomika na SOŠ technickej v Hlohovci s využitím nami navrhnutého učebného textu. V Tab. 13 uvádzame pracovné hypotézy výskumu a súhrn verifikácie týchto hypotéz.

Tab. 13 Platnosť pracovných hypotéz

Súhrn verifikácie hypotéz na hladine významnosti 0,05			
Hypotéza	Metóda	Platnosť Hypotézy	Skúmaná veličina
H1	Didaktický test	Potvrdila sa	Vedomosti žiakov
H2	Dotazník	Potvrdila sa	Názory žiakov na kvalitu výučby
H3	Cloze test	Potvrdila sa	Zrozumiteľnosť učebného textu
H4	Dotazník - technika sémantického diferenciálu	Potvrdila sa	Zrozumiteľnosť učebného textu a postoje žiakov
H5	Dotazník	Potvrdila sa	Názory a postoje žiakov

Hlavný prínos pedagogického experimentu bol vo vytvorení učebného textu pre predmet Ekonomika a následnom zavedení metódy práce s textom do výučby. Ako ukázali výsledky, učebný text Ekonomiky vo významnej miere zvýšil efektívnosť vo vyučovaní, čo sa prejavilo v konečnom dôsledku aj v lepších výkonoch žiakov v didaktickom teste oproti výkonom žiakov, ktorí používali jestvujúcu učebnicu Ekonomiky. Žiaci experimentálnej triedy (v študijnom a učebnom odbore), odporučili používať v budúcnosti učebný text pri výučbe predmetu Ekonomiky.

Záver

Na základe našich zistení formulujeme nasledovné závery a odporúčania pre školskú prax:

- 1) Vybaviť školy novými učebnicami, ktoré sú v súlade s najnovšími poznatkami vedy a techniky, čo umožní dosahovať ciele výchovno-vzdelávacieho procesu.
- 2) Vybavenie školy učebnicami, vrátane učebníc ekonomických predmetov, nie je na SOŠT v Hlohovci na uspokojivej úrovni. Podľa jestvujúcich učebníc nie je možné v dostatočnej miere prebrať učivo predpísané základnými školskými dokumentmi.
- 3) V učebnici, podľa ktorej sa vyučovali žiaci kontrolnej skupiny v študijnom odbore a kontrolnej triedy v učebnom odbore nie je zohľadnený didaktický aspekt vyučovania, ktorý by zabezpečoval kvalitu a zvyšoval efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu.
- 4) Učebnica predmetu Ekonomika, ktorá sa používala pri výučbe v kontrolných triedach nespĺnila očakávania žiakov.
- 5) Žiaci experimentálnej triedy v študijnom odbore a experimentálnej triedy v učebnom odbore hodnotili kvalitu výučby prostredníctvom novokoncipovaného učebného textu predmetu Ekonomiky pozitívnejšie, ako žiaci v kontrolnej skupine študijného odboru a kontrolnej triedy učebného odboru, ktorí pracovali s jestvujúcou učebnicou ekonomiky.
- 6) Na vyučovaní predmetu Ekonomiky, ale zároveň aj ostatných odborných predmetov by sme odporučili:
 - kvalitu učebníc neustále hodnotiť vo vzťahu k výsledkom výchovno-vzdelávacieho procesu,
 - sledovaním didaktickej účinnosti učebníc zisťovať, ktoré didaktické funkcie určitá učebnica neplní dostatočne a na základe zistení chýbajúce komponenty do novokoncipovaných učebníc zavádzať,
 - zavádzaním novokoncipovaných učebníc, či učebných textov prispievať ku zvyšovaniu kvality a efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu,

- zisťovať naďalej názory žiakov na kvalitu učebníc v odbornom vzdelávaní,
- kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu nepretržite hodnotiť.

Literatúra

- [1] Bajtoš, J. 2003. *Teória a prax didaktiky*. Žilina, Žilinská univerzita.
- [2] Bajtoš, J. 2007. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Equilibria, s.r.o.
- [3] Bajtoš, J. 2010. *Implementácia mikrovyučovania do pregraduálnej prípravy učiteľov v podmienkach PF UPJŠ v Košiciach*. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy, Košice, 2010.
- [4] Chráska, M. 2007. *Metódy pedagogického výskumu - Základy kvantitatívneho výskumu*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a. s.
- [5] Jambor, J. 2012. *Implementácia systémov kvality na súkromnej vysokej škole technického zamerania*. In: Modernizace vysokoškolské výuky technických predmětů Autorské články a sborník anotácií z medzinárodnej vedeckej konferencie. Hradec Králové.
- [6] Kips, M. 2009. *Osobnosť učiteľa v diele Vladimíra Václavíka*. In: SCHOLA 2009. Inovácie vo výchove a vzdelávaní inžinierov. 9.medzinárodná vedecká konferencia. Trnava
- [7] Kmecová, I. 2010. *Didaktická účinnosť učebníc v odbornom vzdelávaní*. Dizertačná práca.
- [8] Kmecová, I., Bajtoš, J. 2010. *Didactic efficiency of the textbooks of technical education*. In: Diversity unifies – Diversity in Engineering Education. Proceedings of the Joint International IGIP-SEFI. Trnava.
- [9] Kmecová, I., Koleno, A. 2010. *Skúsenosti so vzdelávaním a prípravou žiakov pre strojársku profesie*. In: Inovatívne technológie vo zváraní a NDT. Zborník prednášok, VII. ročník konferencie s medzinárodnou účasťou. Kálnica.
- [10] Manniová, J. 2008. *Učiteľ v procese výchovy a vzťahov*. Bratislava: Axima.
- [11] Pavlovkin, M., Macková, Z. 1986. *Žiak a učebnica*. Bratislava.
- [12] Petlák, E., Komora, J. 2003. *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava, IRIS.
- [13] Petlák, E. 2008.: *Nové tendencie vo vyučovaní*. In: Pedagogické rozhľady 1/2008, roč.17.
- [14] Průcha, J. 1998. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média – příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury.
- [15] Turek I. 2008. *Didaktika*. Bratislava, Iura Edition, spol. s r. o.
- [16] Turek, I. 2009. *Kvalita vzdelávania*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition.
- [17] Valent, M. 2008. *Ako vytvoriť v odborných predmetoch učebný text pre žiakov*. In: Pedagogické rozhľady 1/2008, roč.17.
- [18] Zujev, D. D. 1986. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 59-71]

Alina Maria Basak

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Komunikacja interpersonalna między nauczycielami i rodzicami

Interpersonal communication between teachers and parents

Keywords: *interpersonal communication, teachers, parents*

Summary

Successful communication between teachers and parents is the basis for establishing agreement and cooperation. Representatives of both educational environments must put a lot of effort to find a common ground for agreement and action because conflicts between parents and teachers are characteristic features of these interpersonal relations. Teachers and parents are allies and partners sharing experience and having one common aim which is the child's welfare.

Szkoła i rodzina nie mogą funkcjonować niezależnie od siebie, ich czynny udział odgrywa dużą rolę w procesie wychowania dzieci i młodzieży. Mogłoby się wydawać, że komunikacja na linii nauczyciel – rodzic przebiega łatwo i bez żadnych komplikacji, gdyż uczestniczą w niej dorośli ludzie, którym zależy na dobru tego samego dziecka. Nic jednak bardziej mylnego, porozumiewanie się nauczycieli i rodziców rzadko kiedy odbywa się w atmosferze całkowitego zrozumienia i współdziałania, zarówno z winy rodziców, jak i nauczycieli. Dlatego też często to właśnie od nauczyciela jako od profesjonalisty wymaga

się inicjowania i organizowania spotkań, wzbudzania u rodziców poczucia współodpowiedzialności za wychowanie dziecka. Bo to właśnie dziecko, jak nikt inny odczuwa skutki izolacji tych dwóch środowisk.

Prawne regulacje dotyczące współpracy nauczycieli i rodziców

Wzajemnie relacje szkoły, rodziny i środowiska od dawna starano się ująć w ramach rozporządzeń i regulacji prawnych, jasno określających pozycję rodziców i nauczycieli współpracujących ze sobą. Poprzez analizę aktów prawnych, mówiących o prawach i obowiązkach rodziców wobec edukacji szkolnej swoich dzieci na przestrzeni XX wieku, można zauważyć kilka okresów historycznych, w których rola rodziców była wyraźnie akcentowana.

Na początku XX wieku zaczęto stwarzać przyjazne warunki do aktywizowania się rodziców na terenie szkoły poprzez przyznanie powiązania szkoły ze środowiskiem lokalnym, a także poprzez przyznanie rodzicom pierwszych praw. Na początku tego wieku wydano liczne rozporządzenia, które pozwoliły na powołanie komitetów rodziców z prawem ich do udziału w aktywnym życiu szkolnym [Jakubiak 1997, s. 39]. W okresie tym na gminę jako na wspólnotę obywateli spadło szereg nowych obowiązków. Od tej pory to właśnie ona miała za zadanie zakładanie i utrzymywanie publicznych szkół elementarnych, a także średnich i zawodowych oraz zapewnienie nauczycielom i uczniom lokalu, światła i opału (Rozporządzenie tymczasowego komisarza generalnego Ziem Wschodnich dotyczące szkolnictwa i oświaty). Takie działanie ustawodawcy miało na celu przybliżyć szkołę społeczności lokalnej poprzez angażowanie mieszkańców do pracy na rzecz placówki (Dekret o obowiązku szkolnym). Wytyczono także obszar działalności edukacyjnej rodziców, poprzez prawo wyboru rodzaju szkoły, w której dziecko będzie pełniło edukację oraz odpowiedzialność za realizację obowiązku szkolnego dzieci. Nowo przyjęte rozwiązania prawne wyznaczyły rodzicom rolę osób podporządkowanych nauczycielom i innym organom kontrolującym spełnianie obowiązku szkolnego [Lulek 2008, s. 54].

W okresie międzywojennym także podjęto szereg działań, które sprecyzowały rolę rodziców i przedstawicieli środowiska lokalnego w szkole, podkreślając rolę placówki wychowawczej w środowisku lokalnym. W 1932 roku weszła w życie *Ustawa o ustroju szkolnictwa*, która podtrzymała przyznane wcześniej rodzicom prawa i obowiązki wobec edukacji szkolnej dziecka. Wyróżnić można tu prawo do wyboru szkoły dla dzieci lub prawo do realizacji obowiązku szkolnego w domu rodzinnym [Gumuła, Krasuski, Majewski 1944: 9].

Okres Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej pociągnął za sobą nowe określenie miejsca rodziny i instytucji środowiskowych w procesie współpracy ze szkołą. Przyjęto szereg rozwiązań prawnych, które przytaczały i regulowały kwestie obowiązku szkolnego, nowe-

go systemu oświatowego, wyznaczały rolę instytucjom i organizacjom w procesie edukacji. Sprecyzowano także obowiązki rodziców, które mówiły o tym, że rodzic jest obowiązany do zapisania dziecka do szkoły, regularnego posyłania go do niej, usprawiedliwiania godzin nieobecności w szkole, a także do stworzenia dziecku odpowiednich warunków do odrabiania prac domowych. Określono również zobowiązania szkoły wobec rodziców. Szkoła poprzez swoje działania miała za zadanie podnieść wiedzę pedagogiczną rodziców, oddziaływać na środowisko przy współpracy z organizacjami społecznymi. W ten właśnie sposób stworzono prawne podstawy do rozwijania edukacji środowiskowej, w której dominującą rolę odgrywali nauczyciele [Gumuła, Krasuski, Majewski 1944: 172].

Lata 90. to czas, kiedy to sami rodzice przejmowali inicjatywę rozwoju współpracy rodziny ze szkołą. Wynikało to ze zmiany ustroju społeczno-politycznego oraz tego, iż Polska zaczęła otwierać się na światowe i europejskie trendy. Przywrócono wówczas rodzinie pozycję równorzędnego partnera w procesie współpracy ze szkołą. Rozpoczęły się działania, które zmierzały do uspołecznienia szkoły poprzez nawiązywanie porozumienia na linii rodzic – rząd. [Mendel 2007: 32].

Ruchy te doprowadziły do prawnego usankcjonowania równorzędnej pozycji rodziców i nauczycieli w szkole. Rodzice z osób pełniących drugorzędną rolę w szkole stali się pełnoprawnymi współgospodarzami, odpowiedzialnymi za całokształt funkcjonowania szkoły. Stworzono tym samym niezbędne warunki do przejścia przez nich współodpowiedzialności za proces edukacji, za jego poziom i jakość oraz realizację w praktyce idei partnerstwa rodziców, nauczycieli i uczniów [Lulek 2008, 55-56].

Akty normatywne wyznaczają też prawa rodziców wobec edukacji dzieci. W Konwencji o Prawach Dziecka można przeczytać, że niezbędną rolę w procesie wychowania i rozwoju dziecka pełnią jego rodzice. Rodzice patrząc na rozwój, zdolności i możliwości swojego podopiecznego mają prawo i obowiązek do możliwości wyboru szkoły. Podkreśla się tutaj istotną rolę obojga rodziców w wychowaniu dzieci, ich współpracy i odpowiedzialności za wychowanie i rozwój oraz umiejętność zabezpieczenia interesów dziecka. Państwo ma obowiązek służyć pomocą rodzicom w wykonaniu przez nich czynności związanych z wychowaniem dzieci [Dz.U.1991.120.526, art. 5, 14, 18]. Z kolei Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej wskazuje, że rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami, zwracając przy tym dużą uwagę na zagwarantowanie wolności sumienia, wyznania i przekonań. Każdemu obywatelowi przyznano prawo i obowiązek nauki do 18 roku życia, która jest bezpłatna w szkoła publicznych. Rodzice dostali przywilej zakładania szkół niepublicznych oraz możliwość wyboru szkoły dla własnego dziecka [Dz.U.1997.78.483, art. 48, 70]. Rodzice mają prawo do wychowania własnych dzieci w religijności i duchu tolerancji. Państwo ma za zadanie zagwarantować,

zgodnie z wolą zainteresowanych, naukę religii w ramach zajęć szkolnych i przedszkolnych [Dz.U.1998.51.318, art. 12].

Ustawa o systemie oświaty określa, że system oświaty ma za zadanie wspomagać wychowawczą rolę rodziny. Rodzice mają prawo tworzyć rady rodziców i rady szkoły, mają możliwość uczestnictwa w wyborach władz szkoły. Zgodnie z obowiązkiem szkolnym dzieci, rodzicom przyznano obowiązek do spełnienia odpowiednich czynności związanych ze zgłoszeniem dziecka do szkoły, zapewnieniem regularnego uczęszczania dziecka na zajęcia szkolne, stworzeniem dziecku odpowiednich warunków umożliwiających przygotowywanie się do zajęć [Dz.U.2004.256.2572, art. 1, 18, 51, 53]. Ustawa *Karta Nauczyciela* precyzuje ponadto kompetencje rad rodziców w szkołach publicznych [Dz.U.2006.97.674], które umożliwiają rodzicom skuteczną ocenę pracy nauczycieli.

W ramowych statutach szkoły określa się formy współpracy rodziców i nauczycieli oraz częstotliwość ich wzajemnych kontaktów. Rodzice mają prawo znać zamierzenia dydaktyczno-wychowawcze w danej klasie, zapoznawać się z przepisami dotyczącymi oceniania, klasyfikowania i promowania ucznia do wyższej klasy, uzyskiwania w każdym czasie rzetelnej informacji na temat zachowania, postępów czy też trudności w nauce swojego dziecka [Dz.U.2001.61.624].

Wspólne działania szkoły i rodziny

Współdziałanie nauczycieli i rodziców jest wspólnym działaniem dla osiągnięcia dobra poszczególnych uczniów, klas i całej szkolnej społeczności w procesie wychowania i nauczania. Naczelnym celem współdziałania nauczycieli i rodziców jest dążenie do usprawnienia pracy wychowawczej z uczniami. Nie chodzi tutaj jednak o zmianę czy udoskonalenie działań wychowawczych jedynie w stosunku do tak zwanych uczniów trudnych czy pewnych zaistniałych w klasie lub w szkole sytuacji konfliktowych. Wszystkie podejmowane formy współpracy nauczycieli i rodziców dotyczą spraw związanych z wychowaniem i uczeniem się wszystkich uczniów bez wyjątku. Są to codzienne oddziaływania wychowawcze szkoły i domu, przypisuje się im taką samą ważność w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jak zajęciom lekcyjnym, których potrzeby i celowości nikt nie kwestionuje.

Celem współpracy nauczycieli i rodziców jest: lepsze poznanie przez nauczycieli i rodziców poszczególnych uczniów zarówno w środowisku szkolnym, jak i domowym; umożliwienie dwukierunkowego porozumiewania się nauczycieli i rodziców na zasadzie partnerstwa i demokratyzmu; sugerowanie rodzicom określonych form oddziaływań wychowawczych, za pomocą których mogliby pomóc dzieciom w nauce i zachowaniu. Zjednanie rodziców dla ogółu uczniów jest również bardzo ważne dla usprawnienia pracy wychowawczej w szkole. Ponadto, wspólne realizowanie działań przez szkołę i dom

wpływa na wielostronny rozwój dziecka, a w czasie wspólnie wykonywanych działań umacnia się więź emocjonalna między rodzicami a nauczycielami [Łobocki 1985: 16-18].

Poza możliwością rzeczywistego udziału w zarządzaniu szkołą, istnieje bardzo wiele kierunków działalności rodziców na rzecz miejsca edukacji dziecka: świadczenia materialne i finansowe; pomoc przy naprawie sprzętów, konserwacji czy przy remoncie; udział w spotkaniach klasowych; udział w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych; pomoc przy organizacji uroczystości pozaszkolnych, szkolnych, wycieczek i imprez [Winiarski 1993: 7]. Ostatecznym wynikiem wzajemnego oddziaływania nauczycieli i rodziców jest stworzenie właściwej atmosfery wychowawczej. Jest ona wypadkową stosunków interpersonalnych zarówno pomiędzy wychowawcami i wychowankami, jak i między nauczycielami i wychowankami oraz samymi uczniami. Na właściwą atmosferę wychowawczą w szkole i w rodzinie wpływa także satysfakcja rodziców i nauczycieli z optymalnego rozwoju dzieci i młodzieży oraz poczucie dobrze spełnionego obowiązku w pracy wychowawczej i opiekuńczej [Łobocki 1985: 20-22].

Wspólne działania szkoły i rodziny powinny być oparte na naukowo sformułowanych dyrektywach takich, jak: zasada pozytywnej motywacji, partnerstwa, wielostronnego przepływu informacji, jedności oddziaływań oraz aktywnej i systematycznej współpracy.

- Zasada pozytywnej motywacji mówi, że najważniejszym warunkiem skutecznego współdziałania nauczycieli i rodziców jest całkowicie dobrowolny udział w nim. Obie strony muszą być świadome celowości danej współpracy, jak również korzyści z niej płynących. Dlatego też nie powinno się narzucać nauczycielom i rodzicom ściśle określonych form współpracy.

- Zasada partnerstwa podkreśla równorzędne prawa i obowiązki nauczycieli i rodziców. Chodzi tu o to, aby żadna ze stron nie czuła się mniej ważna od drugiej, ma tworzyć się rodzaj wspólnoty, w której każdy wkłada taki sam wysiłek w podejmowanie decyzji i razem ponoszą odpowiedzialność za wdrażanie ich w życie. Podejmowane decyzje powinny mieć charakter wspólnie wynegocjowanego kompromisu.

- Zasada wielostronnego przepływu informacji zakłada konieczność uruchomienia różnych kanałów porozumienia między rodzicami a nauczycielami. Sugeruje się tutaj dwu- i wielokierunkową wymianę opinii zarówno między rodzicami i nauczycielami, ale także pomiędzy samymi rodzicami i nauczycielami. Wymiana taka uwydatnia nie tylko indywidualny punkt widzenia w danej sprawie, lecz także stanowisko, prezentowane przez określoną grupę nauczycieli czy rodziców. Przyjmuje się tutaj potrzebę praktycznego wykorzystywania zarówno indywidualnych, zespołowych, jak i zbiorowych sposobów porozumiewania się.

- Zasada jedności oddziaływań mówi przede wszystkim o konieczności realizowania przez rodzinę i szkołę zgodnych celów w pracy wychowawczej. Jakikolwiek sprzecz-

ności stawiają pod znakiem zapytania spodziewane korzyści płynące ze współdziałania, wypaczają idee wspólnych wysiłków, wywołują dezorientację oraz podważają autorytet jednej ze współdziałających stron. Ważną rzeczą oprócz zgodności celów jest także zgodność form i metod. Chodzi o to, żeby zastosowane metody i formy oddziaływań umożliwiły rozwój uczniów zarówno pod względem społecznym, jak i umysłowym oraz pogłębiły więzi emocjonalne uczniów ze szkołą i rodziną.

- Zasada aktywnej i systematycznej współpracy wykazuje potrzebę czynnego udziału i stałego zaangażowania się w wykonywanie zadań organizowanych i inicjowanych podczas współdziałania. Często jednak bardziej aktywni są nauczyciele, co wynika z funkcji, jaką spełniają w procesie nauczania i wychowania [Łobocki 1985: 26-32].

Problemy wiążące się ze wspólnym działaniem rodziców i nauczycieli mogą zniechęcać do utrzymywania dalszych kontaktów, przez co zachwiana zostaje komunikacja na płaszczyźnie dom – szkoła.

Formy komunikacji nauczycieli i rodziców

Komunikacja interpersonalna to wymiana informacji między nadawcą i odbiorcą, przy czym przekaz treści następuje za pośrednictwem jakiegoś kanału. Zakłada się, że przekazana informacja (komunikat) ma wpłynąć na zmianę zachowania odbiorcy [Okoń 1992: 94]. Na komunikację wpływają nie tylko oczekiwania, cele i potrzeby stron, ale także reakcje wywoływane u drugiej osoby. Im większe zaangażowanie się stron, w tym przypadku nauczycieli i rodziców, tym większe szanse na pomyślne rozwiązanie problemów czy konfliktów. Aby komunikacja przebiegała poprawnie należy wystrzegać się barier komunikacyjnych, tylko wtedy można mówić o pozytywnej komunikacji, która przyczynia się do pomyślnego realizowania zadań. O efektywnej komunikacji można mówić wówczas, kiedy treść wypowiedzi jest zrozumiana zgodnie z intencjami nadawcy przekazu. Umiejętność prawidłowej komunikacji umożliwia realną ocenę napotkanej sytuacji i rozwiązanie problemu. Współtworzy jakość związków zawieranych z drugimi osobami i decyduje o ich powodzeniu [Badora, Marzec, Kosmala 2000-2001: 155].

Najbardziej powszechną formę komunikacji pomiędzy nauczycielem a rodzicem nazywamy zebraniem czy też wywiadówką. Organizowane są zazwyczaj dla rodziców uczniów z jednej klasy i odbywają się nie częściej niż 4-6 razy w czasie trwania roku szkolnego. W czasie trwania takiego zebrania omawia się zazwyczaj sprawy organizacyjne klasy, osiągnięcia uczniów i problemy wychowawczo-dydaktyczne uczniów. Rodzice na takich spotkaniach pragną oprócz informacji ogólnych, wyników w nauce i zachowaniu się uczniów, uzyskać także niezbędne informacje z zakresu planu wychowawczego klasy i szkoły, sposobów jego realizacji oraz chcieliby inicjować dyskusje na temat zapobiegania różnym trudnościom wychowawczym, a także ich przezwyciężania [Łobocki 1985, s. 78-

79]. Jednak spotkania takie często prowadzone są w sposób nieciekawym i stereotypowym, co sprawia, że frekwencja rodziców na wywiadówkach jest niska.

Inną formą komunikacji nauczyciel – rodzic są spotkania indywidualne. Poprawnie przebiegająca rozmowa między nauczycielem a rodzicem może pomóc w lepszym wzajemnym poznaniu się, pogłębić wzajemne zaufanie, łagodzić u rodziców napięcia psychiczne spowodowane trudnościami dziecka, przełamywać poczucie niepewności i osamotnienia u rodziców w pracy wychowawczej z dzieckiem, ograniczać błędy wychowawcze rodziców i nauczycieli. Często rozmowa indywidualna rodzi u rodziców obawy, co o dziecku powie im nauczyciel, czy to co o nim usłyszą nie będzie pośrednio wskazywać na ich własne słabości i niedomagania.

Kontakt rodzica z nauczycielem czasem odbywa się także w domu ucznia. Wizyty takie zazwyczaj mają miejsce, kiedy uczeń przez dłuższy czas jest chory i nie bierze udziału w zajęciach szkolnych, albo spotkania odbywają się z przyczyn kłopotów ucznia lub dotyczących całej rodziny. Bezwzględnie powinny być aranżowane w porozumieniu z rodzicami lub opiekunami ucznia. W przypadku, gdy nauczyciel ma do czynienia z rodziną dysfunkcyjną, tego rodzaju wizyty mają charakter odmienny i organizowane są przy udziale nauczyciela z pedagogiem szkolnym, kuratorem sądowym czy też opiekunem społecznym.

Rozmowy telefoniczne odbiegają w swoim charakterze od form wyżej wymienionych. Rozmowy te niejednokrotnie przybierają postać intymnej rozmowy, w czasie której można szybciej niż w czasie szkolnej czy domowej wizyty ustalić przyczyny problemów ucznia czy zaskakujących zmian w jego zachowaniu. Jednakże wskazując na jej przebieg, jest ona mało integrująca, przez co nauczyciel w żadnym wypadku nie może tylko i wyłącznie kontaktować się w taki sposób z rodzicami [Mendel 2007: 83].

Kontakt korespondencyjny jest interesującym rodzajem indywidualnych form współdziałania nauczycieli i rodziców. Taki kontakt niewątpliwie uzupełnia zarówno konsultacje pedagogiczne, jak i wizyty domowe, a także zbiorowe czy indywidualne spotkania. Nie zawsze bowiem istnieje możliwość kontaktu bezpośredniego [Łobocki 1985: 122]. Sposób ten w dzisiejszych czasach nie jest zbyt często wykorzystywany – w dobie telefonów, nauczyciele wybierają znacznie częściej kontakt telefoniczny niż korespondencyjny.

Niezbędnym uzupełnieniem spotkań nauczycieli z rodzicami są spotkania o charakterze towarzyskim. Takie to spotkania często utwierdzają rodziców w przekonaniu, że życie w szkole nie jest wcale takie monotonna i nie ogranicza się tylko i wyłącznie do zdobywania wiedzy i ocen przez ich dzieci. Towarzyskie spotkania z reguły odbywają się w miłej i uroczystej atmosferze w klasie, świetlicy szkolnej lub poza szkołą, którym niejednokrotnie towarzyszą wzruszenia i przeżycia rodziców. Najbardziej czynnymi rozmówcami podczas takich spotkań okazują się rodzice. Nauczyciele niejako zrzucają z siebie rolę,

jaką zwykli pełnić w czasie spotkań roboczych. Stają się równorzędnymi partnerami rodziców w czasie rozmów czy działań [Łobocki 1985: 85-86].

Szkoła, której zależy na dobrych kontaktach swoich nauczycieli z rodzicami, powinna postarać się o stworzenie właściwych warunków oraz właściwego klimatu spotkań. Powinna mieć na uwadze stworzenie choć minimum wygody dla rodziców, poprzez zorganizowanie oddzielnego kącika bądź jeśli to możliwe pokoju do rozmów z rodzicami, pokoju spotkań dla rodziców i gablotę informacyjną dla nich [Dzierzgowska 1999: 28]. Jeżeli danej placówce zależy na zdobyciu zaufania rodziców, musi zorganizować odpowiednie miejsce, gdzie panująca cisza i spokój pozwoli rozmówcom na stworzenie odpowiedniej atmosfery do rozmowy.

Czynniki wpływające na dialog pomiędzy rodzicami a nauczycielami

Dialog będący rozmową co najmniej dwojga ludzi wykracza poza zwyczajne przekazywanie wiadomości. Charakterystyczna dla dialogu wymiana myśli decyduje o jego specyfice. Uczestnicy dialogu pozostają partnerami refleksyjnymi rozmowy, zaś wzajemny kontakt wymaga nie tylko opanowania mowy. Angażuje także uwagę, wyobraźnię, pamięć, procesy decyzyjne, myślenie [Ledzińska, Rudkowska, Wrona 2002: 90].

Podstawowym sposobem komunikowania się jest rozmowa. Uczestniczenie w rozmowie wymaga aktywizacji niemal wszystkich procesów psychicznych, wrażliwości na wymagania sytuacji interpersonalnej, a także sprawnego wykorzystania aparatu emisji i odbioru sygnałów [Nęcki 1996: 121]. Rozmowa nie jest tylko wymianą myśli i uczuć, jest procesem wzajemnego oddziaływania na siebie osób w niej uczestniczących. Podczas wspólnego omawiania danej sytuacji, partnerzy mają możliwość nie tylko do dzielenia się swoimi spostrzeżeniami czy odczuciami lecz również mogą wpływać na zmianę dotychczasowych stanowisk, opinii czy ocen.

Nauczyciele szczególnie powinni być nastawieni na cierpliwe i uważne wysłuchanie swojego rozmówcy. Niejednokrotnie przejawianie takiej postawy może być trudne podczas rozmów, które odbywają się w atmosferze pośpiechu lub nadmiernej nerwowości. Partner do rozmowy nie może udawać, że pilnie śledzi tok wypowiedzi rozmówcy, a w istocie słyszeć tylko to, co się chce lub czemu odpowiada z góry zaplanowana przez niego strategia kierowania rozmową. Nie można być także partnerem biernym, nastawionym tylko i wyłącznie na odbiór informacji, który nie ustosunkowuje się do usłyszanych informacji. Psycholodzy radzą nauczycielom, by w czasie zadawania im pytań przez rodziców, tak kierowali rozmową, aby to rodzice sami próbowali na nie odpowiedzieć, zanim nauczyciele udzielą im mniej lub bardziej satysfakcjonującej czy wyczerpującej odpowiedzi.

Nawiązanie kontaktu psychicznego między uczestnikami rozmowy jest kolejnym warunkiem właściwego jej przebiegu. Zakłada porozumiewanie się dwu- lub wielokierunkowe, wyklucza natomiast porozumiewanie jednokierunkowe między partnerami rozmowy. Przysłuchiwanie się wymaga niejednokrotnie większej mobilizacji sił psychicznych niż przedstawienie własnych opinii lub przekonań w określonych sprawach. Aktywna postawa nauczyciela podczas rozmowy z rodzicami polega na tym, że w trakcie wysłuchania ich relacji pokazuje im, że docenia ich wypowiedź. Daje im do zrozumienia, że zgadza się bądź nie z tym co oni mówią, albo stawia pytania, poprzez które poszerza lub uściśla przekazywane mu informacje.

Bardzo ważnym czynnikiem sprzyjającym dialogowi między rodzicem a nauczycielem jest okazywanie sobie właściwych postaw i oczekiwań. Warunek ten dotyczy obu stron, ale jednak w większej mierze dotyczy on nauczyciela. Bo to właśnie on głównie decyduje o sposobie okazywania postaw i oczekiwań podczas rozmowy z rodzicami. W związku z tym oczekuje się od nauczyciela, aby był szczery w swoich wypowiedziach i posiadał umiejętność zmodyfikowania swoich poglądów czy przekonań po dostarczeniu przez rodziców nowych danych. Ważne jest to, aby nauczyciel nie okazywał zdziwienia lub zaskoczenia w czasie rozmowy z rodzicem, powinien postarać się zająć wobec nich postawę pełną wyrozumiałości, bez demonstrowania swych wewnętrznych odczuć. W czasie rozmowy nauczyciel powinien unikać stawiania pytań zamkniętych, powinny być one zastąpione pytaniami otwartymi. Zbyt duża liczba zadanych pytań działa deprymująco, wywołuje zakłopotanie, co stawia rozmówcę bardzo często w przykłej sytuacji. Pytania otwarte dają możliwość różnych odpowiedzi, przez co pobudzają myślenie i wyobraźnię rozmówcy. W trosce o skuteczność rozmów między rodzicami a nauczycielami warto zwrócić uwagę na to, aby nauczyciel był bezpośredni i swobodny, starał się zdobyć zaufanie rozmówcy, unikał wyrażen abstrakcyjnych, dostosowując się do poziomu umysłowego rodziców [Łobocki 1985: 40-45].

Porozumiewanie się nauczycieli z rodzicami, rozumiano często nawet jako mało skomplikowane kontaktowanie się w celu przekazania sobie informacji, bywa trudne. Często jest trudne do takiego stopnia, że problem komunikacji staje się barierą, skutecznie blokującą wszelkie formy współdziałania [Mendel 2007: 75].

Nawet najbardziej wszechstronna znajomość warunków poprawnie przebiegającej rozmowy i jej rodzajów czy też umiejętność jej przeprowadzania, nie jest w stanie całkowicie wyeliminować błędów na jakie narażeni są rozmówcy. Najczęściej popełniane błędy w czasie prowadzenia dialogu, to:

- dyrygowanie - są to pouczenia stawiane w postaci udzielania rad i wskazówek, wydawanie upomnień, sugerowanie gotowych rozwiązań. Postępowanie takie nie pozwala rodzicom na swobodne wypowiedzenie się na dany temat. Błąd ten popełniają najczęściej

nauczyciele ze skłonnością do dominacji, oczekują ściśle określonych wypowiedzi i nie-
rzadko obrażają się, kiedy to rodzic nie podziela ich zdania lub nie spełnia ich oczekiwań;

- debатовanie - toczenie sporów i trwanie na siłę przy własnym stanowisku. Nauczyciele nie dopuszczają do głosu rodziców, którzy mają odwagę nie przyznawać im racji. Rozmowa przedłuża się i powoduje stany napięć, gdyż rodzice za wszelką cenę chcą udowodnić swoją słuszność, w taki to właśnie sposób żadna ze stron nie szuka kompromisowego wyjścia z sytuacji;

- dogmatyzowanie - powoływanie się na autorytety lub własne doświadczenie i wiedzę. Tutaj błąd popełnia rozmówca, któremu brak jest logicznych argumentów na poparcie swojej tezy, lub też nie posiada zdecydowanego poglądu na daną sprawę. Kiedy rozmówca nie ma poparcia w autorytetach, wtedy powołuje się na własne doświadczenia;

- diagnozowanie - stawianie rozpoznania, które zaskakuje rozmówcę, powoduje jednocześnie utratę przez niego poczucia własnej wolności;

- interpretowanie - subiektywne i samowolne komentowanie wypowiedzi rozmówcy. Nauczyciele, którzy często wykraczają poza swoje kompetencje, często popełniają właśnie ten błąd w czasie prowadzenia dialogu. Roszczą oni pretensje do rozwiązywania problemów, na których się w ogóle nie znają lub wypowiadają się na tematy niedostatecznie przemyślane;

- generalizowanie - ocenianie jednostki wobec pewnego schematu i tendencja do nadmiernego uogólniania swoich wypowiedzi. Problem ten przejawia się zniekształcaniem omawianych problemów tj. wyolbrzymianie danego problemu czy też lekceważenie go;

- bagatelizowanie - lekceważenie rozmówcy lub tematu interesującego, nurtującego rozmówcę. Nauczyciel często nie liczy się ze zdaniem rodziców, zakładając, że on jako jedyny ma coś do powiedzenia;

- moralizowanie - pouczanie, ocenianie rozmówcy, upominanie. Ma poważną ujemną cechę, że nie uwzględnia złożoności uwarunkowań ludzkich zachowań, których ocena z tych właśnie powodów jest często przedwczesna i krzywdząca;

- emigrowanie - brak zainteresowania rozmówcą. Jest to charakterystyczne dla nauczycieli, których absorbuje pewien własny nie rozwiązany problem;

- racjonalizowanie - ustosunkowanie się do wypowiedzi rozmówcy wyłącznie pod kątem ich zgodności z zasadami poprawnego myślenia, przy jednoczesnym niedostrzeganiu lub niedocenianiu jego dążeń i emocji;

- poddawanie się projekcji - przenoszenie własnych doświadczeń, uczuć, myśli na partnera rozmowy, polega na nieliczeniu się z obiektywnym stanem rzeczy. Występuje to zazwyczaj wtedy, gdy pojawiają się uprzedzenia do rozmówcy;

- identyfikowanie - utożsamianie się z rozmówcą, tracenie wobec niego niezbędnego dystansu i samokontroli. Dzieje się tak wtedy, gdy mamy dużo pozytywnych uczuć do rozmówcy, lub gdy on przypomina nam osobę bliską dla nas;
- fiksacja - tzn. branie na siebie określonej roli np. rolę pocieszającej matki. Fiksacja w swej ekstremalnej postaci może uniemożliwić wszelkie wzajemne porozumiewanie się między nauczycielami a rodzicami;
- egzaminowanie - czyli stawianie rozmówcy zbyt wielu pytań, przypomina raczej badanie czy przesłuchanie niż rozmowę w przyjętym tu znaczeniu;
- eksternalizowanie - omijanie wiodącego problemu i poruszanie zagadnień kompletnie nieistotnych. Zbyt dużo czasu pochłaniają sprawy marginalne i nieważne z punktu widzenia omawianego problemu;
- działanie na przekór - przerywanie wątku rozmowy i kierowanie jej wbrew woli rozmówcy na zupełnie inny temat [Łobocki 1985: 52-57].

Nauczyciel, jako inicjator współpracy, świadomy jej wartości, nie powinien nigdy rezygnować z nawiązywania kontaktu i podejmowania prób porozumienia się z rodzicem, nawet jeśli nie będą one początkowo przynosiły oczekiwanych rezultatów [Mendel 2007, s. 77]. Pełne i regularne komunikowanie się umożliwi rodzicom i nauczycielom wzajemne zrozumienie oraz przyczyni się do podniesienia poziomu edukacji dziecka. Ten rodzaj dialogu między szkołą a domem rodzi dwa bardzo ważne efekty. Po pierwsze – dzieci skorzystają ze skoordynowanego wsparcia najważniejszych dorosłych w ich życiu: nauczycieli i rodziców. Po drugie – dorośli skorzystają z dialogu pomiędzy domem a szkołą, będą się od siebie nawzajem uczyli, uda się im stworzyć środowisko wspierające kształcenie dzieci [Kropiwnicki 1999: 42].

O skutecznej współpracy można mówić wtedy, gdy obie strony są przekonane o potrzebie i konieczności podejmowania wspólnych wysiłków na rzecz edukacji. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice są zaangażowani w tworzenie w szkole klimatu wolnego od psychologicznej przemocy, jest prowadzona wzajemna wymiana informacji o dziecku, jego sukcesach, trudnościach i sposobach ich przezwyciężania, obie strony zabiegają o stworzenie optymalnych warunków prowadzenia edukacji [Żłobicki 2000, s. 30].

Podsumowanie

Poprawna komunikacja na linii nauczyciel – rodzic jest istotnie ważna, aby ich współpraca układała się pomyślnie. Przedstawiciele obu tych środowisk mają wobec siebie wiele oczekiwań i wymagań, ich wspólna praca prowadzi jednak do sukcesu i do powstania więzi między nimi. W procesie komunikacji muszą oni dążyć do porozumienia, które niejednokrotnie wymaga rezygnacji z celów podrzędnych na rzecz celu nadrzędnego. Większego zaangażowania we współpracę nauczycieli i rodziców wymaga się od tych

pierwszych. To właśnie nauczyciel w imię dobra dziecka, powinien a nawet musi starać się za wszelką cenę o dobre relacje z rodzicami, nie zniechęcać się, gdy nie jest to łatwe i proste. Bez większego zainteresowania się rodziców poprawną komunikacją pomiędzy nimi a nauczycielami, efekty współpracy są niezadowolające dla obu stron i nie wpływają na dobro dziecka.

Spis literatury:

- [1] Badora, S., Marzec, D., Kosmala, J. 2000-2001. *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa.
- [2] Dzierzgowska, I. 1999. *Rodzice w szkole*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- [3] Gumuła, T., Krasuski, J., Majewski, S. (red.). 1944. *Organizacja systemu edukacyjnego w Polsce w latach 1932-1993. Antologia dokumentów i materiałów*, Wydawnictwo DW Strzelec, Kielce.
- [4] Jakubiak, K. 1997. *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- [5] *Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską*, Dz.U. 1998, Nr 51, poz. 318.
- [6] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz.U. 1997, Nr 78, poz. 483.
- [7] *Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.*, Dz.U. 1991, Nr 120, poz. 526.
- [8] Kropiwnicki, J. (red.). 1999. *Ku partnerstwu szkoła – rodzice*, Wydawnictwo Naukowe, Jelenia Góra.
- [9] Ledzińska, M., Rudkowska, G., Wrona, L. (red.). 2002. *Osoba. Edukacja. Dialog*, T.1, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.
- [10] Lulek, B. 2008. *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- [11] Łobocki, M. 1985. *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.
- [12] Mendel, M. 2007. *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- [13] Nęcki, Z. 1996. *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
- [14] Okoń, W. 1992. *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- [15] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*, Dz.U. 2001, Nr 61, poz. 624.
- [16] *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. 2004, Nr 256, poz. 2572.
- [17] *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*, Dz.U. 2006, Nr 97, poz. 674.

- [18] Winiarski, A. 1993. *Współdziałanie rodziny i szkoły. Realia i możliwości*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 5.
- [19] Żłobicki, W. 2000. *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2000.

Mária Bujňáková

Právnická fakulta UPJŠ, Košice

Miestne rozpočty v období krízy – problémy v čase krízy

Local budgets in the time of crisis – problems connected with crisis

Keywords: *Local budget, crisis, law*

Summary

Local budgets are an integral part of public budgets and their position therein is very important. They create a precondition of effective and independent existence of local self-government. Their income part consist mainly of the so called shared taxes obtained from the state as a share of income taxes and local taxes concerning which each municipality is entitled to influence the rate and other fundamental aspects. However, these main resources are not sufficient for covering the demands of local self-government in the time of crisis which results into the need for search of other means of funding the municipalities and of decreasing their costs.

Úvodom

Verejné financie a verejný sektor sú mimoriadne významným fenoménom vo všetkých vyspelých spoločnostiach, ktoré prerozdeľujú od 30 do viac ako 50 percent hrubého domáceho produktu. V literatúre máme možnosť sledovať množstvo definícií verejného sektora a verejných financií. Pokiaľ ide o verejný sektor sme toho názoru že jeho

definovanie je najviac prijateľné a možno ho vymedziť prostredníctvom kritérií financovania, riadenia, rozhodovania a kontroly. Verejné výdavky rástli rýchlejšie ako hrubý domáci produkt až do osemdesiatych rokov minulého storočia, kedy ich veľkosť v niektorých krajinách presiahla 60 % hrubého domáceho produktu. V tomto období rozsah verejného sektora vo finančnom vyjadrení zrejme dosiahol svoju maximálnu hranicu a v súčasnosti je skôr pravidlom, že hrubý domáci produkt rastie rýchlejšie alebo rovnako rýchlo ako verejné výdavky, čo samozrejme znamená, že v absolútnom vyjadrení sa verejný sektor nezmenšuje [Medveď, Nemeč, a kol. 2007: 31].

Verejné výdavky slúžia na financovanie fungovania verejného sektora, ktorý v modernej ekonomike plní štyri základné funkcie a to najmä alokačnú, distribučnú, regulačnú a stabilizačnú. Prostredníctvom týchto funkcií sa majú zabezpečiť predovšetkým úlohy, ktoré má štát plniť vo vzťahu k svojim občanom. Funkcia alokačná má zabezpečiť dostatočné zdroje na to aby mohli byť kryté potreby štátu a do určitej miery je tou funkciou prostredníctvom ktorej by sa mali vyrovnávať, resp. naprávať zlyhania trhu v trhovom hospodárstve. Na druhej strane prostredníctvom tejto funkcie má byť vytvorené také zdrojové hospodárenie štátu ktoré následne distribučná funkcia správne prerozdeľuje. Prerozdeľovanie a distribučná funkcia sú pojmy, prostredníctvom ktorých sa má správne a cielene prerozdeliť zdroje na fungovanie štátu. Cieľom regulačnej funkcie je zabezpečiť a vytvoriť také predovšetkým právne podmienky aby sa mohlo konštatovať, že je to v dimenziách právneho štátu. Ide o vytvorenie, existenciu a zabezpečenie efektívneho právneho systému a garanciu vymožitelnosti práva. Regulačná funkcia zabezpečuje dostatočné právne prostredie a právne nástroje, prostredníctvom ktorých funguje právny štát. Za dôležitú je možné považovať aj funkciu stabilizačnú ktorou sa majú stanoviť priority a základné podmienky pre fungovanie trhu a pre hospodárne nakladanie s verejnými prostriedkami.

Miestne verejné financie

Verejnú správu tvorí systém štátnej správy a systém samosprávy, ktorá sa podľa povahy delí činnosti delí na územnú a záujmovú. Územná samospráva tvorí relatívne nezávislú sústavu verejnej správy a v Slovenskej republike je ústavne vymedzená na miestnej úrovni samosprávou obcí a na úrovni vyššieho územného celku [Čl. 64 Ústavy Slovenskej republiky].

Existencia miestnej samosprávy je dôkazom toho, že v štáte je uznaná jej schopnosť zabezpečovať niektoré verejné statky pre svojich občanov efektívnejšie než prostredníctvom štátu a zároveň znalosť miestnych podmienok umožňuje aj lepšie nakladať s verejnými zdrojmi. Práve táto skutočnosť má zabezpečiť lepšie prepojenie

občana a samosprávy pri fungovaní. Pri takomto ponímaní môžeme samosprávu charakterizovať nasledujúcimi základnými znakmi:

- demokratický výkon moci, ktorý je daný ústavným princípom suverenity občanov ako výlučných držiteľov miestnej verejnej moci,
- samosprávna zodpovednosť, ktorá sa prejavuje aj tým že občania si volia svojich zástupcov, ktorí sú splnomocnení zodpovedne plniť úlohy samosprávy,
- miestna autonómnosť, ktorá sa prejavuje samostatným rozhodovaním a prijímaním takých aktov ktoré môžu rozhodovať o záležitostiach spadajúcich do kompetencie miestnej samosprávy, resp. regionálnej samosprávy, ináč povedané ide o miestnu, resp. regionálnu autonómiu.

Medzi dôležité úlohy činnosti miestnej samosprávy je zabezpečovanie miestnych verejných statkov. Decentralizované rozhodovanie o spôsoboch ich zabezpečovania a financovania umožňuje uznávať preferencie a záujmy obyvateľov na území municipality. Výsledkom by malo byť hospodárne, užitočné a účelné vynakladanie rozpočtových výdavkov. Decentralizácia moci zo štátu na miestnu samosprávu umožňuje, aby miestne verejné statky boli prístupnejšie a čo najbližšie k občanovi ako užívateľovi. Toto je možné zabezpečiť prostredníctvom verejného rozpočtu, kde sa môžu zohľadniť všetky potreby, ktoré je nutné v rozhodujúcom období realizovať.

Predmetný príspevok bude venovaný predovšetkým problematike miestnych rozpočtov, prostredníctvom ktorých je možné aspoň čiastočne riešiť otázky súvisiace s krízou verejných financií. Miestne rozpočty sú súčasťou verejných rozpočtov a ich postavenie v sústave rozpočtov je veľmi dôležité. Treba podotknúť, že práve prostredníctvom miestnych rozpočtov je možná hlbšia analýza príčin nedostatku verejných financií. Miestne rozpočty sú predpokladom pre efektívne, cielavedomé a samostatné fungovanie samosprávy. Miestny rozpočet vo forme obecného rozpočtu je základným finančným plánom, podľa ktorého obec finančne hospodári.

Miestne dane ako zložka rozpočtu miestnej samosprávy

Existenciu miestnych daní predpokladal už zákon č 369/1990 Zb. o obecnom zriadení, a to už od momentu svojej účinnosti v ustanovení § 4 ods. 3 písm. c) podľa ktorého obec vykonáva správu miestnych daní a poplatkov. Podkladom na uvedené bolo ustanovenie čl. I bodu 4 ústavného zákona č. 294/1990 Zb., ktorým sa mení a dopĺňa ústavný zákon č. 100/1960 Zb. Ústava Československej socialistickej republiky, podľa ktorého zákon ustanoví, ktoré dane a poplatky sú príjmom obce. Na túto ústavnú úpravu neskôr nadviazala aj Ústava Slovenskej republiky (ústavný zákon č. 460/1992 Zb.), ktorá úpravu daní popisuje v čl. 59: „Dane a poplatky sú štátne a miestne. Dane a poplatky možno ukladať zákonom alebo na základe zákona.“

Účelom čl. 59 je vylúčenie svojvôle do zavádzania daní a poplatkov. Iba také dane a poplatky možno v Slovenskej republike ukladať, ktoré sú uložené zákonom alebo všeobecne záväzným právnym predpisom s nižším stupňom právnej sily vydaným na základe zákona. Predmetom úpravy čl. 59 je samotné zavedenie dane alebo poplatku. Výška dane, spôsob jej ukladania, postup pri vyberaní a rad ďalších právny významných otázok môže podliehať úprave inými ústavnými normami, ale nie je súčasťou úpravy podľa čl. 59 [Drgonerc, 2007: 608].

Ústavnoprávna rovina miestnych daní je ďalej upravená aj v čl. 65, ods. 2 Ústavy Slovenskej republiky, podľa ktorého zákon ustanoví, ktoré dane a poplatky sú príjmom obce a ktoré dane a poplatky sú príjmom vyššieho územného celku [Úprava vzťahujúca sa aj na vyššie územné celky bola do Ústavy vložená ústavným zákonom č. 90/2001 Z. z.]. Územná samospráva môže ukladať iba dane a poplatky, ktoré sú zriadené zákonom, pričom štát vo forme zákona určuje, ktoré miestne dane náležia obci a ktoré miestne dane náležia vyššiemu územnému celku. Ak zákon vôbec nezriaďuje daň alebo poplatok alebo ak daň alebo poplatok nezriaďuje ako príjem územnej samosprávy, územná samospráva nemôže daň alebo poplatok určiť [Drgonerc, 2007: 628].

Územnú samosprávu tvorí obec a vyšší územný celok [Čl. 64 Ústavy Slovenskej republiky]. Úprava miestnych daní je jedným z výrazov samostatnej originálnej právomocí územnej samosprávy, ktorá je zakotvená už v zákone č. 369/1990 Zb. o obecnom zriadení a vo vzťahu k vyšším územným celkom až od 1.11.2004 [§ 107 zákona č. 582/2004 o miestnych daniach a miestnom poplatku za komunálne odpady a drobné stavebné odpady]. Bez zaručenia práva samostatne hospodáriť s vlastným majetkom a s vlastnými finančnými prostriedkami by právo na výkon územnej samosprávy nebolo reálne. Z tohto hľadiska je právo uvedené v čl. 65 Ústavy Slovenskej republiky pre výkon územnej samosprávy mimoriadne dôležité a zaslúžene je mu priznaná ústavná autorita [Orosz, Mazák, 2004: 73]. Pred prijatím zákona o miestnych daniach predstavovali hlavný zdroj príjmov obcí podielové dane formou podielu na daní z príjmov fyzických a právnických osôb a cestnej daní. Existenciu miestnych daní ako súčasti finančných zdrojov miestnej samosprávy, výšku ktorých má právo táto samospráva určovať, predpokladá v čl. 9 ods. 3 aj Európska charta miestnej samosprávy, platná pre Slovenskú republiku od 1.7. 2000 [Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí SR č. 336/2000 Z. z.].

Z uvedeného je možné konštatovať, že existencia miestnych daní bola právnym poriadkom predpokladaná už od roku 1990, nakoľko však chýbal zákon, ktorý by konkrétne vymedzil jednotlivé miestne dane, ktoré môže samospráva ukladať, až do prijatia zákona o miestnych daniach neexistovala právna možnosť zavádzať a spravovať miestne dane územnou samosprávou. Prijatie právnej úpravy zákona o miestnych daniach mohlo

komplexne naplniť právo územnej samosprávy samostatne hospodáriť s vlastnými finančnými prostriedkami.

V roku 2004 pripravilo Ministerstvo financií návrh zákona o miestnych daniach a miestnom poplatku za komunálne odpady a drobné stavebné odpady, ktorý bol prijatý ako zákon č. 582/2004 Z. z. Je treba ale podotknúť, že tento zákona bol od svojho prijatia už pätnásťkrát novelizovaný, čo nie je pre účel zákona ale najmä pre právnu istotu dobré. Samotný cieľ zákona bol stanovený ako posilnenie významu miestnych daní z hľadiska ich výnosov [Štrkolec, 2008: 338-343] ako aj výrazné posilnenie daňovej právomoci obcí.

Podľa subjektu, ktorý miestne dane môže ukladať, je možné miestne dane deliť do dvoch skupín:

- a) Miestne dane ukladané obcou /mestom/
 - 1) daň z nehnuteľností
 - 2) daň za psa
 - 3) daň za užívanie verejného priestranstva
 - 4) daň za ubytovanie
 - 5) daň za predajné automaty
 - 6) daň za nevýherné hracie prístroje
 - 7) daň za vjazd a zotrvanie motorového vozidla v historickej časti mesta
 - 8) daň za jadrové zariadenie
- b) Miestne dane ukladané vyšším územným celkom:
 - 1) daň z motorových vozidiel

Všetky miestne dane v Slovenskej republike sú z pohľadu zdaňovania priamymi daňami, nakoľko daňovník je osobou totožnou so subjektom daňovej povinnosti, ktorý ju má aj odvádzať a hospodársky znášať. Z pohľadu formy ich realizácie ide o dane peňažné. Podľa spôsobu určenia daňového základu ide o reálne dane. Z hľadiska spôsobu určenia výšky dane ide pri niektorých prípadoch dane z nehnuteľností o dane hodnotové (daň z pozemkov) v iných prípadoch miestnych daní o špecifické dane (napr. daň zo stavieb).

Vychádzajúc z definícií miestnych daní je možné definovať miestnu daň ako neúčelovú peňažnú platbu nenávratného charakteru vyberanú územnou samosprávou v prospech miestneho rozpočtu na základe zákona za účelom úhrady verejných a spoločenských potrieb, uspokojovaných územnou samosprávou, a to spravidla vo vopred určenej výške a s vopred stanoveným termínom splatnosti, ktorej vyberanie je vynútiteľné [Babčák, 2004: 431]. Spoločným hľadiskom štruktúry miestnych daní je to, že umožňuje priame prepojenie medzi rozhodovaním o príjmoch a rozhodovaním o výdavkoch miestnej samosprávy [Kozovský, 2006: 192].

Právna úprava miestnych daní sa vyznačuje najmä niektorými charakteristickými znakmi, predovšetkým fakultatívnosť ukladania a vyberania miestnych daní zo strany miest-

nej samosprávy, čiže vždy je to na rozhodnutí miestnej samosprávy ktoré dane budú uložené. V súčasnom období keď rozpočty obcí a miest majú nedostatočné zdroje je možné uvažovať aj o zavedení daní, ktoré v predchádzajúcich rokoch sa neukladali. Vždy je to na zodpovednosti miestnej samosprávy ako bude nakladať s oprávnením fakultatívnosti ukladania a vyberania miestnych daní. Práve posilnenie právomoci a samostatnosti miestnej samosprávy má byť o to zodpovednejšie, aby vedelo plniť funkcie a úlohy ktoré sú v kompetencii obce, resp. mesta. Miestne samosprávy rozhodujú o konkrétnej sadzbe dane na svojom území, čím sa vytvára priestor na zvýšenie a stabilizáciu vlastných finančných zdrojov nevyhnutných na zabezpečenie úloh orgánov územnej samosprávy. Dôležitá úloha miestnej samosprávy vyplýva aj z formy akou sa jednotlivé ustanovenia zákona o miestnych daniach realizujú v podmienkach obcí a miest. Osobitne sa zdôrazňuje význam všeobecne záväzného nariadenia obce, ktoré má byť určujúce pri uplatňovaní miestnych daní v praxi. Často krát práve nedostatky pri prijímaní všeobecne záväzných nariadení sú problémom pri vymáhaní daní.

Ďalšie zdroje miestnych rozpočtov

Pokiaľ ide o miestne rozpočty je nutné podotknúť, že miestne dane sú iba jedným zo zdrojov príjmov miestneho rozpočtu, aj keď nie zanedbateľným príjmom. Ide o príjem, ktorý môže miestna samospráva ovplyvniť a to primeranou úpravou, prijatím takého všeobecne záväzného nariadenia, ktoré bude vyhovovať predovšetkým k dosiahnutiu cieľa stanoveného miestnou samosprávou [Pozri aj Románová, 2010: 289-295].

Obce a mesta sa dlhodobo spoliehajú na jeden zo zdrojov príjmov, ktoré dostávajú od centrálnej vlády. Najmä v súčasnom období, keď sa predpokladá prepad HDP je nutné očakávať aj zníženie príjmov samospráv z úrovne centra. Túto situáciu potvrdzujú aj názory analytikov na výber daní a ich očakávaný prínos pre štátny rozpočet [Štrkolec, 2010: 69-82]; [Románová, 2010: 98-110]. Významným podielom na tom je predovšetkým nárast nezamestnanosti, ktorá je kľúčová pre výber dane z príjmov. Najviac zrejme klesnú dane z príjmu právnických osôb, prepad sa však nevyhne ani daniam z príjmu fyzických osôb. Už bez hroziaceho prepadu dostanú mestá a obce dostanú menej ako pôvodne počítali. Po rokovaniach s ministerstvom financií totiž boli nútení súhlasiť s nižšími platbami od štátu. Rezort financií presadil nový model prerozdelenia daní. Namiesto pôvodných 70,3 percenta dostávajú samosprávy po novom iba 65 percent podielových daní. Určitou satisfakciou pre obce je aspoň tá skutočnosť, že sa nezaviedol tzv. daňový mix. Zavedenie daňového mixu by určite zhoršilo postavenie samospráv v súčasnej kríze, keďže aj tzv. vlastné príjmy sa nenaplnia podľa očakávania. Daňovým mixom deklarovalo ministerstvo financií stabilnejší príjem. O tom či by to bol stabilnejší príjem je potrebné analyzovať najmä súčasný stav výberu daní a ich dopad na miestne rozpočty.

Jednou z možností ako zlepšiť príjmové časti miestnych rozpočtov je predovšetkým úspora na všetkých úsekoch činnosti, v ďalšom je to efektívne ukladanie a vyberanie daní najmä tie ktoré samospráva spravuje. Do určitej miery je možné predpokladať aj reformu, ktorej výsledkom by mala byť redukcia počtu obecných úradov a vznik spoločných obecných úradov pre mikroregióny, čím by sa významnou mierou prispelo k zavŕšeniu reformy verejnej správy na Slovensku. Určitú racionalizáciu miestnej štátnej správy treba riešiť v spojitosti s redukciou organizácie úradov preneseného výkonu štátnej správy na úrovni obcí a komunálnou reformou.

Záverom

Dnešná kríza je spôsobená predovšetkým zlyhaním štátnej regulácie trhu. Treba podotknúť, že práve teraz v období krízy viac ako inokedy je potrebné škrtiť najmä výdavkové časti rozpočtu a zamerať sa aj na verejnú kontrolu. Po tom čo na Slovensku prebehla decentralizácia verejnej správy, bola výrazná časť finančných zdrojov presunutá do rozpočtov miest, obcí a vyšších územných celkov. U miest a obcí až 23 percent ich celkových rozpočtových výdavkov tvoria náklady na samotnú činnosť obecných a mestských úradov. Je to viac, ako sú výdavky na úseku dopravy, ako sú náklady na ochranu životného prostredia, alebo ako sú náklady na financovanie kultúry a zdravotníctva v pôsobnosti obcí. Aj z uvedeného vyplýva, že v období krízy by najmä samosprávy mali zodpovednejšie ako inokedy prehodnotiť svoje výdavky. Je nevyhnutné prostredníctvom kontrolných mechanizmov zabezpečiť a umožniť kontrolu tvorby a použitia rozpočtových zdrojov a kontrolu zadlžovania na úrovni vyšších územných celkov, miest a obcí aj priamo zo strany občanov. Územná samospráva získala značne autonómne postavenie v oblasti príjmovej, zároveň s tým korešponduje aj úroveň a rozsah povinností v oblasti zabezpečovania služieb obyvateľstvu, čo je úloha veľmi zodpovedná s ktorou sa musí samospráva aj v období krízy zaoberať a nežiadať javy a príčiny pomenovať a odstraňovať.

Použité pramene:

- [1] Babčák, V. *Daňové právo*, Košice 2005.
- [2] Drgonerc, J. *Ústava Slovenskej republiky, Komentár*, 2 vydanie, Šamorín 2007
- [3] Kozovský, D. *Národná a regionálna ekonomika*, Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Košice 2006.
- [4] Králik, J., Jakubovič, D. *Finančné právo*, Bratislava 2004.
- [5] Medveď J., Nemeč J. a kol. *Základy verejných financií, Sprint*, Bratislava 2007.
- [6] Orosz, L., Mazák, J. *Obce a samosprávne kraje v konaní pred Ústavným súdom Slovenskej republiky*, Košice 2004.
- [7] Románová, A. *Spríevodný jav krízy - znižovanie daňových príjmov štátneho rozpočtu Slovenskej republiky v dôsledku porušovania a obchádzania zákona*, In:

Finanční věda a finanční právo v prostředí hospodářské krize. Olomouc : Univerzita Palackého, 2010.

- [8] Románová, A. *Význam miestnych daní pre rozpočty územnej samosprávy*, In: *Humanum: Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*. Vol. 4, no. 1 (2010).
- [9] Štrkolec, M. *Príjmy miestnych daní - ústavné predpoklady a realita*, In: *15 rokov Ústavy Slovenskej republiky: zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie: Košice 6-7.septembra 2007*. Košice : Univerzita P.J. Šafárika v Košiciach, 2008.
- [10] Štrkolec, M. *Verejné financie Slovenskej republiky v časoch predkrízových a krízových*, In: *Finanční věda a finanční právo v prostředí hospodářské krize*. - Olomouc : Univerzita Palackého, 2010.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 81-88]

Lada Cetlova

College of Polytechnics Jihlava, Czech Republic

Quality in Health Care

Keywords: *indicators, quality, patient, care*

Summary

Nurses and nursing care are on the important historical crossroad. On one side are chaos and turbulences and on other side are vast opportunities and possibilities. In modern inpatient healthcare facilities management (on all levels of control) has task to motivate personnel to provide high quality and secure nursing and medical care.

If there is defined a system of quality control and security in healthcare facility then the level of provided care and security increases. In healthcare facility is defined system/standardization where are described mainly hazardous procedures and processes, for example medicaments distribution or unified procedures of entries into medical records. Using those precautions are minimised emergency situations in healthcare facilities.

QUALITY

“All truth passes through three stages. First, it is ridiculed. Second, it is violently opposed. Third, it is accepted as being self-evident”

Arthur Schopenhauer [1788 – 1860]

First steps in the process of quality control were made in the United States in 1910 when Ernest Forman stressed the significance of standards for the evaluation of hospitals. In 1971 American College of Surgeons defined 12 standards which were reached only by

89 out of 692 hospitals. In 1926 was issued first printed manual. World Health Organisation defined in 1966 quality of health care as the “Summary of results reached in prevention, diagnostics and cure determined by population needs based on medical sciences and praxis” [Gladkij, Heger, Strnad, 1999: 12].

“According to the latest WHO definition quality of health care is defined as the level of perfection of provided health care in relationship with contemporary level of knowledge and technical development” [Gladkij, Heger, Strnad, 1999: 13].

Donabedian defines quality of health care as “Care with which can be expected maximal contribution to health of patient and when achieved contribution is compared with expenses higher in all phases of curing process” [Gladkij, Heger, Strnad, 1999: 12].

According to Qvretveit quality of health care means “Ability to fulfil needs of those which depend on curing process. It is ability to regain functions, remove pain, extend productive or purposeful life, to answer questions, to respect human dignity [Gladkij, Heger, Strnad, 1999: 12].

“Level on which is provided care in accordance with valid professional and technical norms” [Gladkij, Heger, Strnad, 1999: 13].

“To do right things in right way” [Gladkij, Heger, Strnad, 1999: 13].

According to Gnoth and Bennett the quality is defined as minimal level of services which given organisation decides to offer with aim to satisfy needs of its patients.

Quality is also the level of consistence which an organisation can maintain when providing defined services. It means that quality of services or products is determined by the type of target group (depending on its expectations, preferences and subjective perception) and that maintaining of consistent quality depends mainly on human factors [Seaton, Bennett, 2006].

“Deming and Juran created industrial model of quality control based on Total Quality Management (TQM) and Continuous Quality Improvement (CQI) that determine overall quality of all services provided within system. This system of quality control was first used by Japanese during World War II when they started to produce goods with better quality and lower price [Mastiliakova, 2003, p. 6].

Quality control in healthcare facilities

In 1780 BC or 4000 years ago Chammurabi law codex laid down that if surgeon caused death or loss of sight to free man than his forearm is to be cut off. The quality is defined in negative way because it determines responsibility for consequences. Only free men had right to health care and results were focused at medical procedures [Gladkij, et al., 2003].

International Accreditation Commission

“Ways of providing and quality control of care went from the beginning of twentieth century through fast qualitative development. From the professional model, through administrative model to industrial model (Total Quality Management (TQM) and Continuous Quality Improvement (CQI)) in which is quality defined as the satisfaction of patient’s needs” [Mastiliakova, 2003: 5].

JCAHO – Joint Commission on Accreditation of Healthcare Organisations was established in 1951 in the United States as non-profitable independent governmental organisation which deals with the accreditation of healthcare organisations. Its mission is improvement of healthcare quality in ambulant and primary care, hospice care, laboratories and long-term care facilities [Mastiliakova, 2003].

JCIA – Joint Commission of International Accreditation issued in 1999 Standards for the international accreditation of hospitals.

ISO – International Organisation for Standardization is base in Geneva and it is national standardisation (accreditation) institution. Its mission is to create uniform evaluation criteria for the independent certification of providers (goods, services). In 1987 it issued its first set of internationally valid norms. Today is ISO implemented in more than 170 countries worldwide. In the Czech Republic it became known already after the World War II thanks to the Office for Technical Normalisation, Metrology and National Testing (UNMZ) and Czech normalisation institute (CNI). UNMZ is the organisational part of Ministry of Industry and Trade of the Czech Republic and its status and responsibility are defined in Legislative Act 20/1993Sb, about The Organisation of technical normalisation, metrology and national testing. Contemporary CNI is in the Czech Republic only institution which is authorised to issue so called CSN norms (Czech Technical Norms) [Mastiliakova, 2003].

ISQua – The International Society for Quality in Healthcare – promote security of patients and control in the continuous increasing of quality worldwide. It is non-profitable and independent organisation directed by Executive Council which is elected once in two years. Current members of Council are from North America, Europe and Asia [Malloch, Grady, 2010].

QCI – Quality Council of India was established in 1997 as the joint initiative of Indian government. Its goal is to promote trust to Indian products and services and to increase their competitiveness on international markets. It is non-profitable and independent organisation [Aspden, Wolcott, Bootman, Cronenwett, 2007].

NABH – National Accreditation Board for Hospitals and Healthcare Providers is one of QCI comities which create and maintain accreditation program for organisations which provide healthcare [Cullum, Ciliska, Haynes, Marks, 2007].

CCHSA – Canadian Council on Health Services Accreditation [Di Censo, Guyatt, Ciliska, 2005].

Joint Accreditation Commission

In 1998 was in the Czech Republic established interest association of legislative subjects under the name Joint Accreditation Commission of the Czech Republic (SAK CR) which in 2008 changed its name to Joint Accreditation Commission, publicly beneficial society (SAK, o.p.s.) and took over accreditation activities, rights and duties of SAK CR.

Its founders were Association of Hospitals of the Czech Republic and Association of Czech and Moravian Hospitals. Consequently to the founding of this Commission was in 2000 established Council for Quality in Healthcare on the Ministry of Healthcare of the Czech Republic. Joint Accreditation Commission issued in September 2009 its second version of National Accreditation Standards for Hospitals. “Standards are divided into ten areas:

- standards of quality control and safety
- standards of diagnostic care
- standards of care of patients
- standards of continuity of healthcare
- standards of respecting of rights of patients
- standards of conditions of provided care
- standards of management
- standards of human resources control
- standards of information collecting and processing
- standards of anti-epidemical precautions [Marx, Vlcek, 2008: 5].

Evaluation of quality in healthcare facilities

Avedis Donabedian established system of quality evaluation according to three basic criteria:

Structure (input) of quality – concerns inputs as level of human resources in providing of healthcare, infrastructure (for example suitability of estates), suitability of medications, technical equipment, cooperation of those means and qualification.

Process – defines how the resources are used, which procedures are applied, recommended procedures, standards, what was or was not implemented.

Result – focus at result/product and its quality. It can be intermediate results as level of blood pressure or glycaemic haemoglobin or final results as mortality, occurrence of disease, nosocomial infection or decubitus.

Quality indicators in nursing care

Quality of nursing care can be measured and evaluated using four sources of data:

- from patients and other internal or external clients
- from external experts
- from audits
- from quality indicators

Indicators are divided at:

Ratio indicators – relation/ratio – can be described as ratios or averages of for example complications with intravenous cannulas, decubitus or falls which are comparable and have to contain numerator and denominator.

Examples of ratio indicators:

$$\text{Dialysis ward} \quad \frac{\text{Measurement of current weight of patients}}{\text{Watching of inter – dialysis increase}}$$

$$\text{Pulmonary ward} \quad \frac{\text{Pulmonary complications}}{\text{Total amount of patients hospitalised with bronchoscopy}}$$

$$\text{Anesthesiology and Resuscitation} \quad \frac{\text{Number of false calls}}{\text{Total number of calls}}$$

Guarding (sentinel) indicators are prevalingly related to emergency events. They are types of indicators whose aim is to identify problems which always cause immediate investigation and analysis of causes. Problematic are always critical and rare and undesired events [Skrla, Skrlova, 2008].

Examples can be death of patient during surgery, fire or legal sue. Those indicators are mainly used in risk management. During the selection of guarding indicators can be used lists of emergency situations or evidence of complains on respective departments.

Examples of guarding (sentinel) indicators:

- searching of patients with malnutrition and risk of its occurrence
- monitoring of nutrition state during hospitalization

- falls demanding treatment
- medication incidents
- malfunction of medical equipment
- unexpected deaths during diagnostically/therapeutic interventions
- burns
- suicide attempts

Indicators can be related to:

Structures – indicators of structure

- number of nosocomial infections
- satisfaction of patients with nursing care – questionnaire is given to patients twice a year
- satisfaction of patients with education

Processes – indicators of processes

- occurrence of decubitus
- occurrence of falls
- Outputs – indicators of outputs
- total amount of nursing hours to beddays (counted are hours of nursing personnel providing direct care to patients)

Healthcare facilities determine quality indicators which are often focused at problems which are watched in all healthcare facilities (decubitus, nosocomial infections), problems concerning specific activities on respective hospital departments (wounds, patient falls) or mistakes in patient documentation. It is important if identified problems are measurable, actual and solvable. Quality indicators are mainly focused at processes and performances during which patients can be threatened. Collection and evaluation of data (quarterly, twice a year or yearly) provide organisation with the clear picture of situation and leads to the implementation of improving measures (personnel education or technical changes). For the collection of data on respective wards are responsible ward nurses who also analyse them. Data can be for example collected into so called bar cards. Personnel can be informed about the results of data analysis in bulletins or via intranet. Results are also discussed on meetings of chiefs and managers (department heads, head or ward nurses).

Based on those analyses can be anytime recommended changes of quality indicators. Healthcare facilities seek to compare results with other healthcare facilities.

Table No. 1: Bar card

Monitored criteria	Occurrence per month	Summary
Monitoring of complications of peripheral cannula in 48 hours after application	///// /////	
Numbers of applied peripheral cannula	///// ///// /////	

[Source: Cetlova, 2011].

Conclusion

Subject of nursing care quality is very wide and can be seen from more angles of view. Contemporary patients are more demanding in their requests for the providing of high quality health care. It is one of reasons why hospitals implement program for continuous improvement of quality which can satisfy not only patients and general public but also healthcare personnel. This program measures the quality through quality care indicators.

List of references

- [1] Aspden, P., Wolcott, J., Bootman, J., Cronenwett, L. R. 2007. *Committee on Identifying and Preventing Medication Errors*. Washington (DC): National Academy Press, 2007. 480 p. ISBN13: 978-0-309-10147-9.
- [2] Cullum, N., Ciliska, D., Haynes, B., Marks, S. 2007. *Evidence-based nursing: nintroduction*. Michiganská univerzita : Blackwell Pub./BMJ Journals/RCN, 2007. 312 p. ISBN 978-1-4051-597-8.
- [3] Di Censo, A., Guyatt, G., Ciliska, D. 2005. *Evidence based nursing: a guide to clinical practice*. Philadelphia : Mosby Elsevier, 2005. 600 p. ISBN 13 978-0-323- 02591-1.
- [4] Gladkij, I., Heger, L., Strnad, L. 1999. *Kvalita zdravotní péče a metody jejího soustavného zlepšování*. 1. vydání. Brno : Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1999. 183 s. ISBN 80-7013-272-8.
- [5] Gladkij, I. et al. 2003. *Management ve zdravotnictví*. 1. vydání. Brno : Computer Press, 2003. 380 s. ISBN 80-7226-996-8.
- [6] Malloch, K., Grady, T. 2010. *Introduction to Evidence-Based Practice in Nursing and Healthcare*. London : Jones/Bartlett, 2010. 355 p. ISBN 978-0-7637-6542-2.
- [7] Marx, D., Vlček, F. 2008. *Národní akreditační standardy pro nemocnice*. Praha: TIGIS, 2008. 91 s. ISBN 978-80-903750-6-2.

- [8] Mastiliaková, D. 2003. *Úvod do ošetrovatelství. Systémový přístup II. díl*. Praha: Karolinum, 2003. 159 s. ISBN 80-246-0428-0.
- [9] Seaton, A., Bennett, M. 2006. *The Marketing of Tourism Products: Concepts, Issue and Cases*. London: International Thomson Business Press, 2006. 445 p.
- [10] Škrla, P., Škrlová, M. 2008. *Řízení rizik ve zdravotnických zařízeních*. Praha: Grada, 2008. 196 s. ISBN 978-80-247-2616-8.

Paweł Czarnecki

Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove, Slovakia

Środowisko społeczne jako przedmiot pedagogiki społecznej

Social environment as a matter of social pedagogy

Keywords: *social environment, social pedagogy*

Summary

One of the main concepts of social pedagogy is the concept of the social environment. According to the definition of social pedagogy W. perch is an area "that studies the environmental conditions to which the educational processes take place - caring man from his birth to the end of life." Follows from the definition that the object of social education is the environment and its impact on the development and operation of the unit. In order, therefore, to determine the competence of cognitive social pedagogy, the answer to the question, what is this environment and what we mean by educational influence of the environment on man. Even so, the concept has been briefly discussed in the first chapter, however, because of the important role it plays it (and related concepts) in social pedagogy, it is subjected to closer scrutiny.

It should first be noted that the concept of the social environment is not in the literature teaching a specific meaning, and different authors define it in a different way. These differences are, first, the scope of that concept, on the other, the distinction between this concept and related concepts (though often used as synonymous with the concept of the social envi-

ronment, such as "environment", "community", "local group", "social role, "etc.). The purpose of this discussion, however, is not found in the literature comparing the pedagogical meanings of the concept of the social environment, but one of his analysis, which allows to use it in a logically correct (ie, to avoid broadcasting the same term different meanings, and the use of various terms in the same sense).

Jednym z głównych pojęć pedagogiki społecznej jest pojęcie otoczenia społecznego. Według definicji W. Okonia pedagogika społeczna jest to dziedzina „zajmująca się badaniem warunków środowiskowych, w jakich przebiegają procesy wychowawczo – opiekuńcze człowieka od jego urodzenia do końca życia” [Okoń, 1995: 224]. Z definicji tej wynika, że przedmiotem pedagogiki społecznej jest środowisko oraz jego oddziaływanie na rozwój i funkcjonowanie jednostki. Chcąc zatem określić zakres kompetencji poznawczych pedagogiki społecznej, należy odpowiedzieć na pytanie, czym jest owo środowisko i co rozumiemy przez wpływ wychowawczy środowiska na człowieka. Mimo więc, że pojęcie to zostało zwięźle omówione w rozdziale pierwszym, jednak ze względu na ważną funkcję, jaką pełni ono (wraz z pojęciami pokrewnymi) w pedagogice społecznej, warto poddać je bliższej analizie.

Należy przede wszystkim podkreślić, że pojęcie otoczenia społecznego nie ma w literaturze pedagogicznej ściśle określonego znaczenia, a różni autorzy definiują je w odmienny sposób. Różnice te dotyczą z jednej strony o zakresu znaczeniowego tego pojęcia, z drugiej zaś o rozróżnienia pomiędzy tym pojęciem a pojęciami pokrewnymi (często zresztą używanymi jako równoznaczne z pojęciem otoczenia społecznego, np. „środowisko”, „społeczność”, „grupa lokalna”, „rola społeczna” itp.). Celem niniejszych rozważań nie jest jednakże porównanie spotykanych w literaturze pedagogicznej znaczeń pojęcia otoczenia społecznego, lecz taka jego analiza, która pozwoli posługiwać się nim w sposób logicznie poprawny (tzn. pozwoli uniknąć nadawania temu samemu terminowi różnych znaczeń lub też używania różnych terminów w tym samym znaczeniu).

Ogólnie rzecz biorąc, kiedy mówimy o „otoczeniu”, mamy na myśli pewien przedmiot w relacji do innych przedmiotów położonych w jego bezpośrednim sąsiedztwie. W pedagogice społecznej owym przedmiotem jest na ogół jednostka ludzka, rzadziej grupa społeczna. Czy jednak są przedmioty znajdujące się w bezpośrednim otoczeniu owego przedmiotu? Wydaje się, że to przedmiotów „otaczających” jednostkę lub grupę zaliczyć należy nie tylko inne jednostki i grupy, lecz także szereg innych czynników. Do otoczenia należy w tym przypadku zaliczyć także wszelkiego rodzaju formalne instytucje, organizacje, wszelkiego rodzaju zasady regulujące funkcjonowanie społeczeństwa, system wartości, a wreszcie całą kulturę wytworzoną przez dane społeczeństwo.

Jak więc widać, w najszerszym sensie pojęcie otoczenia społecznego jest równoznaczne z pojęciem społeczeństwa. Należy tu jednakże zauważyć, że definiując to pojęcie w tak szeroki sposób unikamy wprawdzie trudności związanych z odróżnieniem znaczeniowym pojęć „otoczenie społeczne” oraz „społeczeństwo” [Misztal, 2005], stajemy jednakże przed koniecznością przyjęcia określonej teorii socjologicznej wyjaśniającej, czym owo społeczeństwo jest i w jaki sposób różni się od grupy jednostek nie pozostających względem siebie w żadnych relacjach. Różnica sprowadza się wówczas jedynie do kontekstu, w którym używamy tych dwóch pojęć: w społeczeństwie mówilibyśmy wówczas, gdy mielibyśmy na myśli całość relacji zachodzących w obrębie określonej grupy ludzi, zaś o otoczeniu społecznym, gdy chcielibyśmy określić relacje pomiędzy jednostką lub określoną podgrupą a całością grupy. (Warto jednakże zwrócić uwagę, że w języku potocznym a także w niektórych dziedzinach nauki mówi się o otoczeniu społecznym w sensie całości kształtu czynników o charakterze społecznym oddziałujących na dany przedmiot. W tym znaczeniu mówimy np. o społecznym otoczeniu nauki (lub poszczególnych nauk), otoczeniu społecznym organizacji itp.) Dlatego warto poszukać takiej definicji pojęcia otoczenia społecznego, która z jednej strony pozwoli operować tym pojęciem w sposób poprawny logicznie, a z drugiej nie będzie uwikłana w spory teoretyczne odnoszące się do kluczowych problemów socjologii.

Te same atrybuty, które przysługują społeczeństwom w sensie ogólnym (a więc jako wielkim zrzeszeniom ludzkim), przysługują także poszczególnym fragmentom tego społeczeństwa. O żadnym rodzaju otoczenia czy też środowiska społecznego nie możemy zatem powiedzieć, że jest ono niezmienne, ponieważ wszelkie rodzaje środowisk ewoluują w czasie wraz z całym społeczeństwem. Nie możemy też powiedzieć, że jakiś rodzaj otoczenia społecznego jest doskonały z punktu widzenia potrzeb jednostki, ponieważ potrzeby te również zmieniają się w czasie.

Terminu „społeczeństwo” używa się często wraz z przymiotnikiem określającym, o jaki konkretny jaki rodzaj czy też typ zbiorowości chodzi. Mówimy więc o społeczeństwie w aspekcie historycznym (np. społeczeństwie średniowiecznym, dziewiętnastowiecznym, współczesnym), w aspekcie ekonomicznym (np. społeczeństwie kapitalistycznym), w aspekcie politycznym (społeczeństwo komunistyczne, liberalne), w aspekcie kulturowym (społeczeństwa tradycyjne, postmodernistyczne), w aspekcie religijnym (społeczeństwa chrześcijańskie, protestanckie, muzułmańskie), w aspekcie normatywnym (społeczeństwo obywatelskie, społeczeństwa rozwinięte, rozwijające się) itd. Określen tych zwykle nie odnosimy natomiast na ogół do poszczególnych środowisk. Nie mówimy przecież o środowisku lokalnym w epoce wiktoriańskiej lub o postmodernistycznym lub kapitalistycznym środowisku lokalnym. Można to uznać za pewien niedostatek współczesnych dyskusji socjologicznych, w których społeczeństwo traktuje się jako homogeniczną całość,

zapominając niekiedy, że ba społeczeństwo można spojrzeć również jako na zbiór luźno powiązanych, względnie autonomicznych środowisk.

Z kolei mówiąc o otoczeniu lub środowisku, mamy na myśli relacje społeczne z punktu widzenia ich wpływu na społeczne funkcjonowanie jednostki. Badając wpływ otoczenia na rozwój i funkcjonowanie jednostki, pedagogika społeczna nie może nie brać pod uwagę typu społeczeństwa w szerokim tego słowa znaczeniu, powinna jednak, jak się wydaje, przestrzegać rozróżnienia pomiędzy pojęciem środowiska i otoczenia społecznego, a pojęciem społeczeństwa. Społeczeństwo jako takie jest raczej konstruktem teoretycznym, nigdy bowiem wszystkie elementy, z których składa się społeczeństwo, nie oddziałują jednak łącznie i z punktu widzenia jednostki mogą być zupełnie obojętne. Mówiąc zaś o otoczeniu społecznym mamy na myśli wyłącznie te składniki społeczeństwa, które w pewien sposób oddziałują na życie indywidualne i wobec których jednostki nie może pozostać obojętne.

Ponadto rozróżnienie pomiędzy otoczeniem społecznym a społeczeństwem czy też grupą społeczną pozwala uniknąć pewnych teoretycznych konsekwencji implikowanych przez pojęcie społeczeństwa. Dla przykładu, jeżeli mówimy, że więzi społeczne we współczesnej rodzinie ulegają rozluźnieniu lub nawet zanikają w ogóle i że więzi te nie są zastępowane nowymi relacjami społecznymi, to tym samym stwierdzamy, że społeczeństwo rozpada się, a tym samym *de facto* przestaje być społeczeństwem. Jednakże z faktu, że społeczeństwo się rozpada, przekształcając się w zbiór jednostek nie pozostających wobec siebie w żadnych trwałych relacjach, nie wynika bynajmniej, że jednostka nie podlega oddziaływaniu swego otoczenia społecznego. Przeciwnie, oddziaływanie niektórych czynników w obrębie owego otoczenia może okazać się nawet silniejsze, nie jest ono bowiem równoważone przez wpływy małych, zamkniętych grup społecznych, takich jak właśnie rodzina czy społeczność lokalna.

Istnieją ponadto różnice odnoszące się nie tyle do poszczególnych autorów, co języka, w jakim używa się tych pojęć. Jak zauważa A. Radziewicz-Winnicki, pojęcie środowiska społecznego w takich językach, jak angielski, niemiecki czy francuski bywa używane w nieco odmiennych znaczeniach. Wdawanie się w szczegółowe analizy semantyczne nie wydaje się tu wprawdzie celowe, warto jednak pamiętać, że w poszczególnych kręgach językowych pojęcie otoczenia społecznego ma węższe lub szersze znaczenie. Ponadto wielu współczesnych autorów świadomie rezygnuje z posługiwania się pojęciem otoczenia społecznego w znaczeniu czynnika oddziałującego na jednostkę lub grupę, wychodzą oni bowiem z założenia, że człowiek podlega oddziaływaniu otoczenia jako takiego (a więc także otoczenia kulturowego, cywilizacyjnego, naturalnego itp.), a wyodrębnienie czynników o charakterze społecznym jest zabiegiem sztucznym, który przesłania rzeczywistą sytuację jednostki.

Niektórzy autorzy rozróżniają pomiędzy otoczeniem a środowiskiem społecznym, inni z kolei używają obu tych pojęć zamiennie. Do autorów przestrzegających owego rozróżnienia należał m. in. A. Kamiński. Według tego autora, „środowiskiem nazywamy elementy otaczające kultury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez czas dłuższy albo krótko, lecz ze znaczną siłą, jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących się podmiot. Otoczeniem natomiast jest obejmująca nas struktura szersza, zarówno trwała, jak i zmienna, zarówno oddziałująca, jak i nie oddziałująca na jednostkę”. Kamiński określa zatem mianem otoczenia wszelkie przedmioty, z którymi styka się lub może się zetknąć jednostka, niezależnie od tego, czy pozostaje ona z tym przedmiotami w określonych relacjach (a więc podlega ich oddziaływaniu) czy też nie. Z kolei przez środowisko społeczne autor ten rozumie całość czynników oddziałujących na jednostkę, bez względu na to, czy są to czynniki natury społecznej [Kamiński, 1974: 15].

Można także przeprowadzić rozróżnienie pomiędzy pojęciem „środowisko społeczne” a pojęciem „środowisko życia”. Drugie z tych pojęć odnosi się nie tylko do czynników o charakterze społecznym oddziałujących w określony sposób na jednostkę, lecz do wszelkich elementów, z którymi styka się jednostka. W ten właśnie sposób pojęcie środowiska życia definiuje E. Marynowicz-Hetka. Autorka zwraca ponadto uwagę, że sposób, w jaki wyodrębniamy i charakteryzujemy elementy otoczenia, zależy od naszego subiektywnego stosunku do tych elementów, bowiem te same czynniki mogą oddziaływać w różny sposób w zależności od tego, czy jednostka ma do nich subiektywny stosunek i jakiego rodzaju jest to stosunek.

Otoczenie społeczne oddziałuje zarówno bezpośrednio, a więc poprzez kontakty społeczne, jak i pośrednio, poprzez wytwory życia zbiorowego, takie jak instytucje społeczne, tradycje, normy, sposób zorganizowania wspólnej przestrzeni itd. Krąg osób, z którymi styka się jednostka w ciągu całego życia, w szczególności zaś krąg osób wywierających na tę jednostkę znaczący wpływ jest z natury rzeczy ograniczony. Niemniej jednak na rozwój jednostki i całe jej życie znaczący wpływ wywierają również czynniki pośrednie, będące, w pewnym sensie, wytworem społeczeństwa jako całości. Chodzi tu np. o panujący w danym społeczeństwie model moralności, religię, tradycję, zespół przekonań dotyczących wartości, znaczenia instytucji społecznych itd. Czynniki te determinują indywidualne cele, potrzeby, zachowania oraz ogólnie pojętą jakość życia w sposób równie istotny co bezpośrednie kontakty społeczne. Wydaje się zatem, że celowe byłoby wprowadzenie rozróżnienia pomiędzy bezpośrednim i pośrednim otoczeniem społecznym. Przez otoczenie bezpośrednie należy rozumieć jednostki i grupy społeczne (rodzina, społeczność lokalna, pracownicy w danym zakładzie pracy itd.) wchodzące ze sobą w bezpośredni

kontakt, a przez otoczenie pośrednie całość oddziaływań, jakim podlega jednostka przez sam fakt przynależności do określonego społeczeństwa.

Można także zaproponować rozróżnienie pomiędzy otoczeniem jako całością relacji i kontaktów społecznych, w jaki pozostaje jednostka, a środowiskiem jako konkretnym rodzajem owych relacji i kontaktów. Środowiskami społecznymi jest zatem np. rodzina, grupa rówieśnicza, współpracownicy w zakładzie pracy itd. Wszystkie te środowiska składają się na otoczenie jednostki, w skład którego wchodziłyby także elementy nie wywierające na jednostkę większego wpływu. Tak rozumiane otoczenie społeczne posiada elementy wspólne dla każdej jednostki w obrębie danego społeczeństwa (np. instytucje państwa) oraz elementy specyficzne, których oddziaływanie ograniczone byłoby do niewielkiego kręgu jednostek (np. lokalna wspólnota religijna, zakład pracy) lub też do poszczególnych jednostek (rodzina). W dalszej części niniejszych analiz przestrzegać będziemy rozróżnienia pomiędzy otoczeniem a środowiskiem społecznym w tym właśnie znaczeniu [Mysłakowski, 1964].

W literaturze pedagogicznej rozróżnia się różne rodzaje środowisk. Kategoryzacji dokonuje się zarówno w zależności od sposobu oddziaływania na jednostkę (bliższe – dalsze, bezpośrednie – pośrednie), jak i od takich czynników, jak położenie geograficzne (miast, wieś) (W pedagogice często spotyka się pojęcie środowiska lokalnego, nie wydaje się jednak, by rozróżnienie pomiędzy środowiskiem społecznym a środowiskiem lokalnym mogło sprawiać problemy. Środowisko lokalne jest pewnym rodzajem środowiska społecznego, wyodrębnianego w sposób mniej lub bardziej sztuczny przede wszystkim dla celów badawczych. [Pilch 1996: 157], stosunek jednostki do otoczenia (akceptujący, negatywny), wpływ na rozwój jednostki (korzystny, szkodliwy) itp. Celem tego rodzaju kategoryzacji w pedagogice społecznej jest opracowanie metod zapobiegających niewłaściwemu oddziaływaniu środowiska lub niwelujących skutki takiego oddziaływania [Butrymowicz, 1993: 19].

Jeżeli przez pojęcie otoczenia społecznego rozumieć będziemy wyłącznie te czynniki, które w znaczący sposób oddziałują na jednostkę, wówczas warto pojęcie to odróżnić od zaproponowanego przez Helenę Radlińską określenia „siły społeczne”. Radlińska nie ma tu na myśli każdego czynnika oddziałującego na jednostkę, lecz jedynie pewne „uzdolnienia” do działania, drzemące bądź w jednostka, bądź w grupach społecznych. Siłami społecznymi były więc wszelkiego rodzaju instytucje i organizacje społeczne realizujące swoje cele wszelkimi dostępnymi środkami, a także jednostki twórczo przekształcające przestrzeń publiczną, nie byłyby nimi natomiast wszelkie te czynniki, które oddziałują w sposób niezamierzony i przypadkowy [Radlińska, 1935]; [Radlińska 1961].

Od otoczenia społecznego pojmowanego jako zespół czynników o charakterze społecznym należy odróżnić otoczenie (środowisko) wychowawcze. Wprawdzie o środowi-

sku wychowawczym mówimy na ogół w odniesieniu do procesu wychowania, skoro jednak zakładamy, że celem pedagogiki społecznej jest, najszerzej rzecz ujmując, poszukiwanie metod oddziaływania na sposób społecznego funkcjonowania jednostek, zatem mamy tu *de facto* do czynienia z pewnym rodzajem oddziaływania *stricte* wychowawczego. Przez pojęcie otoczenia wychowawczego należy rozumieć jedynie te czynniki, które wpływają na funkcjonowanie jednostek i grup w pożądanym, z określonego punktu widzenia, sposób [Winiarski, 2000: 39]. Chcąc zatem wskazać środowisko wychowawcze danej jednostki, spośród zespołu czynników o charakterze społecznym oddziałujących w ten czy inny sposób na rozwój jednostki należy wyodrębnić jedynie te czynniki, które sprawiają, że jednostka lub grupa funkcjonuje w sposób właściwy z punktu widzenia systemu wartości i norm akceptowanego w danym społeczeństwie. Środowisko wychowawcze nie jest więc tworem sztucznym, ograniczonym jedynie do instytucji wychowawczo – dydaktycznych, w których proces wychowania pozostaje pod kontrolą wychowawcy, lecz obejmuje także te czynniki, nad którymi wychowawca nie ma często kontroli [Przetacznikowa, Włodarski, 1993].

Spółeczeństwo nie jest tworem homogenicznym, lecz tworzy określoną strukturę (czy też, ściślej, zbiór struktur), w obrębie której funkcjonuje jednostka. Struktura jest sumą zależności zachodzących pomiędzy elementami tworzącymi określony zbiór. W zależności zatem od tego, na jakie części składowe podzielimy społeczeństwo i jakie wyodrębnimy w nim autonomiczne jednostki, różnie wyglądać będzie charakterystyka struktury w danym społeczeństwie. Innymi słowy, nie sposób mówić o strukturze społecznej jako pewnym realnym bycie, bowiem to, co określamy mianem struktury, zależy od przyjętych uprzednio założeń dotyczących relacji społecznych oraz jednostek tworzących społeczeństwo. Struktura jest zatem pewnym schematem teoretycznym, którym posługujemy się, chcąc zrozumieć poszczególne procesy zachodzące w społeczeństwie.

W sposób najbardziej ogólny można przyjąć, że strukturę danego społeczeństwa tworzą relacje pomiędzy jednostkami i subgroupami społecznymi, formalnymi i nieformalnymi instytucjami, relacje władzy, ponadto zaś system prawny, różnego rodzaju organizacje itd. Zauważyć tu jednak należy, że tak szeroka definicja struktury społecznej rodzi ten sam problem, który powstaje także w przypadku zbyt szerokiej definicji pojęcia „otoczenie społeczne: pojęcie struktury społecznej jest w tym przypadku tak ogólne i szerokie, że wydaje się być tożsame znaczeniowo z pojęciem społeczeństwa. Jeżeli bowiem akceptujemy tezę, że nie istnieje społeczeństwo bez struktury, a przez strukturę rozumiemy sumę wszelkiego rodzaju relacji i norm, według których przebiega życie społeczne, to tym samym możemy posługiwać się pojęciami społeczeństwa oraz struktury społecznej zamienne.

Z drugiej strony należy pamiętać, że każda struktura jest czymś więcej niż tylko zbiorem składających się na nią elementów. Innymi słowy, każda struktura jest pewną całością, w obrębie której nie istnieją elementy nie powiązane w żaden sposób innymi elementami oraz ze strukturą jako całością i właśnie fakt wzajemnego powiązania wszystkich elementów owej całości sprawia, że funkcjonuje ona odmiennie niż prosty zbiór elementów, w obrębie którego nie zachodzą tego rodzaju powiązania [Turowski, 1994]; [Domański, 2007]. Możemy więc wprawdzie uznać, że struktura społeczna stanowi jeden z elementów otoczenia społecznego jednostki, nie sposób jednak oddziaływać na strukturę całego społeczeństwa w celu poprawy funkcjonowania poszczególnych jednostek.

Od struktury społecznej należy odróżnić to, co potocznie określa się mianem hierarchii społecznej, a więc poziom „ważności” poszczególnych ról i funkcji społecznych. Jeżeli mówimy o awansie społecznym, o stosunkach podległości i panowania, prestiżu społecznym itp., to zakładamy, że w danym społeczeństwie pewne role społeczne postrzegane są jako „wyższe”, bardziej „wartościowe” niż inne i że całość występujących w tym społeczeństwie ról można uszeregować według owego kryterium. Jednostka może rzecz jasna zajmować różne miejsca w hierarchii społecznej, przy czym jej pozycja w owej hierarchii w ciągu życia zmienia się. Możemy zatem przyjąć, że środowisko społeczne jednostki zależy od miejsca, jakie zajmuje ona w hierarchii społecznej, nie zależy natomiast od struktury społeczeństwa, która jest systemem trwałych powiązań i nie zmienia się w trakcie indywidualnego życiorysu.

Wpływ otoczenia społecznego na jednostkę zależy nie tylko od cech tego otoczenia, lecz także od miejsca zajmowanego przez jednostkę w hierarchii społecznej. Należy tu jednakże zauważyć, że z jednej strony otoczenie społeczne jednostki w znaczącej mierze determinuje jej miejsce w hierarchii społecznej, jednak z drugiej strony zachodzi zależność odwrotna, bowiem to właśnie miejsce zajmowane przez jednostkę w hierarchii niejednokrotnie determinuje zarówno bezpośrednie otoczenie, jak i sposób, w jaki jednostka to otoczenie postrzega. Zależność pomiędzy pozycją w hierarchii społecznej a bezpośrednim otoczeniem (środowiskiem) jest szczególnie wyraźna w tych przypadkach, gdy miejsce zajmowane przez jednostkę w hierarchii społecznej zależy pozycji społecznej grupy, do której ta jednostka należy (zawodowej, etnicznej, religijnej itp.)

Z kolei od pojęcia struktury i hierarchii społecznej warto odróżnić pojęcie roli społecznej. Wielu autorów utożsamia pojęcia roli i pozycji społecznej [Merton, 2002: 413], [Szacka, 2008: 149], co nie wydaje się uzasadnione, ponieważ tak w języku potocznym, jak i w języku socjologii oraz nauk pokrewnych często obydwa te pojęcia odnoszą się do odrębnych, chociaż zachodzących na siebie sfer ludzkich zachowań. Dla przykładu, kobieta, która zostaje matką, zaczyna pełnić rolę matki, tzn. z jednej strony oczekuje się od niej wypełniania określonych obowiązków, a z drugiej udziela się jej określonych upraw-

nień czy przywilejów. Jednakże rola matki nie musi wpływać ani na inne role pełnione przez daną osobę (np. rola lidera społeczności lokalnej, wychowawcy itp.), anie na jej pozycję w konkretnym środowisku i społeczeństwie. O tym, iż rola społeczna nie jest tożsama z miejscem w hierarchii świadczy zatem fakt, że jednostka z reguły pełni w ciągu życia co najmniej kilka różnych ról, mimo że jej pozycja w hierarchii może nie ulegać zmianie lub też zmieniać się, nie pociągając za sobą zmiany w hierarchii społecznej.

Należy też uświadomić sobie, że zarówno pojęcie struktury społecznej, jak i pojęcia pokrewne implikuje określony sposób postrzegania społeczeństwa, który nie wydaje się bynajmniej oczywisty, choć upowszechnił się w naukach społecznych tak bardzo, że w zasadzie nie jest poddawany w wątpliwość. Otóż posługując się w odniesieniu do społeczeństwa takimi określeniami, jak struktura, system, funkcja, organizacja, hierarchia, element itp. zakładamy istnienie pewnej analogii pomiędzy społeczeństwem a sprawnie działającym mechanizmem lub żywym organizmem. Wszystkie te określenia pochodzą właśnie z języka nauk fizycznych i biologicznych, a do socjologii zostały wprowadzone stosunkowo niedawno.

Tymczasem społeczeństwo nie jest tego rodzaju mechanizmem i nie przypomina organizmu, w którym każdemu elementowi byłaby przyporządkowana ściśle określona funkcja. Funkcjonowania społeczeństwa nie można opisać przy pomocy ścisłych zasad pozwalających na formułowanie prognoz odnoszących się do rzeczywistych zachowań. W każdym społeczeństwie zachodzą procesy, których nie da się ani opisać w kategoriach zaczerpniętych z nauk ścisłych, ani też wyjaśnić jako wynik działania określonych bodźców (a więc na zasadzie relacji przyczyna – skutek). Każda teoria socjologiczna (oraz wynikające z niej postulaty dotyczące teorii wychowania i edukacji), która nie bierze tej właśnie nie poddające się logicznym wyjaśnieniom natury społeczeństw, stać się może instrumentem służącym ograniczaniu obszaru indywidualnej wolności tak na poziomie „makro”, a więc na poziomie instytucji władzy, jak i na poziomie „mikro”, a więc na poziomie instytucji pomocowych, placówek pracy socjalnej, edukacji społecznej itd. Traktując społeczeństwo w według kategorii zaczerpniętych z nauk przyrodniczych łatwo przeoczyć, że celem wszelkich działań wychowawczych, dydaktycznych i pomocowych jest dobro jednostek, nie zaś przywracanie „systemowi” społecznemu zdolności sprawnego funkcjonowania.

Pojęcie otoczenia społecznego przybierać też może wydźwięk wartościujący. Często mówimy wszak o zdrowym otoczeniu społecznym lub też, przeciwnie, o otoczeniu patologicznym i jego niekorzystnym oddziaływaniu na jednostkę. W tym kontekście pożyteczne wydaje się wprowadzone powyżej rozróżnienie pomiędzy otoczeniem a środowiskiem, nigdy bowiem nie zdarza się, aby całe otoczenie jednostki było dysfunkcyjne i nawet ktoś, kto przebywa wyłącznie w grupie obciążonej patologią, podlega pośrednie-

mu oddziaływaniu instytucji i zasad, które owym patologiom nie ulegają. Możliwość rozróżniania pomiędzy środowiskami „dobrymi” (korzystnie oddziałującymi na rozwój i funkcjonowanie jednostki) a środowiskami „złymi” (dysfunkcyjnymi, patologicznymi) ma szczególne znaczenie właśnie dla pedagogiki społecznej, której celem jest nie tylko poznawanie procesów zachodzących w społeczeństwie, lecz także aktywne oddziaływanie na te procesy.

Niezależnie jednak od tego, w jaki sposób definiujemy środowisko społeczne, możliwość wartościowania wydaje się odróżniać to określenie od takich pojęć, jak społeczeństwo, struktura społeczna, społeczność lokalna itp. Nie mówimy przecież o społeczeństwach dobrych lub złych, zakładając, że w obrębie danego społeczeństwa pojmowanego jako całość panuje konsensus dotyczący podstawowych wartości lub norm. Wprawdzie w różnych społeczeństwach wskazać można pewne elementy życia zbiorowego trudne do zaakceptowania ze względów etycznych (np. dyskryminacja mniejszości, niesprawiedliwy podział bogactwa itp.), jednak poszukiwanie zasad i metod reformowania społeczeństwa jako całości wydaje się przekraczać kompetencje pedagogiki społecznej.

Warto zwrócić uwagę, że zarówno definicja pojęcia środowiska społecznego, jak i pojęcia środowiska wychowawczego zakładają, że jednostki i grupy społeczne podlegają określonym oddziaływaniom, pod wpływem których dochodzi do zmian w ich funkcjonowaniu. Obecnie założenie to wydać się może oczywiste, nie zawsze jednak czynnika determinującego rozwój i życie człowieka upatrywano w otoczeniu społecznym. Do końca XIX w teorii wychowania popularne było stanowisko natywistyczną, głoszące, że za rozwój jednostki odpowiedzialne są w pierwszym rzędzie cechy wrodzone, niemożliwe do przezwyciężenia. Założenie, zgodnie z którym człowiek jest dobry albo zły z natury, prowadzi rzecz jasna do konkluzji, że wszelkie oddziaływania wychowawcze siła rzeczy ograniczają się bądź do wspierania rozwoju wrodzonych cech i zdolności, bądź też, jeżeli okazują się one szkodliwe dla współżycia społecznego, do ich tłumienia.

Jak wspomniałem, otoczenie społeczne potraktować można jako zespół bodźców oddziałujących w określony sposób na jednostkę. Powstaje w związku z tym pytanie, jakiego rodzaju bodźce mamy na myśli i w gruncie rzeczy są owe oddziaływania. Należy bowiem zauważyć, że przygodne, jednorazowe kontakty społeczne w codziennych sytuacjach również stanowią zespół bodźców oddziałujących na jednostkę, wyzwalając określone reakcje i zachowania, nie znaczy to jednak, że pedagogika społeczna powinna uwzględnić wszystkie te rodzaje bodźców. Dla przykładu, robiąc codzienne zakupy wykonujemy określone czynności i reagujemy na określone bodźce, jednak owe oddziaływania nie stanowią przedmiotu zainteresowania pedagogiki społecznej.

Dlatego też mówiąc o oddziaływaniu środowiska społecznego należy wspomnieć o pojęciu przystosowania (adaptacji) społecznego. Otóż o przystosowaniu mówimy wówczas,

gdy określone zachowania, zjawiska, oczekiwania i cele o charakterze społecznym wywołują trwałe zmiany na płaszczyźnie relacji pomiędzy jednostką a grupą. Pojęcie przystosowania społecznego jest jednym z kluczowych pojęć w niektórych nurtach w psychologii (np. w behawioryzmie, psychoanalizie), które to teorie starają się wyjaśnić zachowania jednostki koniecznością sprostania określonym oczekiwaniom społecznym. Jednakże na proces adaptacji społecznej można spojrzeć zarówno z perspektywy psychologii, jak i socjologii czy pedagogiki (a także szeregu innych dyscyplin społecznych i humanistycznych). Warto jednak pamiętać, że w zakresie badań nad procesem asymilacji pomiędzy psychologią a pedagogiką istnieje ścisła zależność. Pedagogika społeczna nie bada wprawdzie, czym jest samo przystosowanie i jakie mechanizmy indywidualne czy społeczne wpływają na proces adaptacji środowiskowej, jednak także w obrębie aparatury pojęciowej pedagogiki pojęcie to zajmuje jedno z kluczowych miejsc. Dla pedagogiki społecznej szczególnie ważne jest badanie możliwości świadomego kierowania procesem przystosowania. Dla pedagogów społecznych oznacza to, że chcąc posługiwać się pojęciem przystosowania społecznego w sposób semantycznie poprawny, muszą oni odwołać się do którejś z konkurujących ze sobą teorii psychologicznych i na podstawie twierdzeń tej teorii formułować własne wnioski dotyczące metod kształtowania procesu adaptacji.

W literaturze znaleźć można wiele różnych definicji przystosowania społecznego. Np. W. Szewczuk w *Słowniku psychologicznym* definiuje przystosowanie jako proces (lub jego efekt) przystosowania jednostki lub grupy do działania w określonych warunkach. Także definicje kładące nacisk na zdolność zaspokajania indywidualnych potrzeb w warunkach stwarzanych przez otoczenie społeczne wydają się zbyt wąskie, nie uwzględniają bowiem zmian zachodzących w jednostce w wyniku procesu adaptacji. Jednostka nie określa wszak własnych potrzeb i celów działania w sposób całkowicie autonomiczny, bowiem to, co uważa za istotne i w jaki sposób formułuje oceny odnoszące się do rzeczywistości zależy w dużej mierze właśnie od jej otoczenia społecznego.

Niektórzy autorzy zwracają uwagę, że przystosowanie społecznej jednostki pociąga za sobą określone zmiany w jej środowisku i że w związku z tym mamy raczej do czynienia z wzajemnym przystosowaniem się do siebie jednostki i środowiska niż ze zmianami jedynie po stronie jednostki. Jednakże z opinią tą można zgodzić się jedynie pod warunkiem, że mówimy o stosunkowo małych środowiskach, w których dochodzi do bezpośrednich relacji pomiędzy jednostkami i w których jednostki wzajemnie „przystosowują” się do siebie. Poglądu tego nie sposób natomiast odnieść do szerszych środowisk społecznych, takich jak społeczność lokalna lub nawet zakład pracy, tym bardziej zaś nie sposób odnieść go do otoczenia społecznego pojmowanego jako całość oddziaływań ze strony społeczeństwa, jakim w toku swego życia podlega jednostka [Przetacznikowa, Kaiser, 1972: 424].

Nawiązując do przedstawionego powyżej rozróżnienia pomiędzy otoczeniem a środowiskiem społecznym, zauważyć należy, że wprawdzie zarówno otoczenie, jak i poszczególne środowiska nie są tworamı statycznymi, lecz podlegają ustawicznym przekształceniom [Szczepański, 1990], których kierunek nie zawsze jest zgodny z oczekiwaniami i interesami jednostki, to jednak celowe sterowanie procesem owych przekształceń jest możliwe jedynie w odniesieniu do stosunkowo niewielkich, zamkniętych środowisk. Większość współczesnych autorów wydaje się przychylić do stanowiska, zgodnie z którym środowisko poddaje się kontrolowanym, ukierunkowanym zmianom, zwolenników ma jednak także pogląd przeciwny, według którego nasze możliwości oddziaływania na środowisko są stosunkowo niewielkie, a zadaniem pedagogiki społecznej jest wspomaganie jednostki w urzeczywistnianiu jej własnego potencjału [Zwolenniczką tego ostatniego stanowiska była m. in. H. Radlińska].

Jednostka nigdy nie jest biernym przedmiotem podlegającym oddziałaniu zewnętrznych czynników, bowiem wpływ tych czynników zależy od subiektywnego sposobu ich postrzegania. Z tego punktu widzenia nie istnieje otoczenie społeczne w sensie zbioru obiektywnych czynników wywierających wpływ na funkcjonowanie jednostki, bowiem wpływ tych czynników jest niejako „wbudowywany” przez jednostki w ich osobisty, subiektywny świat przeżyć, emocji, pragnień itd., wskutek czego ten sam zestaw czynników oddziałuje w różny sposób na różne jednostki [Znanięcki, 1938: 90]. Innymi słowy, atrybuty tak rozumianego środowiska życia zmieniają się w zależności od stosunku, jaki wobec tego środowiska przyjmuje jednostka. Skrajną wersją tego poglądu jest stanowisko, zgodnie z którym jednostka nie podlega żadnym oddziaływaniom ze strony obiektywnych czynników zewnętrznych, a jedynie własnym wyobrażeniom, które tworzy sobie o tych czynnikach. Według J. Bałachowicza, „osobista wiedza o rzeczywistości jest tworzona przez człowieka, a nie jest czymś danym z zewnątrz, (...) zaś rzeczywistość, którą poznajemy, jest indywidualną konstrukcją, tworzoną za pomocą narzędzi kulturowych i dochodzenia do zrozumień znaczenia” [Bałachowicz, 2003: 22]. Środowisko i otoczenie społeczne są więc tutaj traktowane wyłącznie jako subiektywne konstrukty powstające w wyniku indywidualnych procesów poznawczych. Wadą tego ujęcia wydaje się być fakt, iż nie daje ono podstaw do rozróżnienia pomiędzy środowiskami sprzyjającymi rozwojowi jednostki i realizacji tkwiącego w niej potencjału, a środowiskami dla rozwoju jednostki destrukcyjnymi (patologicznymi). Z drugiej jednakże ów konstruktywistyczny pogląd na rolę środowiska w rozwoju jednostki wydaje się być optymistyczny, skoro bowiem środowisko społeczne jako zbiór czynników wpływających na funkcjonowanie jednostki jest w całości wytworem procesów poznawczych, to modyfikując na te procesy możemy przeciwdziałać destrukcyjnym wpływom środowiska na jednostkę. Konstatację tą wydaje się potwierdzać potoczna obserwacja, zgodnie z którą niekiedy już samo uświadomienie

sobie określonych oddziaływań ze strony środowiska stanowić może pierwszy krok ku modyfikacji własnych reakcji na te oddziaływania.

Teza, zgodnie z którą to nie samo środowisko, lecz sposób, w jaki środowisko to sami postrzegamy, ma podstawowe znaczenie dla kształtowania się naszych relacji z tym środowiskiem, pociąga za sobą istotne konsekwencje tak dla teorii, jak i praktyki pedagogiki społecznej. Jeżeli bowiem przyjmujemy, że decydującą rolę dla rozwoju jednostki odgrywa nie tyle samo otoczenie i jego obiektywne atrybuty, ile subiektywny stosunek jednostki do tego otoczenia. Właściwym przedmiotem pedagogiki społecznej byłyby zatem różne rodzaje środowisk społecznych oraz ich wpływ na jednostkę, lecz właśnie ów indywidualny, subiektywny stosunek jednostki do otoczenia. Wynikałoby z tego również, że wszelkie oddziaływanie pedagogiczne (np. w ramach pracy socjalnej) ograniczałoby się wyłącznie do zmiany owego stosunku otoczenia i nie obejmowałoby obiektywnych elementów otoczenia.

Warto przy okazji zwrócić uwagę, iż pytanie, czy otoczenie społeczne jest zbiorem „realnych” i „obiektywnych” elementów czy też stanowi rodzaj subiektywnego konstruktu, któremu jednostka nadaje określone znaczenia, można potraktować jako przypadek szczególnie filozoficznego sporu pomiędzy realizmem głoszącym, że świat zewnętrzny istnieje niezależnie od pomiotu, a idealizmem, zgodnie z którym świat postrzegany jako zewnętrzny i niezależny w stosunku do nas jest w rzeczywistości w całości dziełem naszego umysłu i składa się nie tyle z przedmiotów, co ze znaczeń, jakie sami nadajemy docierającym do nas danym. Spór ten trwa w filozofii niemal od początku jej istnienia i nie został dotychczas rozwiązany, toteż nie należy się spodziewać, że pedagogika społeczna zdoła przedstawić rozstrzygające argumenty nawet w stosunku do niewielkiego bądź co bądź wycinka rzeczywistości, stanowiącego właściwy przedmiot jej zainteresowań badawczych.

Jak wspominałem, celem pedagogiki społecznej nie jest jedynie badanie teoretycznych aspektów otoczenia społecznego, lecz także poszukiwanie metod oddziaływania na to otoczenie i przekształcania go w taki sposób, aby sprzyjało ono rozwojowi jednostki. Według H. Radlińskiej, „pedagogika społeczna zajmuje się stosunkiem jednostek i grup do środowisk życia (przyrodniczego, kulturowego i osobowego) oraz ich rolą jako składników środowisk i czynników przemian”. Według tego ujęcia pedagogika społeczna wyróżnia pewną ilość „środowisk życia” oraz bada ich oddziaływanie na jednostkę, z drugiej zaś strony ujmuje je jako swoiste instrumenty, przy pomocy których można oddziaływać na społeczne funkcjonowanie jednostki w sposób celowy.

Według jeszcze innego ujęcia, środowiskiem jednostki są jedynie te czynniki, które podają się kształtowaniu i które można w związku z tym wykorzystać w charakterze czynników wychowawczych. Pogląd ten opiera się na dwóch założeniach. Po pierwsze,

przyjmuje się tutaj, że możliwe jest wyodrębnienie z otoczenia tych czynników, które na jednostkę oddziałują, oraz tych, które nie oddziałują lub też których oddziaływanie jest na tyle znikome, że można je pominąć. Po drugie, zakłada się, że owe czynniki dla rozwoju i funkcjonowania jednostki istotne, można poddać kontroli i wykorzystać je dla dobra jednostki. Założenia te mają jednakże charakter czysto hipotetyczny, łatwo bowiem wskazać przykłady środowisk oddziałujących na jednostkę w sposób destruktywny, a przy tym nie poddających się kontroli (np. środowisko więzienne, rodzina z problemem alkoholowym itp.)

Jak wspomniałem, w literaturze można znaleźć wiele różnych klasyfikacji środowisk społecznych. Warto przy tym zwrócić uwagę, że kryteria, według których dokonuje się tych kwalifikacji, w zasadzie występują w izolacji od pozostałych kryteriów, a podstawą klasyfikacji nie jest obecność danego kryterium lub jego brak, lecz fakt, iż dane kryterium przeważa nad pozostałymi. Jak zauważa E. Marynowicz-Hetka, „kategoryzacja nie tyle odnosi się do różnych rodzajów środowisk (...), ile do nasycenia danego zespołu elementów przyrodniczych, społecznych, osobowych, kulturowych cechami właściwymi dla danej kategorii”. Z tego z kolei wynika, że w wyniku zmian zachodzących w danym środowisku a także całym społeczeństwie zmieniać się mogą również „proporcje” cech składających się na poszczególne kategorie oraz „nasycenie” danego środowiska tymi kategoriami.

Równie ważny w pracy wychowawczej jest subiektywny stosunek jednostki do środowiska. Za H. Radlińską można zaproponować dwa zasadnicze kryteria określające ów stosunek: skłonność do działania w środowisku oraz skłonność do ulegania wpływom środowiska. Pierwsze z tych kryteriów pozwala ustalić, czy jednostka angażuje się w przekształcanie środowiska w sposób czynny, czy też przeciwnie, nie jest zainteresowana podejmowaniem jakichkolwiek działań zmierzających do wprowadzenia zmian. W drugim przypadku jednostka bądź akceptuje wartości, zasady, sposoby postępowania itd. panujące w danym środowisku i uznaje je za własne, bądź też przeciwnie, stara się izolować od otoczenia, kwestionuje panujące w nim zasady i nie realizuje ich we własnym życiu (np. młodzież w okresie dojrzewania, jednostki żyjące w rodzinach z problemem alkoholowym itp.). Należy tu także zwrócić uwagę, że otoczenie społeczne na ogół nie jest tworem homogenicznym, toteż można wyróżnić w nim szereg odrębnych elementów, do których jednostka może mieć odrębny stosunek [Butrymowicz, 1993: 5].

Praca socjalno – wychowawcza podejmowana jest w stosunku do jednostek i grup znajdujących się w określonym otoczeniu społecznym, zatem metoda tej pracy powinna uwzględniać specyfikę danego otoczenia. Ponadto należy uwzględnić fakt, że w każdym środowisku, mówiąc słowami H. Radlińskiej, drzemią określone „siły społeczne” (czy też „siły ludzkie”), których wyzwolenie i właściwe ukierunkowanie jest jednym z celów dzia-

łania socjalno – wychowawczego (W nowszej literaturze polskiej używa się pojęcia wsparcia społecznego, którego odpowiednikiem w piśmiennictwie anglosaskim jest *empowerment* [Winiarski, 2: 35]). Wszystkie te pojęcia, ogólnie rzecz biorąc, odnoszą się do tkwiącego w każdym środowisku społecznym potencjału, dzięki któremu środowisko to może samo siebie zmieniać. Potencjał ten może wyrażać się zarówno w działaniach jednostek, jaki i mniej lub bardziej sformalizowanych organizacji, a także różnego rodzaju instytucji. Działalność socjalno – wychowawcza w środowisku polega zatem bądź na wykorzystaniu ujawnionych już „sił społecznych” (np. nawiązaniu współpracy z osobami angażującymi się w działalność kulturalną w społeczności lokalnej) bądź też dostrzeżeniu i rozbudzeniu tego rodzaju sił ukrytych.

W tym drugim przypadku chodzi przede wszystkim o dostrzeżeniu w jednostkach tych cech i skłonności, które można spożytkować dla dobra całej grupy. Ważne jest także stopniowe rozwijanie i wzmacnianie owych cech poprzez udzielanie różnych form wsparcia. Z kolei w przypadku podmiotów zinstytucjonalizowanych ważne jest dostrzeżenie instytucji możliwie najskuteczniej realizujących wyznaczone zadanie, które to instytucje (lub pojedyncze komórki w ramach jednej instytucji) można następnie potraktować jako wzorce dla funkcjonowania pozostałych placówek.

Jednym z głównych obszarów zainteresowań pedagogiki społecznej są zaburzenia w społecznym funkcjonowaniu jednostek. Zaburzenia te można sprowadzić do relacji pomiędzy jednostką a jej otoczeniem, w związku z tym przyczyną tych zaburzeń mogą być albo dysfunkcje po stronie jednostki, alb jej otoczenia. Wyróżnić można zatem dwa podstawowe rodzaje zaburzeń dotyczących funkcjonowania jednostki w środowisku: jednostkowe oraz społeczne. Problem zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki w danym środowisku wynikający z czynników indywidualnych stanowi przedmiot zainteresowania psychologii oraz pedagogiki ogólnej, toteż nie zostanie tu omówiony.

Z kolei wśród nieprawidłowości na poziomie otoczenia społecznego można wyróżnić zaburzenia spowodowane przez istnienie konkretnych, łatwych do wskazania czynników, których usunięcie, przynajmniej teoretycznie, nie nastręcza poważniejszych trudności. Chodzi tu o takie problemy, jak różne rodzaje uzależnień, choroby i patologie występujące w najbliższym otoczeniu jednostki (np. choroby psychiczne członków najbliższej rodziny, wykorzystywanie seksualne dzieci, przemoc itp.), ubóstwo, bezrobocie, niski poziom edukacji itd. Problemy te pociągają za sobą poważne trudności w sferze relacji pomiędzy jednostką a jej otoczeniem, stanowią także przedmiot badań pedagogiki społecznej, niemniej jednak nie budzą one poważniejszych kontrowersji teoretycznych. Nie ulega jednak wątpliwości, że np. alkoholizm w rodzinie pociąga za sobą szkodliwe konsekwencje nie tylko dla osoby uzależnionej, lecz także dla jej bliźszego, a wielu aspektach także dalszego otoczenia społecznego.

Drugi rodzaj zaburzeń związany jest ze zmianami zachodzącymi w społeczeństwie i dotykającymi zarówno poszczególnych środowisk społecznych, jak i całego społeczeństwa. Ocena tych zmian oraz ich skutków dla życia indywidualnego i zbiorowego jest już o wiele trudniejsza, zmiany te dotyczą bowiem społeczeństwa jako całości, a tym samym dokonują się również na płaszczyźnie przekonań dotyczących celów i metod oddziaływań wychowawczych. Idee i wartości uznawanej dotychczas za istotne w procesie wychowania (np. przywiązanie to tzw. wartości patriotycznych, stosunek do sukcesu materialnego, ale także tak abstrakcyjnych idei jak godność, odpowiedzialność czy sens życia) ulegają głębokim, radykalnym przemianom. Konsekwencją tych zmian jest m. in. fakt, że pragnąca owe wartości realizować we własnym życiu, spotyka się więc ze wzrastającym niezrozumieniem o i odrzuceniem ze strony jej otoczenia społecznego.

Zwraca się też często uwagę, że zmiany cywilizacyjne prowadzą do „rozpadu” czy też „kryzysu” rodziny, uważanej do połowy XX w. za podstawowe i najważniejsze dla rozwoju jednostki środowisko społeczne. W tym przypadku nie chodzi o zjawiska patologiczne dotyczące coraz większej ilości rodzin (alkoholizm, przemoc itd.), lecz o zmianę z jednej strony w społecznym sposobie postrzegania i wartościowania rodziny, a z drugiej w stopniowym ograniczaniu i zastępowaniu oddziaływań wychowawczych w obrębie rodziny.

Także dzisiaj wielu zwolenników ma teza, zgodnie z którą rodzina jest z jednej strony najważniejszym z punktu widzenia prawidłowego rozwoju jednostki środowiskiem społecznym, z drugiej zaś odgrywa kluczową rolę w funkcjonowaniu społeczeństwa jako całości. Pogląd ten nie jest obecnie powszechnie akceptowany, przy czym argumenty przytaczane tak przez jego zwolenników, jak i przeciwników, odwołują się przeważnie do światopoglądu, nie zaś do wiedzy naukowej. Trudno zresztą byłoby przytoczyć argumenty z dziedziny psychologii czy pedagogiki, bowiem również definicja samego pojęcia rodziny wydaje się być uwikłane w spory ideologiczne, nie jest to zatem pojęcie, które nauka byłaby w stanie zdefiniować bez opowiadania się w taki czy inny sposób po którejś ze stron owych sporów.

Nie ulega wprawdzie wątpliwości, iż wraz ze wzrostem zamożności społeczeństw rozwiniętych, a tym samym jakości życia, nastąpiło osłabienie istniejących wcześniej więzi społecznych. Dotychczasowe relacje łączące jednostki, a więc więzi rodzinne oraz relacje w obrębie wspólnot lokalnych bądź ulegały poważnemu osłabieniu, bądź też zupełnie zanikły. Można też zaryzykować tezę, że wzmocnieniu uległy relacje „ogólnospołeczne”, a więc relacje pomiędzy jednostką a władzą centralną, przywiązanie do symboli narodowych, pełniących rolę czynnika spajającego społeczeństwo, różne rodzaj zależności instytucjonalnych itd. Przedmiotem sporu pozostaje natomiast ocena owego zjawiska z punktu widzenia ich wpływu na rozwój i jakość życia jednostek. Innymi słowy, problemem nie jest ustalenie faktów, te bowiem wydają się być oczywiste, lecz ocena tych faktów. Kwestią

sporną jest też przyczyna zachodzących obecnie przemian, a więc problem, czy są one nieodłącznie związane z materialnych rozwojem społeczeństw, czy też raczej wynikają z konkretnego modelu owego rozwoju.

Rozstrzygnięcie tego sporu ma zasadnicze znaczenie dla pedagogiki społecznej, ponieważ zależy od niego sposób, w jaki określamy kompetencje i cele tej dyscypliny. Możemy więc albo uznać, że procesy, w wyniku których dochodzi do marginalizacji dużych grup ludzkich zachodzą samoczynnie, a rola pedagogiki społecznej sprowadza się do ich opisywania i poszukiwania metod łagodzenia ich skutków, albo też starać się kierować procesem zmian społecznych zachodzących w poszczególnych grupach.

We współczesnej pedagogice (nie tylko pedagogice społecznej) coraz większą wagę przywiązuje się do oddziaływań wychowawczych otoczenia społecznego. Jak zauważa S. Kawula, wychowanie „jest jedną z funkcji życia społecznego, wypadkową uczestnictwa i oddziaływania różnych kręgów, grup, stowarzyszeń i instytucji” [Kawula, 2005: 45], konieczne jest zatem nawiązywanie współpracy pomiędzy instytucjami wychowawczymi a innymi rodzajami instytucji i środowisk mających wpływ na wychowanie. Uwagi Kawuli odnoszą się wprawdzie wychowania szkolnego, wydaje się jednak, że również instytucji pracy socjalnej powinny w większym stopniu niż ma to miejsce dotychczas brać pod uwagę oddziaływania środowiskowe. Wydaje się, że jednym z podstawowych zadań pedagogiki społecznej powinno być odróżnienie wpływów istotnych dla jednostek i grup społecznych od oddziaływań od oddziaływań pośrednich

Wyróżnić tu można dwie zasadnicze strategie udzielania wsparcia jednostce: dążenie do zmiany określonych elementów środowiska społecznego (np. sposobu redystrybucji dóbr) bądź też dążenie do wyposażenia jednostki w kompetencje wystarczające do samodzielnej poprawy własnej sytuacji społecznej i ekonomicznej w tym środowisku [Szmagałski, 1994: 115]. Warto w związku z tym zwrócić uwagę na dwie istotne kwestie. Po pierwsze, w praktyce obydwie te strategie działania nie tylko wzajemnie się nie wykluczają, lecz w miarę możliwości powinny być realizowane równocześnie, po drugie zaś, należy pamiętać, że strategia polegająca na wspieraniu jednostki i rozwijaniu indywidualnych kompetencji radzenia sobie w środowisku nie sprowadza się wyłącznie do pracy z jednostką, lecz często obejmuje również jej najbliższe otoczenie. Rozpoznanie czynników wywierających istotny wpływ na sytuację i zachowanie jednostek w danym środowisku jest więc z tego punktu widzenia zadaniem kluczowym.

Warto też zwrócić uwagę, że patrząc ze *stricte* naukowego punktu widzenia nie dysponujemy żadnym zbiorem obiektywnych norm i kryteriów pozwalających wartościować społeczeństwa jako takie lub poszczególne grupy w obrębie tych społeczeństw. Jest tak dlatego, że wszelkie kryteria, w oparciu o które możliwe było dokonanie takiej oceny, również stanowią produkt społeczeństwa, a zatem same także podlegają ocenie w oparciu

o jeszcze inne kryteria. Decyzja o tym, jakie kryteria wartościowania uznajemy za właściwe, a jakie odrzucamy, jest zatem decyzją arbitralną, trudno zatem spodziewać się, by spotkała się ona z powszechną akceptacją. Spory, jakie toczą się obecnie w Polsce w związku z zadaniami i celami pedagogiki, w tym również pedagogiki społecznej, wynikają z faktu, że poszczególne środowiska społeczne akceptują różne rodzaje kryteriów i że nie istnieje żadna instancja nadrzędna zdolna wykazać wyższość któregośkolwiek z owych kryteriów wobec wszystkich pozostałych.

Cele i wzorce wychowawcze realizowane przez pedagogikę społeczną stanowią więc wypadkową wyobrażeń o prawidłowych relacjach społecznych, funkcjonowaniu jednostek i grup itd. akceptowanych zarówno w obrębie całego społeczeństwa (w przeciwieństwie do starożytnych Spartan nie akceptujemy np. kradzieży jako środka wychowawczego), jak o w obrębie poszczególnych, odizolowanych od siebie środowisk społecznych. Przesadą byłoby jednak twierdzenie, że pedagogika społeczna pozostaje pod wpływem społecznych sądów o tym, jak powinno wyglądać życie społeczne, i że nie jest w stanie owych potocznych sądów zakwestionować. Może ona rzecz jasna owe wyobrażenia bądź uznać za właściwe i starać się je realizować w praktyce, bądź też odrzucić je uznając, że jej celem nadrzędnym jest budowanie nowego typu relacji społecznych w obrębie poszczególnych środowisk. W pierwszym przypadku pedagogika społeczna akceptuje „potoczne” wartości i idee, które następnie stara się reformować i „udoskonalać”, tak aby owe wartości i idee mogły być w jak największym stopniu urzeczywistnione. Obowiązujące w społeczeństwie normy i wartości regulujące sposób społecznego funkcjonowania jednostek określają wówczas ogólny kierunek przekształceń różnego rodzaju środowisk społecznych oraz społeczeństwa jako całości. Mamy tu zatem do czynienia raczej z realizacją społecznych ideałów niż z narzucaniem arbitralnych wzorców opartych na tej czy innej teorii społecznej.

Jeżeli jednak od pedagogiki społecznej (lub od pedagogiki jako ogólnej teorii wychowania) oczekujemy nie tylko poszukiwania metod zmian społecznych na poziomie jednostek i grup, lecz także określania celów, ideałów i wzorców wychowania, to oczekujemy tym samym, że zdoła ona wykroczyć poza to, co w danym społeczeństwie jest uznawane za wartościowe i zdoła zaproponować nowe wartości, które zastąpią wartości w danej chwili istniejące i powszechnie akceptowane (np. tradycyjny, akceptowany społecznie podział praw i obowiązków w odniesieniu do płci *vs* równouprawnienie) lub wzbogacą społeczeństwo o elementy, które wcześniej bądź w nim nie występowały bądź też występowały w niewystarczającym stopniu (np. upowszechnienie edukacji, higieny, środków antykonceptyjnych itp.). Te nowe wartości na ogół nie są realizowane na płaszczyźnie ogólnospołecznej, lecz dotyczą wybranych rodzajów środowisk: społeczności lokalnej, rodziny, pracowników w przedsiębiorstwie itp.

Warto jednakże podkreślić, iż wprawdzie podstawowym „tworzywem” pedagogiki społecznej pozostaje szeroko rozumiane środowisko społeczne, to jednak celem nadrzędnym nie jest dobro grupy społecznej, lecz dobro jednostki. Pedagogika analizuje elementy otoczenia społecznego z perspektywy czynników wpływających korzystnie lub zaburzająco na rozwój i funkcjonowanie społeczne jednostki, jednak jej celem nie jest poprawa funkcjonowania grupy, lecz poprawa funkcjonowania jednostek w obrębie grupy.

Literatura:

- [1] Bałachowicz, J. 2003. *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja” 2003, nr 3.
- [2] Bochin, M., Marinicová, M. 2012. *Komunikácia vo firme ako súčasť obchodného protokolu v kontexte konania vybraného podniku*, in: *Multilaterálne aspekty života spoločnosti No4 / Mária Marinicová*. - 1.vyd. - Prešov : Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove, 2012. - ISBN 978-80-89372-24-9, (2010), 98-125.
- [3] Butrymowicz, B. 1993. *Środowisko i jego komponenty*, w: *Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, pod red. E. Marynowicz-Hetki, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź t. I.
- [4] Butrymowicz, Z. 1993. *Środowisko i jego komponenty*, w: *Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, pod red. E. Marynowicz-Hetki, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź.
- [5] Domański, H. 2007. *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- [6] Gecelovský, V. Kmec, M., Marinicová, M. 2011. *Etika podnikania a biznis protokol*. - 1.vyd. - Prešov : Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove, 2011. - 121 s. - ISBN 978-80-89372-12-6.
- [7] Kawula, S. 2005. *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*, w: *Pedagogika społeczna: dokonania, aktualności, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, pod red. S. Kawuli, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- [8] Marinicová, M. 2009. *Bezpečnosť malých a stredných podnikov*, in: *Podnikanie, inovácie, spoločnosť No2 : Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Podnikanie a inovácie podnikateľských aktivít / Marek Pribula*. - Prešov : VŠMP ISM Slovakia v Prešove vyd., 2009. - ISBN 978-80-89372-16-4, (2009), s. 174 - 179.
- [9] Marinicová, M. 2009. *Etika v marketingu subjektov súkromnej bezpečnosti*, in: *Business, ethics and personal management / Miroslav Kmec, Marek Pribula*. - Brno : Stuaire, s.r.o. vyd., 2009. - ISBN 978-80-86441-41-2, s. 224 s.
- [10] Marinicová, M. 2011. *Bezpečnostný manažment - jedna z možností eliminácie sociálnych rizík*, 2011, in: *Procesy zarządzania w czasach przemian gospodarczych / Polkowski, Adam*. - Warszawa-Legnica : Wydawnictwo Naukowe Mega-Plast,

2011. - ISBN 83-89884-91-7, (2011), s. 293-301.
- [11] Marinicová, M. 2011. *Coaching - an Important Component of Human Resources Development*, 2011, in: Transactions of the universities in Košice, 2011. - ISSN 1335-2334, Roč. 2011, č. 1 (2011), s. 156.
- [12] Marinicová, M. 2011. *Marketing služieb: (nielen pre oblasť súkromnej bezpečnosti)*. - 1.vyd. - Prešov: Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove, - 161 s. - ISBN 978-809372-34-8.
- [13] Marinicová, M. 2011. *Marketing, reklama versus etika*, in: *Riešenie krízových situácií v špecifickom prostredí* / Štoberová, Júlia; Tomaničková, Lenka; Kučák, Marek; Šinovský, Jan. - Žilina : Žilinská univerzita v Žiline v EDIS-vydavateľstve ŽU, 2011. - ISBN 978-80-554-0367-0, (2011), s. 437-446.
- [14] Marinicová, M. 2011. *Sociálna politika a sociálna ochrana - piliere právnej a sociálnej kultúry* : Kapitola 8, 2011, in: *Súčasný pohľad na sociálne služby* / Beáta Baloghová a kol. - Chelm : Panstwowa Wyzsza Szkoła Zawodowa v Chelmie, 2011. - ISBN 978-83-61149-33-0, (2011), s. 197-239.
- [15] Marinicová, M. 2012. *Multilaterálne aspekty života spoločnosti No4*. - 1.vyd. - Prešov : Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove, 2012. - 153 s. - ISBN 978-80-89372-24-9.
- [16] Marinicová, M. 2012. *Postavenie seniora v súčasnosti, jeho práva a sociálna ochrana*, in: *Senior v kontexte dneška z pohľadu pomáhajúcich profesií : Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencii konanej v Starej Lubovni* / Mária Gažiová - Danká Matiová - Gabriela Feranecová ; Danká Matiová, Gabriela Feranecová. - 1.vyd. - Ružomberok : VERBUM-vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2012. - ISBN 978-80-8084-942-9, (2012), 91-95.
- [17] Marinicová, M. 2013. *Etika a restoratívna spravodlivosť v európskom kontexte*, in: *Súčasnosť a perspektívy mediácie a probácie* / Slávka Karkošková - Renáta Dolanská. - Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, (2013), 155-169.
- [18] Merton, R. K. 2002. *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [19] Mysłakowski, Z. 1964. *Wychowanie człowieka w zmiennej rzeczywistości*, PWN, Warszawa
- [20] Pilch, T. 1996. *Środowisko lokalne – struktura, funkcja, przemiany*, w: *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i I. Lepaczyk, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- [21] Przetacznikowa, M. Kaiser, J. 1972. *Czynniki emocjonalne i społeczne w rozwoju przystosowania człowieka do środowiska*, w: *Czynniki rozwoju człowieka*, pod red. N. Wolańskiego, Warszawa.
- [22] Przetacznikowa, M. Włodarski, Z. 1993. *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa.

- [23] Radlińska, H. 1935. *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- [24] Radlińska, H. 1961. *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław.
- [25] Szacka, B. 2008. *Wprowadzenie do socjologii*. Oficyna Naukowa, Warszawa.
- [26] Szczepański, M. 1990. *Teorie zmian społecznych*, UŚ, Katowice.
- [27] Szmagański, J. 1994. O „budzeniu sił ludzkich” nie po polsku: Koncepcje „empowerment” w anglojęzycznej literaturze z zakresu edukacji i pracy socjalnej, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3.
- [28] Turowski, J. 1994. *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Tow. Naukowe KUL, Lublin 1994.
- [29] Winiarski, Cz. *Podstawowe kategorie pedagogiki społecznej humanistycznie zorientowanej*, „Edukacja”, nr. 2.
- [30] Winiarski, M. 2000. *Rodzina - szkoła - środowisko lokalne*, Wyd. IBE, Radom, Warszawa.
- [31] Znaniecki, F. 1938. *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny 1.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 111-123]

Daniel Dian

Prešovská univerzita v Prešove

Pohľad spoločnosti na život a pohľad Jána Pavla II na hodnotu života

A view of the life and look of John Paul II to life

Keywords: *life, value of life, conception, youth, old age, euthanasia*

Summary

Pope John Paul II. just as the Pope is very sensitive to the life and its value. His whole pontificate, but the period before it built just on the value of life. Contribution is only a small contribution to the understanding of the size of a man who changed the world in the late 20 th century and helped him to enter into the third millennium.

Hneď v úvode príspevku musíme povedať, že téma života u Jána Pavla II., je veľmi rozsiahla a zaiste si dobre uvedomujeme, že rozdielna od pohľadu súčasnej sekularizovanej spoločnosti. Kde začať, od čoho sa odraziť? Nie je to až ta jednoduché. Aby sme vôbec niekde mohli začať potrebujeme si vymedziť kľúčové slová: Život, hodnota života, počatie, mladosť, staroba, eutanázia.

Azda najlepší úvod do témy nám podá sám Ján Pavol II.: „Buďte verní Bohu, zachovajte jeho prikázania, buďte ochrancami života, buďte verní Cirkvi a vašej rodnej vlasti - Slovensku,“ povedal osobne pontifik. Týmito slovami vyzval na ochranu života Ján Pavol II. v slávnostnej homílii počas svätej omše na Podrákošskom priestranstve pri Rožňave.

Pápež okrem iného v nej povedal: „Slovo neprináša úrodu automaticky. Hoci je Božské, a teda všemohúce, prispôsobuje sa podmienkam pôdy. Prijíma výsledok, ktorý dáva samotná pôda, a ktorý môže byť i negatívny. Ide o tajomstvo odovzdávania sa, ktoré vrcholí v úplnom odovzdaní sa Boha do rúk človeka. Veď semeno rozsiate do pôdy je vlastne Pán Ježiš [porov. Jn 12,24]. Podobenstvo o rozsievачovi a vysvetlenie, ktoré dal sám Pán Ježiš svojim učeníkom, nás nutne vedú k zamysleniu sa. Drahí bratia a sestry, my sme tou pôdou, do ktorej Pán neúnavne seje semeno svojho Slova a svojej lásky. V akom duchu ho prijímame? Akú úrodu prinášame? Svätý Ján Chryzostom, ktorého spomienku dnes slávime, píše: „Mám so sebou jeho Slovo, ono je mojou palicou, mojou istotou ... Ono je mojou pevnosťou a mojou ochranou“ [porov. Homilie pred exilom, Ž. 1-3: PG 52, 428]. Pápež vám tu dnes všetkým odovzdáva tento poklad Slova, stavajúc sa sám do úlohy rozsievачa, ktorý s dôverou vkladá do vášho srdca „dobrú zvest“ o Nebeskom kráľovstve. Buďte tou dobrou a úrodnou pôdou, ktorá hojnosťou úrody zadosťučiní očakávaniam Cirkvi a sveta.“ [Ján Pavol II, 2003]. To Slovo, o ktorom hovoril Ján Pavol II. je Boží Syn, darca každého života a jeho obnoviteľ. Preto tento pontifik celý svoj život zasvätil boju za život a nielen to, ale zasahoval veľmi aktívne do rozvoja vedy o živote. Dokazuje to celé jeho dielo, najmä encykliky, ktoré hovoria o živote, o hodnote života, hodnote človeka a jeho práce [Evangelium vitae, *Laborem exercens*, *Sollicitudo rei socialis*, a iné]. Práve Slovo podľa Jána Pavla ohlasuje ľudskú jedinečnosť a hodnotu. A to bez ohľadu na rasu, či vek. Ján Krstiteľ Žira píše, že **„Človek vždy a za každých okolností zostáva jasným obrazom Boha Stvoriteľa**. Tento pohľad sa často zatieňuje v konzumnej spoločnosti, ktorá hovorí, že je liberálna, a neprestajne hodnotí človeka iba v kategórii ekonomickej. A práve tu prichádza k deformácii pohľadu na starého človeka. Všetci si potrebujeme uvedomiť význam, miesto a postavenie, ako aj prínos starého človeka pre spoločnosť a v nej. To nedokážeme bez uvedomenia si už citovanej myšlienky, že **človek vždy a za každých okolností zostáva jasným obrazom Boha Stvoriteľa**. Nemôžeme dehonestovať kohokoľvek bez toho, aby nebol dehonestovaný sám Boh. Boh sám akoby chcel poukázať na skutočnosť, že každý **človek má vykonať v svojom čase dielo, ktoré je skryté v ňom**“ [Žira, 2012: 275]. V reťazci stvorenia má človek najvyššie postavenie. Vzhľadom na túto skutočnosť je len prirodzené, že **hodnota človeka je veličina, ktorú nedokáže nikto vyčísliť**. Vzhľadom na materialistické ponímanie života sa však dnes človek dostal do polohy, že prostredníctvom súdov chce určiť hodnotu ľudského života, jednoducho povedané, chce ju vyčísliť v peňažnej mene. A práve tu sa niekde začína veľmi jasne ukazovať schizofrénia ľudského ducha, alebo lepšie povedané jeho absencia. **Ak by si človek uvedomil, skutočnosť, že stojí nad všetkým čo je vo vesmíre, tak naozaj nemôže vyčíslovať hodnotu ľudského života peniazmi**. Prečo si to dovoľujeme tvrdiť? **Vzhľadom na skutočnosť, že každý človek je jedinečný, má svoju nevyčísliteľnú hodnotu, je neopakova-**

teľný, je jednoducho originál, nakoľko Boh ako Stvoriteľ nevytvára kópie. Marek Iskra v práci *Hodnota človeka* píše: „Ludské bytosti sú nesporne najzložitejšími organizmami na tejto planéte. Všetky vznikajú podľa toho istého plánu, ale napriek tomu sú odlišné – každý človek je osobitý. V období od počatia až po smrť prejdú pozoruhodným kontinuálnym procesom fyzického, emocionálneho a intelektuálneho vývoja, ktorý začína v lone matky a pokračuje až do konca života. **Vývoj a rast človeka sa považuje za zázrak, ktorý stále fascinuje filozofov, psychológov, i pedagógov.** Vedci už vedia ľudský rast a vývoj zmapovať celkom presne, ale napriek tomu nevedia vysvetliť, prečo k niektorým zmenám prichádza alebo ktoré hlavné faktory ovplyvňujú utváranie individuálnej osobnosti obdarenej jedinečnými vlastnosťami. Nadalej pokračuje akademická diskusia okolo základnej otázky, nakoľko je človek produktom svojho prostredia a nakoľko len výsledkom spojenia dvoch génových sústav a v čom je potom jeho skutočná hodnota...“ [Iskra]. **A tu niekde sa musíme zastaviť a porozmýšľať predovšetkým nad tým kto som.** Bez tohto sa nikto z nás nedostane ďalej. Pokiaľ si nevybudujem jasné vedomie kto som, od koho som a kam idem. Toto všetko si veľmi jasne uvedomoval človek, ktorý veľmi výrazne ovplyvnil najmä poslednú tretinu dvadsiateho storočia, človek, ktorý má veľký vplyv na zmenu spoločenského systému sveta pri vstupe do nového tisícročia Ján Pavol II. Ani toto nedokážem, ak si najskôr neuvedomím, že **všetko má svoj pôvod v Najvyššej Existencii v Bohu.** „Nekonečne dokonalý a sám v sebe blažený Boh podľa číro dobrotivého rozhodnutia slobodne stvoril človeka, aby mu dal účasť na svojom blaženom živote. Preto je v každom čase a na každom mieste blízky človeku. Volá ho a pomáha mu, aby ho hľadal, poznával a zo všetkých síl miloval. Všetkých ľudí, rozdelených a rozptýlených hriechom, zvoláva do jednoty svojej rodiny, ktorou je Cirkev. Aby to uskutočnil, poslal v plnosti času svojho Syna ako Vykupiteľa a Spasiteľa. V ňom a skrze neho volá ľudí, aby sa v Duchu Svätom stali jeho adoptovanými deťmi, a teda aj dedičmi jeho blaženého života“ [*Katechizmus Katolíckej cirkvi*, 1999: 7]. **A až po tomto, môžeme ísť a hľadať človeka jeho hodnotu a hodnotu jeho života.** „Boh, ktorý stvoril človeka z lásky, povolal ho aj k láske, ktorá je základným a vrozeným povolaním každej ľudskej bytosti. Lebo človek je stvorený na obraz a podobu Boha, ktorý sám „je Láska“ (1 Jn 4, 8. 16). Keďže ho Boh stvoril ako muža a ženu, ich vzájomná láska sa stáva obrazom absolútnej a večnej lásky, ktorou Boh miluje človeka. V očiach Stvoriteľa je ona dobrá, veľmi dobrá. A táto láska, ktorú Boh požehnáva, je určená, aby bola plodná a aby sa uskutočňovala v spoločnom diele ochrany stvorenia: „Boh ich požehnal a povedal im: „Plodte a množte sa a naplňte zem. Podmaňte si ju“ (Gn 1, 28) [*Katechizmus Katolíckej cirkvi*, 1999: 7]. Plodenie je veľkým darom Boha vo vzťahu k človeku. Boh dal človeku právo podieľať sa na jeho stvoriteľskom diele. Ján Pavol II. na margo tejto skutočnosti píše v encyklike *Evangelium vitae*: „Cirkev si je vedomá, že toto Evanjelium života, ktoré jej zveril Pán, vyvoláva živú a

vážnu odozvu v srdci každého človeka, tak veriaceho, ako neveriaceho, pretože aj keď nesmierne presahuje jeho očakávania, prekvapujúco s nimi súzvučí. Napriek mnohým ťažkostiam a neistotám každý človek, úprimne otvorený pravde a dobru, môže pomocou svetla rozumu a pod vplyvom tajomného pôsobenia milosti dospieť k tomu, že v prirodzenom zákone, vpísanom do srdca (porov. *Rim 2,14-15*) spozná posvätnosť ľudského života od počatia až do jeho konca a získa presvedčenie, že každá ľudská bytosť má právo na to, aby sa absolútne rešpektovalo toto jej základné právo. Uznanie tohto práva je základom ľudského spolunažívania, ako aj existencie politického spoločenstva“ [Ján Pavol II. 1995: 8-9].

A tu presne nachádzame odpoveď na otázky kto je **človek – tvor z lásky Boha a stvorený k láske, aby v láske prevzal úlohu, ktorú mu dáva sám jeho Stvoriteľ a stal sa spolutvorcom života**. To je naozaj veľká úloha a nesmierne zodpovedná. Práve pre túto úlohu odovzdávania života, **súdne uvažujúci človek si uvedomuje, že sám nemá nič viac než to čo dostal a to nesmierny dar spolustvoriteľstva**. A až od tohto poznania sa dostávame ďalej, vlastne k tomu, aby sme spolu prišli k úvahe o hodnote života.

Spoločenské a individuálne vnímanie hodnoty života a zdravia

Ako vníma naša spoločnosť hodnotu ľudského života a zdravia? To je otázka, ktorá rezonuje v našej spoločnosti, napriek tomu, že spoločnosť si to nechce priznať. Bohužiaľ musíme skonštatovať, že veľmi **povrchne a schizofrenicky**. A vidíme to na každom kroku. Pozrime sa na to, **čím nás kŕmi bulvár, ako predstavujú médiá ideálneho „človeka“- krásneho, s ideálnou postavou, krásnymi bielymi zubami, zoberte si napríklad len reklamy, kde nám prezentujú bezproblémové rodiny, stačí si len kúpiť to a to a všetko bude v poriadku...** Alebo nám **servírujú rôzne „celebrity“ ako spoločenské vzory**. Na druhej strane **bulvár bez overenia informácií, len pre to, aby bola senzácia a zvýšili si obrat dokáže zničiť množstvo nevinných životov** (tu doplním len jednu myšlienku, „kde nie je dopyt, nie je ani ponuka“, a tu si musí vstúpiť do svedomia každý sám), ďalej **politici nám hovoria, ako im záleží na zdraví obyvateľstva, každý z nich nám prezentuje to svoje jediné a ideálne riešenie**, ale ako je to v realite, to vidíme v našom každodennom živote. Okrem toho **mnohí prezentujú právo na „slobodné rozhodnutie“- to znamená „právo ženy na potrat“, právo pacienta na eutanáziu atď.** Je zaujímavé, ako dokážu títo ľudia presne určiť, dokedy život ešte nie je životom, kedy sa ním už stáva a kedy už vlastne nemá žiadnu hodnotu. **Je veľmi dôležité, ako vníma hodnotu a život človeka spoločnosť, v ktorej žijeme. Rovnako je však dôležité, ako ich vníma jednotlivec, a to nie len vo vzťahu k iným, ale aj k samému sebe.** Nemôžeme chcieť, aby bola spoločnosť iná, keď nezačneme od seba. Tu by sme chceli špeciálne poukázať na psychickú zložku zdravia a postoj človeka k samému sebe, pretože ak toto „nefunguje“, môže to vyústiť aj do fyzickej choroby, alebo do skresleného vnímania reality a vlastných rozhodnutí. Tu musíme

pochopiť, aké je dôležité uvedomenie si hodnoty ľudského života a naopak aká nebezpečná je tá strata vnímania hodnoty bytia, ľudského bytia. Práve v časoch, keď sa neustále zdôrazňuje a v médiách prezentuje názor, že náboženstvo je súkromná vec, že Cirkev nemá miesto v modernej spoločnosti oveľa naliehavšie zaznieva hlas Jána Pavla II., ktorý nás upozorňuje veľmi dôrazne: „Cirkev, ktorá do hĺbky skúma tajomstvo vykúpenia, si stále s novým úžasom uvedomuje túto hodnotu a cíti sa byť povolaná hlásať ľuďom všetkých čias toto „evanjelium“, prameň nezlomnej nádeje a opravdivej radosti pre každú epochu dejín. Evanjeliom lásky Boha k človeku, Evanjeliom dôstojnosti osoby a Evanjeliom života sú jediným a nerozdielnym evanjeliom. Práve preto je človek, živý človek, prvou a základnou cestou Cirkvi” [Ján Pavol II., 1995: 9]. Práve tu Ján Pavol II. jasne poukazuje na to, čo je centrom jeho bytia, jeho filozofie a života. Základ svojho myslenia o človeku do jeho základnej skúsenosti, do činu. Čin je miesto, kde nastáva sebarealizácia človeka. Vrcholom tejto sebarealizácie je sebadarovanie, nezištná samožertva, v ktorej sa plne realizuje prikázanie lásky [Dancák, 2009: 81]. Od mladosti ťažko skúšaný životom, strata matky, brata, otca, vojna a nasadenie na nútené práce v kameňolome, či chemickej továrni, život a štúdiá v konšpiračnom seminári, práca s mládežou po vysviacke a štúdiách v Ríme, práca v Krakowskej arcidiecéze ako pomocného biskupa, neskôr arcibiskupa, boj za práva robotníkov, pedagóga na Katolíckej univerzite v Lubline, pôsobenie ako kardinála a nakoniec ako pápeža, dokazujú, že jeho ponímanie človeka nie je len nejakým spestrením dlhej chvíle, ale podstatou jeho života a nakoniec aj vedy o človeku. Pápež si jasne uvedomuje svoju úlohu viditeľnej hlavy Katolíckej cirkvi, a preto píše: „Každý človek je práve na základe tajomstva Božieho Slova, ktoré sa stalo telom (porov. *Jn* 1,14), zverený materinskej starostlivosti Cirkvi. Preto každé ohrozenie dôstojnosti a života človeka otriasa ju v samom strede, dotýka sa podstaty jej viery vo vykupiteľské vtelenie Božieho Syna a podnecuje ju plniť si poslanie ohlasovať Evanjeliom života celému svetu a každému stvoreniu (porov. *Mk* 16,15). Toto ohlasovanie sa stáva osobitne naliehavé dnes, keď v nás vyvolávajú strach stále početnejšie a závažnejšie ohrozenia života ľudí a celých národov, najmä života slabých a bezbranných. K dávnym bolestným pohromám biedy, hladu, epidemických chorôb, násilia a vojny pripájajú sa dnes ďalšie v dosiaľ nepoznaných formách a v znepokojujúcich rozmeroch“ [Dancák, 2009: 9-10]. Aj keby sme tu chceli hovoriť o jasnom uvedomení si týchto skutočností, žiaľ nemôžeme, nakoľko spoločnosť dnes akoby si zakrývala oči pred dehonestáciou človeka. Všetko nakoľko nasvedčuje, že človek stráca súdnosť a presadzuje bezbrehé zneužívanie vedy a techniky na zabíjanie a potláčanie opravdivej slobody a hodnoty človeka v duchu akéhosi bezbrehého liberalizmu a tvrdo presadzuje akýsi pochybný individualizmus, **stráca pocit viny a vedomia viny**. Pritom práve „**pocit viny je dobrým signálom existencie Boha v našom vnútri**. Aj tu však **treba rozlišovať, či je tento pocit zdravý alebo**

chorý. Ak človek žije svoju vieru a úprimne sa snaží, potom je pocit viny správnym regulovčikom na ceste k spásu. Úprimné olutovanie vlastných zlyhaní otvára človeka pôsobeniu božej milosti, ktorá mu pomáha na správnej ceste a robí z pocitu viny ten správny komunikačný kanál medzi človekom a Bohom. Uvedomenie si vlastnej malosti pred Stvoriteľom dáva človeku paradoxne pocit „velkosti“ a väčšej hodnoty. Môže však nastať situácia, kedy primárna pozornosť človeka visí na pocite viny. Pocit viny neodchádza ani po sviatosti zmierenia a olutovania, ktorý ho ničí.. Človek sa cíti zlý a nehodný spásy, čohokoľvek. Oproti zdravému pocitu viny ho tento nepovzbudzuje k tomu, aby bol lepší, práve naopak.. Nastupuje sebalútosť a človek sám seba odsudzuje na zánik.

Vedomie viny sa líši od pocitu viny tým, že v procese je zahrnutý aj rozum. Nie je to len o pocite ale je to zároveň rozumové uvedomenie si viny spolu s mierou vlastného zavinenia či zodpovednosti. **Správne vedomie viny je podmienené zdravým svedomím.** Svedomie je v podstate hlas Boží v nás. No a samozrejme aj tento „hlas“ či lepšie povedané „hlasitosť“ Božieho volania v nás sa dá ovplyvniť. Keď podľahneme sebaklamu alebo vlastnej vôli bez ohľadu na to, či nám to naozaj osoží alebo nie, potom je to presne tak ako keď si ihlou picháme dlho do toho istého miesta...alebo tlačíme dlho na to isté miesto. Výsledkom je necitlivosť daného miesta, či strnulosť. Samozrejme, že tým pádom si táto časť tela nemôže plniť svoju funkciu tak ako za ideálnych podmienok. No a rovnako je to aj s našim svedomím.. Z tohto pohľadu si teda treba úprimne priznať, že pocit či vedomie viny v nás nie je vždy odrazom skutočnej reality. V živote existuje tolko faktorov, ktoré vplývajú na pocity človeka, že nepravidelné „upratovanie a čistenie“ vlastného vnútra či duše (myslím tým napr. sviatosť zmierenia ale aj každodenná konfrontácia svojich skutkov s vlastným svedomím atď..) vedie k postupnému blúdeniu v kruhu, ktorý má tendenciu chovať sa ako vír, postupne človeka sťahuje v kruhoch ku dnu.. A výsledkom je potom totálna deštrukcia ľudského života, jeho hodnotového systému, kedy už nie je schopný rozlišovať medzi dobrom a zlom“ [Šatura]. Práve preto je hlas Jána Pavla II. nielen ako hlas pápeža, ale aj filozofa, mysliteľa a právom aj vedca veľmi dôležitý. Človek potrebuje poznať hodnotu bytia, aby si uvedomil všetko vo vzťahu k sebe i iným. Počujme teda hlas pápeža, ktorý v spomínanej a citovanej encyklike píše: „Už Druhý vatikánsky koncil v jednom zo svojich výrokov, ktorý si až dosiaľ zachoval dramatickú aktuálnosť, rozhodne odsúdil mnohé zločiny a útoky proti ľudskému životu. Po tridsiatich rokoch beriem za svoje slová koncilového zhromaždenia a ešte raz s rovnakou rozhodnosťou v mene celej Cirkvi odsudzujem tieto priestupky v presvedčení, že takto vyjadrujem autentické cítenie každého správneho svedomia: **„Všetko, čo je proti samému životu, ako vražda každého druhu, genocída, potrat, eutanázia, ako aj samovražda; všetko, čo porušuje celistvosť ľudskej osoby ako okypťovanie, fyzické alebo duševné trýznenie, snaha znásilniť človeka v jeho vnútri; všetko, čo uráža ľudskú dôstojnosť, ako sú neludzské životné pod-**

mienky, svojvoľné väznenia, deportácie, otroctvo, prostitúcia, obchod so ženami a s mladistvými a tiež potupné pracovné podmienky, v ktorých sa s pracujúcimi zaobchádza ako s obyčajnými nástrojmi zisku, a nie ako so slobodnými a zodpovednými osobami: všetky tieto a im podobné veci sú naozaj hanebné; ničia civilizáciu, pričom viac poškvrňujú tých, ktorí ich páchajú, než tých, ktorí týmto bezprávím trpia, a ťažko urážajú Stvoriteľa.“ Žiaľ, tieto znepokojujúce úkazy sa ani zďaleka nezužujú, ale skôr rozširujú: s novými perspektívami vedeckého a technického pokroku rodia sa nové formy útokov na dôstojnosť ľudskej bytosti a zároveň sa utvára a upevňuje nová kultúrna situácia, v ktorej prečiny proti životu nadobúdajú dosiaľ nepoznaný a azda ešte podľejší aspekt, čo vzbudzuje hlboký nepokoj: značná časť verejnej mienky ospravedlňuje prečiny proti životu v mene práva na slobodu jednotlivca a na takomto predpoklade od štátu žiada nielen ich beztrestnosť, ale dokonca schválenie konať ich s využitím bezplatnej zdravotníckej služby. Všetko toto spôsobuje hlbokú zmenu v postoji k životu a k medziludským vzťahom. Skutočnosť, že zákonodarstvo mnohých krajín, vzdalujúc sa dokonca od základných zásad svojich ústav, nielenže netrestá takéto praktiky proti životu, ale dokonca ich uznáva za celkom legálne, je znepokojujúci jav a zároveň jedna z hlavných príčin morálnej krízy: skutky, ktoré sa kedysi jednomyselne považovali za zločinné a zdravý mravný cit ich nepripúšťal, stávajú sa postupne spoločensky prijateľnými. Dokonca samotná medicína, ktorá má už z titulu svojho povolania život brániť a prejavovať oň starostlivosť, v niektorých svojich odboroch sa stále častejšie stáva nástrojom týchto činov proti človeku, a tak deformuje svoju tvár, sama sebe protirečí a znižuje dôstojnosť tých, ktorí ju vykonávajú. V takomto kultúrnom a právnom kontexte aj závažné demografické, sociálne a rodinné problémy, ktoré ťažia mnohé národy sveta a vyžadujú si zodpovednú a činorodú odpoveď zo strany národných a medzinárodných spoločenských inštitúcií, stávajú sa predmetom nepravých a klamlivých riešení, ktoré sú v protiklade s pravdou a dobrom osôb i celých národov. Vedie to k dramatickým dôsledkom: ak je mimoriadne vážny a znepokojujúci už jav, že sa usmrcujú tolké početné ľudské životy, alebo tie, ktoré sú už na ceste k odchodu, rovnako hrozná a znepokojujúca je skutočnosť, že ľudské svedomie, akoby zatemnené takými mnohostrannými vplyvmi, stále ťažšie vníma rozdiel medzi dobrom a zlom vo veciach, týkajúcich sa základnej hodnoty ľudského života [Ján Pavol II., 1995: 11-12]. Rastislav Žitný v *Spravodajcovi Fóra života* v roku 2011 napísal: „Je zaujímavé, ako mnohí „odborníci dokážu vyhlásiť, že do určitého momentu život nie je životom a od určitého momentu sa ním stáva. Je zaujímavé, že početné dieťa má podľa slovenských zákonov právo dediť ale nemá zaručené právo na to, aby sa narodilo. No a je paradoxné, že naše zákony chránia viac zvieratá ako početný ľudský život. Naši politici, tí, ktorí neidu cestou ochrany ľudského života s nami, ale idú cestou pseudoslobody, často „chlácholia“ tým, že počet

potratov na Slovensku z roka na rok klesá. Chvála Bohu, ak by to tak bolo! Sú to však, bohužiaľ, len oficiálne štatistiky legálne vykonaných potratov! Ale koľko ich je vykonaných nelegálne? Kto sa zamýšľa nad tým, že väčšina antikoncepcie je v súčasnosti abortívna, čo znamená, že zabíja už vzniknutý ľudský život, oplodnené vajíčko? Kto teda spočíta počet potratov, ktoré sa na Slovensku, ale aj na celom svete, každoročne uskutočnia? Ako jediná odpoveď na tieto otázky sa mi vtláčajú do mysli slová proroka Izaiáša: „Beda tým, čo vravia zlému dobré a dobrému zlé, robia svetlo tmou a tmou svetlom“ (Iz 5, 20). Pretože práve v prípade umelého potratu sa dnes možno stretnúť s dvojznačnou terminológiou, ako napríklad „prerušenie tehotenstva“, ktorým chcú niektorí naši odborníci a politici zakryť jeho pravú povahu a vo verejnej mienke zmierniť jeho závažnosť“ [Žitný, 2011: 2]. Častokrát sú naše priority a hodnoty, ako aj vnímanie hodnoty života, viac či menej pomýlené, či už našou vinou, slobodným rozhodnutím alebo vplyvom prostredia. Práve preto, že **„bojujeme za práva zvierat, ale denno- denne je aj v našom štáte porušované právo na život, vznikajú rôzne paradoxy. Ak sa niekto úprimne zasadzuje za právo na život počatých a ešte nenarodených detí, často je nazvaný fanatikom. Na druhej strane ak niekto vehementne bojuje proti týraniu zvierat, väčšinou je prezentovaný ako hrdina“** [Žitný, 2011]. Nuž skúste tu nekonštatovať, že žijeme v spoločnosti, ktorá je schizofrenická! Dokazuje to aj skutočnosť, že nenarodené dieťa podľa zákonov SR má právo na dedičstvo po otcovi, ak tento ešte pred jeho narodením zomrie, rovnako ako žijúce deti, ale nemáme kodifikovaný zákon, ktorý by nariadil, že počatý život má právo na narodenie sa. Nie je to trošku pomýlené? Nedivme sa, že ak si neuvedomujem hodnotu ľudského života od okamihu počatia, tak dôsledky sú katastrofálne a dokazuje nám to, žiaľ každodenná skúsenosť prejavujúca sa v násilnostiach, vraždách a vojnách. Pokiaľ nedokáže človek vidieť v každom živote jedinečnosť a neopakovateľnosť, nikdy z ľudskej spoločnosti nezmizne táto krutosť. Znovu si pomôžeme už raz citovaným autorom: **„Akú náplň musí nadobudnúť všedný beh života, aby sme dosiahli jeho zmysel? Ak sa nemýlim, zmysel života si najskôr odvodíme z pojmu hodnoty. Všetko, čo predstavuje nejakú hodnotu, má pre nás akýsi zmysel. To, na čom sa nedá odhaliť ničoho hodnotné, to pre nás nemá zmysel, je pozbavené akéhokoľvek zmyslu. Zničenie hodnoty naproti tomu považujeme za nezmyselné. Slovo „hodnota“ sa asi sotva dá definovať. Patrí k najpôvodnejšej súčasťi našej každodennej skúsenosti. No aby sme nerozprávali len pomimo, musíme najskôr vysvetliť, čo sa pod týmto pojmom myslí. Toto slovo sa vo všeobecnosti vzťahuje na niečo dobré, na niečo, čo sa doceňuje a po čom všetci túžime. Objektívne dobrá sa stávajú hodnotou, ak si ich aj ceníme. Inak tvoria len holú skutočnosť. Preto sa môže stať, že jedna a tá istá vec má pre jedného človeka hodnotu, ale pre toho druhého nie. Na tomto príklade sa dá ľahko pochopiť, prečo sa dnes hovorí o „demonotáži hodnôt“ alebo o „úpadku hodnôt“ [Šatura]. Je však celkom isté, že začať hovoriť**

a predovšetkým konať pre to, aby sme konečne zdefinovali, že **najväčšou hodnotou je ľudský život**, bez toho aby sme to obmedzovali v akých oblastiach. **Potrebujeme jednoducho do spoločnosti dostať povedomie, že je to život, život, ktorý ma pôvod v súčinnosti vzťahov Boh a človek a nad to nič väčšie a dôležitejšie nie je. Kedy človek nachádza zmysel svojho života?** „Človek nachádza zmysel života už predtým do tej miery, ako sám v sebe objavuje určitý repertoár hodnôt, podľa ktorých usmerňuje svoj vlastný život. Sám však na druhej strane dáva svojmu životu zmysel, keď si musí medzi týmito hodnotami vyberať a rozhodnúť sa pre tú jednu alebo niektoré z nich [Šatura]. Na druhej strane je tu veľmi veľa ľudí, ktorí nevedia nájsť zmysel života, pretože nepoznajú podstatu, ktorá spočíva v hodnote života. „Niektorí si zamieňajú zmysel života so šťastím, iní sa sťažujú, že nevedia nájsť zmysel života a tým nevidia ani hodnotu života, iní hľadajú zmysel života v užívaní hodnôt a prichádzajú k poznaniu, že nie užívanie, ale vytváranie hodnôt dodávajú životu zmysel, iní tvrdia, že zmysluplná hodnota sa môže uskutočniť v zamestnaní, a podobne. No nielen tvorba hodnôt dodáva životu zmysel, ale aj boj proti tomu, čo nie je práve hodnotou. Celkom špecifické hodnoty zaujíma sociálna a náboženská hodnota, ktoré evokujú človeka k tomu poznaniu, že **hodnota ich života spočíva v tom, že existujú pre iných, čomu by sme mohli dodať aj slovo Krista, že nik nemá väčšej lásky ako ten čo obetuje svoj život za iných**. Náboženská hodnota má výnimočnú pozíciu v hľadaní hodnotového rebríčka, lebo sa vzťahuje na posledný horizont ľudskej existencie. A práve v tejto súvislosti, že ľudský život je pominuteľný a človek si veľmi ťažko hľadá zmysel života a hodnotu života musíme sa zamyslieť nad tým, čo dnes výrazne ovplyvňuje toto hľadanie. **Človek konzumnej spoločnosti, sekularizovaný človek nachádza zmysel a hodnotu života, jedinú v tzv. kulte tela, pestovaní krás a neustálej snahy a túžby byť absolútne zdravý**. Iste nemusíme tomu venovať veľkú pozornosť, lebo všetci si dobre uvedomuje čo je zdravie aká veľmi silná hodnota života. Zdravie je dar pre človeka, ktorý si jeho hodnotu uvedomí, žiaľ až vtedy, keď ho stratí a veľmi si to uvedomí, keď zistí, že za peniaze si zdravie nekúpi, pretože dnes je zdravie predmetom silnej ekonomiky a pacient, už je nazývaný klientom, teda tým, ktorý si kupuje určité produkty, ktoré mu majú pomôcť prinavrátiť zdravie. Dnes málokto povie, že choroba je absencia zdravia. „Svetová zdravotnícka organizácia definuje zdravie ako stav úplnej telesnej, duševnej a sociálnej pohody, a nielen ako neprítomnosť choroby. Aj keď slovné význam zdravia uznávame, pre jeho udržanie si, robí väčšina ľudí málo. **Nezaslúžene málo pozornosti venujeme pritom najmä udržaniu a zlepšeniu duševnej a sociálnej zložky zdravia a upriamujeme sa len na telesné funkcie**“ [Rakús]. Podľa posledných výskumov rôznych inštitúcií naozaj dnes moderný človek silne v živote preferuje zdravie a to si chce vytvoriť kultom zdravia, preto sme svedkami vzniku a rozmachu rôznych fitness centier, centier zdravej výživy, a neviem akých iných centier, v ktorých

zaručene ak prijmete ich smer určite budete úplne zdraví. Preto veľmi imponuje článok doc. Alojza Rakúsa v časopise *Kúpele*, ktorý na malom priestore analyzuje a to veľmi presne otázku zdravia a zároveň podáva aj odpoveď modernému človeku na jeho otázky a pomáha mu nájsť opravdivú hodnotu a zmysel života. „Pri výskumoch verejnej mienky, v ktorých sa zisťujú najdôležitejšie hodnoty ľudí, **mnoho opýtaných uvádza ako najdôležitejšiu hodnotu zdravie. Hoci táto otázka neodlišuje telesné a duševné zdravie, ľudia kladú do popredia zdravie telesné.** Na duševné zdravie, ako súčasť zdravia, bez ktorého nemôže existovať pocit pohody, sa často zabúda. Svetová zdravotnícka organizácia definuje zdravie ako stav úplnej telesnej, duševnej a sociálnej pohody, a nielen ako neprítomnosť choroby. Aj keď slovné význam zdravia uznávame, pre jeho udržanie si, robí väčšina ľudí málo. Nezaslúžene málo pozornosti venujeme pritom najmä udržaniu a zlepšeniu duševnej a sociálnej zložky zdravia a upriamujeme sa len na telesné funkcie. Napriek všetkému **kult zdravia nie je jednoznačne tou najvyššou hodnotou ale je nutné, aby sme si uvedomili skutočnosť, čo je opravdivou hodnotou a zmyslom života. Vedieť prijať vlastnú existenciu takú aká je, mať iste túžbu prežiť kvalitne život, vyvážené, mať v pohľade aj človeka vedľa seba.** V súčasnej spoločnosti je viac ako nutné, začať veľmi často a jasne hovoriť o živote, ako najväčšej hodnote. Konať všetko preto, aby si moderný človek uvedomil, že hodnota života sa prejavuje vo vyváženosti postojov vzťahu k telesnému a duševnému zdraviu. **Potrebujeme zmeniť rétoriku a prejsť od boja proti niečomu, k boju za niečo.** Potrebujeme si uvedomiť, že ak vychádzame z poznania, že život je najväčšou hodnotou, nie iba prioritnou, potom potrebujeme hovoriť a konať všetko za život. Preto nebojujme proti potratom, ale bojujme pozitívne za život. Nebojujme s človekom, ale bojujme za človeka. Potrebujeme ukázať svetu, že ten, pre koho je život najväčšou hodnotou, nebude konať niečo čo umenšuje jeho hodnotu, necháva ho prepadať iba do akéhosi pomyselného rebríčka kde je iba jedným z mnohých šteblíkov. Dnes svet nutne potrebuje obnovu povedomia hodnoty života o to viac, že život je pre mnohých menej ako suchý kvet. Na každom kroku vidíme ľahkovážny prístup k životu, nebývalý nárast vojen vo svete, terorizmus, násilie páchané na ženách či mužoch, deťoch, genocídy národov, vraždy a potrebujem pokračovať? Nieкто by sa opýtal, kam smerujeme? Odpoveď je len jedna: bez úcty k Stvoriteľovi a jeho dielu človeku to nepôjde. Preto **ak si sekularizovaná spoločnosť myslí, že všetky problémy vyrieši kultom zdravia, kultom tela, tým, že bude odstraňovať „prekážky“ (napr. tým, že bude propagovať akúsi neškodnú antikoncepciu, hovoriť o práve na rozhodovanie ženy či počaté dieťa bude alebo nebude žiť, vykonávať násilné ukončenie tehotenstva a maskovať to nejakými pseudovýrazmi) potom jednoznačne speje k svojmu zániku.** Preto je dôležitá mobilizácia všetkých síl k tomu, aby sme sa zastavili v tomto nezmyselnom behu a naozaj vniesli do nášho života pojem opravdivej hodnoty a tou je život

v úplnosti. „Ján Pavol II. zostal po celý život verný presvedčeniu, ktoré vyjadril aj v závere encykliky *Centesimus annus*: **„Cirkev nesmie opustiť človeka.** Prvou cestou, po ktorej musí ísť Cirkev pri plnení svojho poslania je človek (...) on je cestou, ktorú určil sám Kristus. Nejde o „abstraktného“ človeka, ale o skutočného, „konkrétneho“ a „historického“ človeka. **Ide o každého jednotlivého človeka, pretože každý je zahrnutý do tajomstva vykúpenia a s každým sa Kristus skrze toto tajomstvo navždy spojil“** [Ján Pavol II]. Preto v kontexte vyššie uvedeného je tak starý ako aj mladý človek, zdravý alebo chorý, biely alebo čierny, bytosť hodná dôstojnosti a úcty. „Pápež vníma život ako celok. To vedie k tomu, že starých a chorých pokladá oprávnené za súčasť plnohodnotného života spoločnosti. Tu si musíme uvedomiť aká je, z čoho vychádza, a čo charakterizuje jeho výpoveď: **Dôstojnosť** ľudskej osoby nepochádza zo spoločnosti ani z produktívnosti v zamestnaní, ale **má svoje zakorenenie v prirodzenom práve na život a rozvoj vyplývajúci z podstaty ľudskej bytosti, ktorá je stvorená na Boží obraz.** Dôstojnosť človeka teda nie je podmienená faktickým prijatím jedinca do spoločnosti ani skutočným rozvinutím jeho schopností. Spoločnosť teda nemôže stanoviť podmienky, za ktorých má byť človek považovaný za nositeľa práv ľudskej osoby. V minulosti existovali rôzne spoločenské zriadenia, ktoré nepriznali všetkým ľuďom hodnotu osoby, napr. Sparta, Staroveký Rím, otrokárske a novodobé totalitné zriadenia atď. Opierali sa o presvedčenie, že ľudské práva sú dané štátnym zákonom, a popierali prirodzený pôvod práva, ktorý má štátny zákon iba uznať a chrániť“ [Žira, 2012: 280].

V programovej encyklike pápež píše:

„Ide tu teda o človeka v celej jeho pravde a v jeho celom rozmere. Nejde o dajakého abstraktného človeka, ale o skutočného, t.j. konkrétneho, historického človeka. Ide o každého človeka, lebo každý človek je zahrnutý do tajomstva vykúpenia a s každým sa Kristus navždy spojil vďaka tomuto tajomstvu. Každý človek prichádza na tento svet počatý v lone matky, narodí sa z nej a práve v dôsledku tajomstva vykúpenia je zverený starostlivosti Cirkvi. Táto starostlivosť sa týka celého človeka a sústreďuje sa na neho celkom osobitným spôsobom. Predmetom tejto starostlivosti je človek vo svojej jedinečnej a neopakovateľnej reálnej existencii, v ktorej zotrúva nenarušený obraz a podoba samého Boha. Práve na to poukázal koncil, keď, hovoriac o tejto podobe, pripomenul, že „človek je jediný tvor na zemi, ktorého Boh chcel kvôli nemu samému.“ Človek, ktorého Boh takto „chcel“, ktorého si od večnosti „vyvolil“, povolal a určil na milosť a slávu, to je „každý“ človek, človek zvrchovane konkrétny a zvrchovane reálny; je to človek v celej plnosti tajomstva, ktorého sa stal účastným v Ježišovi Kristovi, tajomstva, na ktorom sa neprestajne stáva účastným každý z tých miliárd ľudí žijúcich na našej planéte, a to už od chvíle svojho počatia pod srdcom matky“ [Ján Pavol II]. **No je viac ako isté, že Ján Pavol II. si človeka a jeho hodnotu neuvedomuje iba pri počatí, ale sprevádza myšlienkou**

dôstojnosti, práva na život a jeho plnohodnotného prežitia človeka v každom okamihu života človeka až do jeho prirodzeného konca. Stačí si len prezrieť jeho listy mládeži, starým a chorým, väzňom, prejsť jeho prejavmi v rôznych krajinách, medzi rôznymi národmi či rasami, ľuďmi veriacimi alebo neveriacimi, rôznych príslušnosti k spoločenským a politickým hnutiam či stranám. Preto jasne **pápež vyzdvihuje kdekoľvek právo človeka na dôstojný život.** Pápež Ján Pavol II. naliehavo **varoval pred uzákonením potratu a eutanázie a vyzval k úcte k dôstojnosti najslabších ľudí spoločnosti. Právo človeka na život je nenarušiteľné, najmä na jeho začiatku a konci.** Domnienkou, že potrat a eutanázia sú ľudské práva, ktoré si zaslúžia zákonné schválenie, považuje pápež za protirečenie. Pápež bol presvedčený, že ľudský život je nielen témou pasívneho boja za jeho existenciu, ale hlavne konkrétnym konaním. Preto tento postoj zohral dôležitú úlohu v rozhodnutí pápeža Jána Pavla II. vydať encykliku *Evangelium vitae*. Táto encyklika, ako nám ju predstavuje jej úvod, chce byť rozhodným a jednoznačným potvrdením hodnoty ľudského života, jeho nenarušiteľnosti; zároveň však chce byť naliehavou výzvou v mene Boha, adresovanou všetkým a každému jednotlivci. „Rešpektuj, chráň, miluj život a slúž životu – každému ľudskému životu“ [Ján Pavol II, 1995: 14]. Je tu totiž svet „s novými perspektívami vedeckého a technického pokroku“, v ktorom sa rodia sa nové formy útokov na dôstojnosť ľudskej bytosti a zároveň sa utvára a upevňuje nová kultúrna situácia, v ktorej prečiny proti životu nadobúdajú doposiaľ nepoznaný a azda podležší aspekt, čo vzbudzuje nepokoj [Ján Pavol II, 1995: 14]. Tak sa stáva, že v niektorých krajinách skutky, ktoré sa kedysi jednomyselne pokladali za zločiny, spoločnosť prijíma. Dokonca aj medicína sa stáva nástrojom miereným proti životu. Je tu veľký paradox, ktorý je priam nepochopiteľný. Na jednej strane boj človeka za práva rozhodovať o živote, na druhej strane vytvárajúci sa kult zdravia.

Pápež Wojtyła počas svojho pontifikátu i vo svojej morálnej teológii vždy kráčaľ cestou, ktorou je človek a žil v pokornej službe pravdy voči každému človeku [Dian, 2011]. Ján Pavol II. nám ukázal, že veda akokoľvek významná, ak nemá ducha, nenesie v sebe pečať, že človek je najvyššia hodnota, lebo mu ju dal Boh, je prázdna a často sa dostane na scestie ba do štruktúry už dnes nielen kultúry smrti, ale dnes už civilizácie smrti a pred tým, chráň nás Boh!

- [1] Dancák, P. 2009. *Personalistický rozmer vo filozofii 20. storočia*. Prešov : PU GTF.
- [2] Dian, D. 2011. *Boj pápeža za život*. In: *Spravodajca občianskeho združenia Fórum života*. Bratislava, č. 3.
- [3] *Evangelium vitae, Laborem exercens, Sollicitudo rei socialis, a iné.*

- [4] Iskra, M. *Hodnota života*. In: [http://www.google.sk/search?client=firefox a&rls =org.mozilla a%3Aask%3Aofficial&channel =s&hl=sk&source=hp&q=hodnota+%C5%BEivota&meta =&btnG=H%C4% BEada%C5%A5+v+Google](http://www.google.sk/search?client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Aask%3Aofficial&channel=s&hl=sk&source=hp&q=hodnota+%C5%BEivota&meta=&btnG=H%C4%BEada%C5%A5+v+Google)
- [5] Ján Pavol II. *Centesimus annus*. In: <http://www.kbs.sk/?cid=1117280649>, VI, 53.
- [6] Ján Pavol II. Homília v Rožňave 13. septembra 2003. In: KBS.
- [7] Ján Pavol II.: Encyklika *Evangelium vitae*, Trnava: SSV 1995, s. 14.
- [8] Ján Pavol II.: *Evangelium vitae*. Trnava SSV 1995, s. 8-9, b.2.
- [9] Ján Pavol II.: *Divini Redemptoris*. In: [http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/ encyclicals/documents/hf_jp- ii_enc_04031979_redemptor-hominis_sk.htm](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis_sk.htm), III,13.
- [10] *Katechizmus Katolíckej cirkvi*, Trnava SSV, 2. Vydanie 1999, s.7, b. 1.
- [11] Rakús, A. *Zdravie ako najvyššia hodnota*. In: Kúpele.
- [12] Šatura, V.: *Hodnoty života*. In: <http://www.jezuiti.sk/admin/dok/47ed3f54031d0.pdf>
- [13] Žira, J. K. 2012. *Cirkev, staroba, a utrpenie - nie eutanázii*, in: *Duchovný pastier. Revue pre teológiu a duchovný život*. Trnava SSV, r. 93, č. 5.
- [14] Žitný, R. 2011. *Milí priatelia a sympatizanti Fóra života*. In: *Spravodajca občianskeho združenia Fórum života*. Bratislava č. 3, s. 2.
- [15] Žitný, R. 2011. *Ranné zamyslenie*.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 125-130]

Josef Dolista

Akademie věd České republiky, Prague

Kristologie v pojetí W. Kaspera

Christology in recognition W. Kasper

Keywords: *christology, solidarity, redemption, church, interreligious dialogue*

Summary

Kristology W. Kaspers has become a textbook for many years at theological faculties in Germany, later translations of this book were offered not only in western countries but also in the former socialist countries of the Eastern bloc. Undoubtedly W. Kasper book fulfilled its role and revived systematic theology in the period after the Second Vatican Council. This book and its legacy include permanent value, which should be remembered. The content of the book is its specific application to Christians involved in social and health services.

Kristologie W. Kaspera se stala po mnoho let učebnicí na teologických fakultách v Německu, později překlady této knihy byly nabízeny nejen v západních zemích, ale také v bývalých socialistických zemích východního bloku. Nepochybně kniha W. Kaspera splnila svou roli a oživila systematickou teologii v době po Druhém vatikánském koncilu. Tato kniha a její odkaz obsahují trvalé hodnoty, které je vhodné připomínat. Obsah knihy má svou specifickou působnost na křesťany působící v sociálních i zdravotních službách.

Úvod

V letech 1981 až 1989 salesiáni Dona Boska měli možnost prohlubovat své teologické studium v bývalé Německé demokratické republice a pod vedením prof. Dr. Lothara Ullricha bylo možné studovat německou teologickou literaturu a také se seznámit s kristologií W. Kaspera. V nakladatelství Benno-Verlag GMBH Leipzig byla vydána v r. 1981 kniha W. Kaspera pod názvem „*Jesus der Christus. Grundriß und Aufsätze zur Christologie*“ [Hünemann, 2004]. Následující texty jsou odkazem z jeho knihy a mírně upraveny.

1. Základní otázka

Každá generace si může položit otázku: Kdo je pro nás Ježíš Kristus dnes? Ježíšovi současníci vyznávali: Ježíš je Kristus. To bylo krátké a výstižné vyznání křesťanské víry. Kristologie, jak se představovala v dějinách, není nic jiného než výklad tohoto vyznání, které vyjadřuje, že Ježíš z Nazareta je od Boha poslaný Mesiáš pro spásu lidí, je Spasitel světa. Tyto krátké formulace nepotřebují další vysvětlení, protože se jedná o stručný obsah základu křesťanské víry. Jakmile však tuto víru umístíme do společenství církve, do dějinných s ouvislostí a filosofických směrů, vyvolává se tak podnět k mnoha dalším názorům, odpovědím, střetávání, avšak i komplikacím. Jakmile se napadne jednota Boha a člověka, nebo se v procesech sekularizace zpochybní „vtělení“ Božího Syna, nebo se zpochybní svobodné jednání Boha, vynoří se okamžitě množství dalších problémů, o kterých se lze vyjadřovat vždy a natrvalo. Protože církev se považuje za garanta víry v Ježíše jako Božího Syna, kristologie pak nemůže odhlédnout od církve a je si vědoma, že kristologické otázky současnosti jsou spojeny s krizí identity samotných křesťanů. Kristologie musí mít základ v historické postavě Ježíše z Nazaret a celého jeho díla. Pokud by tomu tak nebylo, pak by se stala kristologie jen ideologií, kterou využívají někteří lidé, i teologové, ke své slávě a k prosazení vlastních cílů.

2. Úkoly kristologie

Proto W. Kasper uvádí, že kristologie má několik významných úkolů. Chce odpovědět na otázku, kdo byl Ježíš z Nazareta, co požadoval, jaký byl obsah jeho zvěsti, jak jednal a jak chápal svůj vlastní životní úděl. Kristologie tak zkoumá tajemství Ježíšova života. Ačkoli kristologie nemůže nic odvozovat z potřeb lidí a společnosti, přesto odpovídá na problémy lidí své doby. To konkrétně znamená, že v tomto bodě dochází k setkání nebo konfrontaci kristologie z dobovým filosofickým odkazem doby. Pokud se filosofie ptá po smyslu všeho existujícího, pak vyznač v Ježíše jako Krista nabízí odpověď, která nemusí být totožná se současnou filosofií té určité doby. Víra v Ježíše jako Krista se

dotýká výkladu lidské existence, do tohoto výkladu vstupuje také filosofie. Proto v dějinách nalézáme buď doplňování mezi filosofií a teologie nebo velké rozpory. Nemůže tomu být ani jinak. Kristologie v každé době bude tvrdit, že člověk nalezne poslední smysl své existence v osobě Ježíše Krista. Také ovšem z tohoto bodu vidění bude vyznavač v Krista vidět celý svět, jeho dějiny a kulturu. Křesťan vyznává, že Ježíš Kristus má univerzální význam. Konkrétně to znamená, že dílo Kristovo má spásný význam, který nemůže být jen osobní, ale také univerzální. Tato spásná univerzalita je skryta ve vyznání Ježíš je Kristus. Stejně je tomu tak, když uvážíme, že se nejedná jen o pouhé vyznání, ale také o konkrétní jednání. Ježíšova osoba nemůže být zastíněna církví, církev zvěstuje Ježíše Krista. I když se církev snaží o ekumenický dialog, stále můžeme spatřovat, že často zastihují osobu Ježíše Krista a mnozí lidé k němu nemají přístup, protože narážejí na jejich institucionální složku, kterou vnímají jako bariéru. Ježíš Kristus má proto primární místo ve víře křesťanů. Víra církve a její projevy jsou pak dalšími jevy, které kristologie zkoumá.

3. Hodnocení kristologie v pojetí W. Kaspera

Kristologie W. Kaspera je přehledně členěna. Nejprve je čtenář uveden do současných otázek po Ježíši Kristu. Poté se zabývá výkladem hlásání Ježíšovy zvěsti během jeho pozemského života, jeho znamením (záznaky), výkladem jeho titulů v Novém zákoně a dějinnou smrtí. V návaznosti na Ježíšovu smrt nemůže W. Kasper přehlédnout jeho vzkříšení a zaměřuje se na obsah víry ve vzkříšeného Krista. Avšak věřící člověk se určitě pokouší porozumět tajemství osoby Ježíše Krista. W. Kasper se proto věnuje výkladu slov „Boží syn“ a výkladu oslovení „Syn člověka“. V závěru kristologie W. Kaspera nalézáme výklad prostřednictvím Ježíše Krista, tedy prostřednictvím mezi Bohem a lidmi. Činy Ježíše Krista jako prostředníka jsou soteriologií, protože osoba Ježíše Krista přináší lidem spásu, spásou pak rozumíme účast na životě Božím v Duchu svatém. Křesťan rozumí slovu spása jinak než nekřesťanská náboženství. Slovo spása se používá někdy i v politické mluvě, ale to nemá nic společného se spásou, kterou ohlašoval Ježíš Kristus a jak to dosvědčil svým životem a zmrtvýchvstáním [Kasper, 1981]. Ježíšovo dílo není dávnou minulostí, jeho dílo je zpřítomňováno Duchem svatým v církvi. Duch svatý nově zpřítomňuje odkaz Ježíšův, takže je pro věřící lidi odkazem novým a přitažlivým [Küng, 1974].

Jak posoudit kristologii W. Kaspera? S jeho metodologií lze jednoznačně souhlasit, postupuje tak, jak je to známo u „christologie von unten“, to znamená dějinným způsobem. W. Kasper vhodně poukazuje na univerzální charakter Ježíšova života a díla, z kristologie přechází pak do soteriologie. W. Kasper ve svém díle neredukuje kristologii z kosmologického, antropologického a univerzálního hlediska. Všechny významné části kristologie, jako jsou např. veřejné vystoupení Ježíšovo, výklad jeho zvěsti, záznaky / znamení, Ježíšův

nárok na královskou, prorockou a kněžskou službu, to vše je v souladu i s učením církve. Výpovědi o Ježíši Kristu jsou dokumentovány množstvím biblických odkazů, které mohou být dále zpracovány odborníky z biblistiky. W. Kasper prezentuje kristologii způsobem, který zaujme čtenáře, jeho mluva je existenciální a personální na rozdíl od německého dogmatika Otta [Ott, 1954]. W. Kasper samozřejmě odkazuje na církevní Otce, patristické texty i učení magisteria, zejména koncilu Nicejskému a Chalcedonskému. W. Kasper zná tradici církve i tzv. Tübingenskou školu, která mu byla nápomocná v kristologické reflexi. Je jednoznačné, že W. Kasper se pokouší o harmonickou stavbu, která má základy v Novém zákoně. Tyto základy pak nechávají možnost růstu dogmatické kristologie v době patristiky i středověké církvi, tato stavba je pak ukončena organickým a universálním kristologickým vývojem. Primární kritérium kristologie je biblický Ježíš Kristus a pak učení církve. Kristologie W. Kaspera má trinitární kontext, který je zřejmý již ve výkladu Božího království. Bez trinitární dimenze není současná kristologie myslitelná. V kristologii W. Kaspera nacházíme také výklad preexistence Slova, inkarnace a méně odkaz na mariologii.

Centrální kristologickou otázkou v pojetí W. Kaspera je otázka po jednotě člověka Ježíše z Nazareta s Bohem, svým Otcem, jednota člověka Ježíše z Nazareta s oslaveným Kristem. Jedná se tedy o výklad ontologické dimenze Ježíšova bytí.

Je potěšující, že kristologie v pojetí W. Kaspera nenalézá zalíbení ve zbytečných spekulativních otázkách, ale jedná se spíše o výklad víry církve. Pravý člověk Ježíš z Nazareta je pro věřícího křesťana pravé Boží zjevení, tj. sebesdílení Boha vůči lidem. Důležité je tedy tvrzení W. Kaspera, že pozemský Ježíš je vzkříšený Kristus, který prostřednictvím Ducha svatého zůstává nadále – v církvi.

Kristologie v pojetí W. Kaspera prokazuje ve jmenném rejstříku jeho sečtělou významných autorů s ohledem na dobu vydání publikace. Texty prokazují i pastorální přístupy, protože využitelnost textů knihy může být nápomocná v homiliích a katechetické praxi. Studenti teologie mohou využít dané publikace k seminárním kolokviím. V Německu došlo ke srovnání této publikace s publikací H. Künga *Christ sein*, München 1974. Mezi těmito autory najdeme mnoho společného, ale nacházíme i rozdílné akcenty a výklady a různorodé hermeneutické úsilí. V současné době lze doporučit srovnat kristologii W. Kaspera s kristologií J. Ratzingera, který takto přemýšlí: „Jedním z eventuálních nových problémů by mohlo být to, že i ze strany teologů bude stále naléhavěji kladena otázka, jak by se mělo odůvodnit, že se Bůh vtělil jen do osoby Ježíše Krista, a ne například do božských postav v asijských náboženstvích. Jak je možné, aby jedna jediná osoba v dějinném procesu mohla být absolutní pravdou? Nejdříve je třeba říci, že v dějinách náboženství skutečně neexistují paralely ke křesťanské víře v božství Ježíše z Nazareta. Postava, která se mu nejspíše přibližuje, hinduistický bůh Krišna, uctíváný jako

"avatár" (pozemská manifestace) boha Višnu, prochází v nejrůznějších variantách indickými náboženskými dějinami; je však koncipován naprosto jinak než křesťanská víra v definitivní spojení jednoho Boha s jedním určitým historickým člověkem, skrze nějž táhne k sobě celé lidstvo. Křesťanská víra je uložena do židovské víry v jednoho Boha Stvořitele, který vytváří s člověkem dějiny, sám sebe na dějiny váže a neodvolatelným způsobem v dějinách pro všechny lidi jedná. Není to tedy volba mezi Kristem a Krišnou nebo nějakou jinou osobou. Existuje jen volba mezi jedním Bohem, který sám sebe nezaměnitelným způsobem ukazuje jako jednoho Boha všech lidí a váže se na člověka i svou tělesností, a mez i jiným náboženským chápáním, ve kterém se božstvo manifestuje v různých podobách a obrazech, žádný z nich však není definitivní: jejich prostřednictvím se člověk vztahuje na něco nikdy nepojmenovatelného. Je to pokaždé jiné chápání pravdy, boha, světa, člověka. V náboženských představách světových náboženství může křesťan rozpoznat vesměs tápavé pokusy blížící se křesťanství. Může za nimi nacházet tajemné Boží působení, které se skrze ostatní náboženství dotýká lidí a přivádí je na cestu. Je to však stejný Bůh, Bůh Ježíše Krista“ [Ratzinger, 1997]. J. Ratzinger si tedy uvědomuje, že kristologie dnes musí brát v úvahu i další podněty, které v kristologii W. Kaspera nenalzáme. To je aspekt mezináboženského dialogu.

4. Praktické výhledy

Kristologie v pojetí W. Kaspera nemá jen teoretickou rovinu, kterou se zabývají teologové a filosofové, ale má také praktický dopad na běžný život. Je to např. úcta k lidskému životu, úcta k celému stvoření, nabízí podněty pro mezilidské vztahy a služby v sociální i ošetrovatelské oblasti. W. Kasper klade důrazy na témata svobody, solidarity, přístupy ke smrti, politické hodnoty, klade důrazy na preciznost výkladů pojmů víry, naděje a lásky [Západočeská univerzita].

Závěr

Kristologie W. Kaspera není vyčerpána jen jednou studií, která zde byla citována, ale také množstvím dílčích odborných článků, které je nutné hledat v jazykové německé oblasti. W. Kasper ve své knize neupřednostňuje dialog s teologií v anglofonní jazykové oblasti. Dialog Evropských teologů s teologií mimo Evropu se stává nutností, nové publikace se budou muset zaměřit na tento dialog.

Literatura

- [1] Hünermann, P. 2004. *Jesus Christus. Gottes Wort in der Zeit*, Aschendorf, Münster.
- [2] Kasper, W. 1981. *Jesus der Christus*, Benno Verlag, Leipzig.
- [3] Küng, H. 1974. *Christ sein*, München.
- [4] Ott, L. 1954. *Grundriss der Dogmatik*, Freiburg.
- [5] Ratzinger, J. 1997. *Křesťanství na přelomu tisíciletí (otázky kladl Peter Seewald)*, Portál, Praha.
- [6] V tehdejším Západním Německu byla kniha vydána v r. 1974 (Mainz).

Marcel Dolobáč

Právnická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Vzájomné uznávanie kvalifikácií v Európskej únii

Reciprocal recognition of qualification in the European Union

Keywords: *the right of free movement, European Union, the reciprocal recognition of qualification, Court of Justice of the European Union*

Summary

In the contribution we pointed out to the genesis of the mutual recognition of qualification in the European Union, which resulted in the acceptance of multiple systems, in particular i) the general system of the recognition of evidence of training, ii) the system of automatic recognition based on professional experience (for business area) and finally iii) the system of automatic recognition of selected sectoral professions (doctors, nurses, midwives, dentist, pharmacists, veterinarians and architects) on the basis of coordination of minimum training requirements. In accordance of the mention area we pointed out as well to the the relevant judicial decisions of the Court of Justice of the European Union.

Úvod

Sloboda voľného pohybu je základným pilierom Únie. Pre praktické uplatňovanie tejto slobody je popri garanciách únieového práva týkajúcich sa voľného pohybu žiaduce stanoviť i režim vzájomného uznávania odborných kvalifikácií, ktorý oprávneným osobám reálne umožní slobodne vykonávať svoju profesiu v ktoromkoľvek členskom štáte. Nadnesene povedané, bez vzájomného uznávania dosiahnutých kvalifikácií by sloboda voľného

pohybu zostala len „nenaplneným poloprázdnym“ právom, či slobodou určenou prevažne len pre nekvalifikovanú pracovnú silu.

Pri nachádzaní vhodného režimu uznávania vzájomných kvalifikácií prešlo únieové právo určitou genézou. Prvotná cesta spočívala v harmonizácii požiadaviek na vzdelanie a odbornú prípravu vo *vybraných odvetviach* (lekári, veterinárni lekári, stredný zdravotný personál – zdravotné sestry, stavební inžinieri, architekti, ale tiež právnici). Harmonizácia podmienok vzdelávania v jednotlivých členských štátoch mala umožniť následné automatické uznávanie kvalifikácie pracovníkov s cieľom plne rozvinúť slobodu voľného pohybu pracovníkov, prípadne služieb.

Únieová právna úprava

Metóda vydávania odvetvových smerníc sa s postupom času javila ako nekonceptná, a preto bolo potrebné prijať iné, komplexné riešenie. Na prelome 80-tych a 90-tych rokov sa Európska únia odklonila od odvetvového prístupu uznávania kvalifikácií zameraného na jednotlivé povolania a smernicou č. 89/48/EHS [Smernica č. 89/48/EHS o všeobecnom systéme uznávania diplomov vyššieho vzdelania udelených pri ukončení odborného vzdelávania a prípravy v dĺžke trvania aspoň troch rokov], a smernicou č. 92/51/EHS [Smernica č. 92/51/EHS o druhom všeobecnom systéme uznávania odborného vzdelania a prípravy, ktorou sa dopĺňa smernica 89/48/EHS], zakotvila všeobecný systém uznávania odborného vzdelania a prípravy, ktorý sa vzťahoval *na všetky regulované povolania, teda na profesie, ktoré si z právneho hľadiska vyžadujú určitú kvalifikáciu*. Ukotvený všeobecný systém bol následne doplnený v poradí treťou smernicou č. 1999/42/ES [Smernica č. 1999/42/ES, ktorou sa zavádza mechanizmus uznávania kvalifikácií na odborné činnosti, na ktoré sa vzťahujú smernice o liberalizácii a prechodných opatreniach a ktorými sa dopĺňa všeobecný systém uznávania kvalifikácií], ktorá nahradila predchádzajúce smernice o liberalizácii a prechodných opatreniach v niektorých priemyselných a obchodných odvetviach. Keďže pri všeobecnom systéme uznávania kvalifikácie, na rozdiel od odvetvového princípu, absentovala podmienka harmonizácie požiadaviek na vzdelanie, predmetné smernice umožňovali členským štátom, aby vyžadovali od migrujúceho pracovníka, resp. samostatne zárobkovo činnnej osoby absolvovanie kompenzačného mechanizmu vo forme adaptačného obdobia alebo skúšky spôsobilosti [Pozri bližšie www.migracia.euroiduris.sk. Stav k 11. 7. 2012].

Otázkou vzájomného uznávania kvalifikácií sa vo svojej rozhodovacej činnosti zaoberal aj Súdny dvor Európskej únie (ďalej len „Súdny dvor“). Jedným z prvých rozhodnutí, na ktorý sa síce ešte priamo neaplikoval novoprijatý systém všeobecného uznávania kvalifikácií, ale jeho cieľ bol v konaní reflektovaný, bol rozsudok vo veci *Vlassopoulou* [Rozsudok Súdneho dvora vo veci C-340/89, 1991: I-02357]. V

prejednávacom prípade Ministerstvo spravodlivosti Baden-Württemberska odmietlo p. Irene Vlassopoulou, gréckej občianke, povoliť výkon advokátskej praxe s odôvodnením, že nespĺňa požiadavky spôsobilosti, ktoré sú nevyhnutné na prijatie do tejto profesie podľa nemeckého národného práva. Pani Vlassopoulou namietala, že daný prístup je diskriminačný, keďže je sama oprávnená vykonávať právnickú prax v rámci aténskej advokátskej komory, má doktorát práv z univerzity v Tuebingene, taktiež absolvovala ďalšiu právnickú prax v Nemeckej spolkovej republike a podľa jej názoru sa na tieto skutočnosti malo pri prejednávaní jej veci prihliadať. Súdny dvor interpretoval, že národné orgány členského štátu nemôžu a priori odmieťať prax a kvalifikáciu získanú v inom členskom štáte, ale sú povinné skúmať v akom rozsahu vedomosti a kvalifikácie získané v krajine pôvodu zodpovedajú vedomostiam a kvalifikáciám, ktoré požadujú predpisy hostiteľského štátu. V prípade ak neexistuje úplná zhoda je možné žiadať doplnenie chýbajúcej kvalifikácie.

S účinnosťou od 20. októbra 2007 nová smernica č. 2005/36/ES o uznávaní odborných kvalifikácií (ďalej len ako „smernica o uznávaní kvalifikácií“) konsolidovala 15 existujúcich smerníc (tri všeobecné smernice a dvanásť odvetvových smerníc) a komplexne upravila všetky pravidlá uznávania *okrem* tých, ktoré sa týkajú *právnikov*, obchodných sprostredkovateľov a činností v oblasti toxických látok. Cieľom prijatia novej úpravy bola racionalizácia, zjednodušenie a zlepšenie predpisov na uznávanie odborných kvalifikácií.

Osobný rozsah smernice o uznávaní kvalifikácií

Smernica o uznávaní kvalifikácií sa uplatňuje voči všetkým *štátnym príslušníkom* členského štátu, ktorí si želajú vykonávať regulované povolanie v inom členskom štáte ako je členský štát, v ktorom získali svoje odborné kvalifikácie, či už ako *samostatne zárobkovo činná osoba* alebo ako *pracovník*.

Mimo občanov Únie sa systém vzájomného uznávania kvalifikácií vzťahuje aj na príslušníkov *tretích krajín*, ak sú

- a) *štátni príslušníci zmluvných strán Dohody o Európskom hospodárskom priestore;*
- b) *rodinní príslušníci občanov Únie, ktorí majú právo pobytu alebo právo trvalého pobytu v členskom štáte podľa smernice č. 2004/38/ES;*
- c) *osobami s dlhodobým pobytom na území členského štátu podľa smernice č. 2003/109/ES;*
- d) *držiteľmi povolenia na pobyt vydaného na účely vedeckého výskumu podľa smernice č. 2005/71/ES;*
- e) *utečencami alebo osobami, ktorým bola poskytnutá doplnková ochrana podľa smernice č. 2004/83/ES;*
- f) *študentmi v zmysle smernice č. 2004/114/ES;*

g) *rodinnými príslušníkmi štátneho príslušníka tretej krajiny, ktorý sa zdržiava v členskom štáte a ktorý žiada alebo rodinní príslušníci ktorého žiadajú o zlúčenie rodiny, aby s ním boli spojení, v zmysle smernice č. 2003/86/ES [Jančo, Mokrý, Siman, 2009:16-19].*

Vecný rozsah smernice o uznávaní kvalifikácií

Cieľom smernice o uznávaní kvalifikácií je upraviť systém vzájomného uznávania čo najkomplexnejšie, a preto sa predmetná smernica vzťahuje na každé „**regulované povolanie**“. Článok 3 smernice o uznávaní kvalifikácií definuje regulované povolanie ako *odbornú činnosť alebo skupinu odborných činností, ku ktorým prístup, ktorých výkon alebo jedna z foriem výkonu sú priamo alebo nepriamo, na základe legislatívnych, regulačných alebo správnych opatrení podmienené držbou osobitných odborných kvalifikácií; najmä používanie profesijného titulu obmedzené legislatívnymi, regulačnými alebo správными opatreniami na osoby s danou odbornou kvalifikáciou stanovuje spôsob výkonu.*

Regulované povolanie je teda (zjednodušene povedané) výkon takej profesie, na ktorú národné právo kladie požiadavku určitého stupňa kvalifikácie.

Z vecného rozsahu aplikácie smernice sú vyňaté len *povolania právnikov, činností v oblasti toxických látok a obchodných sprostredkovateľov, ktoré podliehajú osobitnej právnej úprave [Výkon advokácie v inom členskom štáte je regulovaný smernicou č. 98/5/ES o uľahčení trvalého výkonu povolania advokáta v inom členskom štáte ako v tom, kde bola získaná kvalifikácia].*

Systémy vzájomného uznávania kvalifikácií

Uznávanie kvalifikácií sa realizuje tromi spôsobmi, a to prostredníctvom

- a) **všeobecného systému** uznávania dokladov o odbornej príprave,
- b) systému automatického uznávania na základe **odbornej praxe** (remeselnícka a obchodná oblasť),
- c) systému automatického uznávania pre vybrané **odvetvové profesie** (lekári, zdravotné sestry a pôrodné asistentky, zubní lekári, farmaceuti, veterinári a architekti) na základe **koordinácie minimálnych požiadaviek na odbornú prípravu**.

Ad a) všeobecný systém uznávania dokladov o odbornej príprave

Všeobecný systém má v rámci úniového systému uznávania kvalifikácií základné, zastrešujúce postavenie a vzťahuje sa na všetky regulované povolania v zmysle definície podľa článku 3 smernice o uznávaní kvalifikácií. Všeobecný systém sa taktiež vzťahuje na vybrané odvetvové profesie, pokiaľ migranti nespĺňajú požiadavky na odbornú prípravu v plnom rozsahu.

Všeobecný systém je založený na **domnienke porovnateľnosti odborných kvalifikácií získaných v rôznych členských štátoch** bez toho, aby bola zabezpečená koordinácia vnútroštátnych úprav, ako to bolo v prípade povolání, na ktoré sa vzťahovali odvetvové smernice. Ide však o vyvrátiteľnú domnienku, pričom dôkazné bremeno prináleží hostiteľskému členskému štátu. Členský štát môže preukázať, že existujú podstatné rozdiely týkajúce sa trvania alebo obsahu vzdelávania alebo prípravy medzi dokladmi o odbornej kvalifikácii žiadateľa a dokladmi, ktoré vyžaduje vnútroštátna úprava. Za týchto podmienok môže členský štát použiť **kompenzačné mechanizmy**, konkrétne absolvovanie **adaptačného obdobia v rozsahu až tri roky alebo zloženie skúšky spôsobilosti**. V literatúre sa objavujú akademické názory, že tieto kompenzačné mechanizmy by bolo vhodnejšie charakterizovať ako „nápravné mechanizmy“, pretože kompenzačnú funkciu má iba jeden z nich (adaptačné obdobie), zatiaľ čo druhý nástroj (skúška spôsobilosti) je v podstate kontrolným nástrojom [Pertek, 2006: 7].

Pre účely uplatňovania všeobecného systému vzájomného uznávania kvalifikácií smernica zavádza päť stupňov osvedčení/diplomov preukazujúcich dosiahnutú kvalifikáciu :

- a) osvedčenie o odbornej spôsobilosti, ktoré vydal príslušný orgán v hostiteľskom členskom štáte na základe *školiaceho kurzu alebo dĺžky výkonu povolania* alebo len na základe *všeobecného základného alebo stredoškolského vzdelania*,
- b) osvedčenie o úspešnom ukončení *stredoškolského vzdelania* všeobecnej, technickej alebo odbornej povahy,
- c) diplom, ktorý potvrdzuje úspešné ukončenie *odbornej prípravy na úrovni vyššieho odborného vzdelania trvajúcej najmenej jeden rok*, pričom platí všeobecné pravidlo, že prijatie na túto odbornú prípravu je podmienené úspešným zakončením stredoškolského vzdelania,
- d) diplom potvrdzujúci úspešné zakončenie *odbornej prípravy na úrovni vyššieho odborného vzdelania trvajúcej najmenej tri roky a najviac štyri roky* na univerzite alebo v inštitúcii vyššieho vzdelávania,
- e) diplom, ktorý potvrdzuje, že držiteľ úspešne ukončil *vyššie odborné vzdelanie trvajúce najmenej štyri roky* na univerzite alebo inštitúcii vyššieho vzdelávania alebo inej inštitúcii rovnocennej úrovne.

Vyššie uvedené stupne kvalifikácie boli poňaté do textu smernice len za účelom aplikácie vzájomného uznávania kvalifikácií v Únii a nemajú vplyv na výlučnú právomoc jednotlivých členských štátov regulovať vlastný systém vzdelávania a odbornej prípravy.

Členský štát uzná osvedčenie o odbornej spôsobilosti alebo doklad o formálnej kvalifikácii, ktoré boli vydané v inom členskom štáte za tej podmienky, ak takéto osvedčenie alebo doklad **potvrdzuje úroveň odbornej kvalifikácie na úrovni, ktorá je aspoň rovno-**

cenná úrovni bezprostredne predchádzajúcej tej úrovni, ktorá sa požaduje v hostiteľskom členskom štáte.

Ak sa však hostiteľský členský štát domnieva, že v obsahu vzdelávania, ktoré sa preukazuje osvedčeniami a dokladmi, existujú podstatné rozdiely, má právo (ako už bolo spomenuté) za podmienok uvedených v čl. 14 smernice pristúpiť ku kompenzačným opatreniam, ktoré spočívajú buď v adaptačnom období v trvaní až troch rokov alebo v skúške spôsobilosti.

Členský štát je oprávnený požadovať kompenzačné opatrenia v prípade ak :

- a) odborná príprava, o ktorej žiadateľ poskytol doklad, trvá *najmenej o rok menej* než odborná príprava, ktorú požaduje hostiteľský členský štát;
- b) odborná príprava, ktorú žiadateľ absolvoval, *obsahuje podstatne iné veci* ako tie, ktoré pokrýva doklad o formálnej kvalifikácii, ktorý vyžaduje hostiteľský členský štát;
- c) regulované povolanie v hostiteľskom členskom štáte obsahuje jednu alebo viac regulovaných *odborných činností*, ktoré v zodpovedajúcom povolaní v žiadateľovom domovskom členskom štáte *neexistujú a rozdiel spočíva v osobitnej odbornej príprave*.

Ak hostiteľský členský štát využije možnosť kompenzačných opatrení, **musí žiadateľovi ponúknuť možnosť vybrať** si medzi adaptačným obdobím a skúškou spôsobilosti. Od tejto podmienky (práva uchádzača vybrať si kompenzačné opatrenie) sa môže členský štát odchýliť len vo výnimočných prípadoch, pričom je povinný o tom vopred informovať Komisiu a predložiť jej dostatočné odôvodnenie tejto odchýlky. Ak Komisia ustáli, že pre uplatnenie odchýlky neexistujú relevantné dôvody, vyzve členský štát na upustenie od takéhoto plánovaného opatrenia.

Všeobecný systém určuje pravidlá vzájomného uznávania kvalifikácií, avšak zároveň do určitej miery ponecháva národným správny orgánom členských štátov priestor pre vlastnú úvahu. Členský štát za splnenia vyššie uvedených podmienok môže, ale taktiež nemusí pristúpiť ku kompenzačným opatreniam, určitý manévrovací priestor je daný aj pri uznávaní kvalifikácií z tretích krajín. A práve v súvislosti s uznávaním kvalifikácie získanej v štáte mimo Únie vyvstáva otázka, či v prípade uznania takejto kvalifikácie jedným z členských štátov sú potom ďalšie členské štáty povinné postupovať rovnako.

Touto otázkou sa zaoberal Súdny dvor vo veci *Tawil-Albertini* [Rozsudok Súdneho dvora vo veci C-154/93, 1994: I-00451]. V prejednávanom prípade francúzsky občan, p. Tawil-Albertini, získal kvalifikáciu zo zubného lekárstva v Bejrúte, Libanone v roku 1968. Na základe tejto kvalifikácie bolo žiadateľovi umožnené vykonávať prax postupne v Belgicku (1979), vo Veľkej Británii (1980) a Írsku (1986). Napriek týmto skutočnostiam mu francúzske ministerstvo odmietlo uznať kvalifikáciu a neumožnilo mu vykonávať prax. Súdny dvor vo výroku svojho rozsudku sa priklonil na stranu Francúzska a uviedol,

že žiaden členský štát nie je povinný uznať kvalifikáciu, pokiaľ jej získanie nespĺňa podmienky v súlade s úniovým právom.

Súdny dvor rozhodoval tento prípad na právnom podklade starších smerníc, založených ešte na odvetvovom prístupe, avšak závery Súdneho dvora sú aplikovateľné aj na najnovšiu úpravu. *Uznanie kvalifikácie jedným členským štátom automaticky neznamená rovnaký postup aj ďalších štátov Európskej únie, pokiaľ nie sú splnené podmienky predpokladané právom Únie.*

Takýto výrok by na prvý pohľad mohol viesť k ďalšiemu záveru, a to, že na prax a kvalifikáciu získanú v tretej krajine sa za žiadnych okolností neprihliada. Nie je tomu tak. Smernica o uznávaní kvalifikácií v svojom čl. 14 ods. 5 stanovuje, že členské štáty sú povinné pri zvažovaní kompenzačných opatrení posudzovať v súlade **so zásadou proporcionality** aj znalosti, ktoré žiadateľ získal v priebehu svojej odbornej praxe v členskom štáte alebo v tretej krajine. Uvedené bolo potvrdené aj viacerými rozhodnutiami Súdneho dvora najmä vo veci *Hugo Fernando Hocsman* [Rozsudok Súdneho dvora vo veci C-238/98, 2000: s. I-06623] alebo *Manfred Säger* [Rozsudok Súdneho dvora vo veci C-76/90, 2001: s. I-09319].

Ad b) systém automatického uznávania na základe odbornej praxe (remeselnícka a obchodná oblasť)

Systém automatického uznávania na základe odbornej praxe sa uplatňuje v remeselníckej a obchodnej oblasti, konkrétne na tie činnosti, ktoré sú uvedené v prílohe IV smernice o uznávaní kvalifikácií (napr. výroba textilu, výroba obuvi a ostatného oblečenia a lôžkovín, výroba výrobkov z dreva a korku okrem výroby nábytku, tlačiarenské, vydavateľské a súvisiace odvetvia, chemický priemysel, ropný priemysel). Systém automatického uznávania znamená, že ak je v členskom štáte prístup k niektorej z týchto činností alebo výkon týchto činností podmienený všeobecnými, obchodnými alebo odbornými vedomosťami a schopnosťami, **členský štát uzná predchádzajúci výkon činnosti v inom členskom štáte za dostatočný dôkaz týchto vedomostí a schopností.**

Predmetná činnosť sa pritom musela predtým vykonávať:

a) počas šiestich po sebe nasledujúcich rokoch ako samostatne zárobkovo činná osoba alebo ako riaditeľ podniku;

b) počas troch po sebe nasledujúcich rokoch ako samostatne zárobkovo činná osoba alebo ako riaditeľ podniku, ak žiadateľ preukáže, že prešiel *predchádzajúcou odbornou prípravou* pre príslušnú činnosť, trvajúcou najmenej tri roky, čo doloží osvedčením;

d) počas troch po sebe nasledujúcich rokoch ako samostatne zárobkovo činná osoba, ak žiadateľ môže preukázať, že vykonával príslušnú činnosť ako *pracovník najmenej päť rokov*, alebo

e) počas *piatich po sebe nasledujúcich rokov* vo vedúcej pozícii, z čoho najmenej tri roky mal technické povinnosti a zodpovednosť za najmenej jedno oddelenie spoločnosti, ak žiadateľ môže preukázať, že prešiel predchádzajúcou odbornou prípravou pre príslušnú činnosť, trvajúcou najmenej tri roky, čo doloží osvedčením [Pre úplnosť porovnaj čl. 17 bod 1., 2. a 3. smernice o uznávaní kvalifikácií].

Ad c) systém automatického uznávania pre vybrané odvetvové profesie (lekári, zdravotné sestry a pôrodné asistentky, zubní lekári, farmaceuti, veterinári a architekti) na základe koordinácie minimálnych požiadaviek na odbornú prípravu

Tretí systém sa uplatňuje iba pre konkrétne, špecifické povolania, a to pre lekárov, zdravotné sestry a pôrodné asistentky, zubných lekárov, farmaceutov, veterinárov a architektov, a nadväzuje na uznávanie kvalifikácií založenom na odvetvovom princípe. V rámci tohto systému dochádza v uvedených povolaniach k automatickému uznávaniu diplomov, keďže únievé právo pre tieto povolania harmonizovala požiadavky na ich odbornú prípravu.

Minimálne požiadavky odbornej prípravy, ktoré sú predmetom harmonizácie, sú ukotvené priamo v smernici o uznávaní kvalifikácií (Kapitola III smernice - napr. čl. 24 bod 2: „základná lekárska odborná príprava pozostáva najmenej zo šesťročného štúdia alebo 5500 hodín teoretickej a praktickej odbornej prípravy, ktorú poskytuje univerzita alebo nad ktorou má univerzita dozor“). Pokiaľ nie sú splnené minimálne podmienky odbornej prípravy, uplatňuje sa pre tieto vybrané profesie všeobecný systém uznávania kvalifikácií.

Záver

Právo pracovníkov uchádzať sa o skutočne ponúkané miesta v inom členskom štáte Európskej únie bez diskriminačného prístupu by nemohlo získať svoj skutočný materiálny obsah bez prijatia a aplikácie úpravy o vzájomnom uznávaní kvalifikácií. Občanom iných členských štátov nesmie byť odopieraná ich získaná kvalifikácia v domovskom štáte a aj z tohto dôvodu sekundárna úprava týkajúca sa uznávania kvalifikácií tvorí jeden zo základných predpokladov pre reálne naplnenie slobody voľného pohybu pracovníkov.

V príspevku sme poukázali na genézu vzájomného uznávania kvalifikácií v Európskej únii, ktorý vyústil do viacerých systémov akceptácie; všeobecného systému uznávania dokladov o odbornej príprave, systému automatického uznávania na základe odbornej praxe (pre remeselnícku a obchodnú oblasť) a v neposlednom rade do systému automatického uznávania pre vybrané odvetvové profesie (lekári, zdravotné sestry a pôrodné asistentky, zubní lekári, farmaceuti, veterinári a architekti) na základe koordinácie minimálnych požiadaviek na odbornú prípravu. Pri analýze vzájomného

uznávania kvalifikácii napokon nemožno opomenúť ani rozhodovacia činnosť Súdneho dvora Európskej únie, ktorá nielen vplývala na normatívnu aktivitu európskeho zákonodarcu, ale systém vzájomného uznávania i dotvára po aplikačnej stránke.

Literatúra

- [1] Barancová, H. 2010. *Európske pracovné právo. Flexibilita a bezpečnosť pre 21. storočie*. Bratislava: Sprint dva.
- [2] Barancová, H. et al. 2009. *Pracovné právo v európskej perspektíve*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- [3] Jančo, M., Mokrá, L., Siman, M. 2009. *Uznávanie odborných kvalifikácií migrantov z tretích štátov v Slovenskej republike*. Bratislava : EUROIURIS - Európske právne centrum, o. z., 2009, ISSN 978-80-89406-05-0, s. 16-19.
- [4] Pertek, J. 2006. La reconnaissance des diplômes, un acquis original rationalisé et développé par la directive n° 2005/36 du 7 octobre 2005. In Europe.
- [5] Rozsudok Súdneho dvora vo veci C-340/89, Irène Vlassopoulou proti Ministerium für Justiz, Bundes- und Europaangelegenheiten Baden-Württemberg zo 7. mája 1991, Zb. 1991, s. I-02357
- [6] Rozsudok Súdneho dvora vo veci C-154/93, Abdullah Tawil-Albertini proti Ministre des affaires sociales z 9. februára 1994, Zb. 1994, s. I – 00451
- [7] Rozsudok Súdneho dvora vo veci C-238/98, Hugo Fernando Hoczman proti Ministre de l'Emploi et de la Solidarité zo 14. septembra 2000. Zb. 2000, s. I – 06623
- [8] Rozsudok Súdneho dvora vo veci C-76/90, Manfred Säger proti Dennemeyer & Co. Ltd. z 25. júla 1991. Zb. 1991, s. I – 04221.
- [9] Rozsudok Súdneho dvora vo veci C-202/99, Komisia Európskych spoločností proti Talianskej republike z 29. novembra 2001. Zb. 2001, s. I – 09319
- [10] Smernica č. 89/48/EHS o všeobecnom systéme uznávania diplomov vyššieho vzdelania udelených pri ukončení odborného vzdelávania a prípravy v dĺžke trvania aspoň troch rokov.
- [11] Smernica č. 92/51/EHS o druhom všeobecnom systéme uznávania odborného vzdelania a prípravy, ktorou sa dopĺňa smernica 89/48/EHS.
- [12] Smernica č. 1999/42/ES, ktorou sa zavádza mechanizmus uznávania kvalifikácií na odborné činnosti, na ktoré sa vzťahujú smernice o liberalizácii a prechodných opatreniach a ktorými sa dopĺňa všeobecný systém uznávania kvalifikácií.
- [13] Pozri bližšie www.migracia.euroiuris.sk. Stav k 11. 7. 2012.
- [14] Rozsudok Súdneho dvora vo veci C-340/89, Irène Vlassopoulou proti Ministerium für Justiz, Bundes- und Europaangelegenheiten Baden-Württemberg zo 7. mája 1991, Zb. 1991, s. I-02357.

Peter Ďurkovský

Národné centrum prevencie sociálnej patológie, o. z., Slovakia

Symbioticky incestná fixácia a jej dôsledky na sexualitu jedinca

Symbiotic incest fixation and consequences for sexuality of man

Summary

Keywords: *Chep remission. Love to death. Masochism. Mother. Sadism. Sexuality of man. Symbiotic fixation. Syndrome of disintegration.*

The report analyses theory of Fromm. The object of arguments is symbiotic fixation. The symbiotic fixation influences sexuality of man. The report makes use of literary method especially. Symbiotic fixation is performance of immature man. Immature man makes from sexuality inferior affair. The report advises method for social workers.

„Symbiotické spojenie má svoj biologický vzor vo vzťahu medzi tehotnou matkou plodom. Sú dvaja a predsa jeden. Žijú spolu (symbióza), potrebujú jeden druhého. Plod je časťou matky, všetko, čo potrebuje, dostáva od nej. Matka je jeho svetom, živí ho, chráni, ale aj jej vlastný život je tým znásobený. V psychickom symbiotickom spolení sú tieto dve telá nezávislé, ale rovnaký druh pripútania existuje psychologicky“ [Fromm, 1966: 23]. Je nepopierateľné, že každé dieťa musí týmto štádiom prejsť. Cicavce, a človek predovšetkým, nie sú po narodení bezprostredne pripravené na život. Vývoj ľudského jedinca prechádza niekoľkými dlhšími štádiami, z ktorých má každé podstatný význam.

Pokiaľ sa tento z nejakého dôvodu spomalí alebo dokonca v niektorom štádiu zastaví, funkčná symbióza sa mení na fixáciu, ktorá je únikom od reality a únikom zo zodpovednosti za vlastný život.

„Syndróm rozpadu“, ktorý je zároveň živnou pôdou pre každý sociálnopatologický jav, tvorí:

- „a) láska k smrti,
- b) zhubný narcizmus,
- c) symbioticky incestná fixácia“ [Fromm, 1996: 18].

Symbioticky incestná fixácia sa zjednodušene dá vysvetliť ako orientovanie sa na niečo alebo niekoho bezvýhradne, či už to bude mať sadistickú alebo masochistickú podobu.

V optimálnom prípade možno hovoriť v orientačnej rodine a u dieťaťa z tejto rodiny o „syndróme rastu“. „Tento sa skladá z lásky k životu (ako protiváhy lásky k smrti), z lásky k človeku (ako protiváhy narcizmu) a z nezávislosti (ako protiváhy symbioticky incestnej fixácie). Len u menšiny ľudí je jeden alebo druhý syndróm plne vyvinutý“ [Fromm, 1996: 19]. Podľa E. Fromma sa nedá poprieť, „že každý človek kráča smerom, ktorý si zvolil, smerom k životu, alebo smerom k smrti, smerom k dobru, alebo smerom k zlu“ [Fromm, 1996: 19].

Pre dieťa je v priebehu vývoja podstatné, aby v súlade s prípravou na jeho budúce spoločenské a biologické úlohy postupne získavalo nezávislosť. „Pravou podstatou materskej lásky je starostlivosť o tento rast, to znamená, že matka musí chcieť, aby sa dieťa od nej oddelilo“ [Fromm, 1966: 51]. Naopak nepodporovanie tohto oddelenia, či dokonca marenie získavania nezávislosti dieťaťa, a niekedy až cieľavedomé matkine regresné cieľavedomé riadenie pripútavania sa dieťaťa na matku vytvára všetky predpoklady, aby sa u dieťaťa naplno rozvinul práve syndróm rozpadu. (Tu je vhodné kvôli eliminovaniu nedorozumení spomenúť, že ak napríklad ranení vojaci kričia „mama“, nejde o žiaden Oidipov komplex, ani o symbioticky incestnú fixáciu ako takú, ale keďže matka je darkyňa života, tento výkrik je v situáciách hraničiacich so smrťou prejavom lásky k životu.)

„Pasívna forma symbiotického spojenia je forma podrobenia, alebo, keď použijeme klinický termín, forma masochizmu. Masochista uniká pred neznesiteľným pocitom izolácie a odlúčenosti tým, že sa sám stáva súčasťou inej osoby, ktorá ho riadi, vedie a ochraňuje, ktorá je jeho životom, jeho kyslíkom. Moc toho, ktorému sa podrobuje, zveličuje, či už je to človek alebo boh“ [Fromm, 1966: 24]. Disharmonický vývoj osobnosti teda máva za následok jedinca, ktorý vyhľadáva asymetrické vzťahy, kde za účelom zbavovania sa zodpovednosti za seba samého s fixuje na niekoho alebo na niečo, čomu sa zároveň bezvýhradne podrobuje. Takáto fixácia má za následok osobnosť so zníženou sebaúctou. V partnerských vzťahoch však platí, „partner vás môže milovať iba do takej miery, do akej miluje sám seba“ [Angelis, 1998: 67]. Čiže pasívne symbioticky orien-

tovaný jedinec nedokáže byť v partnerskom živote aktívnym, a v konečnom dôsledku v sexuálnom živote tiež čaká buď iba ovládanie, alebo ako kompenzáciu tejto pasívnej formy symbioticky incestnej orientácie v živote používa sex na ovládanie partnera. Ani jeden a ani druhý extrém nevedie k harmonickému partnerskému vzťahu ale k jeho deštrukcii a k deštrukcii osobnosti.

„Aktívnou formou symbiotického spojenia je ovládnutie alebo – keď použijeme psychologický termín, ktorý zodpovedá masochizmu – sadizmus. Sadista chce uniknúť svojej samote, pocitu väznenia tým, že urobí inú osobu časťou seba. Zveličuje, vyvyšuje sa tým, že si prisvojuje inú osobu, ktorá ho zbožňuje“ [Fromm, 1966: 24]. Takýto jedinec nemôže nachádzať uspokojenie v žiadnom partnerskom vzťahu, lebo ani nedovolí, aby druhá osoba mala rada jeho zraniteľnú časť osobnosti, keďže zraniteľnosť bude neustále skrývať za diktátorské správanie. V sexuálnom živote tiež bude poznať len dve krajnosti, a síce neustále kontrolovanie celého diania, prípadne ako kompenzáciu bude sex používať na podrobenie sa človeku, ktorého inak ovláda. Ani v tomto prípade nevedie extrém k harmonickému spolužitiu a ani k rozvoju osobností.

Sadizmus v sebe zahŕňa tri podoby, v ktorých sa osobnosť saktívnou formou symbiotického spojenia pohybuje:

„a. a – prvý druh sadizmu – sadista sa snaží, aby na ňom boli závislé iné osoby,

a. b – druhý druh sadizmu – spočíva v túžbe nielen niekoho ovládať, ale ho i vykorisťovať,

a. c – tretí druh sadizmu – potreba spôsobiť inému utrpenie alebo ho vidieť trpieť.“ [Fromm, 1993: 80-81].

Každý z nás pozná zo svojho okolia niekoho, kto sa prejavuje aspoň jednou zo spomínaných zložiek sadizmu ako dôsledku komplexov menejcnosti. Takýto človek aj v sexuálnom živote evidentne trpí, toto trápenie si málokedy prizná, a keď si ho prizná, nie je ochotný pripustiť svoj podiel. Sadista sa proste obáva straty kontroly nad emóciami a nad okolím do takej miery, ktorá u žien vedie až k frigidite. Na vedomej úrovni je sadista vydesený z vlastnej zraniteľnosti a preto potrebuje, aby bol na ňom niekto závislý, aby mohol niekoho ovládať a vykorisťovať, alebo aby niekomu spôsobil utrpenie. Sadista ostáva sadistom, lebo trpí problémom, ktorý americký psychoterapeut M. S. Peck nazýva „lacné odpustenie“. Takýto ľudia sa prejavujú vyjadreniami typu: „No, viem, že som nemal práve najlepšiu mladosť, ale moji rodičia urobili to najlepšie, čo mohli, a ja som im odpustil. Ale keď ich terapeut začne poznávať, zistí, že vôbec svojim rodičom neodpustili. Len proste sami seba presvedčili, že áno“ [Peck, 1994: 34] Sadista teda zneužíva druhých a sexualitu samotnú na nevedomé alebo čiastočne nevedomé vybavovanie si účtov s rodičmi a s ďalšími autoritami. Vzťah so sadistom je vzťah v milostnom trojuholníku

a je prakticky neriešiteľný, lebo on si závislosť na rodičoch priznať nemieni a okolie ho k tomu nemotivuje.

Podľa E. Fromma „citlivosť na duševné pochody je omnoho ťažšia, pretože veľa ľudí nikdy nepoznalo dokonalého človeka. Psychické funkcie svojich rodičov, príbuzných alebo spoločenskej skupiny, v ktorej sa narodili, pokladajú za normu, a pokiaľ sa od tejto normy nelíšia, považujú sa za normálnych a nemajú záujem pozorovať niečo“ [Fromm, 1966: 103]. Skrátene teda možno konštatovať dedenie symbioticky incestnej fixácie.

V bežnom a aj v sexuálnom živote sa pasívne alebo aktívne symbioticky orientovaný jedinec ako skutočný partner prejavíť nedokáže. Ani masochista a ani sadista nevníma druhého človeka ako ľudskú bytosť. Pre masochistu je ovládajúci modlou, pre sadistu je objekt ovládania len vecou. Aj podľa známeho amerického psychoterapeuta M. S. Pecka „pre absolútnych narcistov nemajú druhí väčšiu psychologickú váhu, než kus nábytku“ [Peck, 1994: 81]

Osoba, ktorá sa aktívne symbioticky fixuje na niekoho iného mimo partnerského vzťahu priamo vo vzťahu býva väčšinou masochistom, ktorý od partnera trpí sadistické konanie, ktorým sa on prejavuje voči iným. Podľa C. G. Junga medzi základné psychické zákony a javy patrí aj „zákon jednoty a boja protikladov“, [Puškárová, 1997: 13] čo vysvetľuje tieto dva protichodné póly.

Osoba, ktorá sa mimo partnerského vzťahu pasívne na niečo alebo niekoho symbioticky fixuje, je napríklad žena, ktorá každú voľnú chvíľu venuje buď vlastnej matke, buď otcovi, buď súrodencov alebo kolektívu/súrodeneckej skupine. Svoje postoje a konanie si racionalizuje vyjadreniami typu: „Moja matka ma s ťažkou biedou vychovala, musím jej byť vďačná“, „Musím ísť za matkou, nemôžem byť taký rebel“, „Moju matku nechaj na pokoji! Aká je, taká je, ale je to moja matka“, „Sestra mi pomohla, nedokážem si predstaviť život bez nej“.

Osoba, ktorá sa mimo partnerského vzťahu prejavuje aj aktívnou aj pasívnou symbiotickou fixáciou, aj osoba, ktorá sa mimo partnerského vzťahu na niečo alebo na niekoho pasívne symbioticky fixuje, môže následky týchto orientácií v partnerskom vzťahu do viesť do najextrémnejšej podoby incestu, a síce nútením, či dokonca prinútením partnera ku skupinovému sexu s jej vlastným súrodencom. Tento nátlak môže začínať zdanlivo nevinnou žartovnou poznámkou: „Sestra je dosť nervózna. Stále je ešte pannou. Čo keby si jej to pre pokoj v rodine urobil?“ Stupňovanie nátlaku potom vyzerá asi takto, partnerka plače pred partnerom so slovami typu: „Vieš, dnes mi sestra ráno plakala pri posteli, že si ju nevšímam, že som surová. Vieš, my sme od malička vždy všetko robili spolu.“ Keď partner tomuto nátlaku ďalej odoláva, je označovaný za idiota, za surovca, za človeka,

ktorý nič nedokáže pochopiť, ktorý nie je normálny, lebo jeho sexualita závisí od psychiky, čo vraj nemá byť v poriadku.

Možno konštatovať, že aj u pasívne a aj u aktívne symbioticky orientovaných osôb je sexuálny prejav vždy zvrátený. Rozhodne u nich sex nie je tichá harmonická komunikácia.

Až notoricky sú známe vyjadrenia: „Čo ti to dá, keď by sme kvôli mojej matke mali svadbu v kostole?! Čo ti urobí tých pár minút?!“ Na základe doposiaľ uvedeného nie je potrebné dokazovať, že ide o začiatok manželského trojuholníka, v ktorom bude osoba incestne fixovaná na matku neustále pred každým dôležitým rozhodnutím bombardovať partnera otázkou: „Čo ti dá, keď kvôli mojej matke urobíš...?“ Symbioticky incestná fixácia teda v konečnom dôsledku znamená neschopnosť intimity. Sexualita je v tomto vzťahu zredukovaná na povinný rituál, ktorý síce vykonávajú dve osoby, ale v skutočnosti je tento akt skupinovou záležitosťou, keďže sa ho nepriamo zúčastňujú viacerí. V konečnom dôsledku tento proces vedie k frigidite paralelne s impotenciou, čo vedie zas k ďalším patológiám, ako závislosť na pornografii, domáce násilie, závislosť na alkohole, závislosť na nelegálnych drogách, samovražednosť a ďalšie.

Osoba, ktorá je mimo partnerského vzťahu na niekoho/na niečo extrémne fixovaná, sa v samotnom sexuálnom akte môže prejavovať až tak extrémne, že následkom úzkosti v priebehu diania hystericky vykrične: „Zhovárať sa so mnou!!!“ Ako už bolo vyslovené, táto náhla extrémna frigidita má za okamžitý následok extrémnu impotenciu.

Tieto osoby sa môžu tiež prejavovať extrémnou žiarlivosťou. Výčitky typu: „Ty stále myslíš na tú tvoju XY!“ sa potom stávajú súčasťou sexuálneho života.

Ludská sexualita v zásade nie je umením pre umenie. V skutočnosti ide o telesný prejav jedinca, ktorý adekvátne zodpovedá jeho psychickému stavu. Len v obmedzenej miere pri zlyhaní v sexuálnom živote ide o priamy vzťah príčiny a následku. Jednoduchšie sa dá povedať, že aj v oblasti sexuality je najefektívnejšie chápať človeka ako ľudskú bytosť. Kto je označovaný za impotentného alebo za frigidnú, môže byť v skutočnosti obeťou, čiže frigidným a impotentným môže byť práve ten druhý.

Literatúra:

- [1] Angelis, B. d. 1998. *Jak najít toho pravého*. Praha: TOK, ISBN 80-86177-01-7
- [2] Fromm, E. 1996. *Lidské srdce*. Praha: Nakladatelství Josefa Šimona, ISBN 80-85637-28-6.
- [3] Fromm, E. 1993. *Strach ze svobody*. Praha : Naše vojsko, 80-206-0290-9
- [4] Fromm, E. 1966. *Umenie milovať*. Bratislava: Obzor.
- [5] Peck, M. S. 1994. *Dále nevyšlapanou cestou*. Olomouc: Votobia, ISBN 80-85885-12-3.

Vlasta Dvořáková, Jana Boroňová

Trnava university in Trnava, Faculty of Health Care and Social Work Slovak Republic

Problems of women related to the pelvic floor muscles

Keywords: *pelvic floor muscles, incontinence, pelvic floor exercises*

Summary

Pelvic floor muscles provide support to uterus, bladder and rectum, and therefore weakened pelvic muscles can lead to a number of very annoying problems such as urinary incontinence, uterine prolapse or difficulties in the sexual area. The role of midwives, gynaecologists and physiotherapists is to educate women about prevention of the pelvic floor disorders. Information should be given in gynaecology ambulances, in ambulances for pregnant women, in antenatal classes and on the Gynaecology and puerperium department

Introduction

The pelvic floor is closely associated with movement. Natural motion capability of human life is more and more disappearing, mainly due to today's sedentary lifestyle, and muscles slacken. A few generations ago, people were moving much more. People walked many kilometres, rarely sat on chairs and often worked physically. The human body is designed essentially to permanent move and if we want to keep ourselves healthy and fresh till old age then we have to work on it. Sport is suitable, but not necessarily always entirely beneficial for the human body. If we want to perform the most effective workout then it is important to avoid mistakes in the exercises, perform exercises correctly and burden the right muscles. The body in the flaccid state is prone to use inadequate mus-

cles. Pelvic floor muscles also participate in such sports activities where women would not be expecting it. No matter if it is yoga, Pilates, skiing or volleyball – all sports and physical exercise with the active involvement of pelvic floor provide much better results and greater stamina. However, due to the fact that very often they are not activated, for many women they bring more problems than of happiness [Lang-Reeves, 2008; Höflerová, 2004].

During the fertile period of woman's life the proper function and strength of the pelvic floor are to a certain extent provided by oestrogens. In later stages of life after menopause this hormonal "protection" ends and women should be proactive to ensure and maintain proper pelvic muscle strength. In this respect men are in better situation because male pelvic entrance is narrower and layer of muscles is thicker and stronger and thus also statics is better [Lang-Reeves, 2008].

In some literary sources, magazine articles or on internet you can find instructions for training of urinary flow detention. It is well known that muscle tension is amplified by straining, and because those "hidden" muscles are used in the bathroom, the easiest way to discover it is through detention exercises during urination. However, this exercise is not appropriate at all – in contrary it can harm. For the bladder such "behaviour" is neither natural nor predictable. If it is done too often this exercise can cause more damage than use. In addition, in this exercise will be involved only the first layer that mostly do not need it – it is damaged only during deep perineal laceration. Here may be a cause of trouble when women after a period of transition have difficulty to hold winds. In such case closing muscles have to be strengthened [Lang-Reeves, 2008; Höflerová, 2004].

There exists a variety of movement patterns and poor postures that stress the pelvic floor, such as:

- lordosis of lumbar spine that pulls the pelvic floor from functional position and causes increased intra-abdominal pressure on abdominal organs,
- too rounded back caused by inappropriate sitting, frequent incorrect bending and improper work in an inclined position,
- hard walk in conjunction with high heels,
- constant abdominal pressure which is causing and worsening pelvic organ prolapse, which is caused by the continuous detention and tightening of abdominal muscles when performing heavy work. Intra-abdominal pressure means a great burden to weakened pelvic floor. It is caused by vibrations caused by jumping, hard walking or by the constant movement up and down - such as jumping on a trampoline, coughing and sneezing [Lang-Reeves, 2008].

Pelvic floor muscles during pregnancy

During pregnancy the pelvic floor muscles are one of the most stressed parts of the body. Pregnancy causes softening and loosening of all muscles including muscles of the pelvic floor. However, the greatest burden on those muscles is a very course of birth when the baby's head passes through the birth canal. As a result of that burden after giving birth pelvic muscles weaken, which can result in involuntary loss of urine, uterus decline, pelvic pain and other health problems. These problems can occur during pregnancy but most often they occur after birth or later in higher age of women. Problems are detected primarily in cases of women who gave birth naturally (vaginally), to more children and those whose children had higher birth weight or which were longer. Studies also show that women who have not underestimated the preparation for childbirth and strengthened pelvic floor muscles during pregnancy have much stronger muscles and difficulties described above occur less frequently [Sikorová, 2009].

Exercises to strengthen the pelvic floor are in the literature presented often as "Kegel exercises". American gynaecologist Arnold Kegel come up in the fifties of the 20th century with exercises that support the physical rehabilitation of small deviations after birth. The principle of these exercises is to consciously control the pelvic muscles, which is not easy. To realize the involvement of these muscles is particularly difficult because the pelvic floor muscles are not visible and another muscle groups should not be involved when the exercise is performed properly [Sikorová, 2009].

Pelvic floor muscles during delivery

During childbirth the pelvic floor is most affected during the second labour stage [Macků, 2002; Roztočil et al., 2008].

It is a known and proven fact that delivery contribute to later stress incontinence and to decline or even prolapse of genitals. Current urogynecology and its methods revealed injuries of structures that classic anatomy did not know. Extending of the second labour stage over two hours carries a risk of permanent damage to the soft birth canal and eventual formation of necrotic fistulas that are empirically proven. During spontaneous births regularly appear contradictions between head deformations and soft birth canal. Those eternal pitfalls should be theoretically avoided by the performance of Caesarean section but it is proven that after two or three sections the occurrence of incontinence is the same as after spontaneous delivery. Impact of large birth injuries, especially of those badly treated, has proven negative impact on the imposition of the genitals and on stress incontinence. Such researches can be evident only when women treated after delivery are monitored during all their life and in a uniform way: type of injury, type of episiotomy, its scope, method and technique of treatment. Other important factors are parity of women, size of mother in relation to the size of child, birth length and also physician's experience,

technique of completion of final phase of the second stage of labour and method of reconstruction of perineum after injury. It is therefore in the interest of mothers to prevent injuries of soft parts.

Although it is in the interest of mothers to avoid birth trauma, it must be taken into strong consideration that child should not be during childbirth perceived only as a physical object that damages perineum, but as a living being, which is to be born without trauma, signs of hypoxia or risks of infection. Interests of mother and foetus should not be in conflict [Dolezal et al., 2007].

Pelvic floor muscles after childbirth

Rehabilitation in gynaecology and obstetrics is influenced especially by midwives. Part of their employment is to lead exercises for pregnant women, puerperas and women after gynaecological operations. Midwife teaches women and instructs exercises. Midwife often remains the only one who instructs the patient on the basic exercises because not all medical facilities and gynaecological-obstetrical departments have a physiotherapist. It is therefore very important that midwives are adequately informed about the meaning and implementation of training in obstetrics and gynaecology [Volejníková, 2005].

The most common pelvic floor problems

1. Incontinence

In the Czech Republic currently suffer from incontinence or accidental leakage of urine approximately 650,000 people, of which 510,000 are women and the incidence is increasing. The problem with a weak bladder affects approximately every fourth woman over 45 years, but also the surprising number of much younger women. Incontinence is more common disease than diabetes, which is rarely known. Problem lies partly in the lack of early prevention in health care. This problem is deteriorated also by "taboo" and by shame of women who are struggling with it. Light and moderate difficulties can be cured or significantly improved through regular and properly carried out exercise. In case of serious or escalated difficulties in many cases surgery cannot be avoided, but for these women is exercise very beneficial too because it support the healing process and ensure lasting success of the procedure. Exercise in many cases helps in cases where no causality was found, for example in case of repeated bladder infections [Lang-Reeves, 2008].

In current practice are the most common stress and urgent incontinence:

- **Stress incontinence** - is described as the involuntary loss of urine through urethra when pressure in bladder exceeds the pressure in the urethra. Its name stress is not related to psychological stress, but to physical exertion. The leakage occurs during exertion - sneezing, coughing, running, jumping or lifting of load.

• **Urgent incontinence** - those problems with urinary incontinence are caused by functional disorder of bladder control. The bladder is doing “what it wants” and is not controlled from the central nervous system. For this disorder is frequently used name “hyperactive bladder”. Urgency means sudden feeling of urge to urinate, which cannot be resisted. Normal sensation on urination starts slowly, in contrary to urgency which comes suddenly and cannot be deliberately suppressed. • **Mixed incontinence** - many women have symptoms of both urgent and stress incontinence [Krofta and Feyereisl, 2010].

There are not determined precise and unambiguous reasons why failure to maintain urine occurs. It's called multifactorial cause, which means that there are a number of factors: age, pregnancy, quality of connective tissue, obesity, recurrent urinary tract infections, reduced physical activity and gynecological operations [Kroft and Feyereisl, 2010].

2. Descensus uteri, prolapsus uteri

As a result of vaginal delivery can in the future appear uterovaginal descensus or even prolapse. The recommended treatment is hormonal, surgical or electro stimulation therapy, but first we should focus mainly on exercises and strengthening of pelvic floor [Paskudová, 2007].

3. Sexual disorders

Among sexual dysfunctions related to pelvic floor belong dyspareunia. There are distinguished dyspareunia, which is defined as discomfort in the vagina during intercourse, and algopareunia, which is defined as pain during intercourse. Important part of therapy should be a combination of psychotherapeutic approach and strengthening of pelvic floor. Well-functioning pelvic floor muscles prevent problems and allow more intense experience of sexual intercourse [Paskudová, 2007].

Empiric part

Aims of the study

Aim of this study was to determine whether women, who have problems related to pelvic floor after childbirth, pay attention to pelvic floor exercises, to find out what problems brought women to the doctor, to find out for how long women waited till they visited specialist and what were reasons for those delays.

Methodology

We chose the quantitative research and we used the anonymous questionnaire method. Research environment was the ambulance of Gynaecology and Obstetrics Department in Jihlava. Respondents were women who already had a diagnosis related to pelvic

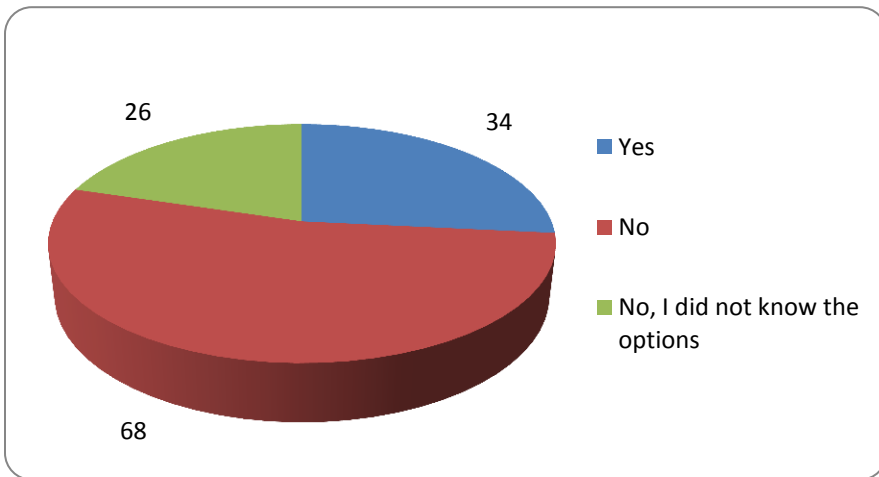
floor disorders, aged 45-55 years and with a history of at least one birth. Total amount of 128 questionnaires was distributed to respondents with a return rate of 100%.

Results

Active support of the pelvic floor after childbirth

Out of the total of 128 women (100%) 34 women (27%) paid attention to active support of pelvic floor after delivery. 68 women (53%) did not pay attention to exercise and 26 women (20%) responded that they were not aware of the support options.

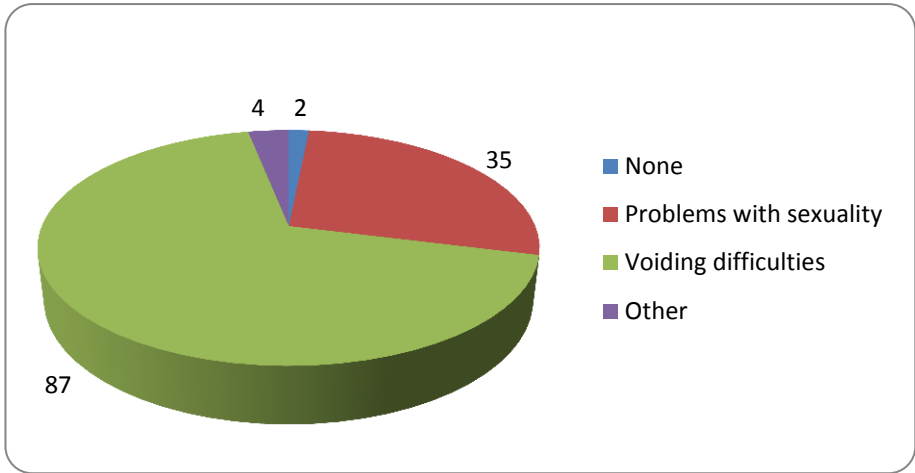
Figure 1: Active support of the pelvic floor after childbirth



Problems that brought women to the doctor

Of all surveyed respondents 87 women (68%) stated voiding difficulty, 35 (27%) women felt difficulties in the field of sexuality, 4 women reported problems as others and 2 women reported that they have not had any problems.

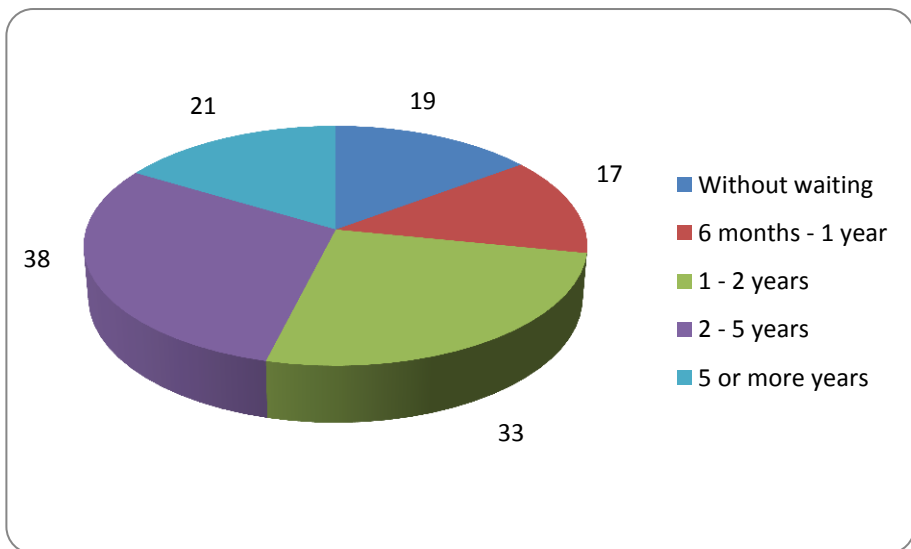
Figure 2: Problems that brought women to the doctor



Time after which professional help was sought when first clinical symptoms were discovered

Out of the total of 128 women (100%), 19 women (15%) stated that they sought professional help immediately after discovery of first problems. 17 women (13%) waited to seek help from 1/2 to 1 year, 33 women (26%) waited 1-2 years, 38 women (30%) waited 2-5 years and 21 women (16%) waited 5 or more years to seek professional help.

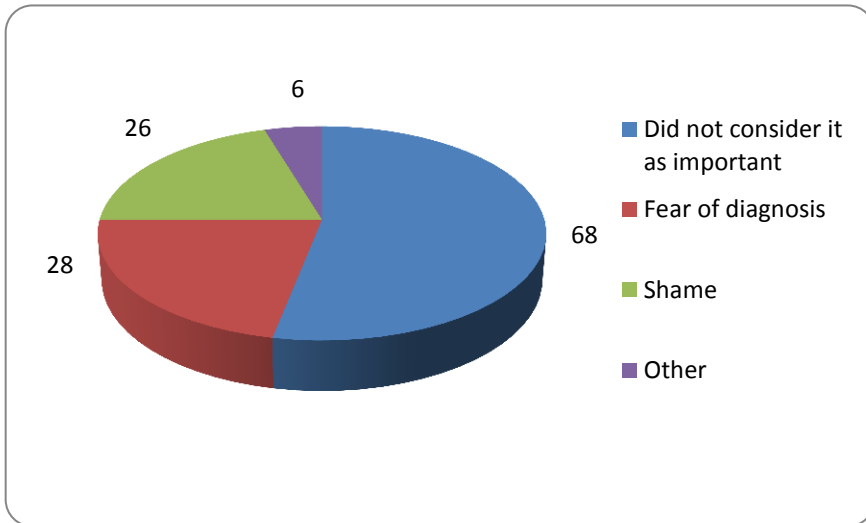
Figure 3: Time after which professional help was sought when first clinical symptoms were discovered



The reasons why the seeking of professional help was postponed

Out of the total of 128 women (100%), 68 women (53%) did not visit doctor immediately, because they have not considered the problem as important. 28 women (22%) feared the diagnosis, 26 women (20%) felt shame before seeing a doctor and 6 women (5%) reported the reason as other.

Figure 4: The reasons why the seeking of professional help was postponed



Conclusion

Our research showed that after childbirth the majority of women did not pay attention to the pelvic floor muscles. The most common reason for visiting of physician were difficulties in passing urine and professional assistance was sought mostly two years after difficulties were discovered. The most frequent cause of postponement of visit of doctor was the underestimating of difficulties by women.

Bibliography

- [1] Doležal, A. 2007. *Porodnické operace*. Praha: Grada, 376 p. ISBN 978-80-247-0881-2.
- [2] Höfler, H. *Cvičení ke zpevnění pánevního dna pro ženy a muže: cílené cvičební programy pro každý den*. Praha: Beta-Dobrovský, 2004. 95 p. ISBN 80-730-6148-1.

- [3] Krofta, L., Feyereisl, J. 2010. *Průvodce ženy s močovou inkontinencí*. Praha: Mladá fronta, 39 p. ISBN 978-80-204-2280-4.
- [4] Lang-Reeves, I. 2008. *Pánevní dno: jak využít běžný den jako trénink*. Praha: Vašut, 126 p. ISBN 978-807-2365-906.
- [5] Macků, F. 2002. *Porodnictví*. Praha: Informatorium, 143 p. ISBN 80-860-7392-0.
- [6] Paskudová, P. 2007. *Techniky cvičení po spontánním porodu zaměřené na pánevní dno*. Zlín, Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [7] Roztočil, A. 2008. *Moderní porodnictví*. Praha: Grada, 408 p. ISBN 978-80-247-1941-2.
- [8] Sikorová, L. 2009. *Cvičení a pohybové aktivity v těhotenství*. 2. vyd., Brno: Computer Press, 128 p. ISBN 978-80-251-2420-8.
- [9] Volejníková, H. 2005. *Cvičení v práci porodní asistentky*. 3. vyd., Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů v Brně, 51 p. ISBN 80-7013-351-1.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 157-168]

Florián Volf

Katolícka univerzita v Ružomberku Teologický inštitút Spišská Kapitula

Súčasná eventualita katechézy mládeže

Current youth catechesis contingencies

Keywords: youth, catechesis, religion, education, faith

Summary

In this study, we'll address the issue of youth catechesis in its many variations in regards to the opportunities offered by today's society. We'll refer to a wide range of possibilities of catechization of youth in different environments of a young man's life, while reminding the important principles and aspects of this activity. We'll shortly specify the general principles arising mainly from the guidelines and practices of the Church in each of the mentioned environments of youth catechesis. We'll focus on the key environments in which the young man fulfills himself: family, school, parish, community and youth groups. In the process, we'll use church documents, particularly the General Directory for Catechization, that will give us a guideline. The aim is to present key points, based on which youth catechesis can be implemented.

Úvod

Vo všeobecnosti možno povedať, že katechéza je výchova vo viere. Ako taká sa ma usilovať o jej prebudenie a udržiavanie, a to najmä vyučovaním kresťanskej náuky (porov. KKC 5). Nejde tu o evanjelizáciu v prvotnom zmysle, aj keď medzi ňou a katechézou je úzky súvis, ba mohli by sme povedať, že katechéza je jednou etapou evanjelizácie (CT 18).

Katechéza patrí do celkového evanjelizačného procesu. Musí nielen živiť a zveľaďovať vieru, ale ju aj neustále prebúdzáť, pomocou milosti otvárať srdcia, pracovať na obrátení a tak pripravovať úplné prilnutie k Ježišovi Kristovi. Táto starostlivosť čiastočne udáva tón, reč a metódu katechézy (CT 19). Rešpektovanie týchto aspektov je pre účinnosť katechézy nevyhnutné.

Je neodmysliteľné, aby pri katechéze bola venovaná dostatočná pozornosť nielen pravdám viery, ale aj ostatným činiteľom vplývajúcim na osobu adresáta, akými sú napríklad: vonkajšie faktory- rodina, vrstovníci, priatelia, spoločnosť, médiá, virtuálny svet, ... a vnútorné faktory: psychosociálny vývoj, vnímanie vnútorného sveta jedinca, atď.

1. Katechéza mladých

„*Vy ste nositeľmi nádeje, lebo patríte budúcnosti a budúcnosť patrí vám*“ [Ján Pavol II, 1993: 10], tieto slová adresoval pápež Ján Pavol II. mladým celého sveta z príležitosti Medzinárodného roku mládeže, vyhláseného Organizáciou Spojených národov v roku 1985. Apoštolský list je silným apelom na integritu mladého človeka vo vzťahu k Cirkvi. Celistvosť vzťahu cirkiev – mladý človek, ešte viac umocňuje výrokom: „*Cirkev sa pozerá na mladých ľudí, ba viac, Cirkev osobitným spôsobom vidí seba samu v mladých - vo vás všetkých pospolu a zároveň aj v každom a v každej zvlášť*“ [Ján Pavol II, 1993: 72]. Pápež Ján Pavol II. neváhal na úsvite nového tisícročia poveriť mladých kľúčovou úlohou: aby sa stávali strážcami rána [Ján Pavol II, *Novo millennio ineunte*]. Aj Benedikt XVI. neskrýva svoje nádeje, ktoré vkladá do mladej generácie, keď im adresuje slová: „*Drahí mladí, Cirkev vás potrebuje! Potrebuje svedectvo vašej živej viery, vašej tvorivej lásky aj dynamizmus vašej nádeje. Vaša prítomnosť obnovuje Cirkev, omladzuje ju a dáva jej nový zápal*“ [Benedikt XVI, 2010: 10]. Mladí dospievajúci ľudia túžia po názorovej nezávislosti, pokúšajú sa odmietäť vplyv prostredia, učia sa rozlišovať. Postupne, smerom k dospelosti, sa stávajú viac tolerantnejší a otvorenejší aj pre iné názory a dokážu akceptovať druhého človeka. Túžia po silných zážitkoch (tu môžu nastať problémy s alkoholom, cigaretami, drogami) a vyhľadávajú dobrodružstvá. Hľadajú svoj originálny štýl (účesom, obliekaním, vyjadrovaním sa). Postupne si budujú svoj hodnotový systém, často spochybňovaním hodnôt, ktoré si osvojili v rodine, škole alebo náboženskou výchovou [Krška].

Z toho dôvodu možno povedať, že veľmi ľahkou korisťou duchovnej a kultúrnej krízy, je predovšetkým táto mladá generácia, no treba jedným dychom dodať, že úsilie o lepšiu spoločnosť nachádza práve v nej svoju najväčšiu nádej. A to je jeden z motívov mnohorakého úsilia o katechézu mladého človeka.

Katechéza mladých nachádza svoje uplatnenie v rozličných podobách, či už sa jedná o katechumenát mladých v školskom veku, katechézu uvádzania do kresťanského života, pravidelné tematické katechézy a iné, viac-menej príležitostné i neformálne stretnutia...

Celkove sa katechéze mladých otvárajú nové cesty, ktoré podnietila vnímavosť na problémy tohto veku. Náležitú miesto by mala zaujať najmä výchova k pravde a slobode podľa evanjelia, formovanie svedomia, výchova k láske, rozhovor o povolání, zaangažovanosť kresťana v spoločnosti, misijná zodpovednosť za svet. Treba však trvať na prispôbení katechézy mladým a na pretlmočení Ježišovho posolstva do ich reči trpezlivo, múdro a bez ujmy (porov. VDK 185).

Mladosť a samotné dospievanie je etapou hlbokých zmien, hľadania identity, objektívnej pravdy o svete, človeku i Bohu. Čas mladosti je preto v živote každého človeka veľmi zodpovedným obdobím. „*Láska k mladým ľuďom spočíva v tom, že si uvedomujeme túto zodpovednosť a sme ochotní sa s nimi o ňu podeliť*“ [Ján Pavol II, 1985], pretože mladý človek tu už nevystupuje len ako objekt katechézy, ale ako aj jej subjekt.

Nezriedka sme ale svedkami, že je to práve mladý človek, ktorý prichádza s nezaujímaním o náboženský život, berie ho ako pokrytecký, neautentický, nezaujímavý. A pritom psychologické procesy, ak to tak môžeme vyjadriť, sú práve teraz naklonené prijatiu, upevneniu a rozšíreniu Absolútnej vsrdci mladého človeka, pretože túži po nepoznanom a je otvorený pre prijatie veľkých ideálov. Naša ponuka viery sa preto nesmie ponúkať ako slabý odvar detskej viery, prispôbenej pre dospievajúcich, ani ako formálne náboženstvo. Je nutné ponúknuť hlboké a osobné spoločenstvo s Ježišom Kristom, bez zbytočného formalizmu, na ktorý je mladý človek zvlášť alergický. A netreba sa báť ponúknuť náročnosť evanjeliového života. Dospievajúci človek plný ideálov a nedočkavosti chce ísť proti prúdu. Prečo by nemohol ísť proti prúdu zmaterializovaného a individualistického sveta s horlivosťou kresťana? [Krška]

1.1 Všeobecné zásady pri katechéze mladých

Práve vek dospievania je obdobím, kedy sa v mladom človeku začínajú objavovať rôzne plány, očakávania, túžby, najrozličnejšie otázky, ale aj rôzne sklamanie, rozčarovania, depresie a tým aj prázdnota. „*Katechéza by mala byť miestom, kde je prijímaná osobná skúsenosť katechizovaných. Šestnásťročný mladík má právo klásť otázky, má právo, aby bola vypočutá jeho hlasná vzbura a taktiež pochopené jeho občasné nadšenie. Toto všetko je znakom procesu hľadania určitého zmyslu. Znamená to zároveň nedostatok základných a životne dôležitých vecí. Je to prejav túžby nájsť ak už nie odpovede, tak aspoň odrazové mostíky k nim. (...) Katechéza v tejto etape nemôže viesť do slepej uličky. Hľadá dynamizmus v hĺbke osoby, dotýka sa srdca tam, kde sú tajné korene bytia, tam, kde prichádza a vstupuje sám Boh* [Šeling, 1999: 25].

Pri katechéze mládeže, podobne ako pri katechéze vo všeobecnosti, je nevyhnutné venovať veľkú pozornosť nie menej dôležitým prvkom katechézy, akými sú napríklad: prostredie v ktorom sa človek nachádza, rodinne, kultúrne i ekonomické zázemie

a podobne, pretože spojením pravého učenia s týmito činiteľmi môže „zrno padnúť do dobrej zeme“ (Lk 8,8).

Treba si však uvedomiť i rôznorodosť náboženských situácií: sú mladí, čo nie sú ani pokrstení, iní nemajú skončené uvedenie do kresťanského života, alebo sú momentálne vo vážnej kríze; iní sú zasa na ceste k rozhodnutiu pre vieru, alebo sa už pre ňu rozhodli a žiadajú pomoc.

Katechizovať je niečo viac ako vyučovať katechizmus, kázať alebo vyučovať náboženstvo: je to celková výchovná činnosť pomáhajúca pokrstenému globálne organizovať hodnoty svojej osobnosti z hľadiska evanjelia a pokračovať na ceste k zrelej viere [Prieto, 1996: 55].

V katechéze mládeže sa očakáva vzbudenie viery v mladom človekovi, prípadne jej rozmnoženie a zveladenie, pričom treba pamätať, že cieľom tejto činnosti nie je len sprostredkovanie poznania právd viery, ale aj vyprovokovanie odpovede na vieru. Jedine v katechéze pohýnanej duchom pravdy a slobody môže mladý človek dospieť k definitívnemu cieľu, ktorým je spoločenstvo s Bohom. Iba v tomto interpersonálnom vzťahu dokáže mladý jedinec pochopiť a v plnosti priat' zmysel svojho života.

Požiadavky a očakávania sú v tomto smere adresované aj na katechétu. Ten si musí neustále osvojovať dvojakú vernosť – vernosť Bohu i vernosť človeku. Katechéza má pomáhať dospievajúcim prehľbovať poznanie tajomstva Ježiša Krista, čiže prvoradé miesto v katechéze má mať Božie Slovo. Vernosť človeku sa prejavuje snahou katechétu poznať vnútorný svet dospievajúcich, poznávať to, čo žijú, čo ich trápi, po čom túžia atď. Je to najmä jeho pripravenosť a ochota najskôr počúvať [Krška].

Je teda potrebné vnímať, čo dospievajúci hovoria a žijú, čo je predmetom častých debát, zaujímať sa o ich svet a mať k tomuto svetu „pozitívny postoj“. *„Napriek perverzitám, stratám noriem je to aj tento a takýto svet, ktorý je pozvaný ku spásu. Je to svet, ktorý aj teraz Boh miluje. Nemožno dobre vykonávať prácu a poslanie katechéty, ak určitým spôsobom nie je tento svet vášnivo milovaný“ [Šeling, 1999: 27].*

Treba tiež vybrať a správne zvoliť vhodnú pedagogiku, pri ktorej je potrebné vnímať všetky dimenzie mladého človeka (inteligencia, pamäť, aktivita, telo, city) a tieto využiť ako prostriedky k osvojeniu si viery. Tiež treba nechať priestor nepredvídateľnosti a rešpektovať určitý otvorený priestor, kde môže vstúpiť Boh a hovoriť k srdcu mladého človeka. V katechéze je potrebné používať i pedagogiku zvnútorňovania, prejavujúcu sa výchovou k tichu, kontemplácii, modlitbe, aby dospievajúci človek mohol nájsť svoju vlastnú cestu k Bohu [Krška].

V neposlednom rade katechéza musí využívať primerané a zrozumiteľné prostriedky ohlasovania. Každá doba ponuka nástroje, ktoré je možné využiť v prospech katechézy. Pre dnešnú dobu sa takýmto novými prostriedkami javia najmä média- počnúc rôznymi časopismi cez televíziu až k internetu a jeho sociálnym sieťam. Je dôležité aby každý

prostriedok katechézy bol využitý tak, aby nezatlačil do úzadia interpersonálne vzťahy medzi mládežou a katechétom a mládežou navzájom. Aby tak mohol byť naplnený hlavný cieľ ohlasovania- spoločenstvo mladého človeka s Bohom a tento cieľ je potrebné stavať na osobnom vzťahu medzi ľuďmi navzájom.

Pravdy viery musia byť mládeži sprostredkované pre nich zrozumiteľným spôsobom, pričom ich táto činnosť ma priviesť k sláveniu liturgie a sviatostnému životu a takto im „vybojovať“ osobný vzťah s Bohom.

Ďalej ich má katechéza priviesť k tomu, aby boli pozorní k svojim najdôležitejším skúsenostiam, pomôcť im hodnotiť vo svetle evanjelia otázky a potreby, ktoré z nich vyplývajú, vychovať ich k novému chápaniu života. Takto bude mladý človek schopný správať sa aktívne a zodpovedne pred Bohom.

Základom náboženskej výchovy je sloboda. Táto sloboda nesmie byť narušená psychickým nátlakom alebo inými formami manipulácie, pretože potom sa uvedenie mladého človeka do poznania viery stáva nemožným a prináša často negatívne výsledky, akými sú nechuf k náboženstvu, agresia voči Cirkvi alebo kňazom, vzdor voči všetkému, čo sa spája s náboženstvom [Augustyn, 2005: 73]. *„Ak mladí majú odpor voči náboženským záležitostiam, je to neraz následok prinucovania a nátlaku, ktorý na nich vyvíjali kňazi a rodičia. Jednou z najdôležitejších úloh náboženskej výchovy (...) musí byť uvedenie mladých do atmosféry otvorenosti voči tajomstvu Boha a človeka. Sústreďovanie sa iba na katechizmové definície, nátlak učiť sa ich naspamäť, vonkajšie náboženské praktiky, ktoré nesprevádzajú autentické prežívanie, vytvárajú v deťoch predsudky voči náboženstvu, a to neraz na veľa rokov. Ak s týmito predsudkami vstupujú do obdobia dospievania, nezriedka sa celkom odcudzujú náboženskému životu“* [Augustyn, 2005: 73].

Katechéza mládeže musí byť v kontinuite počas celého obdobia dospievania človeka. Sú štyri základné prostredia katechézy mládeže: rodina, škola, farnosť, spoločenstvo-skupina.

1.1.1 Rodinná katechéza

Východisko akejkolvek katechézy tvorí rodinná katechéza. Ona je akoby základom na ktorom je možné stavať a rozširovať. Rodičia sú prvými vychovávateľmi vo viere [Bielak, 2008: 108]. Spolu s nimi, a to najmä v niektorých kultúrach, všetci členovia rodiny majú aktívnu úlohu vo výchove mladších.

Rodičia ako prvý katechéti, musia mať na zreteli tri základné prvky náboženskej výchovy svojich detí: 1. výchovný príklad rodičov, 2. účasť celej rodiny na liturgickom živote cirkvi, 3. odovzdávanie náboženských práv ako súčasť výchovy [Dřimal, 2002: 39].

Rodina sa definuje ako domáca cirkev, preto aj rodina je rovnako ako Cirkev prostredím, v ktorom sa evanjelium uplatňuje a z ktorého vyžaruje. Rodina ako miesto katechézy má jedinečnú výsadu: odovzdáva evanjelium tak, že ho zakoreňuje v kontexte hlbokých ľudských hodnôt. Na tejto ľudskej báze sa uvedenie do kresťanského života stáva hlbším, či ide o prebudenie zmyslu pre Boha, prvé kroky v modlitbe, výchovu svedomia a formovanie kresťanského zmyslu pre ľudskú lásku, chápanú ako odraz lásky Boha Stvoriteľa a Otca. Ide teda o kresťanskú výchovu, ktorá je viac svedectvom než vyučovaním, skôr príležitostná než systematická, skôr trvalá a každodenná než rozdelená do období (VDK 255).

Svedectvo kresťanského života, ktoré rodičia vydávajú v kruhu rodiny, dostáva sa deťom v ovzduší nežnosti a úcty k matke a otcovi. Deti tak vnímajú a radostne prežívajú blízkosť Boha a Ježiša Krista, ako im ju predstavujú rodičia; táto prvá kresťanská skúsenosť zanecháva často rozhodujúcu stopu, ktorá trvá po celý život. Takéto náboženské prebudenie detí v rodinnom prostredí má nenahraditeľný charakter (VDK 226).

„Rodinná katechéza predchádza, sprevádza a obohacuje každú inú formu katechézy“ (CT 68). Z toho dôvodu je nevyhnutné venovať rodinnej katechéze patričnú pozornosť, najmä rodičom, ktorí sú v tejto katechéze prvým aktérmi.

Rodinná katechéza má nezastupiteľné miesto a to nie len pri odovzdávaní právd viery deťom, ale aj neodlučiteľné svedectvo života rodičov a ostatných členov rodinného spoločenstva dospievajúcej mládeži. Vo všeobecnosti psychológovia obdobie dospievania posúvajú až na hranicu 20. roku života [Vagnerová, 2005: 321]. Teda je to stále obdobie rodinnej katechézy, ktorá kooperuje aj s inými formami katechézy. V rodinnej katechéze dominuje predovšetkým osobné svedectvo žitej viery.

1.1.2 Katechéza v školskom vyučovaní náboženstva

Mohli by sme konštatovať, že po rodinnej katechéze hneď ďalšia prelinajúca etapa ohlasovania v živote mladého človeka nasleduje katechéza v škole, ktorá sa uskutočňuje najmä prostredníctvom vyučovania náboženstva. Vzťah medzi školským vyučovaním náboženstva a katechézou je vzťahom odlišnosti a dopĺňania sa: „Je neoddeliteľné spojenie a zároveň jasná odlišnosť medzi vyučovaním náboženstva a katechézou“ (VDK 75). Osobitnou charakteristikou školského vyučovania náboženstva je skutočnosť, že má prenikať do prostredia kultúry a vstúpiť do vzťahu s ostatným poznaním. Je preto nevyhnutné, aby školské vyučovanie náboženstva figurovalo ako školský predmet s tými istými požiadavkami, ako je to pri ostatných predmetoch, pretože iba vyučovanie náboženstva, ktoré je takto prijímané a akceptované môže ovplyvniť chápanie pôvodu sveta, zmyslu dejín, základu etických hodnôt, funkcie náboženstva v kultúre, osudu

človeka, vzťahu k prírode atď. v poznávacom procese mladého človeka, čo v konečnom dôsledku vedie k jeho formovaniu a sebareflexii. Takýto postup začlenenia a chápania náboženstva ako „seriózneho“ predmetu vo vyučovacom procese ma za dôsledok aj to, že mladý človek nachádzajúci sa v situácii hľadania alebo náboženských pochybností, môže sa pomocou školského vyučovania náboženstva presne dozvedieť, čo je viera v Ježiša Krista, aké odpovede dáva Cirkev na ich otázky, a tak má vytvorenú príležitosť dokonalejšie si premyslieť svoje rozhodnutie (porov VDK 74-75).

V tomto spôsobe katechézy mládeže ide predovšetkým o systematické a nie improvizované vyučovanie právd viery. Na tomto základe sa rodinná a „školská“ katechéza vzájomne dopĺňajú i prelínajú.

1.1.3 Farská katechéza

Farnosť je nepochybne najvýznamnejším miestom, na ktorom sa formuje a prejavuje kresťanské spoločenstvo. Je povolaná byť rodinným domovom bratskej lásky, kde si kresťania uvedomia, že sú Božím ľudom. Vo farnosti sa totiž zlievajú v jedno všetky rozdiely medzi ľuďmi, aké sa nachádzajú a prejavujú v univerzálnosti Cirkvi. Na druhej strane je bežným prostredím zrodu a rastu viery. Farnosť sa tak stáva hlavným centrom a oporným bodom pre veriacich, ale aj pre nepraktizujúcich kresťanov. Prostredie farnosti je povolané byť animátorkou katechézy, i keď pri istých príležitostiach uznáva, že nemôže byť gravitačným stredom celej funkcie katechézy (CT 67).

Obzvlášť pre farskú katechézu platí, že jej nenahraditeľným východiskom je prítomnosť komunitného jadra zo zrelých kresťanov už uvedených do viery a žijúcich vieru. Táto zásada platí aj pri farskej katechéze mládeže. Je potrebné mať ako spolupracovníkov istú skupinu veriacich ľudí, či už v podobe animátorov, respektíve sprievodcov, ktorí, spolu s kňazom budú prispievať k pochopeniu a uskutočňovaniu dôležitých bohatstiev prijatých pri krste.

Veľký, aj keď nie jediný priestor ohlasovania evanjelia mládeži v rámci farskej katechézy, sa ponuka v príprave k prijatiu Sviatosti birmovania. Je tu široké pole pôsobnosti a možnosti ohlasovania Pravdy mladému človekovi, ktorý si začína tvoriť a formovať svoj obraz o svete, človeku i Bohu. Preto by bolo veľmi ľahkovážne a nezodpovedné túto prípravu realizovať jedine vo forme školského vyučovania. Oveľa väčšie možnosti v tomto prípade sa nachádzajú v prostredí farskej katechézy. Ako vhodný nástroj katechézy mládeže pred prijatím Sviatosti birmovania sa javí vytváranie menších skupín, v ktorých ma katechéta osobnejší kontakt s katechizovaným na základe čoho sa môže vytvárať atmosféra rodiny a vzájomnej zodpovednosti.

1.1.4 Katechéza v spoločenstvách- skupinách

Katechéza je vždy základným rozmerom formácie každého laika. Preto si združenia a hnutia bežne rezervujú osobitný čas na katechézu. Nie je to akási alternatíva kresťanskej formácie, ale jej podstatným rozmerom. No na druhej strane netreba zabúdať, že hnutia a spoločenstvá nie sú pre katechézu riadnou alternatívou farnosti, pretože ona zostáva pevným východiskovým spoločenstvom ako takým (porov. VDK 263).

Pod pojmom spoločenstvá v tomto prípade máme na mysli nie základňové spoločenstvá skonkrétanou alebo aspoň primárnou charizmou, ale skôr spoločenstvá vznikajúce a formujúce sa na základe spoločných aspektov (to čo ich spája), napríklad spoločne záľuby, ciele, približne rovnaká veková skupina, atď. Takto vznikajú rôzne spoločenstvá pri školách, školských zariadeniach, univerzitách, spoločenstvá voľného času a podobne.

Obzvlášť v dnešných časoch sa rôzne spoločenstvá javia ako vhodný spôsob katechézy mládeže. Mladý človek, hľadajúci odpovede na svoje otázky a formujúci svoje názory, vyhľadáva možnosti osobnej konfrontácie a zároveň osobného zážitku života s Bohom. Samozrejme žiadne spoločenstvo nemôže byť postavené čisto na zážitkoch, aj keby sa jednalo len o duchovné zážitky.

Dobre riadená práca skupiny, patričnosť do súcíh združení mladých, osobné sprevádzanie mladého človeka, kde je vynikajúcou možnosťou duchovné vedenie, sú veľmi užitočné prostriedky účinnej katechézy.

„Pre mladého človeka je spoločenská skúsenosť skupiny významná. Skupina mu môže umožniť otvoriť sa niektorým formám účasti na spoločenskom živote. Toto je veľmi dôležité hľadisko súčasného sveta mládeže. Skupina je miestom, kde stretanie sa ľudí môže pomáhať mladým znovu pospájať úlomky svojho každodenného života. Skupina teda z jednej strany dovoľuje katechétovi rešpektovať mladého človeka v jeho svete a súčasne mu ponúknuť aj cestu vyzrievania na osobnej i spoločenskej úrovni [Baranyia, 2000: 68].

Centrom katechézy mladého človeka v skupine, by mala byť výchova k modlitbe, pretože ona ja najdôležitejšou skúsenosťou človeka. Ona mu pomáha, ba čo viac-sprostredkúva stretnutie s Absolútnom v tých najintímnejších sférach srdca mladého človeka. Samozrejme pri ohlasovaní je potrebné venovať náležitú pozornosť intelektuálnemu osvojovaniu si právd viery, ale netreba pritom opomínať potrebu vzbudzovať v mladom človeku vieru. Viera dáva svetlo a východisko mnohým ťažkostiam a úskaliam života mladého človeka. *Keď prirodzená ľudská motivácia stráca svoju silu (a ľahko ju stráca vo chvíľach rozličných kríz), vtedy rozhodujúci význam nadobúda motivácia viery. To ona nám dovoľuje vytrvať vo chvíľach slabosti, neúspechu a pádov“ [Augustyn, 2005: 76-77].*

Pri tomto druhu katechézy v spoločenstvách je potrebné brať do úvahy niektoré aspekty:

- Najprv treba vychovávať k tomu, čo je spoločné všetkým členom Cirkvi, než k tomu, čo je osobitné alebo odlišné- riziko každej skupiny, či spoločenstva.
- Treba rešpektovať vlastnú povahu katechézy, rozvíjať jej celé bohatstvo-komplexnosť.
- Privádzať k aktívnemu sláveniu liturgie a k praktizovaniu viery v živote.
- Podstatou skupiny nemá byť iba zážitok, ale má obsahovať štúdium kresťanskej náuky a má byť serióznou náboženskou formáciou.
- Do popredia by mali vystupovať aj dôležité ľudské hodnoty, ako je priateľstvo a osobné ocenenie, duch spoluzodpovednosti, tvorivosť, odpoveď na povolanie, záujem o problémy sveta a Cirkvi.

Nielen pre katechézu mladých vstupujú do procesu významné faktory, ktoré netreba podceňovať. Sú nimi najmä: osoba katechéty, jeho metóda odovzdávania, vzťah medzi katechétom a katechizovaným, rešpektovanie vnútorného rytmu prijímania zo strany adresáta, ovzdušie lásky a viery v komunikovaní, aktívne zapájanie sa kresťanského spoločenstva atď.

2. Mládež na adresu Katolíckej cirkvi na Slovensku [Pupík]

Sekcia pre mládež Konferencie biskupov Slovenska realizovala v rámci prípravy *Pastoračného plánu katolíckej cirkvi na Slovensku pre mládež na roky 2007-2011* prieskum, v ktorom sa pýtala 937 mladých ľudí na ich názory a postoje ku Katolíckej cirkvi. Tento prieskum nám môže ponúknuť ucelenejší pohľad na potreby ale i možnosti samotných mladých ľudí.

<p>Vyjadrenie spokojnosti s ponukou Katolíckej cirkvi na Slovensku mládeži:</p>	<p>Vyjadrenie nespokojnosti s ponukou Katolíckej cirkvi na Slovensku mládeži:</p>
<p>1. vyluhovanie sviatosti</p> <p>2. bohoslužby za účasti mládeže</p> <p>3. osobný kontakt s kňazom</p> <p>4. koncerty a kultúrne podujatia</p> <p>5. vyučovanie náboženstva na školách</p> <p>6. duchovné obnovy a cvičenia</p> <p>7. ochota počúvať</p> <p>8. stretnutia v malých skupinách</p> <p>9. profesionálnosť organizovania</p> <p>10. mládežnícky program na pútiach</p> <p>11. gospelové festivaly a workshopy</p>	<p>1. priestory pre mládež</p> <p>2. komunikácia so štátom</p> <p>3. ochota počúvať</p> <p>4. vyjadrenia cirkevných predstaviteľov v médiách</p> <p>5. vyučovanie náboženstva na školách</p> <p>6. športové podujatia</p> <p>7. neformálne vzdelávanie</p> <p>8. stretnutia v malých skupinách</p> <p>9. duchovné obnovy a cvičenia</p> <p>10. koncerty a kultúrne podujatia</p>

Vyjadrenie spokojnosti s ponukou Katolíckej cirkvi na Slovensku mládeži:	Vyjadrenie nespokojnosti s ponukou Katolíckej cirkvi na Slovensku mládeži:
<ol style="list-style-type: none"> 12. športové podujatia 13. priestory pre mládež 14. evanjelizačné podujatia 15. vyjadrenia cirkevných predstaviteľov v médiách 16. ekumenický rozmer pastorácie 17. neformálne vzdelávanie 18. komunikácia so štátom 	<ol style="list-style-type: none"> 11. osobný kontakt s kňazom 12. ekumenický rozmer pastorácie 13. evanjelizačné podujatia 14. bohoslužby za účasti mládeže 15. mládežnícky program na pútiach 16. gospelové festivaly a workshopy 17. profesionálnosť organizovania 18. vysluhovanie sviatosti

Čo najviac očakávajú mladí od Katolíckej cirkvi na Slovensku	Čo najmenej očakávajú mladí od Katolíckej cirkvi na Slovensku
<ol style="list-style-type: none"> 1. celoslovenské stretnutie mládeže 2. filmy pre mládež 3. časopis pre mladých katolíkov 4. kampaň za vytvorenie lepších podmienok pre mladých 5. webová stránka pre mladých katolíkov 6. odborná literatúra o pastorácii mládeže, námety na stretnutia 7. diecézne a národné centrá pre mládež 8. pomoc pri sprostredkovaní zamestnania pre mladých 9. (stredo)európske stretnutie mládeže 10. animátorské školy 11. nové školské učebnice náboženstva 12. časopis pre animátorov 13. súťaž gospelových skupín 14. medzinárodné výmeny a stáže 15. vlastný program v RTVS 16. metodické centrá pre animátorov 	<ol style="list-style-type: none"> 1. vlastný program v RTVS (Rozhlas a televízia Slovenska) 2. filmy pre mládež 3. pravidelné dialógy s biskupmi 4. nové školské učebnice náboženstva 5. pomoc pri sprostredkovaní zamestnania pre mladých 6. medzinárodné výmeny a stáže 7. kampaň za vytvorenie lepších podmienok pre mladých 8. súťaž gospelových skupín 9. diecézne a národné centrá pre mládež 10. odborná literatúra o pastorácii mládeže, námety na stretnutia 11. webová stránka pre mladých katolíkov 12. časopis pre mladých katolíkov 13. inštitút pre pastoráciu mládeže 14. časopis pre animátorov 15. animátorské školy 16. metodické centrá pre animátorov

Čo najviac očakávajú mladí od Katolíckej cirkvi na Slovensku	Čo najmenej očakávajú mladí od Katolíckej cirkvi na Slovensku
17. pravidelné dialógy s biskupmi 18. inštitút pre pastoráciu mládeže	17. (stredo)európske stretnutie mládeže 18. celoslovenské stretnutie mládeže

Z uvedených výsledkov výskumu je zrejme, že na Slovensku aj v rámci katechézy mládeže máme široké pole možnosti jej realizovania.

Záver

Aj keď nemožno povedať, že mládež je pri katechéze jedinou a tou najdôležitejšou cieľovou skupinou, predsa zastáva veľmi dôležité postavenie. Ohlasovanie evanjelia mladému človekovi, dnes ponúka širokú plejádu možností. Okrem základných prostredí, v ktorých sa mladý človek pohybuje (rodina, škola, farnosť, skupina) existujú aj iné stránky života mládeže, v ktorých sa ona cíti „doma“. Je preto nevyhnutné hľadať možnosti priblíženia života s Bohom vo všetkých priestoroch v ktorých sa pohybuje, samozrejme dodržiavajúc isté zásady a ciele katechézy. V dnešnej dobe je to najmä oblasť mediálno-komunikačných prostriedkov. Ako aj z uvedeného prieskumu Sekcie pre mládež Konferencie biskupov Slovenska vyplýva, mladý človek očakáva využitie možnosti ohlasovania aj vo sfére médií a internetu.

Štúdiou sme snažili poukázať na všeobecné zásady pri katechéze mládeže v prostrediach jej vlastných, ktoré napriek rôznym obmenám prostredia, doby, či techniky, ostávajú fundamentálne. Preto v závere môžeme konštatovať, že všetky spomínané princípy majú spoločného menovateľa: cieľ- ponúknuť a aj dopomôcť mladému človekovi realizovať svoj život ako život v spoločenstve s Bohom. K dosiahnutiu tohto cieľa je množstvo nástrojov, ktoré vychádzajú z potrieb adolescenta i poznania jeho vnútorného sveta. Čím viac sú tieto prostriedky ohlasovania adresnejšie a zrozumiteľnejšie pre cieľovú skupinu, tým účinnejšia je katechéza. Samozrejme, veľmi dôležitú úlohu v tomto procese zohráva aj osoba katechéty. Aj na neho, ako „spoluaktéra“ katechézy sú iste postuláty. Azda ten najdôležitejší, vo vzťahu katechéta - mladý človek, najlepšie vystihujú slová pápeža Pavla VI.: „...dnešný človek počúva radšej svedkov než učiteľov, a tých počúva len vtedy, ak sú zároveň svedkami“ (EN 41). A práve táto výzva snáď dvojnásobne platí, keď sa jedná o katechézu mládeže.

BIBLIOGRAFIA

- [1] *Sväté písmo*. Trnava : SSV, 1998. 2624 s. ISBN 80-7162-236-2.
- [2] *Katechizmus Katolíckej Cirkvi*. Trnava : SSV, 1999. 918 s. ISBN 80-7162-259-1.

- [3] Benedikt XVI., Orędzie na XXVI Światowy Dzień Młodzieży. In *L'osservatore Romano*, ISSN 1122-7249, 2010, č. 10, s. 4-8.
- [4] Ján Pavol II. *Apoštolský list pápeža Jána Pavla II.* Bratislava : Lúč, 1993, 83 s. ISBN 80-7114-089-9.
- [5] Ján Pavol II. *Catechesi tradendae.* Bratislava : SKS, 1993, 52 s. ISBN 80-85405-23-7.
- [6] Ján Pavol II. *Novo millennio ineunte.*
- [7] Kongregácia Pre Klerikov. *Všeobecné direktórium pre katechizáciu.* Trnava : SSV, 1999, 326 s. ISBN 80-7162-264-8.
- [8] Pavol VI.: *Evangelii nuntiandi*, SSV, Trnava 1999, 52 s.
- [9] Augustyn, J. *Smädní po láske.* Trnava : Dobrá kniha, 2005, 115 s. ISBN 80-7174-503-0.
- [10] Baranyia, L. *Animácia skupín.* Bratislava : Domka, 2000, 126 s.
- [11] Bielak, J. *Ekleziálny rozmer manželstva a rodiny.* Spišská Kapitula : Nadácia biskupa Jána Vojtaššáka, 2008, 167 s. ISBN 978-80-89170-31-9.
- [12] Dřimal, L.: *František Tomášek jako katecheta dětí a mládeže.* Olomouc : Matice cyrilometodějská, 2002, 164 s. ISBN 80-7266-107-8.
- [13] Krška, M. *Výchovno-evanjelizačné pôsobenie na adolescentov v mimoškolskom prostredí.* <www.ruksak.sk/vychovno_ev.doc>.
- [14] Pávková, J. a kol. *Pedagogika voľného času.* Praha : Portál, 2008, 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.
- [15] Prieto, J. *Smer-človek.* Bratislava : Don Bosco, 1996, 323 s. ISBN 80-85405-52-0.
- [16] Pupík, Z. Pastoračný plán katolíckej cirkvi na Slovensku pre mládež na roky 2007-2013. In *Problematika voľného času detí a mládeže- Zborník z vedecko-odbornej konferencie.* <ww.unipo.sk/.../Problematika%20voľného%20času%20deti%20a%20mládeže.pdf>.
- [17] Šeliga, J. *Katechéza mládeže.* skriptum RKCMBF, Nitra 1999, 99 s.
- [18] Vagnerová, M. *Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání.* Praha : Nakladatelství Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 169-179]

Milan Fula

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Detašované pracovisko Saleziánium, Žilina, Slovakia

Skúsenosť smrti a jej pedagogický a sociálny význam

Death experience and its pedagogical and social significance

Keywords: *Death, multidisciplinary team, accompanying the dying, spiritual care*

Summary

In the context of a reviving interest in the death issue the article depicts the ambiguity of the contemporary theoretical and practical approach towards the death phenomenon. By the valorisation of the ancient wisdom and the existential reflection on death it draws our attention to the importance of consciousness of the mortal character of human existence for authentic life. The death in itself is analyzed through the experience with the death of another person and it specifies its elementary anthropological characteristics. In the end it underlines a multilateral pedagogical and social value of the death phenomenon, the holistic approach and the need for accompanying a dying person, which is the assignment and role of the family and the helping professions personnel.

V modernej epoche západné myslenie často odmietalo zmyslupnosť diskurzu o problematike smrti. Pre modernú racionalitu je smrť vyprázdnená zo svojej tragickosti, redukovaná na marginálnu udalosť v živote jednotlivca. Individuálny životný príbeh predstavuje len druhotný moment z hľadiska pokroku civilizácie alebo ľudského druhu. Falšovanie smrti vedie v našej epoche k úniku pred smrťou, ku kultivácii pocitu, že

k osobnej smrti nikdy nedôjde a k rastúcej neúcte voči ľudskému životu a pocitu jeho bezvýznamnosti.

V tomto kontexte sa javí naliehavou výzvou znovuoobjavenie diskurzu o smrti ako životnej úlohy pre všetkých. Inak povedané, antropologická reflexia, ktorá chce objasniť tajomstvo človeka, sa explicitne musí konfrontovať s hraničnou situáciou, ktorou je smrť a s jej významom pre človeka. A práve existencialistická filozofia (Kierkegaard, Heidegger, Jaspers) prinavrátila tému smrti do filozofickej diskusie a zvýraznila hlboké spojenie medzi životom a smrťou. S Heideggerom [1999: 266-296] chápeme ľudskú situáciu ako „*bytie k smrti*“ (*Sein zum Tode*), čím rozumieme nielen definitívne prerušenie nášho životného príbehu, ale aj charakteristiku nášho spôsobu existencie, vzťahov k iným a k svetu. Smrť ako „najvlastejšiu, bezvztahujúcu sa a neprekonateľnú možnosť si však tubytie netvorí až dodatočne a príležitostne v priebehu svojho bytia; akonáhle tubytie existuje, je už tiež vrhnuté do tejto možnosti“ [Heidegger, 1999: 281]. Úzkosť z existenciálnej ničoty môžem prekonať do tej miery, do akej je môj život naplnený realizáciou mojich možností. Hrôza zo smrti je tým menšia, čím viac svojich možností som uskutočnil [Jaspers, 1996].

V tomto zmysle je smrť naplnením života a kým sa nerealizuje, človeku chýba jeho posledná a konečná možnosť. Preto je smrť definitívnou možnosťou, ktorá človeka charakterizuje a tvorí princíp antropologickej individuácie. K autenticite každého človeka bytostne patrí, aby sa vyrovnal so svojím životom a so svojou konečnosťou. Namiesto neurčitého „umiera sa“ má uprednostniť konkrétne „ja zomriem“, aby sa ním cítil zasiahnutý, poznal svoje možnosti a staral sa o svoje bytie. Otázka o zmysle smrti je totiž nezmyselná, ak je položená len všeobecne a nie konkrétne a existenciálne [Frankl, 1996].

Skúsenosť smrti druhého a jej základné znaky

Vlastná smrť subjektu je skutočnou hraničnou situáciou (*Grenzsituationen*), ktorú nemožno objektivizovať, zakusovať a priamo spoznať. Smrť jestvuje pre mňa len v podobe smrti iného – ako konkrétna skúsenosť smrti druhého človeka. Možnosť premeny nášho života ako existencie k smrti, v dôsledku skúsenosti smrti blízkeho človeka, je založená na možnosti osobnej lásky. Smrť človeka, ktorého milujeme osobnou láskou a poznávame ako jedinečného a nenahraditeľného, nám dovoľuje prekročiť oblasť biologických skutočností: okamih ticha tvárou v tvár mŕtvemu, „jediný úkon osobnej lásky stačí, aby mi spolu s prítomnosťou či skôr „s prítomnou neprítomnosťou“ osoby dal pocítiť bytostné jadro ľudskej smrti“ [Landsberg, 1990: 132]. V utrpení zo smrti blízkej osoby môžem nadobudnúť skúsenosť nenahraditeľnej straty a hlboký existenciálny význam tohto interpersonálneho vzťahu. „Toto my a zároveň sila osobitosti tohto nového bytia personálneho poriadku nás privádza k poznaniu toho, že sami musíme zomrieť... Moje

spoločenstvo s touto osobu sa zdá byť rozbité: ale týmto spoločenstvom som bol do istej miery ja sám, a v rovnakej miere preniká smrť do vnútra mojej vlastnej existencie a práve tým ju bezprostredne zakusuje“ [Landsberg, 1990: 129,131]. Vystihuje to aj asonancia medzi gréckym slovom *agàpe* (láska) e *agonia* (smrteľný zápas) keď naznačuje, že vytvorením afektívnych vzťahov s blízkymi ľuďmi sa človek explicitne alebo implicitne konfrontuje s nestálosťou a smrťou. Naša schopnosť milovať druhých je akoby paralelná s prijatím možnosti trpieť. Preto hovorí G. Marcel, že jediný podstatný problém kladie konflikt lásky a smrti, lebo „milovať bytie znamená povedať: „ty nezomrieš. Ak by som súhlasil s tvojím zánikom, zradil by som naše bytie, a znamenalo by to ponechať ťa smrti“ [Marcel, 1959 : 182,184].

Z množstva antropologických znakov smrti, plynúcich z analýzy skúsenosti, uvádzame nasledovné:

– *atypickosť*. Smrť v antropologickom zmysle nie je len dekompozíciou štruktúry žijúceho organizmu, ale zahŕňa aj predchádzajúce vedomie a reakciu na utrpenie a úzkosť. Len človek, obdarovaný vedomím a sebatranscendenciou, zakusuje smrť. „Človek je výnimkou vo svete žijúcich bytí. Veď je jediným živým bytím, ktoré je osobou. Preto aj jeho smrť je niečím odlišným od smrti zvierat. Práve to je charakteristikou človeka: že len jeho (a práve jeho) život je „bytím k smrti“. Len on sám anticipuje vlastnú smrť prostredníctvom vedomia jej príchodu“ [Landsberg, 1990: 138].

– *jedinečnosť*. Vedomie smrteľnosti je privilegovaným miestom epifánie individualnosti a jedinečnosti vlastného ja. V smrti sme totiž absolútnymi a nezastupiteľnými protagonistami: „Smrť je, pokiaľ „je“, bytostne vždy moja“. „Nikto nemôže vziať druhému jeho umieranie. Nieкто, ale môže ísť „za druhého na smrť“... Zomrieť za druhého však nemôže ani v najmenšom znamenať, že by sme z druhého sňali jeho smrť. Umieranie musí každé tubytie vziať vždy na seba“ [Heidegger, 1999: 270]. Len ja sám môžem prežiť vlastnú smrť z vnútra, len ja môžem zakusovať svoje vykorenenie. Parafrázujúc Descartesa, môžeme povedať: *morior, ergo sum*. Vnímam sa ako bytie k smrti, teda som.

– *každodennosť a univerzálnosť*. Smrť je každodennou možnosťou každého človeka. „Akonáhle človek získa život, ihneď je dostatočne starý, aby zomrel“ [Heidegger, 1999: 275]. Nakolko je totiž smrť konštitutívnym rozmerom ľudského bytia, rodí sa s narodením človeka, postupuje s jeho rozvojom a dozrieva s jeho záverom. Je udalosťou, ktorá sa týka všetkých ľudí každého pohlavia, veku a postavenia.

– *nutnosť a ireverzibilnosť*. Napriek neustávajúcemu vedeckému úsiliu smrť zostáva a zostane neodvratnou a nezvratnou hranicou: ničota číha na ľudskú existenciu, až jej smrťou udeľuje definitívnu porážku. Konečnosť, pominuteľnosť však nie je len podstatným znakom ľudského života, ale je aj konštitutívna pre jeho zmysel: „zmysel ľudskej existencie sa zakladá na jej ireverzibilnom charaktere“ [Frankl, 1996: 81].

– *radikálnosť*. Smrť je definitívnou prehrou vzhľadom na všetky ambície i najsmelšie projekty a najzrejmejším protirečením *homo faber*. Ako vykorenenie bytia je základnou výzvou pre všetky ľudské formy života: personálnu, rodinnú, sociálnu, kultúrnu, politickú, ekonomickú a výrobnú.

Z uvedeného vyplýva, že proces znovuzískania zmyslu smrti i dôstojnosti zomierajúceho si vyžaduje zmenu kultúrnych postojov. Znamená to vnímať smrť nie ako nepriateľa prichádzajúceho zvonka, ale ako ontologickú dimenziu a možnosť našej konečnej existencie. Smrť nie je len úplné zničenie života (empirická konštatácia zastavenia vitálnych funkcií), ale hlavne prerušenie interpersonálnych vzťahov.

Výchovná hodnota smrti

Bezpochyby smrť nie je výchovná sama o sebe, lebo vykoreňuje človeka a ohrozuje jeho existenciu. Pedagogickú funkciu zohráva či môže zohrávať vedomie smrteľného charakteru človeka za podmienky, že je prijímané v slobode a disponibilite. S Landsbergom sa nazdávame, že „duchovné prisvojenie nutnosti zomrieť je pre každú ľudskú osobu určite rozhodujúcou úlohou. Avšak toto prisvojujúce úsilie predpokladá práve v prípade smrti ten charakter cudzoty, o ktorého prekonanie ide. Osobná existencia nie je fatalita: jej úlohou je na fatalitu, zvlášť na fatalitu smrti, slobodne odpovedať a v istom zmysle a do istej miery ju prekonať“ [Landsberg, 1990: 136]. Človek totiž môže plánovať svoju smrť v zmysle jej slobodnej anticipácie vo vlastnom vedomí – môže prijať svoje bytie k smrti kvôli vernosti vlastnému bytiu. Táto vernosť zahŕňa schopnosť plánovať každé rozhodnutie, vychádzajúc z tejto hranice, ktorá tak tvorí poslednú možnosť bytia. V tejto perspektíve sa pohybujú kresťanskí autori, ale aj napr. zakladateľ psychoanalýzy S. Freud: „Každý deň myslím na možnosť smrti. Je to dobré cvičenie“ [Blanton, 1974: 87]. Vďaka smrti každý okamih nadobudne hodnotu vzácnosti a môže rozmnožiť a zlepšiť pocit vitality ako dynamizmu bytia.

Bez nároku na kompletný opis mnohostrannej pedagogickosti smrti súhrnne uvádzame niektoré jej podstatné aspekty [Palumbieri, 2000; Scherer, 2005]:

– *valorizuje čas*. Život vo svetle smrti uniká banalizácii a je valorizovaný aj v „bez-cenných“ detailoch každodennosti. Perspektíva smrti vyzýva prežívať život v plnosti: valorizovať každý okamih existencie a vnímať ho ako výzvu k sebadarovaniu. Ide o pedagogiku prežívania prítomného okamihu: nemáš iný čas než dnešný, aby si miloval. Znamenite to vystihol Dostojevský: „Keď sa obrátim do minulosti a myslím nato, koľko času som zbytočne premárnil, koľko času som stratil chybami vinou nečinnosťou, neschopnosťou žiť, ako málo som si cenil tento čas... moje srdce krváca. Život je dar. Život je šťastie, každá minúta môže byť storočím šťastia“ [In: Prini, 1989: 49]. Voči nenaplneným túžbam a nerealizovaným predsavzatiam existuje každodenné zmŕtvychvstanie, možnosť

znovu povstať. V tomto zmysle možno doceniť múdrosť antickej filozofie i kresťanskej tradície, ktorá zdôrazňovala duchovné cvičenie „prežívať každú chvíľu, akoby bola posledná“.

– *odhaľuje kontingentnosť človeka.* Smrť ako „nemožnosť každej možnosti“ je cieľovým bodom človeka, ktorý vlastní nesmierne možnosti. Ako vynikajúca metafyzická skúsenosť ukazuje, že človek nemá bytie od seba, ale je ontologicky chudobný. Každý človek je „úbohým“ človekom, lebo je chudobný vzhľadom na život: nikto nerozhoduje o svojom príchode na svet, ani o svojom zotrvaní v ňom. Koniec koncov, nikto nie je pôvodcom vlastnej existencie a nemá moc realizovať jej posledný zmysel. V tomto zmysle je smrť privilegovaným odhalením radikálnej kontingentnosti človeka, ktorá odkazuje na transcendentný základ existencie. Smrť relativizuje oblasť toho, čo zaniká a vychováva zmysel pre nepominuteľné, aspoň tým, že umocňuje nostalgiu po úplne inom vzhľadom na relatívne. Je veľkou učiteľkou nekonzistentnosti prchavého a konzistentnosti trvávajúceho.

– *mobilizuje k reakcii proti hrozbe smrti.* Blízkosť alebo hrozba smrti, trvalo prítomná v horizonte vedomia, poháňa človeka k činnosti. Čas totiž nie je pre človeka len hrozbou, ale aj relatívnou možnosťou oddialiť nutnú smrť. Perspektíva smrti je teda pozvaním k vážnemu úsiliu prekonať každý typ smrti uprostred života. Vykoristovanie, nespravodlivosť, nadvláda, egoizmus, formalizmus, povrchnosť, zvecnenie druhých sú mnohokraké prejavy paradoxnej lásky k smrti. Smrť je vynikajúcou výzvou, ktorá provokuje ľudskú reakciu v neustálom intraindividuálnom zápase medzi láskou k smrti a láskou k životu. Je zápasom proti etickej neľudskosti i proti úskaliam, ktoré prenikajú existenciu človeka. V tomto zmysle je celá civilizácia gigantickou obranou proti chorobám, neistote, nebezpečenstvám a zlyhaniu. V tomto snažení majú svoje významné miesto všetky pomáhajúce profesie. Úsilie o pokrok je najzákladnejším potvrdením princípu života a celé kultúrne snaženie ľudstva možno interpretovať ako boj proti smrti.

– *odhaľuje zmysel pozemských dobier.* Vedomie nutnosti smrti vrhá silné svetlo na konanie každého človeka tým, že umožňuje spoznať autentický zmysel pozemských dobier. Konkrétne, smrť predovšetkým spochybňuje prehnané vyhľadávanie materiálnych dobier. Uvažujúceho človeka vedie k otázke: spočíva základný význam ľudskej existencie v zhromažďovaní dobier pre výlučné používanie jednotlivca? Už antická múdrosť zdôrazňovala, že nikto si nezoberie so sebou dobrá nazhromaždené počas života. Každý majetok a vlastníctvo zostane pre tých, ktorí prežijú: „smrť je absurdná, lebo celá existencia sa zanechá v rukách iných“ [Sartre, 1980: 653]. Vedomie smrti neodsudzuje neúčinnosť a márnosť majetku ako takého, ale len majetok vnímaný ako absolútny cieľ jedinca s vylúčením iných osôb. Inak povedané, zhromažďovanie materiálnych a kultúrnych dobier, vytváranie materiálnych štruktúr a blahobytu má len vtedy význam, ak slúži rozvoju iných.

– *relativizuje sociálne úlohy a roly.* Názorne učí o radikálnej a absolútnej rovnosti všetkých ľudí, lebo ich všetkých vracia do prachu zeme. Akékoľvek majetky, sociálny status a osobnostné danosti mali jednotliví ľudia, voči smrti sú všetci bez výnimky rovnako úbohí. Všetkých nás spája spoločný osud zakľúčený smrťou, ktorý ukazuje neadekvátnosť a falošnosť sociálneho odstupu, politickej nadvlády a povýšeneckých postojov. Všetky funkcie a úlohy sú v perspektíve smrti redimenzované: „nadvláda človeka nad človekom“ je v protiklade s pravdou o smrteľnom človeku. Smrť teda pozýva človeka vnímať sociálne úlohy ako službu v prospech iných a budovať humánnejší svet, ktorý rešpektuje ľudskú dôstojnosť všetkých. V tomto zmysle smrť popiera egoizmus a zneužívanie, vôľu po moci a túžbu po ovládnutí druhých. Pozýva k veľkej tolerancii voči iným, k rešpektovaniu každého, lebo nikto nie je nepostrádateľný v ľudskom spoločenstve.

– *učí láske a znásobovaniu života.* Perspektíva smrti odhaľuje provizórnosť existencie a umožňuje vnímať život nie ako vlastníctvo, ale ako darované bytie, ktoré treba rozvíjať. Život je dar v zárodku, ktorý treba rozmnožovať. Človek je počas svojej existencie vo svete podnecovaný vnútorným autodynamizmom k znásobeniu života. Podľa Levinasa smrť neodpúšťa neplodnú lásku: vyzýva k odovzdaniu života a lásky na potomkov. Maximálna sterilita smrti ho poháňa k maximálnej plodnosti v živote. Človek sa potrebuje znovunarodiť v nespočetných generáciách vo vlastných deťoch a vnukoch. Svoju plodnosť vyjadruje nielen na biologickej, ale aj na metabiologickej rovine. Svojím slovom a láskou zasieva semienka radosti a zmyslu života do tých, ktorých stretáva. V každom prípade dieťa zostáva najvynikajúcejším ľudským dielom presahujúcim každé materiálne alebo kultúrne dielo.

– *vedie k solidárnosti.* Perspektíva smrti originálnym spôsobom odhaľuje nepodloženú sebestačnosť a konštitutívnu odkázanosť jeho bytia na druhých. Potvrďuje ju postoj zomierajúceho, ktorý sa vo svojej odkázanosti opiera o pomoc príbuzných, priateľov a pomáhajúcich pracovníkov. Hobbsova formulácia *homo homini lupus* sa transformuje do formulácie *homo homini socius*, ktorá odhaľuje fenomenológiu bytia pre iných. Vnútorne postoje a im zodpovedajúce správanie sa stáva novým a humánnejším, lebo je preniknuté ľudským súcitom. Konkurent, nepriateľ sa stáva spolupracovníkom v zdieľaní rovnakého ľudského osudu. Pekne o tom svedčí Dostojevský, ktorého v očakávaní trestu smrti prenikol súcit, najvyššia forma solidarity. Ľudstvo vnímal ako nesmierny zástup smrteľníkov odkázaných na pochopenie, pozornosť a službu [Prini, 1989: 55].

– *pozýva k zodpovednosti za celok života.* Ak by bol život vo svete bez ukončenia, stratil by hĺbku a vážnosť a mohol by byť prežívaný v znamení zábavy bez konca. Avšak život, zavŕšený smrťou, fixuje hranice, ktoré neumožňujú hlbšie meniť zmysel a základné smerovanie života. Preto aj na filozofickej rovine platí, že obdobie života je „skúškou“, ktorou

sa všetky možnosti vyčerpajú: čo človek raz vykonal, už nemožno zopakovať, ani vylepiť. Človek si uvedomuje, že nie je pánom, ale len správcom vlastného života, z ktorého má vydať počet. Preto je každá chvíľa nositeľom neopakovateľného a nereverzibilného procesu, ktorý zahŕňa výzvu k valorizácii vlastných talentov. Uvedomenie si tejto ľudskej situácie je rozhodujúce pre prechod od banálneho života k autentickému životu a k prebratiu vlastnej zodpovednosti. O zmysle života človeka nerozhodujú svetské udalosti, jeho úspechy a zlyhania, ale to, čo urobil alebo urobí zo svojho života.

Dôstojná smrť a sprevádzania zomierajúcich

Naznačená mnohostranná pedagogickosť smrti, kvalifikuje túto udalosť ako jedinečnú vzácnosť, ktorá bola daná človeku. „Smrť je najcennejšia vec, ktorá bola daná človeku. Najvyšším zločinom je užiť ju zle“ [Weil, 1963: 127]. Banalizovať smrť v istom zmysle znamená znehodnotiť celý život, ktorého je smrť završením. Nazdávame sa, že existenciálna reflexia o smrti sa môže stať vhodnou terapiou, ktorá uchráni súčasného človeka pred sklznutím do barbarstva a neprestane ho inšpirovať, aby urobil zo svojho života umelecké dielo. Naučiť sa žiť so smrťou totiž zahŕňa hlbokú obnovu ľudskej situácie, k čomu je pozvaná súčasná kultúra.

V dnešnej západnej kultúre je smrť vytesňovaná z verejného priestoru spoločnosti (Kübler-Rossová, 1992). Všetci sme tichými účastníkmi moderného sprisahania, ktoré sa pokúša obmedziť až anulovať bezprostredný kontakt so smrťou, ktorá sa mnohým javí ako prišerná a esteticky odporná. Masmediálne posolstvá na jednej strane vytesňujú smrť jednostranným prezentovaním obrazov vitality, mladosti, krásy, na druhej strane smrť predvádzajú a transformujú na senzáciu. Súčasne formou inštitucionalizácie smrti dochádza k jej profesionalizácii, medikalizácii a sekularizácii [Ariés, 2000]. Dnešná medicína totiž umelo predlžuje/skracuje život a kultúra sa pokúša prekonať smrť novými obradmi, symbolmi a hlavne pragmatickým optimizmom, ktorý „sterilizuje“ smrť. Smrť prestáva byť súčasťou každodenného života, stráca sa s ňou osobný kontakt: zomierajúci je zverený lekárom, pomáhajúcim pracovníkom a mŕtvy pohrebným službám. Často sa bezprostredný proces smrti maskuje chorobou, čím sa umierajúci oberá o vedomie blízkosti vlastnej smrti a možnosť jej zmysluplného prežitia.

Smrť sa tak pre človeka blahobytnej spoločnosti stáva absurdnou udalosťou a utrpenie neznesiteľným bremenom, od ktorého sa treba za každú cenu oslobodiť. Najradikálnejšie sa tak deje legalizáciou eutanázie, zdôvodňovanou súcitom s trpiacim a nárokom človeka autonómne disponovať vlastným životom i smrťou. Ak je život základným ľudským právom osoby nikto nemôže autorizovať zabitie nevinného (starého, chorého) človeka. Smrť nemôže byť právom, lebo je faktom a nie dobrom, ktoré by mohla spoločnosť zaručiť vynájdением kategórie exekútorov smrti. Eutanázia je falošným súcitom a znepoko-

jujúcou zvrátenosťou: podoba lásky, ktorá zabíja a forma spolucítania, ktoré anuluje toho, koho bolesť nevie zniesť, je obľudná. K autentickému humanizmu patrí liečenie a mierne- nie bolesti chorého aj v najťažších fázach choroby, trpezlivá a láskavá starostlivosť a sprevádzanie zomierajúceho človeka [Fula, 2008: 272].

Miesto snáh o „dobrú smrť“ treba uprednostniť úsilie o zmierenie so smrťou, lebo sa zomiera zle, ak smrť nie je akceptovaná z obidvoch strán, ak pomáhajúci pracovníci i rodina nie sú citliví a primerane formovaní poskytovať sociálnu podporu a duchovnú útechu. Zle sa zomiera v spoločnosti i v rodine, v ktorej sa nevie zomierať, lebo stratila úctu k životu, lebo často ponecháva zomierajúceho v izolácii, samote a bez spoluúčasti. Človek má právo na dôstojnú a humánnu smrť, ktorá je završením prirodzeného vývo- jového cyklu (analogicky ako narodenie, adolescencia, staroba) a ktorá je prijatá ako zdroj zmyslu. *Smrť dôstojná človeka*, ktorá je autentickým právom, nevnučuje žiadne hrdinstvo, ale si vyžaduje sociálne a ekonomické investície, úsilie napomáhajúce sprevádzanie zo- mierajúceho, zmierňovanie bolesti a liečenie. Treba valorizovať právo na dôstojnú, po- kojnú a prirodzenú smrť, v ktorej je vylúčené zbytočné fyzické utrpenie a ktorá sa odohráva v solidárnom prostredí. Toto právo je totožné s právom na primeranú a adekvátnu starostlivosť, bez použitia nebezpečných alebo príliš nákladných terapií a s vylúčením terapeutickej tvrdošijnosti [Fula, 2008]. V tomto kontexte má svoje neza- stupiteľné miesto paliatívna a hospicová starostlivosť, ktorá cez odborné a podporné tímové sprevádzanie rešpektuje život a dôstojnosť človeka, umenšuje utrpenie, posilňuje zmysel života a istotu sociálnych kontaktov a tým humanizuje zomieranie.

Uvedená výzva sa netýka len jednotlivcov a ich rodín, ale aj politikov, zdravotníkov, sociálnych pracovníkov, psychológov, kňazov, dobrovoľníkov. Veď všetci sa stretáme so smrťou, obvykle so smrťou druhých ako sprevádzajúci a raz absolvujeme vlastné zomie- ranie: preto je pre každého človeka dôležitá primeraná príprava kombinujúca odborné poznatky s výchovou, opierajúcou sa o antropologický význam smrti. Osobitne to platí pre *prípravu profesionálnych pracovníkov*. „Odbornou prípravou v oblasti paliatívnej starostlivosti a sprevádzania zomierajúcich by mali prechádzať všetci pracovníci pomáhajúcich profesií, lebo je lepšie byť na mimoriadnu udalosť profesne i emočne do- predu pripravený, než sa s ňou vyrovnávať v priebehu samotnej udalosti“ [Vávrová, 2010: 73]. Poskytovanie kvalitnej starostlivosti nie je možné bez osobného vyrovnania sa s vlastnou smrteľnosťou a zvnútorňovania jej pedagogického a sociálneho významu.

Personalizovaná starostlivosť o zomierajúceho človeka musí vychádzať z globálnej koncepcie ľudskej osoby, nakoľko človek zjednocuje vo svojej osobnosti telesnú, psycho- sociálnu a duchovnú stránku bytia. V perspektíve *holistického prístupu* v starostlivosti o zomierajúceho človeka, chápaného ako bio-psycho-sociálno-spirituálny celok (Kováč, 2001), treba vziať do úvahy všetky potreby človeka: biologické potreby (výživy, vy-

prázdňovania, spánku, hygieny, minimalizácie bolesti), psychologické potreby (komunikácie, dôvery, bezpečia, zmiernenia psychického utrpenia - depresii, úzkosti, strachu), sociálne potreby (spoluúčasti, siete vzťahov, rodiny, ľudskej blízkosti) a spirituálne potreby (zmyslu života, vzťahu s transcendentnom, odpustenia vín, uzmierenia, nádeje, viery, lásky, duchovných rituálov, akceptácie smrti). Osobitné miesto má spirituálny rozmer ľudského života, ktorý určitým spôsobom prepojuje fyzické, psychologické a sociálne zložky života jednotlivca a projektuje osobu k transcendentnej dimenzii [Fula, 2012].

K bytostnej túžbe zomierajúceho patrí potreba mať pri sebe človeka, ktorí ho na poslednom úseku života sprevádzajú. Avšak situácia blížiacej sa smrti milovaného človeka je jeho rodinou a priateľmi vnímaná ako ťažká životná skúška. Je o to ťažšia, čím väčší je citový vzťah k zomierajúcejmu a čím menej sú znalosťami a skúsenosťou pripravení na jeho sprevádzanie. V tomto kontexte sa situuje potreba kvalitnej hlboko ľudskej a odborne kompetentnej pomoci pomáhajúcich pracovníkov, ktorí tvoria *multidisciplinárny tím* sprevádzajúci človeka na jeho poslednej ceste. Zomierajúci potrebuje byť obklopený pozornými, citlivými a skúsenými ľuďmi, ktorí sa pokúsia porozumieť jeho potrebám a ktorí mu budú sláskavým pochopením pomáhať tvárou v tvár smrti. Zaangažované sprevádzanie umierajúcich patrí k ľudsky dôstojnému zomieraniu, ktorého cieľom je pomôcť dotyčnej osobe a jej blízkym, čo najrýchlejšie a najšetrnejšie prejsť nepríjemnými predchádzajúcimi fázami zomierania a pomôcť im dospieť do fázy zmiernenia a akceptácie smrti [Svatošová, 1998: 22n]. Každému človeku treba pomôcť prejsť ťažkým obdobím zomierania ľudsky dôstojne, aby zavŕšil svoju životnú cestu návratom alebo znovuobjavením najhlbších istôt svojho života, aby sa vyrovnal s vlastnou vinou a odpustil sebe a iným. Pred zomierajúcim človekom stoja viaceré existenciálne úlohy, ktoré môžeme s Opatrným [2004] špecifikovať nasledovne:

- prijať vedomie blízkej smrti, vlastnú nemohúcnosť a odkázanosť na pomoc druhých;
- integrovať súčasný stav unikajúceho života do celku života, doceniť zmysel prežitého života;
- vyrovnávať sa s obavami o seba (ako zvládnuť bolesť, bezmocnosť, samotnú smrť) a o svojich blízkych, ktorých čoskoro opustí;
- vyrovnávať sa s bilanciou vlastného života, so životnými neúspechmi a zlyhaniami;
- vyrovnávať sa cez odpustenie s domnelými alebo skutočnými trápeniami, krivdami i neúspechmi;
- zmieriť sa s mankami vlastnej zodpovednosti voči najbližším ľuďom, prípadne Bohu a dospieť k odpusteniu.

Keď ako sprevádzajúce osoby ponúkame zomierajúcejmu svoj voľný čas, chápanú a diskretnú spoluúčasť, schopnosť aktívne počúvať a pozornú lásku môžeme spoznať čosi

z liečivej sily ticha, zakúsiť dotyk večnosti, chvíľu, v ktorej sa človek odpútava od vonkajškivosti a obracia sa k sebe samému, aby sa zmieril so svojim životom. „Umenie života spočíva očividne v tom, premeniť smrť ako danosť na skutok vlastnej vôle, nie na heroický čin, ale na skutok lásky, na vydanie sa Bohu a ľuďom. Smrťou vyslovujeme ešte raz to, čo v nás znelo po celý život. Smrť je naplnením našej lásky. Je aktom odovzdania, ktorý nie je skalený alebo zatienený nejakými postrannými úmyslami“ [Grün, 2009: 125].

V každom prípade platí, že sprevádzanie ľudí na konci ich života je nielen službou pre nich, ale aj pre sprevádzajúcich profesionálov i laikov. Pedagogická hodnota smrti sa uskutočňuje nielen u zomierajúceho, ale aj v živote sprevádzajúcich osôb. Kto absolvuje proces sprevádzania zomierajúceho ako autentickú životnú skúsenosť sám z nej vychádza osobne obohatený. Prežívanie blížiacej sa smrti človeka vyzýva k zodpovednejšiemu a intenzívnejšiemu životu všetkých ľudí, vrátane pomáhajúcich pracovníkov. Mnohí ľudia po skúsenosti smrti blízkeho človeka začali vnímať svoju existenciu ako dar. Tešili sa zo života a s vďačnosťou prežívali každý neopakovateľný okamih ako príležitosť vytvárať hodnoty, ktoré dávajú životu zmysel. Starostlivejšie volili každé slovo a dôkladnejšie zvažovali svoje životné ciele. Smrť blízkeho im umožnila priblížiť sa k odpovedi na jedinú a skutočnú otázku: aký zmysel má môj život, resp. aký zmysel mu chcem dať.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Ariés, P. 2000. *Dejiny smrti I*. Praha: Argo.
- [2] Blanton, S. 1974. *Il diario della mia analisi con Freud*. Milano: Feltrinelli.
- [3] Frankl, V.E.: *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta 1996.
- [4] Fula, M. 2012. *Aktuálnosť spirituality v profesionálnej práci s mládežou*. In: Fula, M., Martinek, M., Bieńkowska, I. (eds.): *Sociálně-výchovné kontexty práce s ohrozenou mládeží*. Praha: VOŠ Jabok, s.43-54.
- [5] Fula, M. 2008. *Eutanázia a jej alternatívy*. In: Gluchman, V. (ed.): *Morálka a súčasnosť*, AFPh UP 198/280. Prešov: FF PU, s.270-275.
- [6] Grün, A. 2009. *Umění stárnout*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství .
- [7] Hiedegger, M. 1996. *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh.
- [8] Jaspers, K. 1996. *Filosofia*. Torino: Utet.
- [9] Kováč, D. 2001.. *Integrovaná osobnosť – predpoklad zvládania „nebezpečného sveta“*. In.: Sarmány-Schuller, I. (ed): *Psychológia pre bezpečný svet*. Bratislava: Stimul, s.11-14.
- [10] Kübler-Rossová, E. 1992. *Hovory s umírajícími*. Hradec Králové: Signum unitatis.
- [11] Landsberg, P.L. 1990. *Zkušenost smrti*. Praha: Vyšehrad.
- [12] Marcel, G. 1959. *Présence et immortalité*. Paris: Flammarion.

- [13] Opatrný, A. 2004. *Jak zmírnit niterná trápení nemocných?* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- [14] Palumbieri, S. 2000. *L'uomo, questo paradosso*. Roma: Urbaniana University Press.
- [15] Prini, P. 1989. *Storia dell'esistenzialismo. Da Kierkegaard a oggi*. Roma: Studium.
- [16] Scherer, G. 2005. *Smrt jako filosofický problém*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- [17] Sartre, J.P. 1980. *L'essere e il nulla: saggio di ontologia fenomenologica*. Milano: Il Saggiatore.
- [18] Svatošová, M., Jirmanová, M. 1998. *Hospic slovem i obrazem*. Praha: Ecce Homo..
- [19] Vávrová, S., Polepilová, R. 2010. *Výzkumné šetření o vzdělávání studentů pomáhajících profesí v oblasti thanatologie*. In: *Sociální práce: Sociální práce s umírajícími*, 10/2, s.71-80.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 181-188]

Lenka Görnerova

College of Polytechnics Jihlava, Czech Republic

Use of Aromatherapy in Childbirth

Keywords: *oil, delivery, scent*

Summary

Aromatherapy is natural treatment method. Ether oils have the ability to influence body functions, psychic and emotions. Principle of aromatherapy is in scented matters and their mixtures affecting brain centres which are responsible for creation of emotions and sensual feelings and which control creation of miscellaneous hormones. Scents can influence metabolism and overall state of organism. Ether oils can suppress pain, nausea or high or low pressure. Some oil have calming effects, some refresh, strengthen or support concentration. Relief during delivery can be achieved by suitable chosen mixture of ether oils.

History of Aromatherapy

Aromatherapy is a specific discipline of herbal medicine. This name consist of two parts: "Aroma" means pleasant scent and "Therapy" means physical or psychical treatment. It is treatment by using scents. Those scents are not perfumes but essential (etheric) oils from medicinal herbs. Treatment consists of direct application of oils to body which leads to the improvement of psychical and psychical health [McGilvery, Reed, 1997]. Principle of aromatherapy lies in the effect of scent substances and their mixtures through senses of smell to brain centres which are responsible for the creation of emotions and feelings and centres which control the production of miscellaneous hormones.

Effects of aromatic herbal oils were highly rated in majority of ancient cultures. Ancient Indian scientific literature and Chinese historical medical scripts prove the high

importance of herbal oils for improvement of health and spiritual life. Nowadays we can gather knowledge about them from almost all cultures all over the World. Surviving papyrus and temple scripts or preserved vessels containing traces of essential oils allow us to take a look at the secrets of their culture and herbal medicine [Tisserand, 1992].

The richest tradition of using of herbal scents comes from Egyptians. Hippocrates, who was considered as father of modern medicine, was using scented oils during plagues in Athens and Roman soldiers regained their strength by herbal oil baths and massages [Tisserand, 1992].

Arabs enriched the knowledge by using of many exotic plants, herbs and spices. This knowledge was brought into Europe in 11th century during invasions of Arabian armies. The most important book of that time was Avicenna's "Collection of rules in medicine". In 12th century were all over the Europe well known famous so called Arabian perfumes or essential oils [Tisserand, 1992]. Because Europeans did not have the access to Oriental aromatic trees providing resin they used rosemary, lavender, thyme and other miscellaneous herbs or plants. There exist records from 14th century about the using of essential oils during plague. Aromatic herbs were carried in public places to avoid plague infection. Aromatherapy became most popular in 16th and 17th century. After the invention of book printing press recipes and herbals were published. In 16th century they were kept by almost every literate person. Women made bags with scented herbs for miscellaneous use [Tisserand, 1992].

Antonin Jungmann, founder of modern Czech midwifery, created list of things that should be in midwife's suitcase where were, besides tin injection, two or three laces for tying of umbilical cord, not too sharp scissors, two cubits of oilcloth, also scented things and smells (grape or salvia spirits in case of unconsciousness) [Dvorakova, Cetlova, 2011: 83].

Many silica were considered as official medical aids. During last two hundredths of years scientist went forward in identifying of consistence of herbal oils. Thanks to those experiments were found new mineral materials. With research of essential oils dealt mainly chemist Friedrich Hoffman [Tisserand, 1992].

In twenties of twentieth century French chemist Rene Maurice Gattefosse became interested in treatment abilities of essential oils. Lavender oil was able to quickly cure burns on hands and many essential oils had antibacterial effects. He also first used the expression aromatherapy [Lavery, 1997].

French army surgeon Jean Valnet used essential oils when treating soldiers. Later he successfully used oils in psychiatric hospital. In 1964 he published his book *Aromathérapie*, which is considered as the holy bible of aromatherapy. Another significant representative is Marguerite Maury who founded in fifties of last century in Great Britain first

Aromatherapeutic Clinique. She learned how to individually use essential oils in massages [Lavery, 1997].

Many essential oils stayed in prescription into 20th century. In smaller amounts are still used peppermint, myrrh or lavender [Tisserand, 1992].

Essential oils can be absorbed into body through skin pores or by inhalation. Effect of oils to body systems is confirmed from psychological, pharmacological and physiological points of view. It positively affect mainly stiff muscles, reduces stress, improves the quality of life, strengthen immunity system and sharpen senses [McGilvery, Reed, 1997].

During inhalation are aromatic signals sent into limbic system of brain where they directly influence senses. Chemical components of oils are by blood transported gradually into all body parts and then follow reaction similar to application of medicament. After several hours oils leave body - mainly by vaporising, urinating, stool or sweating. Some oils are chemically relative to certain body parts and thus have balancing, relaxing and stimulating effects to them. Oils are usually absorbed by body for 20 minutes to several hours. In average it is 90 minutes [McGilvery, Reed, 1997].

Aromatherapy is beneficial for everybody regardless of age, gender or quality of health. It is important in case of newborns, children and elderly people who can feel that they are cared for. Pregnant women and seriously ill people should the use of aromatherapy consult with experts and under their supervision [McGilvery, Reed, 1997].

In case when the self-application does not have the desired effect an expert is to be consulted. This are mainly cases of serious health problems, persisted problems, allergies, pregnancy, use of homeopathic or care for little children and toddlers. Numbers of visits of experts depends on character of problems, on reaction to treatment and on its length [McGilvery, Reed, 1997].

Aromatherapy goes along well with conventional treatment and also with the majority of kinds of holistic medicine. The best thing with which the aromatherapy should start with is application of pure unmixed and unpolluted essential oil [McGilvery, Reed, 1997].

During delivery is aromatherapy used more and more often. Etheric oils during labour influence contractions, reduce stress and nausea and support deep breathing. They influence positively emotions and psychical state. Proper atmosphere during delivery is essential and it helps to get rid of fear and to relax properly [Association of Czech Aromatherapists, 2008].

It is necessary to apply essential oils mixed to ensure positive and safe effect. Essential oils are to be mixed in ratio 1:1, or one drop of essential oil to 5ml, which is one spoon of basic oil. Oils are mixed from two reasons – increase or change of therapeutic effect and change of pleasant odour. There are many odours to change scents but for therapeutic

usage are used no more than four kinds. If we prepare the mixture at home then we should mix only two or three kinds of oil [Hruskova, 2010].

Use of aromatherapy in labour

First labour stage

During first stage can be essential oils inhaled from aroma lamp, from napkin into which were dropped several drops of oil, by vaporising from bowl in shower, by bath or by massage. Massaged is small of the back, lower belly, shoulders, neck, hips or feet. We massage parts which are pleasant for them. Suitable oils are for example lavender, rose or sage. Massage should follow not sooner than 30 minutes after use of medicaments. Woman can use basic massage oil which suits her – jojoba or almond [Hruskova, 2010, Association of Czech Aromatherapists, 2008].

If amniotic fluid have not drained out yet it is possible to prepare bath with six to eight drops of lavender oil which accelerate delivery without the increase of contractions. It should not be used in case of low pressure. If contractions are unbearable than into bath can be added a few drops of Roman chamomile – it reduces muscle spasms and pain [Hruskova, 2010, Association of Czech Aromatherapists, 2008].

Second labour stage

In this stage helps mixture of lavender, Muscat sage and incense that helps to relax. Application of this mixture strengthens contractions and helps to push. Appropriate time of application is to be consulted with obstetrician or with midwife. If delivery lasts too long than it is suitable to apply mixture of grapefruit, black pepper and geranial. Application is same as in first labour stage. Massaged are shoulders, neck, small of the back, face and chest, especially when woman is tired and lack strength. Woman can apply her favourite scent into handkerchief and inhale it during delivery or she can apply wet poultice. Floral water in spray can be applied to chest and head. The most used is floral water from roses or neroli whose scent is very pleasant [Zrubecka, Asenbrenner, 2008].

During second stage are mostly used oils from ylang-ylang, Muscat sage, black pepper, fennel, geranium, Roman chamomile, rose, neroli, jasmine, incense, and lavender [Davis, 2005].

Third labour stage

In third labour stage is suitable warm poultice to lower belly. Applied is mixture of refined almond oil, jasmine in jojoba, Muscat sage and Roman chamomile in jojoba. This mixture is massaged into lower belly and then is applied warm and dry poultice. This helps to expel the placenta. Mostly is used warmed cushion filled with cherry stones. It

also have excellent antidepressive effects and helps women who suffer from after delivery depressions [Davis, 2005].

Research part

Aim

Aim of this research was to find out what are experiences of women with aromatherapy and to find out in which labour stage is aromatherapy used and how is it applied.

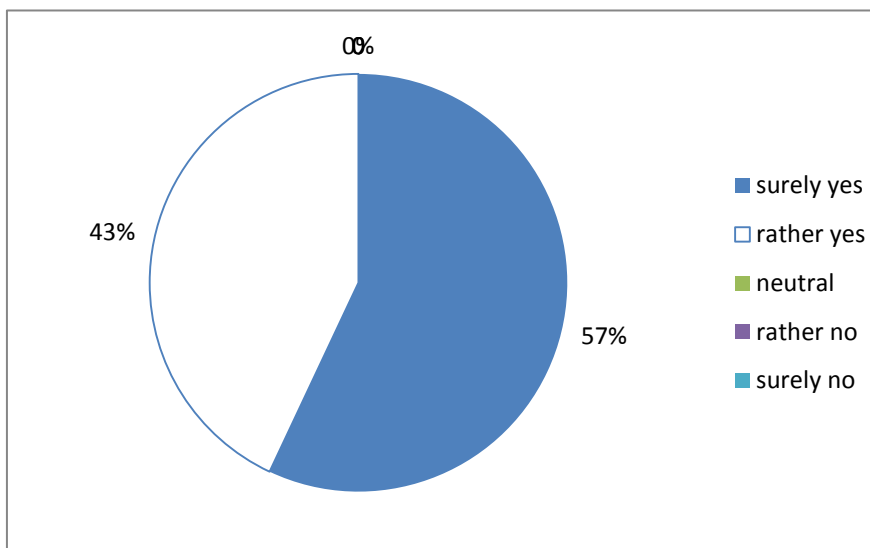
Methodology

This research dealt with use of aromatherapy from the points of view of women in labour. For this research was used questionnaire of own design which was focused on the use of aromatherapy during delivery. This questionnaire was anonymous and filling was not time limited. Totally were distributed 100 questionnaires and 86 of them were returned. 2 questionnaires were discarded because they were not filled in completely. For research were used 84 properly filled questionnaires.

Results

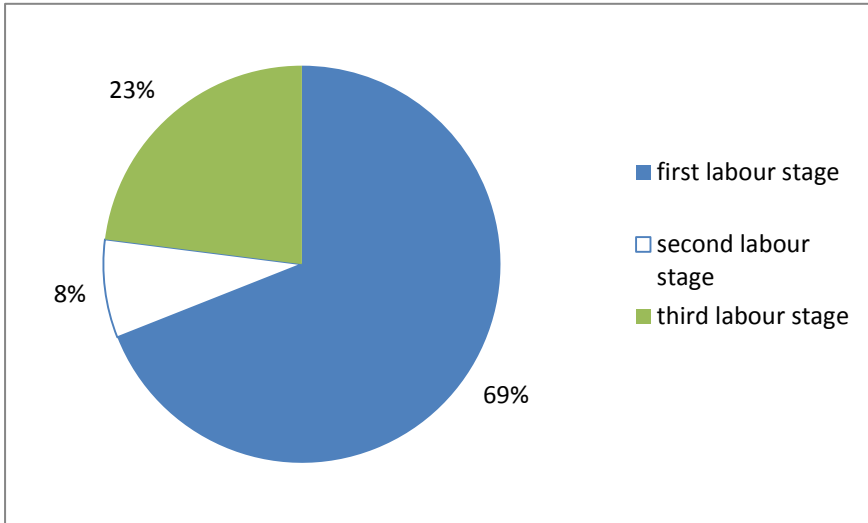
Answers are displayed in following diagrams.

Diagram No. 1: Do you think that use of aromatherapy during delivery was helpful?



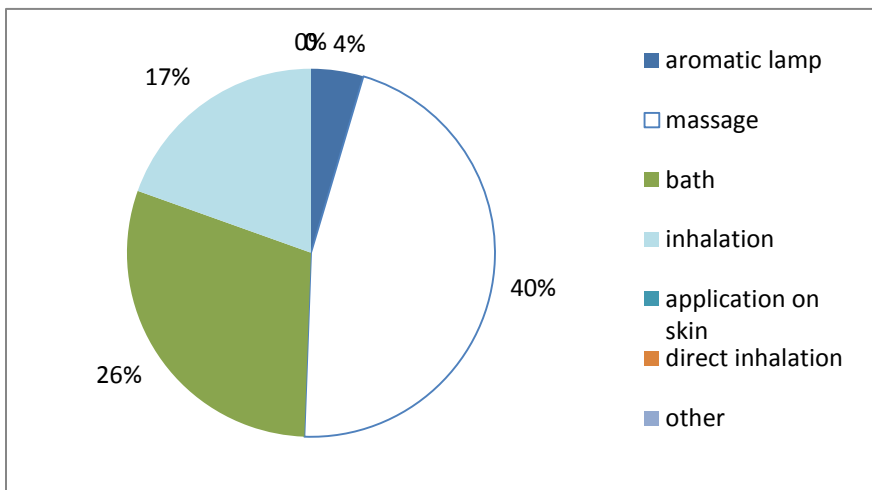
48 respondents (57%) answered that aromatherapy was surely helpful. 36 respondents (43%) answered that rather helpful. Another variants of answers has not been chosen.

Diagram No. 2: In which labour phases did you use aromatherapy?



72 respondents (69%) used aromatherapy in first labour stage, 8 respondents (8%) used aromatherapy in second labour phase and 24 respondents (23%) used aromatherapy in third labour stage.

Diagram No. 3: In which way did you apply aromatherapy?



42 respondents (40%) applied aromatherapy by massage, 28 respondents (26%) applied aromatherapy by bath, 18 respondents (17%) applied aromatherapy by inhalation, 14 respondents (13%) applied aromatherapy by direct inhalation and 4 respondents applied aromatherapy by aromatic lamp. No respondent used application directly to skin or another unlisted method.

Discussion

All women who used aromatherapy during delivery consider it as beneficial. Using of aromatherapy in labour phases was surprisingly very different. Aromatherapy was least used in second labour stage. This could be caused by faster progress of this phase, by omitting of midwives or by changes in physiological course of delivery. In the third labour stage is aromatherapy used for separation of the placenta. Aromatherapy is mostly used in first labour stage. This relates also to the most used method of application – massage – which is prevailingly used in this stage. Another popular method of application is bath during which woman stays in first labour phase in warm water with added aromatherapeutic oils. Inhalation is also common method of application during first labour stage in shower or from aromatic lamp.

Conclusion

Use of aromatherapy became the essential part of work of midwives and it is one of ways how to help women in childbirth. Midwife can women advise with the selection of oil that cause desired positive reactions. During delivery can aromatherapy influence back pains, too strong or too weak contractions, feeling of exhaustion and tension or separation of the placenta. Aromatherapy is during delivery received very positively and became favoured and requested part of services provided in delivery rooms.

List of references

- [1] Asociace Českých Aromaterapeutů. 2008. *Aromaterapie během těhotenství a porodu*. In. www.aromaterapie.cz [online]. [cit. 2012-04-14]. Dostupné z: <http://www.aromaterapie.cz/index.php?/pages/aromaterapie.html>.
- [2] Davisová, P. 2005. *Aromaterapie od A do Z*. 1. vydání. Praha: Alternativa, 2005. Str. 515. ISBN: 80-85993-96-1.
- [3] Dvořáková, V., Cetlová, L. 2011. *Významné osobnosti v historii babictví*. In Sborník z konference Historie ošetrovatelství v kontextu historie medicíny a porodní asistence. Zlín: UTB, 2011. ISBN 978-80-7454-121-6. s. 76-86.
- [4] Houdret, J., C. 1998. *Vůně, která léčí*. 1. vydání. Praha: Volvox Globator, 1998. Str. 160. ISBN: 80-7207-168-8.

- [5] Hrušková, K. 2010. *Aromaterapie v těhotenství a během porodu*. In. www.unipa.cz [online]. [cit. 2012-04-09]. Dostupné z: www.unipa.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=126:aromaterapie&catid=42:porod&Itemid=124.
- [6] Laveryová, S. 1998. *Aromaterapie v kostce*. 1. české vydání. Praha: Slovart, 1998. Str. 58. ISBN: 80-7209-067-4.
- [7] Mcgilvery, C., Reed J. 1997. *Základy aromaterapie*. 1. vydání. Praha: Svojtka a Vašut, 1997. Str. 96. ISBN 80-7180-203-4.
- [8] Tisserand, R. 1992. *Umění aromaterapie*. 1. vydání. Praha: Alternativa, 1992. Str. 343. ISBN 90-7237-756-6.
- [9] Zrubecká, A., Ašenbrener. I. 2008. *Aromaterapie v životě ženy*. 1. vydání. Praha: Mladá fronta, 2008. Str. 348. ISBN: 987-80-204-19.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 189-197]

Andrzej Goworski

University of Wrocław

And here as well? – About the opportunities that come with reading the works of Bruno Schulz from the postcolonial criticism perspective

Keywords: *postcolonial criticism, center-periphery opposition, palimpsest, irony, Polish Borderlands, Bruno Schulz*

Summary

*Bruno Schulz is a Polish writer of Jewish origin, who lived and wrote in the first half of the twentieth century in the area of Polish Borderlands (West Ukraine). At present, his works are becoming more and more often a source of inspiration for numerous writers and literary experts. The interest in the author of *The cinnamon shops* goes far beyond the circles of Polish, Ukrainian and Jewish culture (e.g. Cynthia Ozick, Bohumil Hrabal, Danilo Kiš, John Updike and Dawid Grossman among others have made references to his works). Thanks to the opportunities that are brought by postcolonial criticism, it is possible to interpret the works of Schulz from a new, different than so far perspective. In this paper I would like to discuss artistic achievements of the author by conducting the analysis of the notions characteristic for his literary output: borderland (as an alternative for center-periphery opposition), palimpsest (the use of national myths to create personal literary mythologies) and irony (figure, by which Schulz disavowed the notion of “borderlands”, significant for Polish literature). Finally, I will present selected critical texts (Polish, Ukrainian and Israeli) concerning the works of Schulz. On their basis I will demonstrate that the authors*

dealing with this issue unconsciously employ neocolonial discourse techniques. The conclusion of the paper will be the statement concerning the utility of postcolonial criticism in the case of the works of Bruno Schulz – the writer, whose texts emerged on the grounds of the literature of the country that was not, in fact, involved in colonial relations.

The thesis of this paper I would like to make the following statement: the literary output of Bruno Schulz, a Polish writer of Jewish origin, who died a tragic death in 1942, can be interpreted from the postcolonial perspective. In order to prove the correctness of this thesis I will conduct the interpretation of selected works of the author and refer to various critical texts dedicated to the writings of the author of *The cinnamon shops*.

A number of political, economic, sociological and cultural phenomena that took place in Polish history, contributed to mental separation from the entire territory of the country of so-called Kresy – a term close to the English “Outskirts” or “Borderlands” – eastern border. (For the purposes of this presentation simplification was made. Kresy are divided into northern (geographically narrower and of different national structure, also Lithuanians and Tatars), during the partition this area belonged to Russia, and southern Kresy – bigger, with best soil in Europe. After 1795 this area was included in the territory of Austria and partially Russia; in detailed studies and in literature southern and northern Kresy are distinguished). In other words, the picture of those lands forming in the awareness of the Poles throughout the centuries, should be considered in mythical categories. It is worth emphasizing that this construct is of dynamic character. A Polish literary researcher, Mieczysław Dąbrowski, points to three emanations of the myth of Kresy in the history of Poland [Dąbrowski]. Starting with the XV c. the myth of *antemurale christianitatis* began to operate – with Poland as the antemurale of Christianity and the protector of Europe against Islam threatening our continent from the territory of Asia. In the time of political and military failures, Kresy were seen as the place of sepulchres of national heroes and of bloodshed, and in all this vision patriotic symbolism dominated. Starting with the second half of the XIX century, the myth of Kresy evolves towards “economic post”, where, in agreement with positivistic premises, the Polishness should be propagated and maintained.

Among the phenomena essential for creation of the myth of Kresy, two are worth mentioning, as they are fundamental for this paper. The first of them is of general character. Poland expanded towards the East, which, from the perspective of the countries or nations being the object of this expansion, was imperial in its character. The conquered nations were threatened, on the part of the Poles, apart from the military domination and economic exploitation, with the process of Polonization (among others, imposition of roman-catholic religion on the followers of the Orthodox Church). However, the status of

the Poles was not unambiguous. They, being the colonizers themselves on the eastern borders of the country (*de facto*, we can speak here of so-called white colonialism), after 1795, became victims of imperial activity of the invaders: Austria, Prussia and Russia. It should be, therefore, stressed, taking into account the synchronous issue, that the inhabitants of Kresy have the status of:

a) colonizers (in this group we should include the Poles, who were colonizers towards Ruthenians and the representatives of other nations living on this area),

b) the colonized (Ruthenians and other nations towards the Poles and the Poles and the remaining inhabitants of Kresy towards the invaders).

As an example confirming the validity of the use of words “colonizer” and “to colonize”, a fact from the history of Poland after regaining the independence in 1918 can be mentioned. A part of the country decision-makers, as a way of compensation for the wrongdoings of the invaders on the Polish nation, demanded from the international community to grant Poland overseas colonies. There was even the Maritime and Colonial League established, whose representatives travelled to Madagascar to verify if the island could serve as a place for potential expansion of the Poles.

The second phenomenon important for the creation of the myth of Kresy concerns the center-outskirts relation. The semantic field of the word “Kresy” reflects this spacial relation – “kresy” as a part of the territory close to the border. (In Polish the word Kresy has at least two meanings: first refers to the area close to each border and is written with a small initial letter and the other – concerns Eastern borderline of Poland, its meaning is historically and culturally conditioned; this word is written with a capital letter; sometimes in order to differentiate between these meanings, the notion “Eastern Kresy” is used).

This distance contributed to, *inter alia*, enrichment of the myth with the elements characteristic for the fortress, where special laws are in force. Attention should be paid to the fact that, after the district partition, the periferal character of Kresy was maintained, however the notion of the center, so far unambiguously identified with the capital of Poland, was redefined. After 1795, a part of Kresy was under the administrative authority of Vienna, the capital city of Austria, later Austria-Hungary and the other part of Sankt Petersburg, the capital city of Russia.

To summarize this part of the paper I would like to quote Margaret Kohn, the author of the entry “colonialism” in *Stanford encyclopedia of philosophy*: “Colonialism – says the American philosopher – is a practice of domination, which involves the subjugation of one people to another”. If we stopped here, we could call the colonizers ancient Greeks, the English under the reign of Queen Victoria, as well as, contemporary to us, the leaders

of the numerous religious sects. Nevertheless, to the notion of colonialism – adds Kohn – another one is inseparably connected – imperialism, which relates directly to a specific historical epoch. Its period is delimited by Spanish conquests in the XVI century led on the overseas territories on the one hand, and the sixties of the XX century, when the majority of former colonial territories gained independence. As has already been presented, Poland at that time was both the subject and the object of imperial activity. This imperial activity differed from the classical, canonical colonialism only by the fact that it did not concern the white-color relation and because it took place only in Europe.

Born in 1892 Bruno Schulz was inextricably related to Drohobycz, a middle-size town in Kresy (At present Drohobycz is situated in West Ukraine, the town has around 80 000 inhabitants (more than 70% are Ukrainians). In the times of Schulz the town belonged to Poland, had 40 000 inhabitants, among whom the Jews constituted around 40% of the population, the Poles – approx. 33% and the Ukrainians – 26%). In connection with the fact that at the time of his childhood this area belonged to the Austro-Hungarian Monarchy, Schulz had the opportunity to receive education in both Lviv – the capital city of Eastern Galicia – and in the capital city of the empire – Vienna. He took advantage of both those possibilities. Nevertheless, life in bigger cultural centers did not attract him. All his life he couldn't leave the town of his childhood. He was attracted by the atmosphere of Drohobycz – provincial, yet filled with multiculturalism. Drohobycz of that time was a town of many cultures, religions and nations. Schulz was of Jewish origin, but his family was not orthodox. His father was a renowned merchant and ran a store in the center of the town. The future writer didn't intend to take over father's business. Since early childhood he demonstrated artistic talent and wanted to be educated in this direction (he studied architecture in Lviv for 3 years, and in 1915 he attended classes at the Academy of Fine Arts in Vienna for a few months). His debut as a writer came relatively late. The first literary texts were born in the late twenties of the XX century, as is claimed by his friends in their memoirs as well as by the author himself in the letters written to, among others, a young man of letters Władysław Riff. Since then, this activity became his main form of expression. Until 1942, his 33 stories (or 32, depending on the way of classification) were printed in two collections: *The cinnamon shops* (1933) and *Sanatorium under the sign of the hourglass* (1937). The reception of his works in the thirties of the XX century in Poland was wide, but the readers split evenly between the followers and opponents. Among those first we should enumerate the enthusiasts of vanguard literature. Also, many so-called modern Polish writers of that time publicly praised his works (Witold Gombrowicz, Stanisław Ignacy Witkiewicz). Critics saw in his writings mainly signs of decadence of the art and condemned it. It should be also emphasized, that the numerous unfavourable voices were inspired by the growing atmosphere of antisemitism

that could be noticed in Poland. The outbreak of the Second World War, 1 September 1939 was the beginning of the personal tragedy of the writer. Drohobycz fell from one occupant's hands to the other. Initially taken by the Germans, was later turned over to Sovietic Russia together with the majority of Kresy (by virtue of Molotov-Ribbentrop pact treaty of non-aggression between Germany and the Soviet Union). The pact was broken on the 22 of June 1941 and Germany took the areas occupied by the Soviets back in their possession. For millions of Jews living on this area, the holocaust began. Schulz, together with other Jews was forced to move to the ghetto built in Drohobycz. Luckily, one of the gestapo members – Feliks Landau, the carpenter from Vienna, embraced him with protection. In exchange for the protection Schulz painted frescos in Landau's children's room. 19 of November 1942 on "Black Thursday", the day of massacre of the Jews from Drohobycz, Landau was shooting from his balcony to the inhabitants of ghetto and killed the protégé of another Gestapo agent – Karl Günther. Günther, to get revenge on Landau, killed Bruno Schulz.

After the war, the works of Schulz did not immediately enter the canon of the reading-matter. The times of socialist realism did not propagate this type of literature. However, the contents of Schulz's writings, the manner of narration very specific to the author and the unique atmosphere of his stories were rediscovered by influential critics. The propagators of this relatively small but valuable literary output (all the surviving works of Schulz cover around 700 pages) outside Poland were Nobel prize winners and prominent authors of the world literature, like Issak Besavis Singer, Bohumil Hrabal, Danilo Kiš, Philip Roth and John Updike, the author of the article published in "New York Times", entitled: *Bruno Schulz, hidden genius*. However, with the beginning of the eighties the sole figure of the writer became a source of inspiration for other authors. David Grossman made Bruno Schulz one of the main heroes of his book *See under: love*.

Even though Bruno Schulz lived and created in the reality that could be called colonial or – without doubt – imperial, his literary output was interpreted from the postcolonial criticism perspective by only few researchers. One of the authors who noticed the involvement of the writer in postcolonial relations was Dorota Wojda. The main thesis of her article entitled: *Schulzian representations of the cultural bordeland in the postcolonial perspective* pronounced in the year 2007 is the statement according to which the works of Schulz make "decomposition of the opposition establishing the discourse about the Kresy" [Wojda, 2007: 233-247]. Among other writers who wrote about the postcolonialism of Schulzian prose we can also enumerate the already-mentioned Mieczysław Dąbrowski. In his opinion, the literary activity of the author of *The cinnamon shops* can be included in a

broader cultural context. The researcher drawn the inspirations for his investigations from worldwide methodological conceptions.

Later in the text, I would like to show, on the concrete examples, the utility of the postcolonial criticism in Schulz's literary output. I will base on the following determinants of this methodology: the reversal of the master-servant relation, hybridity, the reversal of the center-outskirts relation, mimicry, mockery and I will point out the hidden relations between power and knowledge.

Schulz in the story *The birds* (included in *The cinnamon shops* collection) criticizes the figure of the father. The figure gives in to the servant, Adela, who holds enormous power over him:

Adela merely had to point a finger at him, with a motion suggesting tickling, and already he was fleeing in a wild panic through all the rooms, fastening their doors behind him, finally to collapse in the last, on his stomach on the bed, twisting in convulsions of laughter provoked by that inner vision he could least endure. And thanks to this, Adela held almost unlimited authority over Father [The birds].

It should be emphasized that the figure of the father is fundamental to Schulz. One of its specific features is hybridity. The father, who functions as a patriarch, Father-God, is not only presented as obedient towards the servant but is also shown as a rival to God an alternative demiurge. In the evenings, he gives esoteric lectures to the servants:

Too long, said my father, have we lived under the terror of the matchless perfection of the Demiurge. Too long has the perfection of his handiwork paralysed our own creativity. We have no desire to compete with him. Our ambition is not to rival him. We merely want to be creators in our own, lower sphere. We crave creativity for ourselves. We crave the joy of creation. We crave, in a word, Demiurgy [Treatise on mannequins].

This is – as far as I'm concerned – the most significant declaration in the whole literary output of Bruno Schulz. In order to fully understand it, we should bring about another figure important to the author – the figure of Franz Joseph I, the emperor of Austria-Hungary. This ruler was identified with the imperial order at the turn of the XIX and XX centuries in Europe. „Franz Joseph I settled down upon everything, and checked the world in its growth” – states the narrator in the story *Spring* (from *Sanatorium under the sign of the hourglass*) [*Spring*]. The metaphysical lectures of the father are, therefore, a kind of gauntlet thrown down to the actual ruler. The father stresses that he doesn't demand absolute power. „We want to create mankind over again, in the image and semblance of a mannequin” – he says [*Spring*].

Nevertheless, the postcolonial elements are most visible in the descriptions of the city's outskirts in the story *The street of crocodiles*. In this text the author questions previous center-outskirts literary oppositions. It occurs in two dimensions. First, Drohobycz (this

feature can also be observed in other texts of Schulz) ceases to be a provincial town and becomes a center of events. The dimensional system is built in a concentric way with Drohobycz in its center. At this town the powers that be arrive: the diplomats, blue-blooded princes, the artists. This presentation of Drohobycz has no reflection in reality. The other dimension is connected to the town itself. The opposition modern center-conservative outskirts in Schulz is subject to deconstruction. The title *street of crocodiles* is described using epithets connotating the meanings of modernity, openness, etc. The writer, however, does not just reverse the relations and does not use the symmetry technique. The tricks he uses can be interpreted as mimicry.

Whereas in the old town an unlicensed, solemn and ceremonious nocturnal trade still held sway, modern and sober forms of commercialism had sprung up in a trice in that new district. Pseudo-Americanism, implanted in the musty old ground of the town, had shot up there, a lush but empty and colourless vegetation of shabby, paltry pretentiousness. Cheap, poorly constructed tenements were to be seen, their grotesque façades pasted over with monstrous stucco-work of cracked plaster. Ramshackle old suburban houses had hastily acquired botched porticos, which were unmasked only on closer inspection as poor imitations of big city features. By their shaky, dim and dirty panes, fracturing the darkly mirrored street into wavy reflections, by the unplanned wood of their entrances and the grey atmosphere of their barren interiors, with tufts of dust and cobweb settling on their high shelves and along their tattered and crumbling walls, the stamp of a wild Klondike was impressed on the shops there [The street of crocodiles].

Homi Bhabha affirms that mimicry „emerges as one of the most elusive and effective strategies of colonial power and knowledge” [Bhabha, 1994: 85]. The inhabitants of the outskirts imitate the big-city patterns and in this way try to prevent the exclusion that threatens their street. Because according to the imperial standards which operate in the center of Drohobycz, the *street of crocodiles* does not deserve to be included in the map:

On that plan, executed in the style of baroque panoramas, the region of ulica Krokodyli shone in empty white, as the Polar Regions are usually indicated on geographical charts—lands inscrutable and of uncertain existence [The street of crocodiles].

Adoption of the identity of the big city functions not only as nobilitation (in geographical and economic sense). It is also a specific camouflage. The narrator of the story stresses the temporariness and provisional state of the role played by the inhabitants:

Ulica Krokodyli was our town’s concession to modernity and big city debauchery. Apparently, we could afford nothing better than a paper imitation, a photomontage made up of cuttings from last year’s mouldered newspapers [The street of crocodiles].

A careful reading of the story leads to very deceitful conclusions. The battle against exclusion can only be a pretext for the inhabitants, it should be emphasized – a lofty pretext – to accomplish their interests. The backs of their stores are the place of promiscuous erotic events. This suppressed eroticism, hidden behind the façade of social and cultural motivations is a specific feature of Schulz's works and is one of their *differentia specifica*.

Analyzing the literary output of Bruno Schulz from the postcolonial perspective, the attention should be also paid to the fact of dual ontological structure of the narrator – the main protagonist. In the majority of the stories he is presented as a boy: he goes to school, his father and mother take care of him, he depends on the adult background characters. His consciousness, however is not childish. This dissonance is visible through sensualistic and transcendental experiences. In the narration constructed in such a way, the relation of power-knowledge, fundamental for postcolonialism, can be noticed. The childishness of the protagonist is subordinate to withdrawn, lurking adulthood and is a kind of technique for taking over the reality. The child – narrator – the figure exposed in the foreground – can be interpreted as an expansive figure. Under a pretence of infantility and unawareness the adult that rules it subjugates the reality. In the reality of Schulz's prose, the figure of a child is a perfect camouflage and serves as a tool for gaining power, a superior value in his prose.

As it results from the presented examples, the postcolonial criticism is an efficient tool in the process of interpretation of the works of Bruno Schulz. In passing it should be pointed out that very interesting evidence for postcolonial character of this literature can be found in the papers devoted to Schulz published at the turn of the XIX and XX centuries. However, because of the great number of critical texts and ambiguous conclusions coming from their elaboration, in this text I will not discuss this issue. I would only like to emphasize that the role of a metaphor in the critical texts devoted to the author of *The cinnamon shops* seems to point to the fact that the literary researchers unconsciously and instinctively classify this literature to the group of postcolonial texts.

Coming back to the main theme of the paper, I would like to make the following statement the conclusion of the text: the postcolonial method (not methodology) is an important technique for interpretation of the literary output of Bruno Schulz and its application can be justified by the arguments coming from the textual (endogenic) world as well as historical, cultural and economical (egzogenic).

- [1] Dąbrowski, M. *The Borderland in the view of postcolonial studies*, <http://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/98>.
- [2] Wojda, D. 2007. *Schulzian representations of the cultural bordeland in the postcolonial perspective*. Second Texts.

- [3] *The birds* [in:] *The cinnamon shops*, translated by John Curran Davis, <http://www.schulzian.net/translation/shops/birds.htm>.
- [4] *Treatise on mannequins...* [in:] *The cinnamon shops*, translated by John Curran Davis, <http://www.schulzian.net/translation/shops/birds.htm>.
- [5] *Spring* [in:] *Sanatorium under the sign of the hourglass*, <http://www.schulzian.net/translation/sanatorium/spring07.htm>.
- [6] *The street of crocodiles* [in:] *Sanatorium under the sign of the hourglass*. <http://www.schulzian.net/translation/shops/krokodyli.htm>.
- [7] Bhabha, H. 1994. *The location of culture*, New York.
- [8] *The street of crocodiles* [in:] *Sanatorium under the sign of the hourglass*. <http://www.schulzian.net/translation/shops/krokodyli.htm>.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 199-205]

Rafał Grupa

Wyższa Szkoła Zarządzania – Polish Open University

Osobowość czy wpływ społeczny – co bardziej determinuje nasze zachowanie?

*Personality or social impact - which
determines our behaviour to a bigger extent?*

Keywords: *behaviour, personality, Darwin, society, behaviourism*

Summary

This article is an attempt to answer the question of the extent to which human behaviour is dependent on the individual's personality, and what impact the environment, in actual fact, has on it. The author tries to analyse deeply the concept of human personality and the factors that influence its decisions and its behaviour, taking into account external interference – that is the social impact.

Erich Fromm, ludzką naturę postrzegając jako zderzenie dwóch przeciwstawnych sobie sfer – rozumu, zmysłów i instynktów oraz altruizmu i moralności [Fromm, 1966: 29-31]. Jakie czynniki wobec tego decydują o ludzkim zachowaniu. Szukając odpowiedzi na to pytanie można cofnąć się aż do czasu powstania teorii ewolucji Darwina i do czasów rozważania jakie teoria ta sprowokowała. Jednym z tematów było zagadnienie moralności.

Procesy doboru naturalnego jako walka o przetrwanie wykluczają jakiegokolwiek pojęcie moralności. Każdy organizm prowadzi nieustanną walkę z przedstawicielami swojego gatunku, innych gatunków a także ze środowiskiem. W tym kontekście można wskazać na dwa główne cele organizmu – przetrwanie i przekazanie swoich genów potomkom, oraz doskonalenie prowadzące do lepszej adaptacji środowiskowej, a tym samym osiągnięcie przewagi ewolucyjnej. Niezwykle kontrowersyjna może wydać się obserwacja, że w procesach doboru naturalnego doskonalone są przede wszystkim te cechy, które pozwolą organizmowi przetrwać, dają narzędzia do schwywania zdobyczy, umożliwiają nowe sposoby zdobywania pokarmu [Timirjazjew, 1952: 122-146]. Świat zaprezentowany w teorii ewolucji to świat niezwykle skomplikowanych powiązań, zależności i nieustannej walki. Ten argument wykorzystywany był przez przeciwników darwinizmu. Danielewski pisał, że *każdy przejaw dobrych uczuć jest niekonsekwencją w stanie ogólnej walki* [Timirjazjew, 1952: 306]. Oczywiście stwierdzenie to z czysto ludzkiego punktu widzenia wydaje się być zbyt uproszczeniem, ponieważ nie uwzględnia wytworu wielu tysięcy lat – ludzkiej kultury. Niemniej jednak w świetle teorii zaproponowanej przez Darwina naturalne jest pojawienie się pytań o to, czy reguła zmierzająca do przeżycia najlepiej dostosowanych organizmów powinna stać się podstawą moralnych zasad postępowania człowieka. Sam Darwin odpowiadając na zarzuty stawiane jego teorii stwierdzał, że w przypadku ludzi *pierwiastek walki* może stać się czynnikiem, który sprzyja rozwojowi poczucia moralności i miłości bliźniego, ponieważ człowiek jest istotą społeczną dążącą do życia gromadnego. W takiej sytuacji instynkty społeczne oraz poczucie uspołecznienia stają się podstawą moralności. Ludzka walka o byt nie jest ograniczona do walki pomiędzy jednostkami, rodzinami czy plemionami. Powodzenie rywalizacji uzależnione jest w dużym zakresie od przewagi umysłowej, siły materialnej, a także moralnego stosunku do swoich najbliższych oraz do innych ludzi [Timirjazjew, 1952: 55]. Według Darwina źródłem moralności są społeczne instynkty człowieka. Pojawiły się one w określonej kolejności. Pierwszym etapem było poczucie obowiązku wobec najbliższych, potem w stosunku do siebie a w następnej kolejności do wyższych ideałów moralnych. Następstwa wyjaśniają również wewnętrzną walkę człowieka między pożądaniami własnych wygod a dobrem innego człowieka. Zdaniem Darwina są to *resztki walk między egoistycznymi instynktami dawnego człowieka kierującego się indywidualnymi pożądaniami a społecznymi instynktami człowieka stworzonego przez społeczeństwo i dla społeczeństwa* [Timirjazjew, 1952: 56]. Najbardziej podstawowym instynktem, który pozwolił na ‘uogólnienie’ społecznego poczucia obowiązku jest miłość macierzyńska. Darwin uważał, że można wskazać na istnienie zalet, których realizowanie może stać w sprzeczności z interesami jednostki, ale może przynosić korzyść grupie. Do zalet tych badacz zaliczał między innymi: wytrzymałość, odwagę, umiejętność poświęcania się. Są one nabywane i przekazywane kolejnym

pokoleniom. Wszystko to jest pożyteczne dla grupy, co oznacza, że nie stoi w sprzeczności z zasadami doboru naturalnego. Instynkty moralne mogą być analizowane jako ‘korzyść selekcyjna’. Z uwagi jednak na fakt, że rywalizacja nie dotyczy już jednostek – rywalizacja realizowana jest na nieco innym poziomie. Społeczeństwo, które uznawane jest za moralne chroni swoich najsłabszych członków i opiekuje się nimi [Euve, 2010: 41]. Taki społeczny instynkt ochrony i poświęcania się jednostek dla dobra ogółu obserwowany jest również w świecie zwierząt. Fakt ten stanowił z resztą problem dla klasycznej teorii ewolucji. Wyjaśnienie swego rodzaju ‘altruizmu’ zwierzęcego w pewnym zakresie ułatwił dopiero rozwój genetyki. Procesy nie przebiegają na poziomie jednostek, ale na poziomie chromosomów, co oznacza, że ‘altruizm’ zapewniając przetrwanie większej liczbie genów wymaga poświęcania się jednostek. Przykładem zwierzęcia posiadającym być może ‘gen altruizmu’ jest piesek preriowy. W razie niebezpieczeństwa przedstawiciele tego gatunku opuszczają swoje bezpieczne schronienie by ostrzec innych. Ryzykując w ten sposób własne życie chronią całe stado. W takiej sytuacji genom można uznać za niekorzystny dla jednostki, ale przynoszący korzyści populacji stada [Euve, 2010: 143]. Nauka co prawda wyjaśnia przyczyny określonego zachowania, ale nie dostarcza odpowiedzi, dlaczego w tej konkretnej sytuacji wybór zachowania był taki lub inny. Czy wpływ na takie zachowanie uzależnione jest od cech osobowościowych, czy może raczej jest to zasługa wpływu ogółu – wpływu społecznego w przypadku zachowań ludzkich.

Powszechne wydaje się być przekonanie, że pozycja społeczna danego człowieka w pewny przynajmniej zakresie warunkowana jest jego dziedzictwem genetycznym. Pierwszy profesor genetyki w Cambridge prof. William Beteson uważał, że dziedziczność stanowi podstawę porządku społecznego. W książce z roku 1912 zatytułowanej *Biological Fact and the Structure of Society* stwierdził: *Celem reformy społecznej nie może być zniesienie klas, ale taka organizacja by każda jednostka trafiała do klasy odpowiedniej dla siebie i w niej pozostawała – ona a potem także zwykle jej dzieci.* W roku 1992r podobny pogląd wyraził Charles Muray z Harvardu stwierdzając, że w sensie upośledzenia biologicznego klasa niższa już została ukształtowana. Warto również wspomnieć o wydarzeniu, które miało miejsce w roku 1994. Młody Amerykanin został wówczas oskarżony o popełnienie morderstwa. Obrona zastosowała dość nowatorską i kontrowersyjną strategię posługując się argumentem o wrodzonej skłonności do agresji: *Nie wini się niewidomego, że nie potrafi odczytać znaków drogowych, ani głuchego że nie słyszy, co do niego mówimy. Jeżeli istnieją podstawy biochemiczne, to nie usprawiedliwia czynu, ale zmniejsza ciężar winy* [Jones, 1998: XIII].

W tym kontekście interesujące wydają się być również rozważania dotyczące ludzkiej woli, jako czynnika prowokującego zachowanie. Pytania o świadomość oraz jej strukturę na gruncie różnych teorii psychologicznych wciąż jest nierozwiązane a przez to aktualne.

Wynika to przede wszystkim z faktu, że wewnętrzne doświadczenia świadomości jest trudno badać za pomocą metod nauk przyrodniczych, co prowokuje pewne trudności. Psychologia jako nauka empiryczna bada procesy świadomości – jej kształt i przejawy. Reprezentanci psychologii strukturalnej swoje badania koncentrowali przede wszystkim na świadomości. W psychologii klasycznej pojęcie ‘świadomy’ było utożsamiane z pojęciem ‘psychiczny’. Zainspirowani w pewnym zakresie prekursorskimi badaniami H. Helmholza i G.T. Fechnera nad percepcją Wilhelm Wundt oraz jego współpracownicy podjęli próbę wyodrębnienia elementarnych procesów świadomości [<http://gnu.univ.gda.pl/psychobaza>]. Badacze ci realizowali badania dotyczące wrażeń, uczuć oraz wyobrażeń jako najistotniejszych elementów świadomości. Wykorzystywali przy tym metody introspekcji w której badane podmioty opisywały własne doznania oraz procesy psychiczne (szczególnie wrażenia zmysłowe). Reprezentanci psychologii strukturalnej koncentrowali swoją uwagę na modalności świadomości oraz na subiektywnym charakterze odczuć ludzkich. Zasadą tego kierunku było jednak wprowadzenie metod eksperymentalnych do psychologii – w tym przede wszystkim w obszarze poszukiwania związków psychofizycznych. W drugiej połowie XIX wieku były prowadzone intensywne badania przez Fritscha, Hitziga oraz Goltza, którzy badali rolę mózgu w powstawaniu procesów świadomości- przyporządkowano odpowiednim wrażeniom odpowiednie pola mózgowie (teoria lokalizacji) [<http://gnu.univ.gda.pl/psychobaza>]. Jednocześnie funkcjonalności w W. Jamesem na czele badali funkcje, jakie pełni świadomość. Ich inspiracją była teoria ewolucji zaproponowana przez K. Darwina [Timirjazew, 1952: 55-59] o selekcji naturalnej. Uważali oni, że świadomość pełni funkcję adaptacyjną, ponieważ umożliwia dostosowanie się jednostki do środowiska i dzięki temu zapewnia jej przeżycie. W centrum zainteresowania W. Jamesa znajdowały się nawyki, emocje, oraz odkrywanie własnego ‘ja’. Badacz mówił o strumieniu świadomości, który definiował jako monolog wewnętrzny. Podstawę teoretyczną w psychologii klasycznej stanowiła teoria asocjacyjna, która podkreślała, że każde zjawisko świadomości (wrażenie, wyobrażenie, spostrzeżenie, uczucie) może zostać skojarzona z wieloma innymi, stając się jednocześnie ośrodkiem skojarzeń wielokierunkowych i tworząc złożone zjawiska [<http://gnu.univ.gda.pl/psychobaza>].

Główne zasady psychologii asocjacyjnej zostały zastosowane przez behawiorystów, którzy dążyli do wyjaśnienia związków pomiędzy bodźcami zmysłowymi a ruchami lub też innymi aktami. Ich idee powstawały na gruncie krytyki, która ogniskowała się wokół świadomości psychologii klasycznej oraz jej metody- introspekcji. Odmawiano jej przede wszystkim rzetelności oraz obiektywności. John Watson uważał, że wszelkie rozważania oraz badania świadomości w rzeczywistości nie posiadają statusu naukowego i są bezwartościowe. Uważał, że należy skoncentrować się na badaniu zachowania. Uważał, że jest

ono kształtowane przez doświadczenie. Doświadczenie, które determinowane jest przez procesy zachodzące w otoczeniu i wpływ społeczny. Procesy psychiczne, które były analizowane przez behawiorystów były traktowane jako pary skojarzeń bodziec-reakcja (S-R). Wizja ta opierała się przede wszystkim na badaniach prowadzonych przez Pawłowa nad warunkowaniem klasycznym. Podkreślano również behawioralne podobieństwo pomiędzy ludźmi i zwierzętami [<http://gnu.univ.gda.pl/psychobaza>].

Na nieco inne procesy psychiczne swoją uwagę zwrócił neobehawiorysta E.C. Tolman, który wprowadził pojęcie potrzeby oraz celu. W jego opinii uczenie się powinno być celowe oraz racjonalnie ukierunkowane. Procesy świadomości traktował jako porównywalne z właściwymi procesami, które znane były człowiekowi z introspekcji. Za ważny proces podczas uczenia się uznawał raczej nabywanie informacji niż specyficznych reakcji [<http://gnu.univ.gda.pl/psychobaza>]. W czasie popularności behawioryzmu odnotowano spadek zainteresowania wewnętrznymi czynnikami zachowania się, pojęciem świadomości a także osobowości. Jednocześnie jednak rozwinęły się metody eksperymentalne oraz wzbogacono wiedzę o procesach uczenia się.

W nieco inny sposób do problemów świadomości podchodziła psychologia postaci, która zaprezentowała tezę o zorganizowanym charakterze zjawisk świadomości. Świadomość przeciwstawiano atomizmowi starej psychologii. Badacze pod wpływem filozofii fenomenologii, koncentrowali się przede wszystkim na treści świadomości. Analizowali przede wszystkim spostrzeżenia oraz proces myślenia. Głównym ich założeniem było stwierdzenie, że *całość to coś więcej niż tylko suma części*. Podejście to w doskonały sposób zostało zilustrowane przez M. Wertheimera – odkrywcę zjawiska ruchu pozornego, polegającego na tym, że dwa blisko ułożone światełka, które zapalane są przemiennie są postrzegane jako jedno światło, które zmienia swoje położenie [<http://gnu.univ.gda.pl/psychobaza>]. Gestaltycy dokonali ustalenia prawa wewnętrznej organizacji pola świadomości percepcyjnej. Uważali, że opiera się ono na wrodzonej zdolności mózgu do porządkowania pola percepcji w figury, które posiadają określone znaczenie. W ten sposób spostrzeżenia kreowały zamknięte sensowne całości (zasada pregnancji postaci). Wiązało się to również z nowym spojrzeniem na proces myślenia.

Zarówno podkreślenie pojęcia 'znaczenia' jak również teoria Tolmana przyczyniły się do skoncentrowania się psychologów na myśleniu o ludzkiej świadomości kategoriach semantycznych oraz informatycznych. Narodziła się w ten sposób psychologia poznawcza, która zwracała uwagę na procesy pośredniczące pomiędzy bodźcem i reakcją na bodziec czyli zachowaniem i emocjami. W odróżnieniu od stanów emocjonalnych przeżywanych przez zwierzęta, emocje ludzkie powstają nie tylko w efekcie właściwego lub niewłaściwego zaspokojenia prostych zachowań instrumentalnych, ale również towarzy-

szą złożonym sytuacjom życiowym, i angażują całą osobowość człowieka. Specyficzna jest przede wszystkim ekspresja stanów emocjonalnych.

Przedstawione powyżej teoretyczne założenia świadomości, osobowości czy procesów myślenia nie potrafią w jednoznaczny sposób określić czynników determinujących ludzkie zachowania. Człowiek jako jednostka jest złożoną sumą wielu czynników wewnątrz jego organizmu, jak i na zewnątrz. Można tu wspomnieć o czynnikach warunkujących jego postępowanie, procesy uczenia się czy procesy pamięciowe. Czynniki zewnętrzne to całość która nas otacza, zarówno inne jednostki ludzkie jak i sytuacje które mają wpływ na podejmowane przez nas decyzje. Próbując odpowiedzieć sobie na pytanie co bardziej determinuje nasze zachowanie – osobowość czy wpływ społeczny nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi, podać racjonalnych argumentów przemawiających za jednym z tych dwóch czynników. Osobowość ludzka to sposób postępowania, rozum, instynkty oraz myśli. Osobowość to nie tylko sposób zachowania jednostki, ale wewnętrzna naturalna potrzeba przetrwania danego gatunku, niezależnie od wpływu społecznego. Osobowość to siła genów które przechodzą z pokolenia na pokolenie dążąc do coraz większego rozwoju każdego z nas. Osobowość to coś indywidualnego, oznacza to, że tyle ile mamy ludzi na świecie, tyle mamy odmiennych osobowości. Wydaje się to rzeczą wręcz absurdalną, jednakże taka jest siła natury, ludzkich postępowania oraz wewnętrznych motywów kierujących każdym z nas. Na ludzkie zachowania ma wpływ zarówno osobowość jak i wpływ społeczny. Człowiek podlega wpływu społecznemu w momencie przyjścia na świat, a więc zanim jego osobowość zaczyna się kształtować. Na początku to najbliżsi – rodzina ma największy wpływ na kształtowanie się osobowości, przekazywaniu dobrych lub złych wzorców postępowania, zachowań międzyludzkich. Dorastając uczymy się dzięki otaczającemu nas społeczeństwu w szkole, w pracy czy w rodzinie. Wpływ społeczny wywiera niesamowity efekt na kształtowanie ludzkiej osobowości. Jednakże nasze wewnętrzne ‘ja’ także potrafi w odpowiedni sposób odpowiedzieć i dostosować się do tego wpływu. Ta sama jednostka podlegająca wpływowi różnego otoczenia z pewnością będzie w każdej sytuacji inaczej na niego reagowała. Dobro rodzi dobro, zło szerzy zło. Raczej bardziej prawdopodobne jest, że w cieplej, kochającej się rodzinie wyrośnie dziecko które także te wartości przeniesie w swoim dorosłym życiu, a w rodzinie patologicznej, gdzie panują nieustające awantury, alkoholizm czy innego rodzaju odchylenia te same zachowania zostaną przeniesione przez dzieci w przyszłości. Jednakże także w powyżej wymienionych sytuacjach nie można generalizować występujących zachowań. Zdarzają się odmiennie sytuacje gdzie przestępcy, nieudacznicy pochodzą z dobrych rodzin, a z rodzin o patologicznym podłożu wyrastają ludzie wielcy, zarówno pod względem uczuciowym jak i zawodowym. Historia zna wiele takich przypadków gdzie z biedy, nędzy i braku miłości w dzieciństwie wyrastali odkrywcy, naukowcy o bardzo pogodnym charakterze.

Konkludując można stwierdzić, że wpływ na nasze zachowanie ma zarówno osobowość jak i otoczenie. Ludzka osobowość pod wpływem otoczenia nabiera nowych cech, zaczyna funkcjonować w nowy sposób zatem zachowania z nich wynikające są połączeniem obu tych czynników, naszego wewnętrznego 'ja' – czyli osobowości jak i wpływu społecznego. Ludzkie zachowanie jest związane z osobowością. To cechy osobowości decydują o zachowaniu, jednakże środowisko porządkuje wyznacza pewne normy, zasady i granice zachowania.

Bibliografia:

- [1] Euve, F. 2010. *Darwin i chrześcijaństwo*, WAM, Kraków.
- [2] Fromm, E. 1966. *Szkice z psychologii*, wyd. Książka i wiedza.
- [3] Jones, S. 1998. *Bóg, geny i przeznaczenie*, Świat Książki, Warszawa.
- [4] Timiriazjew, K. 1952. *Karol Darwin i jego nauka*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa.
- [5] <http://gnu.univ.gda.pl/psychobaza>

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 207-213]

Ivica Gulášová

St. Elizabeth University of Health & Social Sciences, Bratislava, Slovakia

Lenka Görnerová

College of Polytechnics, Jihlava, Czech Republic

Ján Breza, jr.

Department of Urology and Radiology and Centre for kidney transplantations, Kramáre University Hospital, Bratislava, Slovakia

Ján Breza

Department of Urology and Radiology and Centre for kidney transplantations, Kramáre University Hospital, Bratislava, Slovakia, Medical Faculty of University of Komensky, Bratislava, Slovakia

Health care in Roma communities

Keywords: *health care, Roma community, infectious diseases, health, education*

Summary

Authors of this article deal with the issue of health care in Roma communities. Current progress and growth of the Slovak economy is built on a healthy population. On the basis of available resources and acquired data can be stated that the health status of Roma nationality is worse. Roma compared to average citizens suffer from a considerable lack of knowledge about the impact of lifestyle and way of life to their own health. Therefore, to

improve the health status of Roma, the most important is behavioral change and change of the attitude to health care, better education and getting a job. Most of the necessary changes are outside the healthcare system, so to them are directed most of the recommendations of the public administration, healthcare professionals and the public.

Introduction

Health status of Roma population in Slovakia

Recent progress and growth of the Slovak economy, as well as progress elsewhere in the world, is built on a healthy population, which is a prerequisite for economic growth and sustainable development. Achieving good health of population of Slovakia is a shared responsibility that requires cooperation, synergy and partnership at all levels and among all sectors of society. But the differences between various regions of the Slovak Republic dramatically increase. Residents in socio-economically disadvantaged areas are very often frustrated. This creates a growing gap between different groups of people. It magnifies also the differences between the general population and disadvantaged groups of the population [Bernasovsky, Bernasovska, 1999]. The Roma population has its own characteristics, which differs significantly from the majority population. It is a population with progressive age structure - with a high proportion of the child population and with the low proportion of population over 60 years.

Factors affecting the lower quality of health status of Roma population are now mainly:

- lower level of education, which may lead to inadequate levels of health awareness and behavior
- lack of information on health and low motivation to take care of own health
- low standard of personal hygiene
- low standard of communal hygiene - lack of drinking water, sanitation, lack of garbage disposal, lack of sanitary facilities
- low standard of living and ecological riskiness of environment to which is related polluted and devastated environment; the state is alarming especially in isolated Roma settlements where the quality of living do not reach basic sanitation requirements, there is no drinking water and there is missing sanitation, there are waste pits and landfills, there is no collection of garbage, absent toilets and those areas remain overpopulated
- unhealthy eating habits, inadequate nutrition (low consumption of fruits and vegetables, high consumption of fats and sugars), higher frequency of consumption of pork, sausages and lard; the same situation is with increased frequency of consumption of poultry and margarine, while the frequency of consumption of fruit was significantly lower among Roma; there is also high consumption of sweets and soft drinks [Kalaydjieva, Gresham, Calafell, 2001]
- low physical activity (especially valid for integrated Roma people in western Slovakia)
- increasing

rate of alcohol consumption and tobacco use at a very young age • a growing dependence on illegal substances

It is clear that nutrition Roma in many respects contradicts the principles of good nutrition.

The present situation of nutrition in Roma population is a reflection of the social and economic situation of the Roma, when the original long time settled Roma, who have not integrated into the society remain in traditional Roma communities with a high number of children and the poor economic situation and they eat food with high rate of fat meat and excessive consumption of animal and vegetable fats for their low price and high caloric value. Characteristic is low consumption of milk and milk products due to the higher incidence Roma intolerance to lactose among Roma, which label consumption of traditional milk as inadequate food, which is supported also by its high price. Observed is also the high consumption of alcohol - in particular beer, and also of spirits. A high consumption of alcohol is related to a high proportion of smokers at relatively young age. A special group is the Olah Roma, whose economic situation has improved, which lead to easy availability of quality food and extensive use of restaurants [Ferák, Siváková, Sieglóvá, 1987]. Eating habits of this group are characterized by high consumption of food with high caloric value meat and meat products, sweets and by low consumption of fruits and vegetables. Both groups, however, are characterized by high-energy diet, low consumption of dairy products, vegetables, fruits, what is the cause of the high incidence of obesity, particularly in old age, and overall poor health resulting in high mortality from cardiovascular disease [Krajčovičová-Kudláčková, Ginter, Blažíček, et al. 2002]. Non-infectious diseases are not very examined in Roma population and this area lacks enough information.

The Roma population is characterized by a very low gross mortality rate 4-6 per thousand, but it is influenced by age structure [Kalaydjieva, Gresham, Calafell, 2001]. High cardiovascular mortality is associated with high prevalence of diabetes and high incidence of chronic infections and pathological values of lipid parameters, resulting in the increased risk of cardiovascular disease among the Roma population [Bernasovsky, Bernasovska, 1999]. According to available data can be assumed that the greatest rate of mortality is due to cardiovascular disease whose rate is more than 2.5 times higher compared to the majority population. High will be also the incidence of lung disease caused by high prevalence of smoking among Roma. Injury, poisoning and other external causes are two times higher in the Roma minority than in the majority of Slovaks. Mortality ratio for cancer in the Roma is about 1.8 times higher than in the majority population.

Surprising are also findings of some research groups, according to which in the Roma community is low incidence of Parkinson's disease and multiple sclerosis.

All these factors are reflected in the short length of life of the Roma population, in high neonatal and infant mortality and in low average age of the deceased at the Roma population compared to the majority group.

Catastrophic living conditions in the camps and in areas with high concentration of Roma population and low health awareness affect the high incidence of infectious diseases.

Information about infectious diseases comes from several epidemiological reports. There are indications that diseases such as hepatitis A, bacillary dysentery, scabies and verminous are still serious problems of Roma communities [Ferák, Siváková, Sieglóvá, 1987]. Due to the low standards of hygiene, lower education levels and lower social status in the past and in the present, the prevalence of tuberculosis declined much more slowly and is consistently higher compared to non-Roma majority population.

Another infectious disease that occurs quite frequently is the viral hepatitis A, which is a typical disease in environments with low hygienic standards.

Another problem in the prevention of infectious diseases is lower vaccination rate compared with non-Roma majority. Roma are problematic vaccination group that often does not comply with the immunization program. Roma children have generally higher prevalence of infectious diseases, injuries, poisoning, and other consequences of external causes due to environmental risks to which they are often exposed. Infant mortality and mortality of boys aged 0-14 years for injuries is twice as high in districts with a high proportion of the Roma population. Roma babies have lower birth weight, length and head and breasts circumference. Slovak Roma have the highest inbreeding coefficient (kin marriages) in Europe, which increase the likelihood of many genetic disorders.

Trends in the health status of Roma

On the basis of available resources and acquired data can be stated that the health status of Roma nationality is worse than that of non-Roma population living in Slovakia. All the available data tell us about the deterioration and poor health condition especially in the ever-expanding isolated Roma settlements, in which there is the alarming health situation.

Disastrous living conditions, low health awareness and low vaccination rates suggest that the trend of increased risk of infectious diseases in the Roma population will continue.

In particular, there is a high risk of diseases associated with low hygienic standards and those which occur in epidemics [Vaňo, 2002]. Also chronic diseases (especially in integrated Roma in western Slovakia), as cardiovascular disease and diabetes or renal insufficiency are becoming the increasing threat to adult Roma population.

Roma approach to health care in Slovakia

Poverty, illnesses and social situation of the Roma depends on each individual's behavior in the community. Individual behavior is influenced by education in the family, education and training in schools, personal experience in the community and by patterns of behavior in the area [Ginter, Havelková, Kudláčková, Baráková, Hlava, 2004]. Even with a favorable business environment and the interests of employers and investment capital investors will not employ people who have very little education, poor work habits and live without the knowledge of personal responsibility for their condition.

Poor health and unhealthy behavior of a large part of the Roma living in Roma settlements and ghettos, their lack of education and lack of motivation to change for the better are the well-known negatives and can be improved only by changing the behavior of the whole population to Roma, changing of behavior of health professionals and public officials, and last but not least, by the change in behavior of the Roma themselves. To the health status have the major impact environment and lifestyle during all lifetime. Of critical importance are the quality and quantity of food, atmosphere and togetherness in the family use or non-use of illegal substances, standard and safety of living, including drinking water and the environment and immediate surroundings, the principles of hygiene, insufficient or lack of movement, employment and labor, etc. These factors have impact to 80 to 90% of health. The remaining part can be directly affected by health care itself through vaccination, preventive examinations and early treatment, etc [Krajčovičová-Kudláčková, Ginter, Blažíček, et al. 2002]. Indirectly can be health influenced by adequate health education, good general education, ethical awareness and behavior of individuals.

Roma approach to health care is not theoretically different than the general population in the cities or in the countryside. The crucial difference is, however, in practical life situation of majority of Roma and the way of life that is different from the average population [Vaňo, 2002]. **Roma, compared to average citizens, suffer from a considerable lack of knowledge about the impact of lifestyle and way of life to their own health and are often less educated. Unhealthy habits and unhealthy behavior in the Roma families**

are often transmitted from generations to generations. These include underestimation of diseases, their symptoms and consequences of them.

Also critical is the level of knowledge about reproductive health and family planning. About Health and Diseases have Roma very often mythical ideas that replace the experiences and knowledge of such infectious diseases. In contrary, many Roma parents and adults have a negative or passive attitude to vaccination and prevention. **Inappropriate hierarchy of values and underestimation of care for their own health also means that individuals of Roma settlements "do not have money to bus" to go to see the doctor, although many members of family smokes.** Roma are disadvantaged in access to health care and by ethnic discrimination and prejudice. An example is the placement of Roma in special hospital rooms, reserving special office hours for Roma, as well as segregated education in primary schools. Finally, the personal behavior of some health professionals and teachers against Roma offends their dignity [Ginter, Havelková, Kudláčková, Baráková, Hlava, 2004]. To disadvantages is often added low self-evaluation, in other words, the perception that they are individuals with fewer skills or capabilities or even with fewer rights than others. These disadvantages are higher for people who are long-term unemployed and poor all their lifetime and who are due to inadequate social system trapped in a vicious circle of social traps. Causes of lower health status of the Roma are also in the lack of drinking water and sanitation, in bad housing, missing infrastructure, unhealthy diet, poor personal hygiene, neglected and unsustainable municipal hygiene, including the ever present dirt, rodents, insects and parasites, the overuse of alcohol and tobacco abuse of substances and permanently damaged living environment. **In addition to external causes are the causes of bad health of Roma population premature sexual activity and premature births, the inability of many families to care for their children, single-parent families or in contrary huge families living in unsuitable conditions.** In such environment is increasing crime, prostitution, drug dealership and also truancy. Finally, individuals lose the ability and motivation to look for work. **These negative factors suppress inert motivation of individuals and communities to change their lives.** Lack of access to health care of Roma does not lay in its worse physical accessibility. The problem is: **The network of primary care general practitioners for adults, pediatricians and gynecologists have for Roma in principle equal access in terms of distance and time availability. Roma, however, postpone visit to the doctor to last tolerable moment from the point of disease, they do not attend preventive examinations or often instead of visiting a general practitioner they abuse emergency medical service on weekends [Kalaydjieva, Gresham, Calafell, 2001]. They do not pick up medications at the pharmacy or do not take it as prescribed and do not follow advices. A large number of Roma is not registered in any Health Insurance Company, despite fact that during unem-**

ployment or deprivation the insurance is paid from the state budget. In this time of compulsory fees for visits of doctor and hospital many Roma, like the general population, refused to pay the fees, even though everyone who is registered as deprived is paid monthly in cash just for the purpose of fees in health care [Vaňo, 2002]. **This is the same in case of recipe fees.** On the other hand, health professionals often have little interest in the Roma health education, prevention, and their motivation to prevent and often behave according to prejudices they have about the Roma and this can discourage them from the visit of health care facility. **Conclusion To improve the health status of Roma are the most important behavioral changes, change of behavior of healthcare professionals and of all citizens, better education and getting a job.** Most of the necessary changes are outside the healthcare system, so to them are directed most of the recommendations of the public administration, healthcare professionals and the public. A typical feature is the visit to Roma patient consisting of 10 or more members of Roma community who are noisy and violent and they want to know everything right away. They disturb regime on clinics, they "enforce" direct meetings with heads of departments or have unreasonable demands and they are not modest. **What did they give to the society when they claim these extra services?**

References:

- [1] Bernasovsky, I., Bernasovska, J. 1999. *Anthropology of Romanies (Gypsies)*. NAUMA and Universitas Masarykiana 1999, Brno, Czech Republic, pp.1-197
- [2] Ferák, V., Siváková, D., Siegllová, Z. 1987. *Slovenskí Cigáni (Rómovia) - populácia s najvyšším koeficientom inbrídingu v Európe*. [Slovak Gypsies (Roma) - population with the highest inbreeding coefficient in Europe]. Bratislavské lekárske listy, 1987, 87:168-175
- [3] Ginter, E., Havelková, B., Kudláčková, M., Baráková, A., Hlava, P. 2004. *Rozdielny zdravotný stav rôznych regiónov Slovenska*. Rómska populácia. [Different health status in regions of Slovakia. The Roma population]. Med Monitor 2004 (6): 14 -16
- [4] Kalaydjieva, L., Gresham, D., Calafell, F. 2001: Genetic studies of the Roma (Gypsies): a review. BMC Med Genet 2001, 2: 1-18
- [5] Krajčovičová-Kudláčková, M., Ginter, E., Blažiček, P. et al. 2002. *Riziko aterosklerózy v skupine etnickej minority Rómov južného Slovenska* [Atherosclerosis Risk in Roma minority ethnic group in southern Slovakia]. Cor Vasa 2002, 44:370-37
- [6] Vaňo, B. 2002. *Prognóza vývoja rómskeho obyvateľstva v SR do roku 2025* [Prognosis of the development of Roma population in Slovakia in 2025]. INFOSTAT 2002, Bratislava

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 215-223]

Ivica Gulášová

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o., Bratislava

Ján Breza

Lekárska fakulta UK, Bratislava

Ján Breza

Urologická klinika s Centrom pre transplantácie obličiek, FNŠP L. Déreza, Bratislava, SZU, Bratislava, LFUK, Bratislava

Nozokomiálne nákazy ako stále aktuálny problém v zdravotníctve

Nosocomial infections are still as current health problems

Keywords: *Nosocomial infections, responsive individual, mode of transmission, hand hygiene, incidence*

Summary

Nosocomial infections are still a major cause of morbidity and mortality of hospitalized patients and their incidence no recorded a declining trend. Authors in this paper suggest an increased risk of nosocomial infections during hospitalization. They summarize some historical data. They served characteristics of nosocomial infections in terms of epidemiology, prevention and treatment. Authors emphasize the importance of prevention of nosocomial

infections and highlight the importance of respect for the hand hygiene of healthcare operatives. They point to the important measures how to prevent nosocomial infections. Authors note to the program of the World Health Organization's "First Global Patient Safety

Challenge - Clean Care Is Safer Care" and to the text of the relevant laws of the Ministry of Health.

Úvod

Cieľom nemocničnej starostlivosti je úspešná liečba a uzdravenie pacienta. Hospitalizácia má svoje výhody, ale i nevýhody, ku ktorým patrí zvýšené riziko vzniku a prenosu infekcií - nozokomiálnych nákaz (Máderová et. al., 2005). Nozokomiálne nákazy postihujú milióny pacientov po celom svete ročne, predlžujú ich hospitalizáciu, zatažujú finančný rozpočet zdravotníckych zariadení, skracujú dĺžku života pacientov. Predstavujú vážny zdravotnícky problém pre bezpečnosť pacienta a ich prevencia je hlavnou prioritou pre zdravotnícke organizácie z dôvodu skvalitnenia zdravotníckej starostlivosti (<http://www.ruvztn.sk/3rocnik.pps>).

Historické údaje svedčia o tom, že v nemocniciach sa často vyskytovali infekcie a prijatie do nemocnice znamenalo vznik napr. popôrodnej sepsy alebo gangrény, ktoré viedli k smrti. Až rozvojom medicínskych poznatkov v druhej polovici 19. storočia dochádza k pokroku v oblasti boja s infekčnými ochoreniami [Göpfertová et. al, 2003]. Nozokomiálne nákazy predstavujú zdravotné riziko i pre komunitu. Pokroky medicíny v diagnostike a terapii majú za následok väčšie množstvo vysoko rizikových pacientov, ktorí potrebujú nemocničnú liečbu. Tá je však stále náročnejšia pre výskyt prenosnej rezistencie a nových patogénov prenášaných na pacientov rôznymi cestami [Máderová et. al., 2005]. Napriek tomu sú nozokomiálne nákazy stále významnou príčinou morbidita a mortality hospitalizovaných pacientov a ich incidencia nezaznamenáva klesajúci trend. Stále viac pracovísk a zdravotníckych zariadení si uvedomuje, že aplikácia cielených preventívnych opatrení podmienených špecifickými miestnymi faktormi prináša lepšiu prognózu pre hospitalizovaných pacientov i šetrenie finančných nákladov na liečbu [Marková, 2009].

Cieľom práce je preto zdôrazniť význam prevencie nozokomiálnych nákaz. Nozokomiálne nákazy vznikajú počas pobytu pacienta v zdravotníckom zariadení väčšinou v súvislosti s vyšetrovacím, ošetrovacím alebo liečebným postupom. Významnú úlohu pritom zohráva dodržiavanie zásad hygieny rúk zdravotníckych pracovníkov, nakoľko ruky zdravotníckych pracovníkov sú kontaminované nemocničnou mikroflórou a predstavujú najčastejší a najrizikovejší spôsob prenosu nozokomiálnych nákaz.

Charakteristika nozokomiálnych nákaz

Nemocničná nákaza je definovaná ako nákaza vnútorného alebo vonkajšieho pôvodu, ktorá vznikla v príčinnej súvislosti s pobytom alebo výkonom v zdravotníckom zariadení alebo v zariadení sociálnych služieb [z. č. 355/2007 Z. z.].

Podľa definície Centers for Disease Control and Prevention, USA (CDC) sú nozokomiálne nákazy alebo nákazy súvisiace so zdravotníckou starostlivosťou (Health Care-Associated Infections – HCAI) infekcie, ktoré vznikli v zdravotníckom zariadení, ktoré neboli prítomné pri prijatí a pacient pri prijatí nebol v inkubačnej dobe príslušnej infekcie, alebo tie ktoré vznikli po viac ako 48 - 72 hodinách od prijatia pacienta do zdravotníckeho zariadenia.

Z hľadiska epidemiológie, prevencie a terapie môžeme rozdeliť nozokomiálne nákazy na nešpecifické a špecifické, exogénneho alebo endogénneho pôvodu.

Nešpecifické nozokomiálne nákazy sú odrazom epidemiologickej situácie príslušnej oblasti, v ktorej sa zdravotnícke zariadenie nachádza (napr. respiračné nákazy) [Máderová et al, 2005]. Špecifické nozokomiálne nákazy sú viazané na zdravotnícke zariadenie. Ich vznik je spojený s diagnostickými a terapeutickými výkonmi. Vznik týchto nozokomiálnych nákaz je ovplyvnený spôsobom, akým sa dodržiavajú v zdravotníckom zariadení zásady protiepidemických opatrení, asepsa, dezinfekcia, sterilizácia a ako funguje manažment. e management. Zanesením infekčného agens zvonku vznikajú exogénne nozokomiálne nákazy. Naopak endogénne nozokomiálne nákazy sú vyvolané vlastnou flórou pacienta, ktorá je zavlečená z miesta výskytu do iných orgánov, tkanív (napr. u pacientov po chemoterapii) [Juřeníková, 2008].

Nákazy spojené so zdravotníckou starostlivosťou sa vyskytujú celosvetovo a postihujú tak vyspelé ako i rozvojové krajiny. Vo vyspelých krajinách ochorenie na nozokomiálne nákazy 5 - 10 % hospitalizovaných pacientov a v ostatných krajinách je to viac ako u 15 % pacientov. Nemocničné nákazy vznikajú približne u 15 - 40 % pacientov prijatých na jednotky intenzívnej starostlivosti (Evidence for Hand Hygiene Guidelines). Najčastejšie sa vyskytujú infekcie močového traktu, infekcie v mieste operačného výkonu, infekcie dolných dýchacích ciest (vrátane pneumónie) a infekcie krvného obehu (Estimates of Healthcare-Associated Infections).

V Slovenskej republike bolo v roku 2010 zo zdravotníckych zariadení hlásených spolu 5421 nozokomiálnych nákaz, čo je pokles oproti r. 2009 o 4,8 %. Pri počte 1 120 361 hospitalizovaných pacientov predstavuje incidencia nozokomiálnych nákaz 0,48 %, čo je len zlomok predpokladaného výskytu nozokomiálnych nákaz v zdravotníckych zariadeniach v SR. Výrazný nárast počtu nozokomiálnych nákaz bol zaznamenaný na oddeleniach alebo klinikách ortopedie (141,9 %), výrazný pokles naopak na oddeleniach alebo kli-

nikách traumatológie (52,2 %) a neurochirurgie (47,1 %) a novorodencov (50,8 %). Zo 142 zdravotníckych zariadení 32, t.j. 22,5 % nehlásilo počas roku 2010 žiadnu nozokomiálnu nákazu. Najvyšší počet nozokomiálnych nákaz bol v roku 2010 hlásený v Nitrianskom kraji (1080) a v Bratislavskom kraji (1032), najnižší v Košickom kraji (497) a v Žilinskom kraji (480). **Ako najčastejšia nozokomiálna nákaza sa v Slovenskej republike v roku 2010 vyskytla cystitída s podielom 15,7 %, septikémia s podielom 14,4 %, rozpad operačnej rany s podielom 6,9 % a bronchopneumónia po zavedení vnútornej protetickej pomôcky s podielom 6,3 % z celkového počtu nozokomiálnych nákaz.** Z etiologických agens sa najčastejšie na vzniku nozokomiálnych nákaz podieľali: *Klebsiella sp.* 15,8 %, *Pseudomonas sp.* 10,9 %, *Staphylococcus aureus* 10,3 %, *E. coli* 9,8 %, *Rotavírus* 4,9%, *Enterococcus sp.* 3,3%, *Acinetobacter sp.* 2,5%, ostatné mikroorganizmy 38,6 % (Analýza epidemiologickej situácie a činnosti odborov epidemiológie v SR za rok 2010).

Vzniku nozokomiálnych nákaz v zdravotníckych zariadeniach napomáhajú tri základné faktory:

- organizmus pacienta oslabený chorobou, úrazom alebo liečbou potláčajúcou imunitu (chemoterapia, stavy po transplantácii),
- invazívne výkony narušujúce integritu kože a prichádzajúce do kontaktu so sliznicami – napríklad operácie, zavedenie kanýl, katétrov, endoskopia a podobne,
- mikroorganizmy rezistentné (odolné) na stále nové druhy antibiotík [Maďar, 2011].

Nozokomiálne nákazy sa prenášajú priamo, a to kontaktom prostredníctvom mikrobiálne kontaminovaných rúk personálu, inhaláciou kvapôčkovej infekcie (pri kýchaní, kašľaní, smrkaní a hovorení). Nepriamy prenos sa uskutočňuje kontaminovanými predmetmi, diagnostickými a terapeutickými pomôckami, ihlami a striekačkami, biologickými produktmi a liečivami, vzduchom a potravinami.

Vznik nozokomiálnych nákaz ovplyvňujú vnútorné i vonkajšie rizikové faktory. Vnútorne rizikové faktory stav organizmu pacienta (organizmus je oslabený základným ochorením, s ktorým pacient prichádza do nemocnice), vek pacienta (najrizikovejšou skupinou sú deti do 3 rokov a osoby staršie ako 60-ročné).

Medzi vonkajšie rizikové faktory patrí najmä dĺžka hospitalizácie, operácie, katetrizácia, intubácia, tracheostómia, umelá pľúcna ventilácia, používanie nebulizátorov a zvlhčovačov ovzdušia, používanie intravenózných katétrov, imunosupresia, dialýza [Máderová et. al, 2005].

Opatrenia na zníženie nozokomiálnych nákaz

K najdôležitejším spôsobom prevencie nozokomiálnych nákaz patrí včasné stanovenie správnej diagnózy, rešpektovanie epidemiologickej anamnézy pacienta, izolácia pacientov ako predpokladaných prameňov pôvodcov nákazy, tzv. protektívna izolácia pacientov so zvýšenou vnímavosťou, sanitárny filter v zdravotníckych zariadeniach, hygienické zabezpečenie prevádzkového režimu, epidemiologický prevádzkový režim (najmä imunizácia personálu, sterilizačné a dezinfekčné postupy, používanie ochranných odevov a pomôcok, izolačné postupy), bariérová ošetrovacia technika (asepsa, antisepsa, zóny čistoty), dodržiavanie zásad profylaxie a liečby ATB podľa epidemiologického stavu pracoviska.

Zdrojom nozokomiálnych nákaz môžu byť iní pacienti, personál, prípadne návštevy. Všetky tieto osoby musia v prostredí zdravotníckeho zariadenia dodržiavať preventívne opatrenia tak, aby neboli príčinou vzniku a šírenia infekčných nákaz. Pacienti a návštevy sa musia správať podľa pokynov zdravotníckeho personálu a nemocniční pracovníci musia rešpektovať platné legislatívne normy. Základom prevencie nozokomiálnych nákaz je dobre organizovaný systém kontroly vychádzajúci zo systému surveillance.

Prioritné postavenie vo vzdelávaní personálu i v samotnej ošetrovateľskej praxi má dodržiavanie hygienicko-epidemiologického režimu. **Ruky zdravotníckych pracovníkov sú hlavným médiom, s ktorým prichádza pacient do styku. Každý dotyk venovaný pacientovi v súvislosti s akoukoľvek činnosťou mu môže spôsobiť nozokomiálnu nákazu** [Gajdoš, 2007]. Z hľadiska prevencie nozokomiálnych nákaz je dôležité v zdravotníckom zariadení vypracovať vnútornú smernicu hlásenia a analýzy nozokomiálnych nákaz a profesionálnych infekcií, vypracovať v súlade s prevádzkovým poriadkom štandardné postupy výkonov hygienicko-epidemiologického režimu (predsterilizačná príprava zdravotníckych pomôcok, proces dezinfekcie, manipulácia s biologickým materiálom, špecifickým odpadom, bielizňou, stravou a upratovanie). **Vypracovanie zosúladiť s novými trendmi a Evidence Based Medicine/ Nursing Care.** Zabezpečiť pravidelné intervalové preškolenie pracovníkov v oblasti hygienicko-epidemiologického režimu s overením poznatkov (teoretických aj praktických). Vypracovať štandardné postupy hygienickej starostlivosti rúk (podľa spektra oddelení – druhy umývania a dezinfekcie rúk). Ďalej je nevyhnutné, aby sestry vykonávali svoju prácu v súlade so stanovenými smernicami/ štandardnými postupmi zdravotníckeho zariadenia a prevádzkového poriadku pracoviska, dodržiavali dôsledne techniku umývania a dezinfekcie rúk, dodržiavali zásady predsterilizačnej prípravy, využívali pri práci bariérovú ošetrovaciu techniku (používanie jednorazových a ochranných pracovných pomôcok, individualizovanie pomôcok pacienta) a dodržiavali aseptické zásady pri ošetrovaní pacienta.

Základnou podmienkou je teda nielen existencia potrebných znalostí, ale aj osobná zodpovednosť každého zúčastneného pri dodržiavaní zásad asepsy. „Asepsa je vec svedomia a profesionality.“ Výskyt a frekvencia výskytu nozokomiálnych nákaz slúži ako vnútorná sebakontrola čo do kvality poskytnutých výkonov (lekár) i ošetrovateľskej starostlivosti (sestra) [Šauer, 2008].

Správna hygiena rúk zdravotníckych pracovníkov patrí medzi najjednoduchšie, najlacnejšie ale zároveň najefektívnejšie spôsoby prevencie nozokomiálnych nákaz a šírenia rezistencie mikroorganizmov na antibiotiká a zavádzanie štandardov hygieny a dezinfekcie rúk je úspešnou intervenciou v boji s nimi. Je dôležité, aby sa všetky úkony spojené s hygienou rúk vykonávali presne, aplikovali sa správne kroky a aby sa zvolené kroky vykonávali správne (správne množstvo dezinfekčného prípravku, správna technika, dodržiavanie predpísaného času pôsobenia).

Dôležitým aspektom je, či bol zvolený správny spôsob hygieny rúk – umývanie alebo dezinfekcia rúk (http://www.ruvzba.sk/aktuality/hygiena_ruk.pdf).

Svetová zdravotnícka organizácia vydala smernice pre hygienu rúk v zdravotníctve „WHO Guidelines on Hand Hygiene in Health Care“, ktorých cieľom je prispieť k zlepšeniu úrovne hygieny v zdravotníckych zariadeniach (http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/9789241597906_eng.pdf).

V zdravotníckych zariadeniach je dodržiavanie zásad hygieny a dezinfekcie rúk nedostatočné. Z toho dôvodu bolo nutné vyvinúť globálnu iniciatívu na dodržiavanie zásad hygieny a dezinfekcie rúk zdravotníckych pracovníkov na zníženie výskytu nozokomiálnych infekcií. **V roku 2011 sa uskutočnil 3. ročník kampane „Save Lives: Clean Your Hands“** (Umývaj si ruky – zachrániš život), ktorý je súčasťou programu Svetovej zdravotníckej organizácie "First Global Patient Safety Challenge - Clean Care Is Safer care". Doteraz sa do programu zapojilo 145 krajín z celého sveta. Hlavným cieľom kampane je poukázať na to, že správna hygiena rúk je najúčinnjším spôsobom prevencie nozokomiálnych nákaz a šírenia rezistencie mikroorganizmov na antibiotiká. **Do programu sa zapojila aj Slovenská republika, kde jednotlivé regionálne úrady verejného zdravotníctva realizovali rôzne aktivity zamerané na zvýšenie dodržiavania hygieny a dezinfekcie rúk u zdravotníckych pracovníkov a pacientov. Pozornosť sa upriamuje na 5 hlavných krokov v umývaní a dezinfekcií rúk: pred kontaktom s pacientom, pred aseptickým zákrokom u pacienta, po kontakte s biologickým materiálom, po kontakte s pacientom a po kontakte s okolím pacienta** (www.ruvzmartin.sk/epid/ruky/ruky.pdf). Dodržiavanie zásad hygieny a dezinfekcie rúk zdravotníckymi pracovníkmi má priamy vplyv na zníženie počtu nozokomiálnych nákaz, čo má za následok zníženie chorobnosti, smrtnosti pacientov, skrátenie hospitalizácie, zníženie nákladov na ošetrovanie pacienta a celkové skvalitnenie zdravotníckej starostlivosti (<http://www.ruvztn.sk/3rocnik.pps>).

V súlade s § 13 vyhlášky MZ SR č. 553/2007 Z. z. ktorou sa ustanovujú podrobnosti o požiadavkách na prevádzku zdravotníckych zariadení z hľadiska ochrany zdravia v zariadení ústavnej starostlivosti a v zariadení ambulantnej starostlivosti vrátane zariadenia na poskytovanie jednodňovej zdravotnej starostlivosti sa povinne vykonáva kontrola nemocničných nákaz. Kontrola nemocničných nákaz sa vykonáva priebežne a mesačne sa analyzuje výskyt nákaz, prijímajú sa opatrenia na predchádzanie ich vzniku a šíreniu. Pri výskyte nemocničnej nákazy alebo pri podozrení z jej výskytu sa vykonajú potrebné opatrenia na zastavenie a predchádzanie jej šíreniu, ktorými sú najmä izolácia pacienta, odber biologického materiálu a dezinfekcia. Súčasne sa ihneď vykoná kontrola dodržiavania hygienicko-epidemiologického režimu na pracovisku a ďalšie opatrenia na zistenie prameňa pôvodu nemocničnej nákazy a mechanizmu jej prenosu. Tieto opatrenia sa vykonávajú aj pri zistení kolonizácie pacienta polyrezistentnými alebo multirezistentnými mikroorganizmami.

Pri zistení nemocničnej nákazy alebo pri podozrení z jej výskytu sa táto skutočnosť musí oznámiť vedúcemu oddelenia a súčasne sa zaznačí do zdravotnej dokumentácie pacienta a do denníka nemocničných nákaz. **Rovnako sa postupuje aj pri zistení kolonizácie pacienta polyrezistentnými alebo multirezistentnými mikroorganizmami. Hlásenie výskytu nemocničnej nákazy sa vykonáva v súlade s § 13 vyhlášky MZ SR č. 553/2007 Z. z.**

Záver

Prevenia nozokomiálnych nákaz je špecifický a komplexný proces, ktorý od zdravotníckeho personálu vyžaduje skĺbenie vedomostí, zručností, zdravotníckeho myslenia, primeranej automatizácie správnych návykov, zodpovednosti a záujmu o danú vec. Pacienti prichádzajú do zdravotníckeho zariadenia s dôverou v zdravotníkov a ich schopnosti. <http://www.ruvztn.sk/3rocnik.pps>.

Prísne dodržiavanie preventívnych opatrení je povinnosťou všetkých zložiek zdravotníckeho personálu aj iných zamestnancov zdravotníckych zariadení. I keď bol v posledných rokoch zaznamenaný výrazný medicínsky pokrok, výskyt nozokomiálnych nákaz sa udržuje približne na rovnakej úrovni. V súčasnej dobe sa priemerná incidencia nozokomiálnych nákaz v nemocniciach vo vyspelých krajinách pohybuje v rozmedzí 6 - 8 % hospitalizovaných pacientov (<http://www.spnn-sk.estranky.cz/>)

Dôležitú úlohu v prevenciu nozokomiálnych nákaz je edukácia zdravotníckych pracovníkov. Kontinuálne zvyšovanie kvality poskytovaných zdravotníckych služieb vyžaduje zosúladiť prácu s najnovšími diagnosticko-terapeutickými technológiami postavenými na nových vedeckých poznatkoch, využívať nové zdravotnícke prostriedky a ošetrovateľské techniky. V oblasti hygienicko-epidemiologického režimu možno doplniť požia-

davku o všeobecný rozhľad riešenia problematiky v svetovom meradle a aktívne sa zapájať do projektov podporujúcich riešiť tento problém. Hnacou silou prijatia rôznych protiepidemiologických opatrení je aj zavádzanie a aplikácia systému manažérstva kvality zdravotníckych zariadení (medzinárodné ISO normy, akreditačné štandardy, medzinárodné štandardy). Tvorba smerníc, štandardov a edukačných plánov prispieva k stanoveniu jasných kritérií výkonov, avšak zárukou účinnej prevencie nozokomiálnych nákaz je ich zrealizovanie s vedomím dodržania všetkých hygienicko-epidemiologických zásad [Červeňanová, 2011].

Vzhľadom k uvedeným skutočnostiam musí prevencia nozokomiálnych nákaz spočívať v dôslednom vykonávaní hygienických a protiepidemických postupov. Zároveň musí byť táto problematika zdôrazňovaná ako významná súčasť celoživotného vzdelávania všetkých zložiek zdravotníckeho personálu.

Zoznam použitej literatúry

- [1] Máderová, E. et al.: Epidemiológia infekčných chorôb II. časť. 1. Vyd. Bratislava: SZU, 2005
- [2] Elektronická zbierka zákonov: zákon č. 355/2007 Z. z. o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. [on line]. [1. 11. 2011]. Dostupné na internete: http://www.zbierka.sk/zz/predpisy/default.aspx?PredpisID=207606&FileName=zz_07-00355-0207606&Rocnik=2007
- [3] Garner, J. S.; Narcis, W. R.; Emori, T. G. CDC definitions for nosocomial infections, American Journal Infect Control, 1988, vol.16, no. 3, s. 128 – 140.
- [4] Estimates of Healthcare-Associated Infections. [on line]. [5. 11. 2011] Dostupné na internete: <http://www.cdc.gov/ncidod/dhqp/hai.html>
- [5] Význam dezinfekcie rúk v prevencii nozokomiálnych nákaz. RÚVZ so sídlom v Martine. [on line]. [11. 11. 2011]. Dostupné na internete: www.ruvzmartin.sk/epid/ruky/ruky.pdf
- [6] Elektronická zbierka zákonov: Vyhláška MZ SR č. 553/2007 Z. z. ktorou sa ustanovujú podrobnosti o požiadavkách na prevádzku zdravotníckych zariadení z hľadiska ochrany zdravia [on line]. [30. 10. 2011] Dostupné na internete: <http://www.zbierka.sk/zz/predpisy/default.aspx?PredpisID=19007&FileName=05-z553&Rocnik=2005>
- [7] Evidence for Hand Hygiene Guidelines. [on line]. [5. 11. 2011]. Dostupné na internete: http://www.who.int/gpsc/tools/faqs/evidence_hand_hygiene/en/index.html
- [8] Gopfertová, D., Pazdiora, P., Dáňová, J.: Epidemiologie infekčných nemocí. Vyd. Karolinum, 2003, str. 204 - 214

- [9] Marková, M.: Sledovanie nozokomiálnych nákaz na klinike anesteziológie a intenzívnej medicíny vo FN Trnava vo vybranom období v roku 2007. *Nozokomiálne nákazy*, ročník 10, č. 9/2009
- [10] Analýza epidemiologickej situácie a činnosti odborov epidemiológie v SR za rok 2010. RÚVZ so sídlom v Banskej Bystrici. [on line]. [10. 11. 2011]. Dostupné na internete: http://www.epis.sk/getdoc/3383baad-c745-4595-9977-030a81ab73d4/VS_SR_2010.aspx
- [11] Juřeniková, P.: Úloha sestry na klinických pracoviskách v prevencii nozokomiálnych nákaz. Dizertačná práca, Masarykova univerzita, Lekárska fakulta, 2008
- [12] Gajdoš, R.: Nozokomiálne nákazy v intenzívnej medicíne. *Nozokomiálne nákazy* 2/2007, str. 3 - 9
- [13] Šauer, V.: Asepsy - vec svedomí a profesionality. *Nozokomiálne nákazy* 4/2008, str. 1 - 13
- [14] RÚVZ Bratislava hl. mesto so sídlom v Bratislave: Kampaň „Save Lives: Clean Your Hands“ – „Umývajú si ruky - zachrániš život“. [on line]. [7. 11. 2011]. Dostupné na internete: http://www.ruvzba.sk/aktuality/hygiena_ruk.pdf
- [15] RÚVZ so sídlom v Trenčíne: Dezinfekcia rúk - leták. [on line]. [1. 11. 2011]. Dostupné na internete: <http://www.ruvztn.sk/3rocnik.pps>
- [16] WHO Guidelines on Hand Hygiene in Health Care (revised Aug 2009) [on line]. [11. 11. 2011]. http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/9789241597906_eng.pdf
- [17] Maďar, R.: Nemocničné nákazy. Vyberte si nemocnicu aj podľa počtu nozokomiálnych nákaz. *Bedeker zdravia*. [on line]. [10. 11. 2011]. Dostupné na internete: <http://www.bedekerzdravia.sk/?main=article&id=416>
- [18] Spoločnosť prevencie nozokomiálnych nákaz. [on line]. [30. 10. 2011]. Dostupné na internete: (<http://www.spnn-sk.estranky.cz/>)

Alfreda Kamińska

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Rola polityki regionalnej w rozwoju przedsiębiorczości

The role of regional policy in the development of entrepreneurship

Keywords: *development, regional policy, management*

Summary

Article characterized forms of support entrepreneurship carried out by the local government on the example of.

Stimulating business development by local government units shall be through the use of instruments: legal and administrative, economic, financial, investment, institutional, organizational and publicity. Current regional policy pursued by local authorities Lublin province aims to improve the investment attractiveness of the region, stimulate activity, innovation and the development of small and medium enterprises through the use of these instruments.

Wstęp

Polityka regionalna definiowana jest jako świadoma i celowa działalność władzy publicznej zmierzająca do rozwoju regionalnego, mająca na celu optymalne wykorzystanie zasobów regionów dla trwałego wzrostu gospodarczego i podnoszenia ich konkurencyjności. Wyróżnia się politykę interregionalną – prowadzoną przez centralne organy władzy publicznej wobec regionów, oraz politykę intraregionalną – prowadzoną przez orga-

ny regionalnej władzy publicznej. W literaturze przedmiotu używa się często określenia „polityka rozwoju regionalnego”, które obejmuje politykę Inter – i intraregionalną oraz działania służące wzmocnieniu pozycji konkurencyjnej regionów.

Kluczowa rola przedsiębiorczości w rozwoju społeczno-gospodarczym sprawia, że jest ona przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych [Dawidziuk, 2011]; [Glincka, Gudkova, 2011. Problematyką przedsiębiorczości zajmują się ekonomiści, przedstawiciele dyscyplin związanych z zarządzaniem, psychologowie, a także socjologowie. W ujęciu ekonomicznym, w tym w naukach o zarządzaniu, przedsiębiorczość utożsamiana jest z założeniem przedsiębiorstwa oraz z zarządzaniem nim, a wśród najczęściej stosowanych wskaźników określających poziom przedsiębiorczości regionów wymienia się liczbę podmiotów zarejestrowanych oraz aktywnych w przeliczeniu na 1 tys. mieszkańców.

Działania mające na celu rozwój przedsiębiorczości rozumianej jako zakładanie firm, prowadzone są na poziomie Unii Europejskiej, kraju oraz, wobec coraz większego znaczenia regionów, samorządów terytorialnych.

Celem artykułu jest charakterystyka polityki regionalnej realizowanej przez jednostki samorządu terytorialnego oraz jej znaczenia dla rozwoju przedsiębiorczości. Powyższe zagadnienia przedstawiono w oparciu o analizę przedsięwzięć podejmowanych przez samorząd województwa lubelskiego.

Wpływ polityki regionalnej na rozwój sektora małych i średnich przedsiębiorstw

Wsparcie dla małych i średnich przedsiębiorstw (MSP) pełniących kluczową rolę w rozwoju społeczno-gospodarczym państw i regionów, uważane jest przez Unię Europejską za ważne narzędzie realizacji polityki rozwoju regionalnego [Zgodnie z ustawą z dnia 2.07.2004 r. O swobodzie działalności gospodarczej (Dz. U. Nr 173, poz. 1807 z późn. zm.) pod pojęciem małego i średniego przedsiębiorstwa rozumie się przedsiębiorstwo zatrudniające mniej niż 250 osób, osiągające roczny obrót ze sprzedaży towarów, wyrobów i usług nieprzekraczający 50 mln euro lub sumy aktywów 43 mln euro. Natomiast do celów statystycznych Eurostat, a także publikacje naukowe, przyjmują wielkość zatrudnienia jako jedyne kryterium zaliczenia przedsiębiorstwa do sektora MSP. **MSP stanowią 99,8% wszystkich przedsiębiorstw w Polsce, wytwarzają ok. 50% PKB, zatrudniają ok. 70% ogółu pracujących w sektorze przedsiębiorstw.** Pod pojęciem regionu rozumie się wyodrębniony umownie obszar wyróżniający się określonymi cechami, np. położeniem geograficznym, odrębnością językową, prawno-administracyjną. W niniejszym artykule określenie region odpowiada obszarowi województwa (poziom NUTS 2)]. O ile organy Komisji Europejskiej bacznie przyglądają się wszelkim formom przekazywania pomocy publicznej do wielkich korporacji czy koncernów, żądając czasami zwrotu uzyskanej przez nie pomocy, o tyle działania związane ze wspieraniem przedsię-

biorczości i rozwoju MSP znajdują pełną aprobatę Komisji Europejskiej, a w wielu przypadkach również finansowe wsparcie [Bąk, Grabowski, Kulawczuk, Nowicki, Wargacki, Wojnicka, 2001: 39].

Nowoczesna polityka regionalna tworzy warunki do lepszego wykorzystania endogenicznego potencjału regionów, stymulowania wewnętrznych czynników zapewniających trwałą rozwój społeczno-gospodarczy i charakteryzuje się [Grosse, 2008: 22-26]; [Madej, 1998: 24]:

- orientacją na pomoc w układzie terytorialnym, a nie sektorowym,
- ukierunkowaniem na sektor małych i średnich przedsiębiorstw, będący najdynamiczniej rozwijającym się sektorem gospodarki,
- wspieraniem innowacyjnych rozwiązań służących podwyższaniu konkurencyjności przedsiębiorstw,
- - kierowaniem się przesłankami ekonomicznymi i długofalowymi (wspieranie działalności inwestycyjnej),
- skupieniem uwagi na lokalnych inicjatywach i agencjach,
- silnym wspieraniem rozwoju infrastruktury niezbędnej do działalności gospodarczej,
- promowaniem prywatyzacji oraz wspólnych przedsięwzięć sektora prywatnego i publicznego (partnerstwo publiczno-prywatne).

Najważniejszymi celami polityki regionalnej jest [Strategia Rozwoju Kraju 2007-2015, 2006: 73]:

- poprawianie konkurencyjności gospodarczej regionów,
- wyrównywanie szans rozwojowych województw,
- sprzyjanie spójności ekonomiczno-społecznej i terytorialnej.

Regiony, podobnie jak przedsiębiorstwa, konkurują między sobą. Konkurencyjność ta może być rozpatrywana jako konkurencyjność pośrednia i bezpośrednia. Konkurencyjność pośrednia dotyczy tworzenia właściwych warunków dla funkcjonowania podmiotów, którym stwarza się szansę uzyskania przewagi konkurencyjnej na rynku. Natomiast konkurencyjność bezpośrednia oznacza rywalizację o pozyskanie inwestorów, utrzymanie w regionie istniejących firm, instytucji, pozyskanie kapitału, środków na rozwój z budżetu państwa oraz innych źródeł krajowych i zagranicznych, w tym funduszy unijnych. Konkurencyjność bezpośrednia może być także efektem istniejącej przewagi technologicznej regionu, niższych cen produktów i usług wytwarzanych w regionie, w porównaniu z analogicznymi produktami i usługami w innych regionach [Kozak, Pyszkowski, Szewczyk, 2000].

Szczególną rolę w koordynowaniu i stymulowaniu rozwoju regionów, budowaniu ich przewagi konkurencyjnej, odgrywa samorząd. W warunkach gospodarki polskiej samo-

rzędy zostały wyposażone w szereg uprawnień, które pozwalają aktywizować społeczności lokalne, czyli poddawać je określonym zabiegom kreacyjnym związanym z działalnością gospodarczą i społeczną [Strużycki, 2002: 50]. Aby realizować swoje cele, samorząd terytorialny (wojewódzki, powiatowy i gminny) został wyposażony w osobowość prawną i finansową. Osobowość prawna oznacza, że samorząd terytorialny stał się podmiotem praw i obowiązków, posiadającym samodzielność decyzyjną i w pełni ponoszącym odpowiedzialność za własne działania. Istotnym atrybutem samodzielności jest dysponowanie własnym majątkiem i względnie stałymi źródłami finansowania realizowanych zadań [Zasadzki, 2005: 23].

Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa [Dz. U. 1998, Nr 91, poz. 576 z późn. zm.] stanowi, iż samorząd województwa uchwała i realizuje strategię rozwoju województwa, która w szczególności uwzględniać ma pobudzanie działalności gospodarczej, promocję przedsiębiorczości, podnoszenie poziomu konkurencyjności i innowacyjności gospodarki województwa oraz kształtowanie i utrzymanie ładu przestrzennego.

Samorząd województwa realizuje politykę rozwoju regionu, na którą składają się następujące, istotne dla małych i średnich przedsiębiorstw, priorytety:

- tworzenie warunków rozwoju gospodarczego, w tym kreowanie rynku pracy,
- utrzymywanie i rozbudowa infrastruktury społecznej i technicznej o znaczeniu wojewódzkim,
- pozyskiwanie i łączenie środków finansowych publicznych i prywatnych w celu realizacji zadań z zakresu użyteczności publicznej,
- wspieranie rozwoju nauki i współpracy między sferą nauki i gospodarki.

Realizacja wymienionych zadań wspierana jest finansowo przez państwo w ramach kontraktów wojewódzkich negocjowanych i zawieranych pomiędzy władzami samorządowymi województwa, a administracją rządową.

Na funkcjonowanie małych i średnich przedsiębiorstw ma wpływ samorząd terytorialny działający na poziomie regionu oraz na poziomie lokalnym, a więc w powiatach i gminach. Na mocy ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym [Dz. U. 2001, Nr 142, poz. 1592 z późn. zm.] ustanowiono powiat realizujący zadania rozwoju lokalnego na poziomie ponadgminnym. Sytuacja obecna wskazuje, że oddziaływanie powiatu na przedsiębiorczość jest ograniczone, gdyż powiat nie prowadzi w dużej skali polityki inwestycyjnej, natomiast jego rolą może być działalność promocyjna i pośrednicząca pomiędzy gminami a innymi podmiotami, w tym samorządem wojewódzkim oraz sektorem przedsiębiorstw [Flisiak, Opałka, 2005: 42].

Niewątpliwie znaczący wpływ na rozwój małych i średnich przedsiębiorstw ma samorząd gminny. Ustawa o samorządzie gminnym [Dz. U. 2001, Nr 142, poz. 1591] z 8 marca 1990 r. zobowiązuje gminy do stymulowania rozwoju małej i średniej przedsiębiorczości,

aktywnego oddziaływania na lokalny rynek pracy oraz tworzenia instytucji rozwoju lokalnego. Do zakresu działania gminy należą sprawy publiczne służące zaspokojeniu potrzeb lokalnej społeczności, w tym m.in.: zapewnienie ładu przestrzennego, gospodarowanie nieruchomościami, zapewnienie edukacji publicznej, ochrony zdrowia i pomocy społecznej mieszkańcom, utrzymywanie infrastruktury drogowej, zaopatrywanie w energię elektryczną i ciepłą oraz wodę, utrzymywanie gminnych obiektów użyteczności publicznej itp. Rozwój infrastruktury gospodarczej i społecznej realizowany przez samorząd lokalny sprzyja wzrostowi atrakcyjności inwestycyjnej regionu, kreowaniu nowych miejsc pracy, spadku bezrobocia oraz zwiększa dochody własne gminy z tytułu wzrostu podatku od osób fizycznych i prawnych. Inwestycje infrastrukturalne prowadzone przez gminę powodują rozwój kolejnych inwestycji dokonywanych przez innych inwestorów, a w efekcie stymulują rozwój małych i średnich przedsiębiorstw [Bończak-Kucharczyk, Herbst, Chmura, 1998: 29-34].

Coraz częściej stosowaną metodą finansowania i realizacji przedsięwzięć inwestycyjnych jest partnerstwo publiczno-prywatne (PPP). PPP jest formą długoterminowej współpracy sektora prywatnego i publicznego celem osiągnięcia obopólnych korzyści. Nowa ustawa o PPP daje możliwość zwiększenia udziału prywatnych inwestorów w projektach infrastrukturalnych, co będzie miało korzystny wpływ na przyspieszenie rozwoju regionalnego i lokalnego, umożliwi rozwój małych i średnich przedsiębiorstw poprzez szerszy dostęp przedsiębiorstw prywatnych do rynku inwestycji i usług publicznych oraz pozwoli zwiększyć wykorzystanie środków unijnych.

Istnieje konieczność skoordynowania decyzji inwestycyjnych, preferencji prorozwojowych oraz pomocy publicznej z możliwościami finansowymi gminy. Oznacza to konieczność koordynacji polityki wspierania przedsiębiorczości z polityką finansową gminy. Na szczeblu gminy podejmowane są decyzje finansowe w sprawach ulg i zwolnień od podatków i opłat, wysokości środków wydatkowanych z budżetu na inwestycje, rodzaju, kolejności i źródeł finansowania inwestycji, ewentualnego zadłużenia, priorytetach i proporcjach poszczególnych wydatków w budżecie gminy, realizacji projektów współfinansowanych z UE. Wszystkie te decyzje mają znaczący wpływ na klimat prowadzonej działalności gospodarczej w regionie [Filipiak, Ruszała, 2009: 82-85].

Samorząd gminy podejmuje decyzje o wysokości stawek podatkowych od nieruchomości, od działalności gospodarczej od osób fizycznych, opłacany w formie karty podatkowej, od środków transportu, rolny. W jego gestii jest też stosowanie ulg, zwolnień podatkowych oraz udzielanie pomocy osobom podejmującym działalność gospodarczą.

Rola władz samorządowych w rozwoju przedsiębiorczości na przykładzie województwa lubelskiego

Zgodnie z zapisami ustawy o samorządzie województwa oraz ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju [Dz. U. 2006, Nr 227, poz. 1658 z późn. zm.], Zarząd Województwa Lubelskiego opracował Strategię Rozwoju Województwa Lubelskiego na lata 2006 - 2020.

Narzędziem realizacji Strategii Rozwoju Województwa Lubelskiego jest m.in. Regionalny Program Operacyjny Województwa Lubelskiego (RPO WL) na lata 2007-2013, który w odróżnieniu od innych programów operacyjnych, jest przygotowany, wdrażany i zarządzany przez samorząd województwa. Na realizację tego programu przeznaczono 1 155,85 mln Euro z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz 203,9 mln Euro z wkładu krajowego. Przewiduje się zaangażowanie 276, 94 mln Euro środków prywatnych (16,9% ogółu środków). W ramach **Osi Priorytetowej I: Przedsiębiorczość i innowacje**, stawiającej sobie za główny cel wzrost konkurencyjności przedsiębiorstw regionu lubelskiego, mikro, małe i średnie przedsiębiorstwa otrzymają dofinansowanie w wysokości 285,6 mln Euro. Planowane działania w ramach tego priorytetu, cele poszczególnych działań oraz alokację środków finansowych przedstawia poniższa tabela.

Tabela: Działania wspierające rozwój MSP w ramach Osi Priorytetowej Przedsiębiorczość i innowacje RPO WL na lata 2007-2013

Działanie	Cel działania	Wielkość wkładu finansowego
Dotacje dla nowopowstałych mikroprzedsiębiorstw	<ul style="list-style-type: none"> - zwiększenie zdolności inwestycyjnej mikroprzedsiębiorstw, - rozwój mikroprzedsiębiorstw, - unowocześnienie oferty produktowej i technologicznej, - zwiększenie konkurencyjności nowych mikroprzedsiębiorstw 	Środki UE: 23,12 mln Euro Środki krajowe: 4,08 mln Euro
Dotacje inwestycyjne dla mikroprzedsiębiorstw	<ul style="list-style-type: none"> - poprawa konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw prowadzących działalność gospodarczą dłużej niż 2 lata, - dokapitalizowanie projektów inwestycyjnych mających na celu wprowadzenie innowacji procesowej, produktowej, organizacyjnej i marketingowej 	Środki UE: 69,35 mln Euro Środki krajowe: 12,24 mln Euro
Dotacje inwestycyjne dla małych i średnich przedsiębiorstw	<ul style="list-style-type: none"> - poprawa konkurencyjności małych i średnich przedsiębiorstw realizujących innowa- 	Środki UE: 69,35 mln

Działanie	Cel działania	Wielkość wkładu finansowego
	cyjne projekty inwestycyjne	Euro Środki krajowe: 12,24 mln Euro
Dotacje inwestycyjne w zakresie dostosowania przedsiębiorstw do wymogów ochrony środowiska oraz w zakresie odnawialnych źródeł energii	<ul style="list-style-type: none"> - spełnienie wymagań i norm w zakresie ochrony środowiska, - zwiększenie konkurencyjności przedsiębiorstw, -zaoszczędzenie zasobów surowców energetycznych, - poprawa stanu środowiska 	Środki UE: 23,12 mln Euro Środki krajowe: 4,08 mln Euro
Dotacje inwestycyjne w dziedzinie turystyki	<ul style="list-style-type: none"> - wzrost atrakcyjności turystycznej województwa poprzez: poprawę bazy noclegowej i gastronomicznej, przystosowanie obiektów zabytkowych na cele turystyczne, rozwój infrastruktury wypoczynkowej i rekreacyjnej - rozwój turystyki będzie stymulował rozwój nowych przedsiębiorstw oraz wzrost atrakcyjności inwestycyjnej regionu 	Środki UE: 46,23 mln Euro Środki krajowe: 8,16 mln Euro
Badania i nowoczesne technologie w strategicznych dla regionu dziedzinach	<ul style="list-style-type: none"> - wsparcie procesu opracowania oraz transferu nowoczesnych technologii do przedsiębiorstw, - rozwój współpracy pomiędzy sferą B+R, a gospodarką, - wsparcie projektów przedsiębiorców powiązanych kooperacyjnie, - pomoc dla przedsiębiorstw związanych z produkcją energii ze źródeł odnawialnych, usługami informatycznymi, branżami wysokospecjalistycznymi 	Środki UE: 5,78 mln Euro Środki krajowe: 1,02 mln Euro
Wzrost konkurencyjności przedsiębiorstw przez doradztwo	<ul style="list-style-type: none"> - ułatwienie dostępu do specjalistycznej pomocy doradczej, - podniesienie jakości i efektywności zarządzania, - dostosowanie przedsiębiorstw do działalności na terenie UE 	Środki UE: 5,78 mln Euro Środki krajowe: 1,02 mln Euro

Źródło: Opracowanie własne na podstawie *Szczegółowy opis osi priorytetowych RPO WL na lata 2007-2013*, Zarząd województwa Lubelskiego, Lublin 2008, s. 15 - 47.

Najważniejsze grupy działań wspierających rozwój MSP w ramach RPO WL na lata 2007-2013 obejmują dotacje na inwestycje oraz dla nowopowstałych mikroprzedsiębiorstw, wsparcie badań i transferu technologii do przedsiębiorstw oraz wsparcie doradztwa służącego zwiększeniu konkurencyjności przedsiębiorstw regionu lubelskiego.

Ważną formą pomocy dla sektora MSP jest również wsparcie udzielane instytucjom otoczenia biznesu, w tym dokapitalizowanie i tworzenie funduszy pożyczkowych i poręczeniowych udzielane w ramach realizacji **Osi Priorytetowej II: Infrastruktura ekonomiczn** RPO WL.

Cenną inicjatywą podjętą przez samorząd województwa lubelskiego sprzyjającą rozwojowi istniejących przedsiębiorstw oraz powstawaniu nowych, jest przygotowane przez Biuro Planowania Przestrzennego w Lublinie „**Studium przestrzenne lokalizacji i możliwości rozwoju Regionalnych Stref Przedsiębiorczości w województwie lubelskim**”. Celem tego opracowania jest identyfikacja najkorzystniejszych obszarów z punktu widzenia lokalizacji inwestycji sektora produkcji i usług, ze szczególnym uwzględnieniem sektora małych i średnich przedsiębiorstw, jak również obszarów problemowych o niskim potencjale ekonomicznym. Realizacja stref przyczyni się do stworzenia nowej jakościowo struktury przedsiębiorstw, poprawi ich sytuację ekonomiczną oraz zapewni większą możliwość konkurowania zarówno na rynku krajowym jak też zagranicznym. Poprawi to z jednej strony dostęp do gospodarki opartej na wiedzy, z drugiej strony ułatwi dostęp do kapitału i pobudzi aktywność przedsiębiorstw w zakresie inwestowania. Diagnoza stanu istniejącego wykazała, iż obszary o niskim poziomie rozwoju przedsiębiorczości znajdują się często w obrębie terenów atrakcyjnych turystycznie. Dlatego też w Studium uwzględnione zostały nie tylko strefy przemysłowe i przemysłowo – usługowe, lecz również w zakresie obsługi turystyki, stanowiącej sektor pobudzający rozwój przedsiębiorczości [*Studium przestrzenne lokalizacji i możliwości rozwoju Regionalnych Stref Przedsiębiorczości w województwie lubelskim. Kierunki rozwoju Stref Przedsiębiorczości*, 2008: 7-8].

Opracowanie, obok diagnozy stanu istniejącego, określa główne kierunki rozwoju stref przedsiębiorczości oraz prezentuje **katalog stref przedsiębiorczości** wraz z mapami i szczegółową charakterystyką terenów, w tym m.in. oferowane przez władze gmin zachęty i ulgi dla inwestorów. Pełni więc bardzo ważną rolę porządkującą przestrzeń gospodarczą regionu lubelskiego, a także informacyjną i promocyjną.

Szczególnym obiektem zainteresowania samorządu lubelskiego są potencjalni inwestorzy dla których został stworzony specjalny portal internetowy **Samorząd dla inwestorów** [www.invest.lubelskie.pl], informujący o warunkach prowadzenia działalności gospodarczej w poszczególnych powiatach województwa lubelskiego [www.partnercoi.lubelskie.pl]. Stosowaną często formą pomocy dla inwestorów są ulgi w podatku od nieruchomości, pomoc administracyjna podczas uruchamiania procesu inwestycyjnego oraz dosto-

sowanie terenu i infrastruktury do potrzeb danego inwestora. Wobec utrzymującej się przedostatniej lokaty województwa lubelskiego pod względem atrakcyjności inwestycyjnej województw, istnieje potrzeba rozszerzenia zakresu wsparcia udzielanego potencjalnym inwestorom ze strony władz samorządowych Lubelszczyzny.

W wyniku aktywności części jednostek samorządu terytorialnego w regionie lubelskim, zostało utworzone podstrefy **Specjalnych Stref Ekonomicznych (SSE)**, do których należą:

- Podstrefa Lublin (ok. 70 ha), Podstrefa Zamość –stanowiące części Specjalnej Strefy Ekonomicznej EURO-PARK MIELEC,
- Janowska Strefa Inwestycyjna „Borownica” w okolicach Janowa Lubelskiego (17,8 ha), Podstrefa Łuków (ok. 24 ha), Podstrefa Tomaszów Lubelski (10,56 ha) – będące częścią Tarnobrzeskiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej Euro-Park WISŁO-SAN,
- Puławski Park Przemysłowy (ok. 100 ha) - podstrefa Specjalnej Strefy Ekonomicznej STARACHOWICE S.A. oraz rejon inwestycyjny podstrefy Radom Tarnobrzeskiej SSE zlokalizowany w gminie Poniatowa (2 ha).

Przedsiębiorcy lokujący swój kapitał na terenie SSE otrzymują preferencyjne warunki prowadzenia działalności gospodarczej, uzyskują pomoc publiczną w formie zwolnienia z podatku dochodowego w związku z kosztami realizacji nowej inwestycji lub tworzenia nowych miejsc pracy oraz zwolnienie z podatku od nieruchomości. Utworzenie stref i udostępnienie terenów na preferencyjnych warunkach w wyraźny sposób zwiększa szanse na zainteresowanie inwestorów zewnętrznych, a w efekcie aktywizację gospodarczą regionu i pobudzanie rozwoju przedsiębiorstw z sektorów wysokiej i średni-wysokiej techniki oraz usług specjalistycznych [*Koncepcja Rozwoju Obszarów Specjalnej Strefy Ekonomicznej w Województwie Lubelskim*, 2008].

Istotny wpływ na działalność rozwojową przedsiębiorstw ma promocja regionu polegająca na prezentacji jego zalet i potencjału poprzez publikacje, różne formy reklamy, udział w targach i wydarzeniach artystycznych. Nie należy zapominać o promocji kierowanej do mieszkańców regionu i pielęgnowaniu przywiązania do lokalnych produktów i marek.

Można stwierdzić, że stymulowanie rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw przez jednostki samorządu terytorialnego odbywa się poprzez wykorzystanie instrumentów: prawno-administracyjnych, ekonomiczno-finansowych, inwestycyjnych, instytucjonalno-organizacyjnych i promocyjnych [Alińska, 2008: 89-97]; [Filipiak, Ruszała, 2009: 86-87]; [Safin, 2008: 223-224]. Najważniejszą grupę stanowią **instrumenty ekonomiczno-finansowe** obejmujące instrumenty dochodowe (np. zwolnienia i ulgi w podatkach, ustalanie cen sprzedaży i dzierżawy nieruchomości), instrumenty wydatkowe (wydatki na

inwestycje, rozwój instytucji otoczenia biznesu, dokapitalizowanie regionalnych i lokalnych funduszy pożyczkowych i poręczeniowych, dotowanie organizacji wspierających rozwój przedsiębiorczości, promocję) oraz gospodarki zasobami (np. ustalanie cen za korzystanie z terenów i obiektów stanowiących własność samorządu, ustalanie cen usług komunalnych).

Instrumenty **prawno-administracyjne** obejmują uchwały i decyzje administracyjne dotyczące np. planów zagospodarowania przestrzennego, gospodarki gruntami i przekształcania gruntów rolnych, ochrony środowiska. Dokumenty te tworzą tzw. ład prawny i dają poczucie większego bezpieczeństwa w prowadzeniu firmy przedsiębiorcom i przyszłym inwestorom.

Instrumenty inwestycyjne obejmują omówione wcześniej działania w ramach rozbudowy i poprawy infrastruktury gospodarczej i społecznej regionu oraz ochrony środowiska. Stanowią kluczowe narzędzie stymulowania rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw.

Instrumenty **instytucjonalno-organizacyjne** służą kreowaniu przedsiębiorczych zachowań oraz rozwojowi instytucji otoczenia biznesu. W wyniku ich zastosowania tworzone są inkubatory przedsiębiorczości, parki technologiczne, ośrodki doradczo-szkoleniowe dla przedsiębiorców, regionalne i lokalne agencje rozwojowe łączące kapitał publiczny i prywatny.

Instrumenty promocyjne dotyczą promocji regionów i poszczególnych obszarów, przekazywania informacji potencjalnym inwestorom o warunkach prowadzenia działalności na danym terenie oraz zasadach realizacji poszczególnych przedsięwzięć. Wykorzystywanie narzędzi marketingowych służy pozyskaniu inwestorów, rozwojowi turystyki oraz promocji przedsiębiorstw, ich produktów i usług.

Zakończenie

Konkludując można stwierdzić, że władze samorządowe dysponują szerokim spektrum instrumentów przy pomocy których mogą wpływać na dynamikę rozwoju przedsiębiorczości w regionie. Polityka regionalna realizowana przez państwo i władze samorządowe w znacznej mierze decyduje o warunkach działania przedsiębiorstw i tworzy klimat dla rozwoju przedsiębiorczości. Aktualna polityka regionalna prowadzona przez władze samorządowe województwa lubelskiego zmierza do poprawy atrakcyjności inwestycyjnej regionu, stymulowania aktywności, innowacyjności i rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw poprzez stosowanie różnych form wsparcia. Miernikiem skuteczności podejmowanych działań oraz ich wpływu na rozwój przedsiębiorczości jest i będzie tempo rozwoju gospodarczego regionu.

Bibliografia:

- [1] Alińska, A. 2008. *Instytucje mikrofinansowe w lokalnym rozwoju społeczno-gospodarczym*, SGH, Warszawa.
- [2] Bąk, M., Grabowski, M., Kulawczuk, P., Nowicki, M., Wargacki, M., Wojnicka, E. 2001. *Małe i średnie przedsiębiorstwa a rozwój regionalny*, PARP, Warszawa.
- [3] Bończak-Kucharczyk, E., Herbst, K., Chmura, K. 1998. *Jak władze lokalne mogą wspierać przedsiębiorczość*, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Polska Fundacja Promocji Małych i Średnich Przedsiębiorstw, Warszawa.
- [4] Dawidziuk, S. 2011. *Przedsiębiorczość białkiem rozwoju społeczno-gospodarczego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, Warszawa.
- [5] Filipiak, B., Ruszała, J. 2009. *Instytucje otoczenia biznesu. Rozwój, wsparcie, instrumenty*, Difin, Warszawa.
- [6] Flisiak, E., Opałka, B. 2005. *Możliwość kształtowania polityki wewnątrzregionalnej a planowanie strategiczne na poziomie lokalnym*, w: J. Kaja, K. Piech, *Rozwój oraz polityka regionalna i lokalna w Polsce*, SGH, Warszawa.
- [7] Glinka, B., Gudkova, S. 2011. *Przedsiębiorczość*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa.
- [8] Grosse T. G. 2008. *Cele i zasady polityki regionalnej państwa. Ekspertyza dla Ministerstwa Rozwoju Regionalnego na temat Krajowej Strategii Rozwoju Regionalnego*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- [9] Kamińska, A. 2011. Wpływ instytucji otoczenia biznesu na rozwój małych i średnich przedsiębiorstw w regionie lubelskim, „Barometr Regionalny”, nr 1 (23).
- [10] *Koncepcja Rozwoju Obszarów Specjalnej Strefy Ekonomicznej w Województwie Lubelskim*, Biuro Planowania Przestrzennego, Lublin 2008.
- [11] Kozak, M., Pyszkowski, A., Szewczyk, R. 2000. *Słownik rozwoju regionalnego*, Polska Agencja Rozwoju Regionalnego, Warszawa.
- [12] Madej T. 2006. *Regionalna polityka społeczno-gospodarcza*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1998 *Strategia Rozwoju Kraju 2007-2015*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego.
- [13] Safin, K. 2008. *Zarządzanie małym i średnim przedsiębiorstwem*, AE, Wrocław.
- [14] Strużycki, M. 2002. *Zarządzanie przedsiębiorstwem*, Difin, Warszawa.
- [15] *Studium przestrzenne lokalizacji i możliwości rozwoju Regionalnych Stref Przedsiębiorczości w województwie lubelskim. Kierunki rozwoju Stref Przedsiębiorczości*, Biuro Planowania Przestrzennego, Lublin 2008.
- [16] *Szczegółowy opis osi priorytetowych RPO WL na lata 2007-2013*, Zarząd województwa Lubelskiego, Lublin 2008.
- [17] Ustawa z dnia 2.07.2004 r. O swobodzie działalności gospodarczej (Dz. U. Nr 173, poz. 1807 z późn. zm.).

- [18] Zasadzki, W. 2005. *Wybrane problemy lokalnej i regionalnej polityki gospodarczej*, w: J. Kaja, K. Piech, *Rozwój oraz polityka regionalna i lokalna w Polsce*, SGH, Warszawa.
- [19] www.invest.lubelskie.pl
- [20] www.partnercoi.lubelskie.pl

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 237-247]

Krzysztof Kawęcki

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Ideowe zasady koncepcji programowych Adama Doboszyńskiego

Ideological principles of Adam Doboszyński's political doctrines

Keywords: *idea of "great nation", corporatism, Catholicism, Protestantism, federalism, nation state.*

Summary

*Adam Doboszyński (1904-1949) is one of the most original Polish political activists and ideologists of 20th century. Associated with nationalist movement, he wrote a lot of articles and works i.a. *Studia polityczne* (1947) and *Economics of Charity* (1945). On 23 December 1946, Doboszyński came back from England and "illegally" crossed the border of Poland. He wanted to prevent the outbreak of another failed anti-communist uprising which would have threatened the mere existence of national culture and vigour. Arrested in 1947, he was sentenced to death and murdered after a 2-year-long brutal show trial.*

*In his writings he often referred to the works of saint Thomas Aquinas, social encyclicals *Rerum novarum* by Pope Leo XIII and *Quadragesimo anno* by Pope Pius XI. He advocated the subordination of nationalism to catholic universalism.*

1. Zarys biograficzny

Adam Doboszyński urodził się w 1904 roku w Krakowie. W 1925 roku otrzymał tytuł inżyniera dyplomowanego na Politechnice Gdańskiej a następnie wyjechał do Paryża, gdzie rozpoczął studia w Wolnej Szkole Nauk Politycznych w Paryżu.

W latach 1931-33 należał do Obozu Wielkiej Polski, a po jego rozwiązaniu wstąpił do Stronnictwa Narodowego. W 1934 roku opublikował „Gospodarę Narodową”, w której przedstawił koncepcję ustroju społeczno-gospodarczego opartego o zasadę upowszechnienia własności.

Szczególny rozgłos zyskał organizując w 1936 roku tzw. „wyprawę na Myślenice”. Na czele grupy około siedemdziesięciu narodowców, rozbroił posterunek policji powiatowej oraz zdemolował mieszkanie miejscowego starosty. Zniszczono też stragany kupców żydowskich. Akcja miała być protestem przeciwko nadużyciom i korupcji lokalnych władz, „krzykiem”, który posłyszalaby cała Polska. Za ten czyn został skazany na cztery lata więzienia.

We wrześniu 1939 r. jako ochotnik wziął udział w wojnie obronnej. Ranny, przedostał się przez Węgry do Francji, a potem do Wielkiej Brytanii. Z rąk Naczelnego Wodza, generała Władysława Sikorskiego, otrzymał Krzyż Walecznych i francuski *Croix de guerre*. Doboszyński uważał jednak Sikorskiego za człowieka słabego, który całą swoją życiową karierę oparł na czynnikach zagranicznych, a premierem został z woli rządu francuskiego. Na łamach pisma „Jestem Polakiem” (1940-41), które wydawał wspólnie z księdzem Stanisławem Bełchem, wystąpił z krytyką zapisów układu Sikorski-Majski.

Na łamach „Jestem Polakiem” opublikował głośny list otwarty do Antoniego Słonimskiego, który był odpowiedzią na artykuł poety, w którym nazwał go „niedoszłym polskim Duce”. Polemizował z tezą Słonimskiego, że po wojnie nastąpi pełne zjednoczenie europejskie. Z tego powodu Doboszyński został na mocy rozkazu Naczelnego Wodza generała Władysława Sikorskiego karnie przeniesiony w kwietniu 1941 roku do obozu odosobnienia Rothesay na wyspie Bute.

Po powrocie z wyspy podjął próbę stworzenia nowej jakości politycznej - organizację - Pokolenie Polski Niepodległej, skupiającą ludzi niechętnych polityce Sikorskiego, zarówno piłsudczyków jak i narodowców. Ideową płaszczyzną PPN były prace Adama Doboszyńskiego, przede wszystkim *Wielki Naród* (1941). Wkrótce związał się też ze środowiskiem skupionym wokół pisma „Walka”, w którym zaapelował do prezydenta Raczkiewicza o usunięcie rządu Sikorskiego i powierzenie funkcji premiera generałowi Kazimierzowi Sosnkowskiemu. W „Walce” opublikowano między innymi dwa tajne dokumenty: notę sowieckiego ministra spraw zagranicznych wystosowaną do ambasady polskiej w Kujbyszewie, informującą o pozbawieniu obywatelstwa polskiego wszystkich Polaków

mieszkających na ziemiach włączonych do ZSRS 17 września 1939 roku; raport ambasady w Kujbyszewie informujący o likwidacji na terytorium Związku Radzieckiego wszystkich polskich placówek opieki społecznej. Informacje te były utajniane przez rząd Sikorskiego.

Naczelnny Wódz wydał zarządzenie, w którym polecił właściwemu sądowi wojskowemu zbadanie sprawy. Doboszyńskiemu zarzucono ujawnienie tajemnicy państwowej, znieważenie Naczelnego Wodza i szerzenie niepokoju w armii. Nie wytoczono mu jednak procesu lecz usunięto z armii.

Pod koniec 1943 roku Adam Doboszyński nie miał wątpliwości, że Niemcy przegrają wojnę. Za bardzo prawdopodobne uważał, że ziemie polskie zostaną zajęte przez Armię Czerwoną co będzie początkiem nowej okupacji. W listopadzie 1943 roku w artykule „Ekonomia krwi” przestrzegał przed ewentualnym powstaniem w kraju czy to przeciw Niemcom czy przeciw wkraczającej na ziemie polskie Rosji. Obawiał się, że doprowadzi ono do ostatecznej likwidacji elity przywódczej narodu i uniemożliwi w przyszłości odbudowę niepodległego państwa.

Powstanie Warszawskie określił mianem „*największej zbrodni na Narodzie Polskim w czasie jego tysiącletnich dziejów*” i domagał się aby tych, którzy podjęli polityczną decyzję o wybuchu Powstania postawić przed Trybunałem Stanu wolnej Rzeczypospolitej.

Aby zapobiec ewentualnemu wybuchowi kolejnego powstania, 23 grudnia 1946 roku wrócił z Anglii i „nielegalnie” przekroczył granicę Polski. Był przekonany o nieuchronnym konflikcie zbrojnym między państwami zachodnimi a Związkiem Radzieckim.

Władze komunistyczne od samego początku kontrolowały jego pobyt w kraju. 3 VII 1947 został aresztowany. Rozpoczęło się trwające dwa lata śledztwo, pełne udręczeń i tortur. Doboszyńskiego „przesłuchiwał” m. in. komunistyczny zbrodniarz Adam Humer. Proces (relacjonowany w radio) należał do najgłośniejszych procesów pokazowych. Prokurator Stanisław Zarakowski nazwał go „historycznym”. 11 VII 1949 sąd ogłosił wyrok – kara śmierci. Wykonano go 29 sierpnia 1949 roku w więzieniu na Mokotowie w Warszawie. Adam Doboszyński został pochowany w nieznanym miejscu.

26 IV 1989 Sąd Najwyższy w Warszawie uniewinnił i pośmiertnie zrehabilitował Doboszyńskiego. Podczas rozprawy w Sądzie Najwyższym obrońca, mecenas Tadeusz de Virion powiedział, że w procesie tym chodziło „o zohydzenie Niepodległej Polski”. Po 1989 roku Doboszyńskiemu poświęcono liczne artykuły publicystyczne. Historycy i politolodzy zajęli się jego działalnością i myślą polityczną. Na rynku księgarskim pojawiły się prace Doboszyńskiego. Jego nazwisko upamiętniono w kilku miejscach kraju m.in. na pomniku poświęconym Więźniom Politycznym Walczącym o Niepodległą Ojczyznę Niewinnie Straconym w Warszawie 1945-1956. W kościele dominikańskim pod wezwaniem św. Jacka w Warszawie, na tablicy pamiątkowej wmurowanej dla uczczenia „*Pamię-*

ci narodowców, którzy życiem zapłacili za wierność ojczyźnie w latach 1945-1953”, wśród trzynastu znajduje się jego nazwisko .

Do najważniejszych prac Adama Doboszyńskiego należą: *Gospodarka narodowa*, (Warszawa 1934), *Wielki Naród*, (Kirkcaldy1941), *Wielki Naród cz.II* (Kirkcaldy1943), *Economics of Charity*, (London 1945), *Mała encyklopedia pojęć społecznych*, (Londyn, b.r.w.), *Studia Polityczne*, (*Na uchodźstwie*, (Monachium) 1947), „*Ekonomia Miłosierdzia*”, (Londyn 1945).

Do najistotniejszych opracowań poświęconych Doboszyńskiemu należą: Bernadetta Nitschke, *Adam Doboszyński. Publicysta i polityk*, Kraków 1993; Paweł Tomasik, *Adam Doboszyński- polityk nieokielznany*, „*Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej* 2007, nr 8-9; Krzysztof Kaczmarski, *Studia i szkice z dziejów obozu narodowego*, Rzeszów 2010.; Krzysztof Kaczmarski, Paweł Tomasik, *Adam Doboszyński 1904-1949*, wydawnictwo IPN, Rzeszów 2010.

Myśl polityczna Adama Doboszyńskiego odnosi się do szerokiego spektrum problemów: politycznych, socjologicznych, historycznych, ekonomicznych, społecznych, ustrojowych, religijnych. Spośród nich cztery kwestie wydają się mieć znaczenie zasadnicze. Są to: idea „wielkiego narodu”, znaczenie katolickiej myśli społecznej w kształtowaniu ładu społecznego i rozwoju narodów, koncepcje dotyczące ustroju politycznego oraz zasady ekonomii narodowej. Niniejsze opracowanie ogranicza się do trzech pierwszych problemów [„*Gospodarka Narodowa*”, 1934], [„*Economics of Charity*“, 1945]; [*Mała encyklopedia pojęć społecznych*, Londyn, „*Zagrody i Wspólnoty*”, Londyn1943 „*Ekonomia Miłosierdzia*”, 1945]; [Szołucha, 2008]; [Rogaczewska, 89-102].

2. Idea „wielkiego narodu”

Punktem wyjścia do rozważań Adama Doboszyńskiego na temat teorii „wielkiego narodu” było przyjęcie przez niego założenia, w ślad za brytyjską szkołą socjologiczną, że funkcjonowały w historii „*narody etnicznie jednorodne, wywodzące się z jednego ludu, i narody złożone, wielorodne*”, dla których używa terminu „wielki naród”. „*Wielkie narody narastają przez stopy etniczne. Wielki naród ma zawsze odłamy, które obok nazwy oficjalnej używają jeszcze własnych narzec*” [Doboszyński, 1947: 124].

Wielkie narody to: Wspólnota Brytyjska, Stany Zjednoczone, szereg krajów Ameryki Łacińskiej, Chiny, Indie, Francja, Niemcy, Hiszpania, Jugosławia, a nawet Związek Radziecki. Dla Doboszyńskiego klasycznym przykładem wielkiego narodu są Brytyjczycy – stop Celtów, Anglosasów, Normanów, z których wyrósł naród angielski. Dalszy proces doprowadził do złączenia ze Szkotami, Walijczykami, częściowo Irlandczykami i ukształtowania się narodu brytyjskiego. Następny etap to próba rozszerzania Wspólnoty Brytyjskiej o Francuzów z kanadyjskiej Quebecu i holenderskich Burów.

Kolejny klasyczny przykład wielkiego narodu to Francja. „*Na podłożu celtyckim narosły nawarstwienia rzymskie i germańskie. W obręb narodu francuskiego weszły poza tym w czasach nowszych również pierwiastki baskijskie i katalońskie (Pireneje), włoskie (Korsyka, Sabaudia, Nicea), niemieckie (Alzacja)*” [Doboszyński, 1947: 130].

Wielki naród ukształtował się także w postaci Jugosławii. Stanowi ona „*typową nowożytną próbę stworzenia wielkiego narodu z trzech szczepów południowo-słowiańskich, z których każdy z osobna czuł się za słaby do utrzymania niepodległości*” [Doboszyński, 1947: 131]. Doboszyński dostrzegał trudności wynikłe z przeciwieństw religijnych i cywilizacyjnych między katolikami a prawosławnymi, ale jego zdaniem „*zjednoczenie południowych Słowian stanowi konieczność historyczną*”. Drugą świadomą „*próbę scalenia paru szczepów słowiańskich we wspólny naród*” stanowi połączenie Czechów i Słowaków [Doboszyński, 1947: 131].

Dla Doboszyńskiego przykładem wielkiego narodu była przede wszystkim I Rzeczpospolita. Państwo Jagiellonów potrafiło zapewnić poszanowanie odrębności etnicznych i zarazem wspomagać proces tworzenia wspólnoty wielkiego narodu. Emanacją tego zjawiska byli „*najwięksi ludzie, jakich Polska wydała, od Chrobrego po Mickiewicza*” [Doboszyński, 1947: 102].

Sens rozwoju Rzeczypospolitej Jagiellonów nie sprowadzał się wyłącznie do miejsca zamieszkania różnych narodów, które łączyło poczucie lojalności wobec Rzeczypospolitej, ale jej istotą był proces powstawania wspólnego narodu polsko – litewsko – ruskiego. Gdyby procesowi tego nie przerwały rozbiory, wielki naród, zamieszkały od Gdańska po Morze Czarne, stałby się faktem, a Rzeczpospolita byłaby ukształtowana narodowo jak Francja, Wielka Brytania, Hiszpania, Rosja [Doboszyński, 1947: 18-23].

Z tradycją tą zerwała niepodległa Polska. Także obie najpoważniejsze koncepcje okresu II Rzeczypospolitej: narodowa, postulowana przez Narodową Demokrację i państwowa obozu piłsudczykowskiego (sanacyjnego) były równie nierealne: „*Pierwsza, bo etniczny naród polski, nieuchronnie skłócony z etnicznymi nacjonalizmami Ukraińców, Litwinów, Czechów itp., nie ma widoków utrzymania się w części Europy tak narażonej na przeciągi dziejowe jak nasza; koncepcja druga, narodu państwowego, rozbiła się o niemożność wciągnięcia przedetnicznej wspólnoty narodowo-państwowej wszystkich elementów ówczesnej ludności Polski*” [Doboszyński, 1947: 101].

„*Nie ma na świecie – pisał – miejsca dla Polski Curzona. Granice Rzeczypospolitej muszą objąć wielki naród. Inaczej zginiemy*” [Doboszyński, 1947: 25].”

Zgodnie z przeważającym w ruchu narodowym poglądem był zdania, że Rosja przynależy do kręgu cywilizacji azjatyckiej, a misja Polski, jej posłannictwo skierowane jest przeciw Azji. Stąd pojawiająca się od czasu do czasu idea panslawizmu, jedności wszystkich Słowian jest niemożliwa. Doboszyński prezentował natomiast zupełnie odmienne podej-

ście do kwestii ukraińskiej niż przyjęte w tradycji i myśli politycznej Narodowej Demokracji. Wspominał, że pobyt i rozmowy w przedwojennych więzieniach z nacjonalistami z Organizacji Ukraińskich Nacjonalistów.

„Przystając z Ukraińcami miałem zawsze nieodparte wrażenie swojskości. Czulem, że to ludzie ulepieni z tej samej gliny co i my, krewniacy spowinowaceni z nami pochodzeniem, dziejami i cywilizacją, bracia młodszy i z innej matki, bardziej wschodniej, ale z wspólnego pnia” [Doboszyński, 1947: 27]. Za jedno z najbardziej tragicznych wydarzeń we wspólnej historii uznawał bunt Bohdana Chmielnickiego, który doprowadził do oderwania od Rzeczypospolitej połowę Ukrainy. Podkreślał, że przeciwko zespoleniu Rusi i Polski w jedną wspólnotę narodową była zawsze Rosja [Doboszyński, 1947: 26-27].

Doboszyński zwracał uwagę, że państwo narodowe, jednorodne etnicznie, z reguły jest antyhistoryczne i antysocjologiczne. Dlatego warunkiem rozwoju cywilizacji jest połączenie kilku narodów w jednym państwie. Aby proces ten mógł przebiegać prawidłowo musi być respektowane poszanowanie odrębności etnicznych, językowych, kulturalnych ale przy równoczesnym wtapianiu się we wspólnotę wielkiego narodu.

Różnorodność etniczna wzbogaca podczas gdy odrębność polityczna mniejszości narodowej i związana z tym autonomia polityczna prowadzi do odrębności narodowej. Stąd też odrzucał konfederację jako formę współpracy państw i narodów. Autor „Studiów Politycznych” wymienił sześć idei, które kształtują kierunek przemian: idea praw mniejszości narodowych, idea praw małych narodów, idea państwa narodowego, jednorodnego, idea wielkiego narodu, idea federacyjna i idea organizacji całej ludzkości. Doboszyński akceptował dwie zbieżne ze sobą koncepcje: federacyjną (ale tylko wówczas jeśli wytworzy wspólnego ducha narodowego) i organizacji ponadpaństwowej. Słusznie zwracał uwagę, że w okresie II Rzeczypospolitej polski ruch narodowy przeszedł głęboką ewolucję poglądów, porzucając zasadę egoizmu narodowego sformułowaną w 1902 roku przez Zygmunta Balickiego w książce „Egoizm narodowy wobec etyki” na rzecz połączenia idei narodowej z katolicyzmem. W ślad za szeregiem wypowiedzi w czasie wojny papieża Piusa XII podkreślał, że katolik powinien uznawać potrzebę organizacji uniwersalistycznej nie tylko Kościoła ale i władzy świeckiej [Doboszyński, 1947: 135-167]; [Grott, 1984]; [Grott, 1999]; [Grott 2001].

Adam Doboszyński był przekonany, że epoka powojenna wymaga powstania organizacji międzynarodowej, która koordynowałaby politykę w skali globalnej. Formuła „*ludzkości jako zorganizowanej wielości narodów*” jest zgodna zarówno z katolickim, jak i narodowym poglądem na świat. Przypominał, że idea jednolitej organizacji świata to postulat uniwersalizmu katolickiego. „*Formuła „ludzkości, jako zorganizowanej wielości narodów*”, odpowiada zarówno katolickiemu jak i narodowemu punktowi widzenia i ma solid-

ne fundamenty naukowe, powinna więc stać się wytyczną przyszłej organizacji świata” [Doboszyński, 1947: 164].

Zdaniem niektórych badaczy koncepcje federacyjne Adama Doboszyńskiego nie należą do oryginalnych. Są jednak zaprzeczeniem stereotypowego mniemania, że obóz narodowy był zdecydowanie niechętny wszelkim formom integracji. Inną jest rzeczą realność sądów i przewidywań Doboszyńskiego [Rogaczewska, 2003].

3. Ustrój polityczny

Doboszyński odwoływał się w swoich rozważaniach ustrojowych do św. Tomasza, w ślad za którym propagował zasady *regimen commixtum* (ustroju złożonego) i *duplex ordo* (porządek dwoisty). Taki właśnie model najlepiej kształtować miał, jego zdaniem, relacje między Głową Państwa (dawniej królem), elitą (dawniej arystokracją) i masami (dawniej ludem).

Głowa Państwa miała być *piastunem wielkich interesów narodowych*, a wpływ na sprawy bieżące państwa mogłaby wywierać poprzez osobę kanclerza (szefa rządu). Doboszyński opowiadał się za dożywotnim wyborem Głowy Państwa, ale aby uniknąć sytuacji wyboru osoby nieodpowiedniej, proponował najpierw elekcję na kadencję kilkuletnią, a dopiero po „wypróbowaniu” kandydata, ponowny jego wybór na 15-20 lat, lub przyznanie mu rządów dożywotnich, Zaletą takiego rozwiązania miało być to, że w wyniku ewolucji może doprowadzić w konsekwencji do monarchii. Podstawą ustroju państwa polskiego powinna być silna władza, ale nie mająca cech absolutyzmu. Potrzeba nam – pisał – władzy silnej ale nie totalizmu, który nie odpowiada polskiemu charakterowi narodowemu [Doboszyński, 1947: 343-353].

Aby utrzymać pełne krążenie elit („główna trudność każdego ustroju”) wskazane byłoby ukonstytuowanie elity rządzącej, zarazem poprzez wybór i jawną nominację. Odwołując się do Wilfreda Pareto, Doboszyński przyjmował podział elity na dwie kategorie: rządzącą (polityczną) i nie-rządzącą (apolityczną). Zadanie zorganizowania elity należeć miało do Organizacji Politycznej Narodu, która skupiłaby jednostki przywódcze ze wszystkich warstw narodu, ze świata polityki, gospodarki, kultury, życia artystycznego, wojska także duchowieństwa i innych.

Podkreślał, że nazwa – Organizacja Polityczna Narodu – nie jest najwłaściwsza, a przyszłość sama wyłoni formę i odpowiednią nazwę. OPN nie można założyć, można tylko do niej dążyć, skupiając coraz szersze grono ludzi zmierzających świadomie do jej powstania, do zorganizowania jakiegoś wielkiego Trzeciego Zakonu, którego podstawą miał być kodeks obywatelski, gwarantujący prymat etyki nad polityką. W Organizacji Politycznej Narodu miała zostać zachowana szeroka tolerancję dla poglądów politycznych z zachowaniem minimum zasad podstawowych.

W zamyśle Doboszyńskiego OPN miała spełniać rolę analogiczną do pełnionej w społeczeństwach protestanckich przez masonerię, bez której nowożytny ustroj demokratyczny nie miałby żadnych cech trwałości. Wzorowany na anglosaskim model dwupartyjny (w oparciu o OPN) mógłby, jego zdaniem, funkcjonować także w społeczeństwach katolickich. Tym samym odrzucał rozwiązania monopartyjne.

Istotną rolę w tym systemie odgrywał Senat, w skład którego wchodzić mieli przedstawiciele instytucji elitarnych (Akademia Umiejętności, uniwersytety, Episkopat itd.), mianowani dożywotnio bądź na długi okres czasu przez Głowę Rzeczypospolitej [Doboszyński, 1947: 372-390].

W „Studiach Politycznych” przyjęta została teza, że państwo polskie swój najświetniejszy okres w dziejach, trwający od XIV do XVII wieku zawdzięcza m.in. instytucji Głowy Państwa – obieranej dożywotnio i będącej pomazańcem Bożym. W niepodległej Polsce, zarówno konstytucja marcowa jak i kwietniowa zdeformowały właściwy ład społeczny. Pierwsza, podporządkowana chwilowej rozgrywce z Józefem Piłsudskim, doprowadziła do chaosu politycznego i partyjniactwa, druga – w praktyce sprowadziła hasło silnej władzy wykonawczej do karykatury.

Adam Doboszyński prezentował się jako konsekwentny przeciwnik systemu wielopartyjnego. Przypominał, że zarówno Dmowski jak i Piłsudski wychowywali swych zwolenników w duchu antypartyjnym. Być może w przyszłości – wyrokował – wykształci się w Polsce na wzór brytyjski system dwupartyjny, którego był orędownikiem. Opowiadał się też za ustrojem parlamentarnym. Równocześnie był zwolennikiem Organizacji Politycznej Narodu. Koncepcja organizacji narodu była bliska różnym nurtom wuchu narodowego wywodzącym się z przedwojennego Obozu Wielkiej Polski. Wizja OPN chociaż obszernie opisana w *Regimen commixtum* to jednak jej zasady zostały nakreślone bardzo ogólnikowo. Autor dokonał tego świadomie, podkreślając, że Organizacji Politycznej Narodu nie można założyć, że trzeba do niej dążyć, popularyzując jej zasady. W różnych fazach rozwoju narodu OPN będzie przybierać różne modele, w zależności od stopnia rozwoju świadomości narodowej [Doboszyński, 1947: 375-413].

4. Katolicyzm

Adam Doboszyński uważał się za tomistę i w ślad za swoim mistrzem pojmował chrześcijaństwo przede wszystkim w kategoriach rozumu a w drugiej kolejności uczucia. Przestrzegął jednak przed jednostronnymi próbami akcentowania wyłącznie rozumowej strony człowieka tak jak to czynią skrajni interpretatorzy tomizmu, a to z uwagi na fakt, że nadmiar racjonalizmu wywołuje natychmiastową reakcję w postaci irracjonalnych konspiracji.

Szczególne zainteresowanie myślą św. Tomasza z Akwinu nie przeszkadzało mu wyrażać przekonania, że w tradycji intelektualnej katolicyzmu mieszczą się zarówno tomistyczni dominikanie, jak benedyktyni i zakony oddane mistycznej kontemplacji. Kościół przypomina bowiem biblijną arkę Noego, w której płyną ku zbawieniu różne formy wrażliwości rozumienia i odczuwania Boga.

Doboszyński przyczyny osłabienia katolicyzmu w okresie nowożytnym upatrywał w trzech zjawiskach: rozszczępieniu pomiędzy nauką i Kościołem, które nastąpiło w XVI wieku, konspiracji tajnych związków, wreszcie w prawie cyklicznego rozwoju, który przechodził Kościół na przestrzeni dwu tysięcy lat. Nie miał jednak wątpliwości, że triumf protestantyzmu, który rozpoczął się przeszło dwa wieki po Lutrze i Kalwinie, kończy się. Przełomem zwiastującym dominację katolicyzmu było ukazanie się encykliki papieża Leona XIII „*Rerum novarum*” (1891), która stanowiła pierwszy po dwóch wiekach sygnał, że Kościół katolicki wchodzi w nową fazę rozwoju. Jego zdaniem w 2000 roku nardy protestanckie nie będą już przewodzić światu, gdyż z protestantyzmu niewiele pozostanie, a wyznawcy jego staną się ateistami albo powrócą do Rzymu [Doboszyński, 1947: 89-95]. „*Protestanckie społeczeństwa stać już tylko na wydawanie wielkich pogan – laickich mędrców i komunistycznych bojowników. W rozgrywce między tymi ludźmi a świętością wielkich katolików rozstrzygnie się przyszłość świata*” [Doboszyński, 1947: 95].

Adam Doboszyński był pod wielkim wpływem piśmiennictwa Gilbertha Keitha Chestertona. W 1944 roku napisał „*Ekonomię Miłosierdzia*”, którą poświęcił jego pamięci. W książce sięgnął po zasady „*ekonomii miłosierdzia*”, które wyłożył św. Tomasz z Akwinu w „*Summa Theologica*”. Powołuje się też na katolickie zasady gospodarcze sformułowane m.in. w encyklikach Leona XIII i Piusa XI, a także niektóre rozwiązania Johna Maynarda Keynesa. W konkluzji swych rozważań podkreśla, że godziwość ustroju społeczno – gospodarczego zależy od spełnienia trzech warunków materialnych: uspołecznienia kredytu, upowszechnienia własności i zawiązania potężnych korporacji zawodowych, które równoważyłyby działalność władzy państwowej [Doboszyński, 1947: 311].

Doboszyński z uznaniem pisał, że Chesterton (konwertyta) w katolicyzmie znalazł wszystko czego szukał: organizację doczesną dla swych potrzeb duchowych i pewność metafizyczną, wreszcie wspinały system społeczny, który rozkwitł w średniowieczu. Podkreślał, że Chesterton widział w katolicyzmie nie tylko rozwiązanie problemów społecznych ale również stronę ludzką. Życie w społeczeństwie naprawdę katolickim jest prostsze, barwniejsze i weselsze. Na dowód przytacza opinię Chestertona:

„Póki Anglia była katolicka, była „mery England”, „wesolą Anglią” ludzi umiejących pracować, ale i bawić się bez troski. Niedziela w społeczeństwie katolickim jest dniem wesela, w purytańskiej Anglii jest dniem nudy. Protestantyzm prowadzi do seryjnych domków

robotniczych przy wielkiej fabryce, katolicyzm do kufła piwa we własnej zagrodzie, na ławce pod własną jabłonią” [Doboszyński, 1947: 14].

5. Epilog

Adam Doboszyński najbardziej obawiał się, że może dojść do powstania w Polsce takim potęgą militarna Niemiec nie będzie ostatecznie złamana. Jego zdaniem najgorliwszymi zwolennikami takiej akcji zbrojnej są komuniści oraz wpływowe środowiska emigracji londyńskiej. Przedwczesne powstanie doprowadziłoby do ostatecznej likwidacji elity narodowej. Podobnie jak wówczas wielu Polaków, przekonany był o nieuchronności konfliktu zbrojnego między Związkiem Sowieckim a Zachodem.

Jednak mimo dramatycznej sytuacji w jakiej znalazła się Polska z optymizmem patrzył w przyszłość. W koncepcjach ekonomicznych socjalistów, ludowców, narodowców, działaczy katolickich widział wspólnotę poglądów. Jego zdaniem wielkie spory, które emocjonowały Polaków w okresie międzywojennym wygasły. Dojrzewa w narodzie zgoda na rzeczy fundamentalne. Bilans spraw bezspornych obejmuje powszechną akceptację granic zachodnich z Prusami Wschodnimi, Śląskiem Opolskim, Pomorzem i utrzymania Ziemi Wschodnich z Wilnem i Lwowem. Nie ma już przedwojennego sporu między koncepcją federacji a koncepcją mechanicznej polonizacji. Nacjonalizm polski dojrzał, „stał się mniej etniczny i zaściankowy, bardziej uniwersalistyczny” a lewica coraz bardziej rozumie kategoriami potrzeb narodowych. Wspólna stała się koncepcja upowszechnienia własności i przeprowadzenia reformy rolnej jak również odrzucenia liberalizmu i etatyzmu na rzecz wprowadzenia samorządu lokalnego i zawodowego. Nie ma w tym zakresie większych różnic między korporacjonistami katolickimi i lewicowymi syndykalistami [Doboszyński, 1947: 67-74].

Tytuł: Ideowe zasady koncepcji programowych Adama Doboszyńskiego

Adam Doboszyński (1904-1949) to jeden z najbardziej oryginalnych działaczy politycznych i ideologów polskiego życia publicznego XX wieku. Ideowo i organizacyjnie związany z ruchem narodowym był autorem szeregu artykułów i prac, m. in. „Studiów Politycznych” (1947) i *Economics of Charity* (1945). 23 grudnia 1946 roku Doboszyński wrócił z Anglii i „nielegalnie” przekroczył granicę Polski. Chciał zapobiec wybuchowi kolejnego powstania antykomunistycznego, którego klęska zagroziłaby możliwości zachowania biologicznej siły i kultury narodowej. Aresztowany w 1947 r., po trwającym dwa lata okrutnym śledztwie i procesie pokazowym, został skazany na karę śmierci i zamordowany.

W swojej twórczości odwoływał się do św. Tomasza z Akwinu, encyklik społecznych: „Rerum Novarum” papieża Leona XIII i „Ouardagesimo Anno” Piusa XI. Opowiadał się za podporządkowaniem idei narodowej (nacjonalizmu) zasadom uniwersalizmu katolickiego.

Bibliografia:

- [1] Doboszyński, A. 1947. *Na uchodźstwie*, Monachium.
- [2] *Economics of Charity*, London 1945.
- [3] *Ekonomia Miłosierdzia*, Londyn 1945.
- [4] *Gospodarka Narodowa*, Warszawa 1934.
- [5] Grott, B. 1984. *Nacjonalizm i religia. Proces zespalania się nacjonalizmu z katolicyzmem w jedną całość ideową w myśli Narodowej Demokracji*, Kraków.
- [6] Grott, B. 1999. *Nacjonalizm chrześcijański*, Krzeszowice.
- [7] Grott, B. 2001. *Elementy tomizmu jako czynnik normujący podstawy ideowe ruchu narodowego w Polsce*, w: M. Szulakiewicz (red.), *Filozofia i polityka w XX wieku*, Kraków.
- [8] *Mała encyklopedia pojęć społecznych*, Londyn, „Zagrody i Wspólnoty”, Londyn 1943.
- [9] Nitschke, B. 2008. *Adam Doboszyński wobec nowej rzeczywistości Polski Ludowej – koncepcje i tragizm postaci*, w: T. Sikorski, A. Wątor (red), *Narodowa Demokracja XIX-XX wiek*, Szczecin.
- [10] Rogaczewska, K. 2003. *Naród – Państwo – Federalizm w koncepcjach Adama Doboszyńskiego*, w: J. Juchnowski i J. Tomaszewski, *Europa i integracja europejska polskiej myśli politycznej XX wieku*, Wrocław.
- [11] Rogaczewska, K. *Myśl ekonomiczna Narodowej Demokracji w kontekście konfliktu liberalizmu i socjalizmu w: T. Sikorski, A. Wątor (red.), Narodowa demokracja XIX-XXI wiek*.
- [12] Szołucha, M. 2008. *Naród i ekonomia. Myśl społeczno-ekonomiczna Narodowej Demokracji w okresie II RP*, Szczecin.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 249-258]

Jaroslava Kmecová

Ústav sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gojdiča v Prešove, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave

Proces plánovania a stanovovania cieľov

Planning and goal setting

Keywords: *man, scheduling, time management personal development*

Summary

Article emphasizes the human - human person goes through several changes and processes in personal and professional life. Discusses planning in the context of personalism Church's social doctrine. Paper focuses on planning and setting targets for the development of not only celebrities, but I whole society. The planning process is highlighted time management as an important element of human personality development.

Každý človek prechádza počas svojho života zmenami. Tieto zmeny vplývajú na jeho rast, vývoj, formovanie jeho osobnosti, rozvoj v oblasti profesionálnej i osobnostnej. Prostredie, v ktorom človek žije, ho formuje a zároveň sa stretáva aj s jeho nástrahami. V tejto dobe sa veľmi často hovorí o kríze, ktorá je súčasťou slovníka dnešnej spoločnosti. Toto slovo je často skloňované vo všetkých oblastiach ľudského života. Mnohí odborníci sa o postavení človeka v dnešnej spoločnosti vyjadrujú rôzne. Stotožňujú sa s tým, že nastala morálna kríza, ktorej dôsledky sa odzrkadľujú vo všetkých oblastiach ľudského života. „Kríza, v ktorej sa ocitol človek na konci prvého desaťročia 21. storočia, sa zvykne nazývať ekonomická alebo hospodárska. Zodpovednejší hodnotitelia situácie však často

zdôrazňujú krízu ducha človeka. Východiskom z tejto situácie preto nebude len nové nastavenie ekonomických parametrov, ale skôr otázka, ako obnoviť ducha človeka. Cestou, ktorou sa treba vybrať, je pravdivé spoznanie človeka a prinavrátanie vedomia jeho prirodzenej dôstojnosti“ [Stolárik, 2010: 7]. Toto prinavrátanie vedomia prirodzenej ľudskej dôstojnosti sa nemá obmedziť iba na nejakú časť. Má byť aplikované vo všetkých oblastiach ľudského života a vo všetkých jej rozmerov. Je potrebné vnímať človeka komplexne.

V dnešnej dobe sa človek úzko špecializuje na jednotlivé oblasti výskumu, práce, rôznych štúdií, kde prirodzene dosahuje vynikajúce výsledky i nové objavy. Vzniká tu nová potreba, ktorá sa zameriava na poznávanie celku nie iba jednotlivých jeho častí. Dôležitosť sa musí dávať práve na prepájanie jednotlivých poznatkov a výskumov. Dôležitá je komplexnosť, tak ako to uvádza Ján Košturiak vo svojej knihe Úvahy na každý deň, kde píše: „Príkladov je veľa. Chodíte k lekárom – špecialistom. Jeden vás bude liečiť na nervy, druhý na oko, tretí na ucho, štvrtý na koleno. Podľa toho, čím sa zaoberá. Výsledok? Môjmu kolegovi v Nemecku išli operovať meniskus v kolene, a on mal boreliózu, môjmu známemu v USA liečili roky alergiu, a jemu slzili oči od pokazeného zuba, u mojej malej Zuzky zisťovali špecialisti, prečo kríva na jednu nohu (jedno z vysvetlení bolo, že sa jej nechce chodiť do školy). Keď nakoniec ochrnula, zistilo sa, že má zápal mozgu. Príroda nepozná fyziku, chémiu ani matematiku, ale funguje ako celok. Ľudské telo nie je lego z uší, nosa, kostí, svalov a vnútorných orgánov, podnik nie je stavebnica z logistiky, obchodu, marketingu, vývoja, administratívy alebo výrobných strojov. To my ľudia sme si vytvorili fragmentovaný svet, aby sme mohli skúmať jeho jednotlivé prvky. A pri skúmaní sa niekedy zavrtáme do niektorej špecializovanej časti tak hlboko, že prestaneme chápať fungovanie celku“ [Košturiak, 2010: 11].

Keď chceme v podniku plánovať a stanovovať si operatívne a strategické ciele, je potrebné brať do úvahy hlavne človeka v celom jeho komplexe, ktorý bude tieto ciele uskutočňovať. V tejto dobe existuje „rýchlorast“ nových odborníkov, zamestnancov a aj celých firiem. Každý si praje preskočiť tu najpodstatnejšiu etapu rastu a vývoja a hneď chce byť úspešný, mať na trhu najlepšie postavenie, chce zarábať najviac peňazí a podobne. Zabúda na to, že úspešní ľudia prešli aj etapou rastu a vývoja. To isté platí aj o veľkých a úspešných firmách. Keď firma prichádza na trh, je potrebné investovať veľa času, vedomostí aj financií na jej alokáciu. Jej manažéri sa neraz musia popasovať s neľahkými problémami a v začiatkových etapách ich odmeny za vykonanú prácu nie sú veľmi vysoké. Často krát je to iba symbolická odmena. Investícia v podobe času, financií, ktoré sú v začiatkových rokoch vývoja firmy neskôr prinesú očakávanú odmenu aj v podobe financií.

Človek sa stretáva s veľkou radou povinností, starostí a zodpovednosti v profesionálnej oblasti až do takej miery, že sa to odráža aj na jeho pracovnom výkone. „Takmer každý, s kým sa dnes stretávam, si sťažuje na záplavu povinností, ktoré nestíha zvládať. Práve v uplynulom týždni som dával konzultáciu partnerovi významnej firmy zameranej na globálne investície. Obával sa, že zodpovednosť vyplývajúca z novej manažérskej pozície, ktorú mu firma ponúka, prinesie stres nad rozumnú mieru a ohrozí tak jeho záväzky k rodine. Tiež som hovoril s personalistkou, ktorá sa snaží udržať si nadhľad nad najmenej 150 požiadavkami, ktoré každý deň dostáva e-mailom, firma totiž v priebehu roku chce zdvojnásobiť počet zamestnancov v regióne z 1100 na 2000 a zároveň si chce uchrániť svoj vlastný spoločenský život o víkendoch. V našom tisícročí sa objavil paradox: kvalita života je vyššia, ale zároveň sa zvyšuje úroveň stresu: ľudia si berú viac úloh, než ich môžu svojimi prostriedkami zvládnuť. Ako by mali príliš veľké oči. A väčšina z nás je tím do nejakej miery frustrovaná a netuší, ako situáciu zlepšiť“ [Allen, 2001: 12].

Mnohí mladí manažéri majú zarobený dostatočný finančný kapitál. Majú za sebou už výraznú kariéru na vyšších postoch. Sú vo svojom živote skutočne šťastní? Ako ich kariéra ovplyvnila ich osobnostný, duchovný a profesionálny rozvoj? Svet očakáva od mladých a úspešných, že budú fundovaní v oblastiach, v ktorých pracujú. Táto doba sa hrdí tým, že nepotrebuje ľudí vo veku nad 50 rokov. Odôvodňuje to tým, že títo ľudia nestíhajú tempo, nie sú dost' flexibilní, majú zastarané názory a podobne. Tu je nutné podotknúť, že práve títo ľudia prešli rôznymi etapami v osobnom aj profesionálnom živote a ich názory a postoje majú veľkú hodnotu. Ján Košturiak píše: „Je to absurdné. Na televíznej obrazovke sa nám pravidelne ukazuje sebavedomý mladý politik. Bez problémov sa vyjadruje ku všetkému, na čo sa ho pýtajú. Má tri obrovské životné zásluhy – narodil sa, chodil do školy a všetkému rozumie. Nič sice ešte sám nestihol urobiť, ale poučá nás, ako to na svete chodí. Stretávam konzultantov – atrament na ich diplome ešte nezaschol, ale bez problémov poučajú pracovníkov v podniku, ako si majú zorganizovať svoje procesy a prácu. Majú naučené príklady, vedia vyplňať a vyhodnocovať tabuľky, ale ich životná skúsenosť = 0. Jedna známa americká firma zamestnáva na nákupe zásadne takýchto sebavedomých „rýchlokašákov“. O biznise vo svojom odvetví nemajú ani potuchy. Ich jedinou úlohou je vyjednať s dodávateľom nízku cenu. „Cvičené opice“ bez znalostí, skúseností, citu... Keby boli odborníci a rozumeli by tomu, ako to skutočne chodí, mohli by mať pochopenie pre problémy svojho dodávateľa a ich tlak na stlačenie ceny by sa zoslabil. Viete, ako vyzerá stretnutie „rýchlokašákov“ po desiatich rokoch od vysokej školy? Hitparáda úspechov - manažérske pozície, prémie, služobné autá, dovolenky, domy... Jeden manažér podniku mi spomínal, ako sa raz spýtal mladého riaditeľa konzultačnej firmy, ktorá pre nich pracovala, aké má pred sebou ciele. Odpoveď sebavedomého mladíka ho zarazila. Vraj nemá žiadne ciele, všetky, ktoré mal, si už splnil. A nemá ani tridsať! Dali by ste si radiť od

takéhoto poradcu? Nepochopili, že líder ma predovšetkým slúžiť, že sa musí najskôr postarať o svojich spolupracovníkov, že status nie je daný vizitkou, autom alebo čiernym oblekom. „Rýchlokvašáci“ majú veľa vecí okolo seba, ale vo vnútri im vždy niečo chýba. Bežia školou a životom tak rýchlo, že nemajú čas čítať, učiť sa a rozmýšľať nad súvislosťami (veď ich to iba zdržuje). Často im chýba aj kus duše a srdca. „Rýchlokvašáci“ sa rozmnožili. Má to logiku – kvasia veľmi rýchlo. Rýchlejšie ako tí normálni. A tlačia sa dopredu. Viac ako ostatní. Niektorí sa časom zmenia, niektorí doplatia na svoju pýchu, niektorí nepochopia nikdy. Takých, čo odpadnú, nahradia noví. Sú ich celé zástupy a netrpezlivo čakajú na svoje príležitosti. „Rýchlokvašáci“ – taký bohatí a strašne chudobní“ [Košťuriak, 2010: 22-24]. Je tu na mieste sa zamyslieť do čoho chce dnešná spoločnosť investovať. Chce sa sústrediť na múdrosť v celom komplexe v rámci starostlivosti o človeka nevnímajúc múdrosť zrelých, alebo chce sa venovať iba rýchlemu vývoju človeka, ktorého jediným cieľom je mať dobré postavenie a zarábať veľa peňazí? V tomto svete tzv. „rýchlokvašákov“ je človek skutočným človekom, alebo sa stáva iba nástrojom veľkých firiem pre ďalší zisk? Bude takýto človek mať hodnotu aj o pár rokov, alebo je to iba záležitosť jeho rýchleho rastu? Je takýto človek kráčajúci v pravde, alebo je to iba skreslený obraz človeka? „Pravdu treba hľadať, nachádzať a vyjadrovať v „ekonómii“ lásky, no i lásku treba chápať, hodnotiť a žiť vo svetle pravdy. Takto nielenže preukážeme službu láske, osvietenej pravdou, ale prispejeme aj k dôveryhodnosti pravdy a poukážeme na jej silu robiť autentickým sociálny život a prenikať jeho konkrétnu podobu. Dnes, keď sa v sociálnom a kultúrnom kontexte pravda relativizuje, nie je o ňu záujem a je odmietaná, to má nemalý význam“ [Benedykt XVI, 2009]. Mounier rozvíja myšlienky o hodnote človeka v spoločnosti s upriamením pozornosti na morálku, ktorá priamo vplýva na ekonomiku. Správanie sa človeka v snahe nadobudnúť ekonomický blahobyť môže priamo ovplyvniť jeho osobnostný rozvoj práve tým, že sa človek do seba viac uzatvára a odsudzuje sa prostrediu, v ktorom žije.

Hlavným cieľom Mounierovho personalizmu je teda pretvorenie sveta spoločenských vzťahov na svet osobných vzťahov. Vzhľadom k časovej a pracovnej vyťaženej človeka, je veľmi ťažké nájsť si priestor pre duchovný rozvoj každého človeka. Je potrebné si uvedomiť, že človek je ľudská bytosť. Predstava koncepcie človeka aj osoby [Stolárik, 2010: 141]:

1. Psychologická štruktúra ľudskej osoby, ktorú Mounier nazýva vtelená existencia, vtelený duch, duša a telo predstavujú jednotu a sú zdrojom jednej a tej istej skúsenosti.
2. Transcendencia osoby voči prírode. Človek sa vyznačuje schopnosťou odpútať sa od prírody. Je jediný, ktorý pozná celý svet a jediný, ktorý ho premieňa, hoci je najmohúcejší zo všetkých bytostí.

3. Otvorenosť voči ostatným a voči svetu – komunikácia: prvý pohyb, ktorý ľudská bytosť odhalí na počiatku svojho detstva je pohyb smerom k iným. Prvou skúsenosťou osoby je skúsenosť s inou osobou TY, a teda aj MY, je tu skôr ako JA.

4. Dynamickosť: Život osoby je hľadanie jednoty, ktorá sa nikdy neuskutoční, a to hľadanie trvá až do smrti.

5. Povolanie: Každá osoba má v sebe niečo, prečo ju na jej mieste, ktoré má vo svete, nemôže zastúpiť žiadna iná osoba.

6. Sloboda: ide o takú vládu nad sebou a nad vecami, že človek je skutočne zvrchovaným pánom, nie je nerozlučne zviazaná s osobným bytím, ako odsúdenie, ale človek ju má ako dar, môže ju prijať, alebo odmietnuť.

Človek sa vyvíja v spoločnosti, kde odpovedá na vlastné povolanie a uskutočňuje vlastné ciele, ktoré sa odohrávajú medzi duchovným životom človeka a jeho materiálnymi podmienkami. V dnešnej spoločnosti mnohí ľudia hľadajú hranicu medzi dostatočnými podmienkami na prežitie a zároveň nadmerným ekonomickým bohatstvom. V popredí stále musí byť dobro a rozvoj osoby a nie získavanie bohatstva upriamené iba na zisk bez ohľadu na človeka. „Zmyslom spoločenského života je rozvoj ľudskej osoby, a nie jej obmedzenie. Dynamický charakter spoločenského života si vyžaduje kontinuálnu adaptáciu meniacich sa medziludských vzťahov, čo spôsobuje chvíľkové napätia, medzi jednotlivcom a spoločenstvom, ale to neznamená popretie individuálnej slobody“ [Dancák, 2009: 80]. Komunikácia má byť základom pre osobný rozvoj zameraný na formáciu človeka s dôrazom na duchovné hodnoty. „Rozhovor medzi ľuďmi je vlastne rozhovor, kde každý hovorí sám so sebou a vo vzácných chvíľach vznikne niečo zvláštne, čo nazývame prepojením, interakciou, pochopením, inšpiráciou, impulzom, súzvukom a podobne. Tak ako informácia nie je znalosť, komunikácia nie je prenos informácií. Komunikácia je druh interakcie, ktorá spôsobuje vzájomnú koordináciu správania, teda koordináciu činností. Následkom komunikácie je akcia. Aká akcia? Následkom dobrej komunikácie na workshope je riešenie a jeho realizácia. Následkom dobrej komunikácie na porade je presadenie zmeny [Košturiak, 2010: 17].

- Ak organizácia chce byť úspešná na trhu, v prvom rade musí mať zvládnutú komunikáciu vo vnútri organizácie, či už ide o vnútornú alebo vonkajšiu komunikáciu. Musí poznať osobnosť každého pracovníka a poskytnúť mu dostatočnú motiváciu k jeho lepším výkonom, avšak s ohľadom na jeho osobnosť. „Takmer vo všetkých zamestnaniach sú potrebné komunikácia a interakcia. Komunikácia je prenos a výmena informácií. Informácia, či už písomná, alebo ústna, sa prenáša formálnymi komunikačnými kanálmi, a to smerom nadol, nahor alebo laterálne. Jedným z najhlavnejších problémov podnikovej komunikácie je zlyhanie pri prijímaní či pochopení správy. Toto zlyhanie môže byť dôsledkom mnohých činiteľov vrátane charakteru správy“ [Berryová, 1998: 466]. Komu-

nikácia by sa nemala sústrediť iba na moderné komunikačné prostriedky, ale mal by sa hľadať optimálny spôsob komunikácie, ktorý bude nápomocný v osobnostnom rozvoji človeka.

Práve komunikácia je prostriedok riadenia a vedenia ľudí. Je veľmi zaujímavé sledovať spoločnosť, akú komunikáciu používa a ako táto komunikácia vplyva na človeka, komunitu, či celú spoločnosť. „Komunikácia však nie je konverzácia. V komunikácii je schopnosť tvorby otázok niekedy dôležitejšia ako formulácia odpovede. Otázky sú dôležité, lebo väčšinou vedú k akcii. Každé prečo nás posúva ďalej v poznaní. Zamyslime sa nad tým, prečo komunikujeme. Nie preto, aby sme si vymenili informáciu, alebo sa pobavili. Komunikujeme preto, aby nastala akcia” [Košturjak, 2010:17].

- Komunikácia je nepopierateľne dôležitý prostriedok vedenia a riadenia ľudí v organizácii. „Riadiť, viesť človeka neznamená vytiahnuť z neho čo najviac, len aby jeho pracovný výkon neustále rástol. Bohužiaľ, tak to často chápe svet obchodu a ekonomiky. Riadiť druhých dokáže len ten, kto vie dobre viesť sám seba, kto je sám so sebou vyrovnaný a kto je ochotný vyjsť v ústrety svojim spolupracovníkom. Kto chce viesť druhých, mal by byť schopný vcítiť sa do nich a premýšľať o tom, ako kriesiť život, ktorý sa ukrýva v každom človeku“ [Assländer, Grün, 2008: 9]. Z toho dôvodu je nutné v podnikovej kultúre vnímať človeka s ohľadom na jeho vnútro, osobný a osobnostný rast tak, že nebude iba predmetom neustálej tvorby zisku, ale kde samotnej organizácii bude záležať na jeho formácii. „V mnohých podnikoch je známi význam duše jednotlivca, ale aj skupiny a celého podniku. V takom prostredí sa rešpektujú duševné kvality, ktoré sú viditeľné napríklad na tímovom duchu, na stupni identifikácie s podnikom alebo na prostredí podniku. Pokiaľ pri podnikateľskom správaní prevláda jednostranne racionálna stránka, duša sa vytráca a s ňou aj nosný základ podnikov a organizácií. Ľudia sa už nedokážu identifikovať so svojím podnikom a začínajú si hľadať východiská, napríklad v tzv. skrytých výpovediach“ [Assländer, Anselm, 2008: 133]. Pri týchto návodoch a konštatovaniach je nutné zdôrazniť, že nejde tu iba o jednostrannú komunikáciu, ale o viacstrannú komunikáciu. Z toho vyplýva, že aj človek, ktorý je súčasťou organizácie, bude ochotný a schopný pracovať na sebe a nebude vytvárať umelé bariéry v komunikácii. Mnohí ľudia sú plní nenávisti voči nedostatočným sociálnym systémom v ich organizáciách a majú často krát nereálne požiadavky na vrcholový manažment. Na problémy je potrebné pozeráť v kontexte národnej politiky, podnikového prostredia, v kontexte zákonov a ekonomických výstupov. Je potrebné vidieť veci v celom komplexe a neuzatvárať sa pred novými informáciami a faktami, s ktorými človek je človek konfrontovaný.

Zájmy a pohnútky sa majú sústrediť na rozvoj a rast spoločnosti a nemajú degradovať jednotlivca ani spoločnosť. Len spoločným úsilím a celistvým pohľadom je možné dosahovať vynikajúce výsledky sohľadom na všetky aspekty života celej spoločnosti. V kontexte musia byť zohľadnené všetky oblasti spoločnosti nevynímajúc životné prostredie, v ktorom človek žije a ktoré ho ovplyvňuje. „Rovnako aj manažér, ktorý chce riadiť podnik, musí rozumieť celej zložitej sústave jeho riadenia. Najviac inovácií vzniká na rozhraniach odborov, mnohí úspešní manažéri, inovátori alebo vedci študovali niekoľko odborov, a práve preto boli úspešní. Budeme musieť prepájať tunely špecializácie, ktoré sme si vytvorili. Svet okolo nás je celistvý a my musíme rozumieť celku, nie iba jeho jednotlivým častiam“ [Košťuriak, 2010: 12]. Dôraz je potrebné dávať na zodpovednosť človeka k sebe samému, spoločnosti a v prostredí, v ktorom žije.

Človek má prirodzenú túžbu sa rozvíjať a byť obohatením pre seba a pre spoločnosť v ktorej žije. Nevyhnutným krokom k úspechu tak človeka ako aj organizácie je správne stanovenie cieľov. Ciele môžeme rozdeliť na operatívne a strategické. Strategické ciele sú také, ktoré majú dlhodobý charakter a predchádzajú im operatívne ciele. Strategické ciele sú aj časovo náročné a sú výsledkom dlhohodej a systematickej práce. Operatívne ciele sú v živote človeka i v rámci fungovania organizácie veľmi dôležité, no často krát aj podceňované. Sú krátkodobé a vychádzajú zo strategických cieľov. Pre úspešnosť je nevyhnutné stanoviť si reálne a dosiahnuteľné ciele tak, aby systematickou prácou bolo možné ich zrealizovať.

Ciele by mali byť [Assländer, Anselm, 2008: 163]:

- ✓ konkrétne a merateľné,
- ✓ formulované pozitívne (čo chcem, nie čo nechcem),
- ✓ náročné, mali by stáť za to,
- ✓ realistické, teda s ohľadom na akékoľvek okolnosti by mali byť dosiahnuteľné,
- ✓ písomne zachytené ako výsledkové ciele s príslušnými cieľmi správania sa,
- ✓ byť v atraktívne žiaducej podobe,
- ✓ mali by začať najneskôr do 48 hodín.

Pri stanovovaní cieľov je nepochybne dôležitá aj vnútorná motivácia človeka ako aj pohnútky, ktoré vedú k stanoveniu a realizácii konkrétnych cieľov. Realnosť týchto cieľov by sa mala opierať o súčasný stav s ohľadom na možné riziká, ktoré by mohli prísť do konfliktu s potenciálnymi cieľmi. Už pri stanovení cieľov je potrebné brať do úvahy viaceré možné výsledky. „V psychológii sa tomu hovorí vnútorná motivácia, čo znamená, že odmena spočíva už vo vlastnom konaní, v radosti a zábave, akú pri nej prežívame“ [Assländer, Anselm, 2008: 164]. Veľmi dôležitým faktorom ovplyvňujúcim dosiahnutie cieľov je čas.

Zlodeji času [Toman, 2009: 85]:

1. Vyrušovanie – Nevyhnutnosťou je mať priestor pre sústredenie sa na cieľ a prostriedky, prostredníctvom ktorých ho chceme dosiahnuť. Je dobré v rámci sebadisciplíny sa sústrediť na dosiahnutie cieľa a všetky rušivé vplyvy eliminovať.

2. Odhodlanie - „Dnes, a tak isto i zajtra, pozajtra a popozajtra, budete myslieť na tú úlohu i na to, koľko vám ešte zostáva času. Každý deň budete myslieť na to, že máte opäť o deň menej. Stále si tak odčerpávate časť svojich myšlienok. Pritom na tom vôbec nerobíte. Najviac tieto myšlienky sú to jediné, čo máte pod kontrolou a vy nimi len plytváte.“

3. Meniace sa priority – ak sú ciele stanovené mali by byť záväzné a v žiadnom prípade nemajú byť ovplyvnené chvíľkovým stavom.

4. Časová nadväznosť – v prípade, že je nevyhnutné čakať na vstupné alebo výstupné informácie, ktoré sú nevyhnutné k ďalšiemu splneniu čiastkových cieľov, je efektívne využitie času dôležitou skutočnosťou. Ak aktivity nemajú časovú postupnosť, môže sa stratiť motivácia, logická postupnosť, alebo súvislosť. V niektorých prípadoch, môže ísť aj o obohatenie, kedy získané informácie dozrievajú a môžu byť hnacím motorom k vyšším cieľom.

5. Zlé plánovanie – tak ako aj ciele, tak aj prostriedky k uskutočneniu a naplneniu cieľov musia vychádzať z reálneho stavu a majú odzrkadľovať reálne prostredie, kde sa má daný cieľ realizovať. V rámci plánovania je nevyhnutné stanoviť si časovú rezervu, ktorá by sa mala pohybovať od 5 % do 10 % z celkového času.

6. Dostávajú sa „do obrazu“ – sústavný návrat k jednej a tej istej úlohe, je časovo náročný. Opätovné vrátenie sa k nevyriešenej záležitosti, si vyžaduje veľa energie a dôsledkom je strata efektivity.

Človek práve prostredníctvom slobody si sám stanovuje ciele, ktoré ho formujú. Túto formáciu ovplyvňujú vzájomné interakcie medzi človekom a spoločnosťou. „Sloboda sa prejavuje v tvorivej činnosti človeka. Tvorivou činnosťou sa osoba vyjadruje, a tým naplňuje svoju slobodu. S čím väčšou slobodou sa realizuje istý akt, čiže čím viac ho určuje samotná osoba a nie jej vzťahy k situáciám a jednotlivým detailom, tým dlhšie tento akt trvá a preniká duchovným životom osoby. Život človeka nemôže riadiť strach ani autoritatívne nútenie. Ak má čokoľvek v živote (na svete) hodnotu, tak sa to môže uskutočniť iba vďaka slobode“ [Słomski, 2006: 8]. Práve táto sloboda dáva človeku priestor pre seba-realizáciu a vlastný rozvoj, ale prostredníctvom vlastného rozvoja je dôležitý rozvoj celej spoločnosti. Výsledkom rozvoja osobnosti je úspech. „Práve ako kresťan mám byť vďačný na svoj úspech. Ten prežívam ako dvojité skutočnosť: ako dosiahnutie cieľa a dôsledok svojho snaženia, ale zároveň tiež ako dar. Úspech si môžem naplávať. Nemôžem ho ale nikdy zaručiť. Preto sa môžem naučiť správne zachádzať s vlastným úspechom len za

predpokladu, že som vďačný, pretože si dobre uvedomujem podiel milosti. Ak sa niečo podarí a som úspešný, nakoniec ide o Boží dar“ [Assländer, Anselm, 2008: 167]. Každý človek, ktorý dosiahne stanovené ciele sa teší z úspechu. Ako sa však človek pozerá na neúspech, na nesplnené ciele? „Úspech aj neúspech je výsledkom nášho konania a súhry okolností. Najprv naša interpretácia, stupnica hodnotenia „toto je dobré a tamto zlé“ robí z následkov nášho počínania úspech či neúspech“ [Assländer, Anselm, 2008: 169]. Aj neúspech môže byť pre človeka úspechom. Neúspech je potrebné vnímať komplexne a je potrebné sa zamerať na čiastočné ciele, ktoré môžu mať významný prínos pre jednotlivca i spoločnosť. Čiastkové ciele môžu byť nositeľmi hodnotných informácií, ktoré môžu byť podnetom pre stanovenie nových cieľov. „Neúspechy sú rozhodujúce a nesmierne cennou životnou skúsenosťou. Ukazujú nám naše hranice a poskytujú orientáciu. V procese učenia sa sú bolesti a utrpenie veľkou pomocou“ [Assländer, Anselm, 2008: 169].

Možno konštatovať, že „svojimi cieľmi definujeme to, čo od života čakáme. Do určitého stupňa si môžeme zaistiť sociálnu identitu – so skúsenosťami, ktoré nám dáva sám život. V podobe zmien, neúspechu, katastrof alebo kríz dostávame odpoveď na našu druhú otázku. Syntézu dosiahneme vtedy, keď si zvolíme svoje ciele tak, aby harmonizovali s naším životom“ [Assländer, Anselm, 2008: 169]. Pri raste je dôležitá práve integrácia a celistvosť. Nie je potrebné sa izolovať a škatulkovať informácie a fakty. Pri plánovaní v osobnom živote alebo v organizácii je nutné brať do úvahy prínos pre osobu i celú spoločnosť. Na ciele je potrebné pozeráť komplexne a reálne v kontexte rozvoja osoby človeka. „Raz budeme musieť nahradiť rast HDP rastom šťastia a kvality života. Raz nahradíme zlato pitnou vodou a platinu čistým vzduchom. Raz tu nebudeme, ak nezastavíme tento zhubný rast“ [Košturciak, 2010: 13].

Prostredie, v ktorom človek žije, ho ovplyvňuje pri stanovovaní svojich cieľov. Každý stanovený cieľ vychádza z túžby na základe skúsenosti každého človeka. Človek, ktorý si nestanovuje plány, neznamená, že nemá túžby. Zväčša ide o nedostatočné vedomosti, skúsenosti, alebo v niektorých prípadoch až pohodlnosť človeka. Ak chceme obnoviť ducha človeka a eliminovať tak nepriaznivé dôsledky krízy, je potrebné si uvedomiť, že bez vzájomného rešpektu, porozumenia a úprimného dialógu sa nedajú stanovovať realistické ciele. Prinavrátanie prirodzenej dôstojnosti človeka, je správnu cestou, eliminovania nepriaznivých dopadov a dôsledkov krízy.

Z tohto pohľadu „je dobré, ak sa o človekovi hovorí aj z inej strany, ak vznikajú a silnejú argumentačné úvahy, ktoré sa usilujú nielen potvrdiť existenciu človeka, ale zároveň poukázať na veľkosť a dôstojnosť človeka v čo možno najširšom spektre“ [Stolárik, 2010: 7]. Pri pohľade do budúcnosti je potrebné zdôrazniť, že „budúcnosť môžu mať iba ľudia a národy, ktoré vedia zvelaďovať to, čo im zanechali ich rodičia a praro-

dičia“ [Košturiak, 2010: 20] Bez operatívneho a strategického plánovania s dôrazom na človeka, je ťažké spoznávať, uchovávať a zveľaďovať odkazy minulých generácií.

Použitá literatúra

- [1] Allen, D. 2001. *Mít vše hotovo. Jak zvládnout práci i život a cítit se při tom dobře*. Brno: Jan Melvil Publishing, s.r.o., 2008. 255. ISBN 978-80-903912-8-4.
- [2] Assländer, F. – Anselm, G. 2008. *Time management jako duchovní úkol*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. 223 s. ISBN 978-80-7195-338-8.
- [3] Assländer, F. - Grűn, A. 2008. *Řzení jako duchovní úkol*. 2008. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008. 182 s. ISBN 978-80-7195-149-0.
- [4] Benedikt XVI. 2009. *Caritas in Veritate*. IN Encyklika pápeža Benedikta XVI. O integrálnom ľudskom rozvoji v láska a v pravde. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2009. 118 s. ISBN 978–80–7162–786–9.
- [5] Berryová, L. M. 1998. *Psychológia v práci*. Bratislava: Vydavateľstvo Ikar, 2009. 693 s. ISBN 978-80-551-1842-0.
- [6] Dancák, P. 2009. *Personalistický rozmer vo filozofii 20. storočia*. Vydanie prvé. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, 2009. 138 s. ISBN 978-80-8068-990-2.
- [7] Košturiak, J. 2010. *Úvahy na každý deň. Zamyslenia a otázky o manažmente, podnikaní a živote*. Bratislava: Karmelitánske nakladateľstvo, 2010. 151 s. ISBN 978-80-89231-74-4.
- [8] Stolárik, S. 2010. *5 x Člověk. Reálna existencia človeka*. České Budějovice: Nakladatelství JIH, 2010. 56 s. ISBN 978-80-86266-36-7.
- [9] Stolárik, S. 2010. *Niekoľko poznámok k personalizmu ako aj pokus o načrtnutie personalizmu nádeje*. In Personalizmus a súčasnosť I. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, Katedra filozofie a regionalistiky, 2010. ISBN 978-80-555-0135.
- [10] Toman, I. 2009. *Debordelizace hlavy. Zprimitivněte k úspěchu*. 2. vydání. Praha: TAXUS International, 2009. 192 s.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 259-273]

Jana Koprivňáková

Prešovská univerzita v Prešove

Aktuálne formy kresťanskej výchovy so zreteľom na Slovensko (catechéza, kresťanská výchova a náboženská výchova)

*Current forms of Christian education with regard to Slovakia
(catechesis, Christian education and religious education)*

Keywords: *education, Slovakia, catechesis, Christian education and religious education)*

Summary

The practice is commonly encountered with indications of the educational process in the Christian religion and Catholic denominations as Christian education, Catholic education, catechesis, religious education and religious education. But do we understand the differentiation of these concepts within the broader designation Christian education? And then, at the same time does not cause differentiation of theoretical impoverishment content of concepts in practice? Christian education is self-Christians, that those who are followers of Christ. Despite this position, Christian education not close to each other, but you think about the values that make a man a man, a sense of being a man and his position in the world. That they do so from the perspective of a Christian on the one hand it is shaping for certain religious communities, but the community of people with free will, and therefore, individuals decide to adopt principles of Christianity every day again. On the other hand, we can not blame some anchoring, as we see in the history of educational systems impossi-

bility kind of "neutrality" of education. He pretends to be a religious person, it can be discussed and accepted in some of its ingredients. However, if we understand and we understand Christianity as a "lifestyle", it is necessary to talk about it just Christians. "... Christian education must be based on natural education and therefore it is too good to be separated. Christian does not begin to where one ends and one does not begin where it begins a Christian."

V praxi sa bežne stretávame s označeniami výchovno-vzdelávacieho procesu v rámci kresťanského náboženstva, či katolíckej konfesie, ako kresťanská výchova, katolícka výchova, katechéza, náboženská výchova či náboženská pedagogika. Rozumieme však dostatočne diferenciacii týchto pojmov v rámci širšieho označenia *kresťanská výchova*? A následne, nespôsobí teoretická diferenciacia zároveň ochudobnenie obsahu jednotlivých pojmov v praxi?

Kresťanská výchova je vlastná kresťanom, teda tým, ktorí sú nasledovníkmi Krista. Napriek tejto pozícii sa kresťanská výchova neuzatvára do seba, ale ponúka zamyslenie sa nad hodnotami, ktoré robia človeka človekom, nad zmyslom bytia človeka a jeho pozície vo svete. To, že tak činí z pohľadu kresťanského ju na jednej strane predurčuje pre určité náboženské spoločenstvo, ktoré však je spoločenstvom ľudí so slobodnou vôľou, a teda sa jednotlivci rozhodujú prijímať princípy kresťanstva každý deň znova. Na druhej strane jej však nemôžeme vyčítať určité ukotvenie, nakoľko vidíme v dejinách výchovných systémov nemožnosť akejsi „neutrality“ výchovy. Predstavuje sa aj neveriacemu človeku, môže byť diskutovaná a prijímaná v určitých svojich zložkách. Avšak ak chápeme a musíme chápať kresťanstvo ako „životný štýl“, je nutné hovoriť o nej práve kresťanom. „...Kresťanská výchova musí vychádzať z prirodzenej výchovy a preto nie je príliš dobré ich od seba oddelovať. Kresťan nezačína až tam, kde končí človek a človek nezačína tam, kde začína kresťan“ [Valovič, 1998: 27].

I Katechéza a kresťanská výchova

Výchovu a vzdelávanie, ako samostatné termíny, sa nám v teoretickej rovine darí od seba oddeliť. Avšak v praxi sa to ukazuje ako nemožné [Průcha, 2006: 17]. Je to problém pedagogiky, ako jednej z humanitných vied. Podobnú situáciu možno vidieť aj pri *kresťanskej náboženskej pedagogike*, ktorá hovorí o *katechéze* (ako proces výchovy viery) [Valovič, 1999: 7] zároveň o *kresťanskej výchove* (v užšom chápaní pojmu výchova prevažne výchova v rodine) a z časti je to problém aj *náboženskej výchovy* (ako predmetu v škole), ktoré v teoretickej rovine možno oddeliť avšak v praxi sa veľmi jasne prelínajú [Valovič, 1998: 27], lebo „Kresťanská výchova v rodine, katechéza a školské vyučovanie náboženstva, každé podľa svojich osobitných charakteristík, sú vzájomné vnútorne spojené

v službe kresťanskej výchovy detí, dospievajúcich a mladých.“ (VDK 76). Náboženská pedagogika (kresťanská) [Alberich, Dřimal, 2008: 8]; [Muchová, 1994: 445]; [Muchová, 1994: 445] sa koncipovala ako samostatná veda z katechetiky [Burian, Špánik, 1994: 45] a preto by sme mali začať jej vymedzením.

„Katechetika je systematická vedecká reflexia katechézy za účelom (lepšieho) chápania, skvalitňovania i riadenia tejto významnej pastoračnej a výchovnej činnosti“ [Alberich, Dřimal, 2008: 8]. Predmet katechetiky, katechéza, odkazuje na dvoji akcent v katechetike, ktorá sa takto miestami kryje aj s kresťanskou náboženskou pedagogikou. Katechetika totiž v histórii reflektovala dvojaké východisko: teologické a pedagogické, so striedaním akcentu. Katechéza, ako služba slova, už od ranných dejín kresťanstva patrila ku kresťanskému životu („Ježiš pristúpil k nim a povedal im: <Daná mi je všetka moc na nebi i na zemi. Chodte teda, učte všetky národy a krstite ich v mene Otca i Syna i Duchu Svätého a naučte ich zachovávať všetko, čo som vám prikázal. A hľa, ja som s vami po všetky dni až do skončenia sveta.>“) [Mt 28, 18-20]. V prvých storočiach to bola predovšetkým príprava katechumenov na krst a výučba základných kresťanských právd. Stredovek je poznačený nedostatočnosťou katechézy a novovek prináša zosumarizovanie katechézy do katechizmu, čo však zapríčinilo jej určitú strnulosť. Katechetika ako samostatná vedná disciplína sa začína koncipovať až v 19. stor., a to s rozvojom tzv. katechetického hnutia. Po Druhom vatikánskom koncile sa ukazuje katechéza ako jedna z priorít poslania Cirkvi. V súčasnosti naberá na vážnosti a opäť hľadá svoje korene v spoločensťve, ako v prvých storočiach. Môžeme povedať, že až do obdobia novoveku sa výchova a katechéza v Cirkvi často chápali ako synonymá (opomenieme špecifickosť rodinnej výchovy). Išlo predsa o spoločný cieľ kresťanskej formácie. Avšak práve na základe vzniku kresťanskej náboženskej pedagogiky sa výchova začína užívať nie len vo všeobecnom zmysle, ktorý zastrešoval aj katechézu, ale ako samostatný pojem pre zdôraznenie formácie osobnosti predovšetkým v kresťanskej rodine. „Pri skúmaní katechetického poslania Cirkvi sa v minulosti používali termíny náboženská pedagogika (po prvý krát použitá v r. 1889 v diele M. Wrestleho [Zozulak, 2001: 14]), teória kresťanskej výchovy a iné. V súčasnosti sa pre danú oblasť používajú tri termíny: katechéza, kresťanská výchova a náboženská výchova“ [Zozulak, 2001: 14] Vráťme sa však ku dvojakému rázu katechetiky [Alberich, Dřimal, 2008: 9-10]:

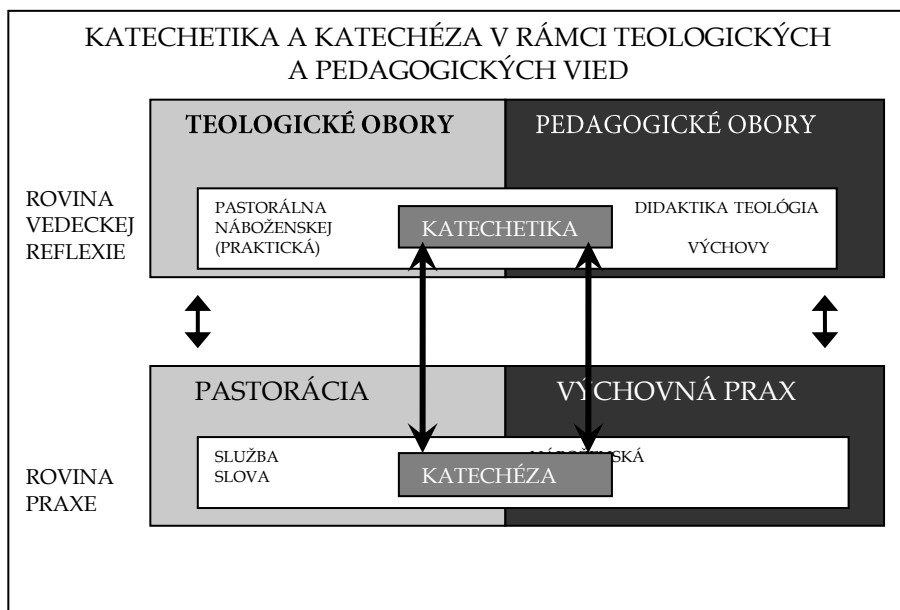
- **katechetika ako teologická disciplína:** jej spojenie s teológiou je dané samotnou jej povahou, ktorá sa nachádza v kontexte pastorácie a je definovaná ako služba slova cirkvi, určená pre výchovu viery. Hovorí o katechéze ako procese výchovy k viere – výchovy vo viere [Valovič, 1999: 7].

- **katechetika ako pedagogická disciplína** vychádza z účelu katechizácie, v ktorom ide o výchovu viery v prospech jej zrenia a tento proces tvorí súčasť celkovej dynamiky rastu a zrenia človeka. Tento vzťah vyjadruje obrázok č. 1.

Tieto dve orientácie katechetiky spôsobujú určité napätie. E. Alberich a L. Dřímal popisujú šesť problematických okruhov; my si predstavíme len dva z nich, ktoré súvisia s našou témou:

- *napätie medzi kresťanskou zrelosťou a zrelosťou osobnosti konkrétneho človeka na prirodzenej rovine. V celi katechézy sa stretávame s určitým modelom či typom zrelosti, ktorú chceme dosiahnuť a tak aj s diskusiou o vzájomnom vzťahu medzi kresťanskou zrelosťou a zrelosťou človeka ako osobnosti. Je samozrejmé, že každá zmena počas vývoja osobnosti na ceste zrenia viery so sebou nesie aj spätné pôsobenie na podobu katechézy.*

Obr. č.1 (Prebrané z : ALBERICH, E.-DŘÍMAL, L., *Katechetika*, 2008, s. 11.)



- *napätie medzi teologickou a pedagogickou dimenziou katechézy. Katechetika sa nachádza v určitom priesečníku dvoch vedných odborov. Na jednej strane sa v nej snúbi teologická dimenzia zaručujúca jej identitu (pastoračná činnosť pre výchovu viery) a na strane druhej pedagogická, ktorá v katechéze obsahuje prvky a kritériá zodpovedajúce požiadavkám, ktoré sú vlastné procesu výchovy. Ukazuje sa, že táto „dvojakosť“ prispieva ku vzájomnému obohateniu avšak aj ku nedorozumeniam [Alberich, Dřímal, 2008: 11-12].*

Je zrejma diferenciacia obsahu jednotlivých pojmov, avšak v komplexnosti sú neustále prepojené ich spoločným cieľom - formácia zrelej kresťanskej osobnosti a jej vzťahu ku Kristovi. Preto budeme chápať problematiku týchto entít (katechézy - ako súčasť katechetiky, náboženskej výchovy - ako súčasť didaktiky náboženskej pedagogiky a kresťanskej výchovy - všetko presahujúca činnosť, najmä však rodinná výchova, súčasť kresťanskej náboženskej pedagogiky) pod spoločným menovateľom, ktorý lepšie demonštruje ich vzájomnú vzťažnosť a ktorý používa G. Paľa - **kresťanský výchovný systém** [Paľa, 2008: 120].

Na tomto mieste by sme sa chceli pokúsiť o vymedzenie vzťahu medzi katechézou a kresťanskou výchovou (ako sme vyššie naznačili, nepovažujeme ich za synonymá). Ďalšia časť sa bude venovať vzťahu katechézy a náboženskej výchovy ako predmetu v škole.

Katechéza

„Vo všeobecnosti možno povedať, že katechéza je výchova detí, mládeže a dospelých vo viere najmä vyučovaním kresťanskej náuky. Väčšinou sa deje organicky a systematicky s cieľom uvádzať veriacich do plnosti kresťanského života.“ (KKC 5) „V katechéze sa vyučovaním ohlasuje Kristus (...).“ (KKC 427) „Katechéza detí, mládeže a dospelých je zameraná na to, aby sa o Božom slove rozjímalo v osobnej modlitbe (...) je aj príležitosťou, pri ktorej možno rozoznávať a vychovávať ľudovú zbožnosť.(...)“ (KKC 2688) Katechizmu Katolíckej cirkvi ju teda chápe ako výchovu vo viere. Na základe vyššie spomenutého jej poslania, úzko súvisí s **evanjelizáciou**. „Prvé ohlasovanie ohlasuje evanjelium a pozýva k obráteniu. Katechéza pomáha dozrievaniu obrátenia výchovu vo viere a začlenením do kresťanského spoločenstva. Prvé ohlasovanie je naplňaním Ježišovej výzvy ‚choďte‘ (Mk 16,15). Katechézy vychádza z podmienky ‚kto uverí, kto sa obráti a rozhodne sa. Obe sú dôležité a jedna druhú potrebujú“ [Valovič, 1998: 27]. Katechéza už predpokladá obrátenie, presnejšie počiatkové obrátenie. (porov. VDK 80). Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku pre roky 2007 – 2013 si práve novú evanjelizáciu berie za svoj prvoradý cieľ a výchovu chápe ako formáciu. Vo formácii kresťana môžeme rozoznávať určité stupne:

a) *predevanjelizácia*: je adresovaná predovšetkým tým, ktorí sú nepokrstení, alebo nepraktizujú svoju vieru. Je to pred stupeň evanjelizácie, ktorý sa uskutočňuje osobitnými evanjelizačnými aktivitami a projektmi. V rámci tohto stupňa sa otvára priestor na prvé ohlasovanie – kerygmu. „Dôležitým rozmerom apoštolátu tejto skupiny je evanjelizácia prostredníctvom laických veriacich cez bežné osobné kontakty“ [Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007 – 2013, 2007: 27].

b) *evanjelizácia*: (Pastoračný plán vyzdvihuje medzi najdôležitejšie miesto evanjelizácie *koinoniu* – budovanie farského spoločenstva.) [*Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007 – 2013*, 2007: 29]. Pri tomto stupni PP zdôrazňuje potrebu kvalitnej formácie kňazov a laikov v duchu novej evanjelizácie. „*Formácia kňazov i laikov v duchu novej evanjelizácie je preto základnou osou realizácie pastoračného plánu. (...) Ťažiskom by nemala byť snaha vychovať kňaza, ktorý sa vie zhostiť každej pastoračnej úlohy, ale vybudovať v ňom schopnosť združiť okolo seba komunitu spolupracovníkov*“ [*Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007 – 2013*, 2007: 30].

c) *katechéza*, ktorá stojí v službe rastu viery jednotlivých konkrétnych osôb či skupín [Alberich, Dřímal, 2008: 12-13].

Katechéza „... je základnou evanjelizačnou činnosťou.(...)formačný proces, ktorý im (rozumej záujemcom, pozn. autora) umožňuje poznať, sláviť, žiť, a hlásať evanjelium (...)“ (VDK 218). Všeobecné direktórium pre katechézu vymenúvava jej **základné úlohy** (VDK 85-86): *napomáhať poznanie viery, liturgická výchova, morálna formácia, učiť modlitbe, výchova k životu v spoločenstve a začlenenie do spoločenstva* (VDK 69), *uviedenie do misijného poslania*. „*Pokiaľ ide o pedagogický prístup, po nadmernom zdôrazňovaní významu metódy a techniky (...) nevenuje sa ešte potrebná pozornosť požiadavkám a originalite pedagogiky vlastnej viere.*“ (VDK 30).

Poznáme dva typy katechézy: **iniciačná** (súvisí s katechumenátom, kresťanským uvádzaním do Kristovho tajomstva) a **permanentná** (*communio* - systematická výchova viery a *misia* - výchova ku poslaniu) [Udvardy, 2006: 7].

Mohli sme si všimnúť, že pod katechézou sa často myslí *výchova vo viere, alebo ku viere*. VDK na to dáva odpoveď: „*Jestvujú dôvody (...) používať vyjadrenia ‚trvalá výchova k viere‘ alebo ‚trvalá katechéza‘, pod podmienkou, že sa nerelativizuje prioritný, ustanovujúci (...) špecifický charakter katechézy, nakoľko je základným uvádzaním do kresťanského života. Výraz ‚trvalá výchova k viere‘ sa v katechetickej praxi rozšíril od čias Druhého vatikánskeho koncilu len na označenie druhého stupňa katechézy, ktorá nasleduje po katechéze uvádzania do kresťanského života, a nie na celok katechetickej činnosti.*“ (VDK 51)

Katechéza je teda špecifická činnosť Cirkvi, ktorej predchádza evanjelizácia. Ona učí základné pravdy, ale odlišuje sa od vyučovania náboženstva. Ona chce znútorňovať vzťah ku Kristovi, ale nie len výchovou a nie vždy je výchovou. „*Katechetika je (...) teologická veda o náboženskej výchove a náboženskom vyučovaní v cirkvách i školách, osadená v širšom biblickom a kresťansko-historickom kontexte*“ [Hanesová, 2005: 26]. Definícií je teda veľa a prevažne sú citované tie, ktoré sú ukotvené v oficiálnych dokumentoch Magistéria. Napriek tejto rozmanitosti vymedzení a výrazov či dôrazov „*v súčasnosti bol dosiahnutý akýsi konsenzus, týkajúci sa identity katechézy a to na základe jej troch východiskových skutočností (...)*“ [Alberich, Dřímal, 2008: 50]:

- katechéza je predovšetkým služba slova, a teda služba evanjelia, hlásanie Krista a jeho posolstvo
- katechéza je výchova viery; je „asistencia“ cirkvi pri zrode viery u človeka a pomoc v raste tejto viery
- katechéza je činnosť cirkvi, jej vlastný prejav samotnej svojej existencie a podstatný prvok jej poslania [Alberich, Dřimal, 2008: 50].

Výchova, kresťanská výchova

VDK vidí jednu zo základných úloh katechézy formáciu pre apoštolát a misie (porov. VDK 30); teda akoby sa v dokumentoch prelínali výrazy katechéza – formácia – výchova. Katechézu, ktorá si však berie na pomoc ostatné dva výrazy, pre objasnenie svojho vlastného procesu, však s nimi nie je totožná. Ako vníma v súčasnosti Katolícka Cirkev na Slovensku *formáciu*? Pastoračný plán (ďalej PP) definuje hlavnú úlohu pastoraácie ako *formáciu na apoštolát* (s touto úlohou úzko súvisí aj výchova, v aktuálnom PP chápaná viac ako formácia a vzdelávanie v oblasti evanjelizácie) [*Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007–2013*, 2007: 22]. V PP z roku 2001–2006 bola venovaná samostatná časť výchove. Reflekovala učenie Magistéria o cirkevnom školstve, o rodinnej výchove, výchove na hodinách náboženstva a pod. Aktuálny PP však v takej miere nepoužíva termín *výchova* v pedagogickom význame [Průcha, 2006: 17] tak ako to bolo v minulom PP (ani ten sa definíciou výchovy nezaoberal), [*Pastoračný a evanjelizačný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku (2001 – 2006)*, 2001], ale používa výraz *formácia* (v tomto prípade prekračujúc synonymický výraz *výchovy*), ktorý v sebe zhrňa *rozmer výchovy* (ako utváranie osobnosti, no zároveň kresťanskej osobnosti), *vzdelávania* (ako zdokonaľovanie vedomostí a zručností, ale zároveň tých, ktoré majú význam aj pre spoločenstvo Božieho ľudu), *vedenia* (neustále sprevádzanie na ceste zbožnosti) a *podpory* (zo strany božsko-ludského spoločenstva Cirkvi, ktorá disponuje Božími milosťami potrebnými pre život kresťana). „Keďže potreba takejto formácie a vzdelávania prekračuje možnosti jednotlivých farností, je potrebné laikov oboznamovať a ponúkať im jestvujúce formačné a vzdelávacie programy (...)“ [*Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007–2013*, 2007: 23].

Rozdiel medzi výchovu a katechézou („Katechéza je organizované a systematické, podávanie kresťanskej náuky s cieľom vychovávať veriacich k plnosti kresťanského života v spoločenstve, do ktorého má vovádzať ohlasovaná radostná zvesť, vyžadujúca osobnú odpoveď.“ VDK 145) je v tom, že **kresťanská výchova** (najviac sa to ukazuje v rodine) je viac svedectvom ako vyučovaním, skôr príležitostná než systematická, skôr trvalá a každodenná než rozdelená do období (porov. VDK 255). Ide o *bytový formačný proces*

[Turiak, 1998:32], obsahujúci výchovu: *náboženskú, mravnú, výchovu ku zmyslu, výchovu modlitbe.*

„Kresťanská výchova v rodine, katechéza a školské vyučovanie náboženstva sú vzájomne vnútorné prepojené v službe kresťanskej výchovy detí, dospelých i mladých. (...) Medzi ním (myslí sa tu školské vyučovanie, pozn. autora) a katechézou je vzájomné dopĺňanie sa a zároveň odlišnosť. (...) predpokladom dobrej katechézy je správne uskutočňovanie kresťanskej výchovy“ [Valovič, 1998: 27].

2. Náboženská výchova ako predmet v škole

Katechéza je formačný proces, ktorý záujemcom umožňuje poznať, sláviť, žiť a hlásať evanjelium (porov. VDK 218). Pre nás má rozhodujúcu dôležitosť, že VDK dôsledne rozlišuje medzi školským vyučovaním náboženstva a katechézou. VDK chápe katechézu ako celostnú formáciu, ktorá zahŕňa celý kresťanský život od iniciácie po integrovanie do spoločenstva miestnej cirkvi a schopnosť vydávať svedectvo. Školské vyučovanie náboženstva, na rozdiel od katechézy, sleduje partikulárne avšak dôležité ciele - odlišuje sa od katechézy a dopĺňa ju. Preto existuje „neoddeliteľné spojenie a zároveň jasná odlišnosť medzi vyučovaním náboženstva a katechézou.“ (VDK 73). „Katechéza nie jednoduché vyučovanie náboženstva, nemožno ju redukovať iba na preukazovanie náboženských vedomostí. (...) vychádza z kerygmy, vysvetľuje ju a vykladá tomu, kto už verí a chce ju prehĺbiť.“ (VDK 145) Vyučovanie náboženstva má teda vzdelávací charakter: jeho úlohou je sprítomňovať evanjelium v osobnom procese systematickej a kritickej asimilácie kultúry [Lencz]. Ukazuje, že Cirkev sa nemôže a nesmie vzdať školského vyučovania náboženstva, ale uplatňovať ho v primeranosti stupňa viery u prijímateľov. No nemožno pri tom zabudnúť, že ťažiskom formácie kresťanov je *farská katechéza*. Cez túto nutnosť PP ukazuje úlohu kňaza - privádzať veriacich v Krista k hlbokému priateľstvu s ním [*Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007–2013*, 2007: 24]. „Katechéza detí a mladých len vtedy môže byť účinná, ak sa opiera o hodnoverné modely dospelých viery a kresťanského života“ [*Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007–2013*, 2007: 26]. K tým, ktorí neboli kresťansky vychovávaní, sa má pristupovať s hlbokou kresťanskou láskou a vierou v Božie milosrdenstvo [*Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007–2013*, 2007: 26].

Je veľmi zreteľný problém školského vyučovania náboženstva v súčasnosti, ktoré ak by malo na pamäti základnú úlohu a to vnútornú obnovu a následne tvorbu spoločenstva, muselo by uznať svoju bezradnosť. V školských podmienkach sa nedarí vytvoriť kresťanské spoločenstvo [Paľa, 2008: 171]. V nemalej miere to zapríčiňuje aj rozdielna príprava detí na náboženstvo v rodine alebo farskom spoločenstve (ako napr. absencia základov viery, formálnosť viery, absencia evanjelizácie a pod.). Následne dochádza na vyučovacích

hodinách ku katechéze, na ktorú však niektoré deti nie sú pripravené a stáva sa im cudzou [Pastoračný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007–2013, 2007: 23].

Náboženskú výchovu chápeme ako pomoc rozšírenia náboženského rozmeru života (prihliadnuc na závažné náboženské problémy človeka). Na druhej strane, ako uvádza J. Zozulák, **obsah kresťanskej katechézy a jej cieľ má hlbší rozmer, ktorého zavŕšením je zbožštenie človeka a nie len jednoduché vylepšenie jeho morálneho života** [Zozulák, 2001: 35]. Školská výučba náboženstva vkladá dynamický kvas evanjelia do systému školských predmetov, aby evanjelium vniklo do mentality žiakov a zharmonizovalo ich kultúru vo svetle viery. Preto VDK stanovuje:

- školské vyučovanie náboženstva má predkladať kresťanské poslanstvo systematicky, tou istou serióznou hĺbkou, ako iné disciplíny predkladajú svoje poznatky
- jeho vzťah k ostatným predmetom má byť interdisciplinárny dialóg, ktorý sa týka najmä oblastí v ktorých tieto predmety formujú osobnosť žiakov
- toto ovplyvní chápanie pôvodu sveta, zmyslu dejín, základu etických hodnôt, ako aj posilňuje, rozvíja a dopĺňa výchovné pôsobenie školy [Lencz].

Je nutné si uvedomiť, že neznalosť rozlišovania medzi vyučovaním náboženstva a katechézou je často príčinou sporu medzi odborníkmi v odpovediach na otázku: či zavedený predmet náboženská výchova má sprostredkovať vedomosti, alebo sa zamerať na výchovu.

VDK počíta s dvoma druhmi činnosti: *s náboženským vzdelávaním* (náboženská výchova) a *náboženskou formáciou* (katechéza). Nutnosť katechézy v súčasnosti vidíme aj v tom, že pri malej týždennej dotácii hodín (1 vyučovacia hodina týždenne na štátnych školách na Slovensku) a pri počte žiakov okolo 20, sa ukazuje ako nemožné v rámci jednej hodiny poskytnúť aj katechizáciu v zmysle celostnej formácie (okrem sprostredkovania vedomostí zhŕňa aj iniciáciu a výchovu). Na druhej strane aj pri zjavných nedostatkoch náboženskej výchovy (najmä čo sa týka odovzdávania celostnej formácie) je pre súčasné školstvo náboženská výchova ojedinelým predmetom, ktorý sa nedá nahradiť. „V súčasnej Európe nie je výnimkou, že školské osnovy ponúkajú sekularizovanú kultúru. (...) V učebných plánoch ostatných predmetov sa s náboženskými témami zachádza macošsky, považujú sa za exotickú záľubu niekoľkých veriacich kresťanov. (...) zriedkakedy trvajú na tom, aby v školských predmetoch ako literatúra, dejiny, politika, občianska náuka atď. bolo zakotvené kultúrne a náboženské dedičstvo“ [Lencz].

V oblasti náboženskej výchovy na Slovensku je súčasným problémom nie len znižovanie týždennej dotácie hodín, popierania vôbec zmyslu takéhoto školského predmetu, ale aj samotné osnovy. Od uvoľnenia činnosti Cirkvi na Slovensku (90.-te roky 20. stor.) a neskôr aj na základe *Zmluvy medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej*

výchove a vzdelávaní z 9. júla 2004 (394/2004 Z.z.), sme mali možnosť sledovať už niekoľko pokusov o ujednotenie osnov náboženskej výchovy. Problémom boli ďalej vyučovacie pomôcky a príprava katechéto. Na základe daného a vyššie spomenutej Zmluvy, založila KBS dňa 14. marca 2005 *Katolícke pedagogické a katechetické centrum* (KPKC), ktoré má zabezpečovať: *ďalšie odborné vzdelávanie a formáciu pedagogických a nepedagogických zamestnancov katolíckych škôl a učiteľov náboženskej výchovy, metodicko-pedagogickú pomoc a usmerňovanie vyučovania náboženskej výchovy* [Katolícke pedagogické centrum, n.o. www.kbs.sk]. Toto Katechetické centrum pripravilo aj nové učebné osnovy predmetu náboženská výchova, ktoré sú zatiaľ v experimentálnom overovaní [Paľa, 2008: 130]. Poskytujú priestor (okrem poznávania základných náboženských právd) pre rozvoj hodnôt, akými sú osobná sloboda a samostatnosť, osobná zodpovednosť, tvorivosť, morálna zrelosť, ľudská spolupatričnosť a solidarita. Takto dávajú jasnú úlohu pedagógom náboženskej výchovy, ktorých snahou má byť celková mravná výchova mladých, ktorá vedie vychovávaných k týmto základným hodnotám a ich uskutočňovaniu v každodennom živote [Paľa, 2008: 129-130]. „*Kresťanská náboženská výchova sa líši od púhej idealistickej výchovy, ktorej hlavnou dogmou je, že výchovná činnosť musí smerovať k určitému ideálu. Kresťanská náboženská výchova sa zameriava na sprostredkovanie čo najvernejšieho biblického obrazu kresťanského Boha ako toho, kto ľudí miluje a k láske vyzýva*“ [Hanesová, 2005: 16].

Modely náboženskej výchovy (ďalej NV) v Európskom vzdelávacom priestore sa v súčasnosti odlišujú natolko, nakoľko reflektujú nábožensko-pedagogické dimenzie náboženstva. Podľa D. Hanesovej možno v týchto modeloch identifikovať všeobecný rámec NV, ktorý pozostáva z troch pojmov:

1. *učenie sa náboženstvu*: popisuje edukačnú situáciu, v ktorej sa počas vyučovacej hodiny vyučuje určitá náboženská tradícia (ide o rozvíjanie zvnútornej religiozity). Niektorí z autorov náboženskej pedagogiky však reprezentujú názor, že odovzdávanie náboženských princípov konkrétnej denominácie mladej generácii by sa malo diať pod priamym riadením cirkvi na jej vlastnej pôde a nie v štátnych školách.

2. *učenie sa o náboženstve*: je to učenie sa o náboženstve s vonku cez deskriptívny a historický prístup. Hovoríme takto o študijnom programe religionistika.

3. *učenie sa od náboženstva*: hlavným princípom takto poňatej náboženskej výchovy je prispievať ku rozvoju morálnemu a spirituálnemu. Dáva žiakom príležitosť zhodnotiť rôzne odpovede na náboženské a morálne otázky a na základe reflexie si utvoriť vlastný názor na danú problematiku [Hanesová, 2006: 18-20].

Vyučovanie náboženstva v slovenskom školstve je dnes charakteristické prvým náhľadom (príp. druhým ako študijný odbor/program či predmet na vysokých školách). Pre porovnanie napr. v Anglicku sa preferuje spájanie prvého a tretieho modelu. Konkrétne

modely NV v rôznych štátoch Európy sú determinované týmito faktormi: *historicko-politický vývin krajiny, vzťah cirkvi a štátu, náboženská štruktúra a význam náboženstva v spoločnosti, systém vzdelávania a vývin v teológii*. Interakcia medzi kurikulumom a týmito faktormi je totiž pre vývoj, tvorbu a implementáciu kurikula kľúčová [Hanesová, 2006: 21].

3 Cirkevné školstvo

„Cirkev, ktorá krstom zrodila nové stvorenia, spolu s rodičmi sa stará o ich katolícku výchovu.“ (CCEO, kán. 628 § 1) Robí tak jej vlastnými prostriedkami ako: náboženská výchova, katechéza, sprevádzaním človeka skrz sviatostný život do večnosti. Jedným z činiteľov kresťanskej výchovy (okrem rodiny a farnosti) je takto aj cirkevné školstvo. („Škola vstupuje do výchovného procesu dieťaťa, spolu s rodinou a spoločenstvom, rozhodujúcim spôsobom. Ak má proces výchovy prebehnúť úspešne, tieto činitele musia zabezpečiť, že ich ciele a metódy nebudú v rozpore.“ [Šturák, 2005: 2]. Ak hovoríme o cirkevnom školstve myslíme tým cirkevnú školu a školské zariadenie zriadené štátom uznanou cirkvou alebo náboženskou spoločnosťou. „Katolíckou školou a katolíckym školským zariadením (...) je cirkevná škola a cirkevné školské zariadenie zriadené alebo uznané miestnym diecéznym biskupom, jeho generálnym vikárom alebo predstaveným náboženskej spoločnosti (...)“ [Zmluva medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní.] „Škola sa právne nepokladá za katolícku, ak nebola ako katolícka od eparchiálneho biskupa alebo vyššej cirkevnej autority zriadená, alebo nimi ako katolícka schválená.“ (CCEO, kán. 632) „Katolícka škola musí rovnako ako iné školy sledovať vzdelávacie ciele a ľudskú i spoločenskú výchovu mladých.“ (CCEO, kán. 634 § 3).

Na základe Zmluvy medzi Svätou stolicou a Slovenskou republikou má Katolícka Cirkev na Slovensku možnosť zriaďovať katolícku cirkevnú školu. V súčasnosti na Slovensku existujú desiatky materských, základných, stredných škôl, gymnázií, niekoľko fakúlt a jedna katolícka univerzita [Paľa, 2008: 126]. Cirkevné školstvo je rovnocenné školstvu štátnemu a svojim obsahom vo výučbe všeobecnovzdelávacích predmetov nijako nezaostáva za kritériami takejto výučby [Zmluva medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní]. Čo sa týka ostatných demokratických krajín sveta, cirkevné školstvo v nich funguje ako jedno z mnohých (v niektorých krajinách dokonca nestačí dopytu [Katolícke školy nestačia požiadavkám]). Zaujímavosťou je, že cirkevné školy majú nenahraditeľné zastúpenie predovšetkým v rozvojových krajinách.

Ako sama Cirkev chápe toto svoje poslanie v školstve? Veľmi vážne. Škola je totiž jedným z činiteľov výchovy a popri rodine a cirkvi má nenahraditeľné miesto už aj preto, že je to formácia garantovaná štátom [Kongregácia Pre Katolícku Výchovu, 2003: 13]. „Aj keď

sú rodičia skutočne prvými a prvoradými vychovávateľmi svojich detí a toto ich právo a povinnosť sú ‚pôvodné a nezastupiteľné v porovnaní s výchovným poslaním iných‘ zo všetkých, ktorí podporujú a dopĺňajú výkon tohto práva a povinnosti rodiny, má škola základný význam a hodnotu“ [Kongregácia Pre Katolícku Výchovu, 2003: 12]. V súčasnosti je ešte viac evidentný jej význam (nielen pre kresťanov), nakoľko ňou prezentované morálne hodnoty sa ukazujú ako nenahraditeľné iným školským systémom. „Vzhladom na (...) horizont je katolícka škola vyzvaná k odvážnej obnove. (...) dedičstvo stáročnej skúsenosti (...) hovorí jasne o tom, že životaschopnosť spočíva predovšetkým v schopnosti rozumne sa obnoviť. A tak sa katolícka škola musí aj v prítomnosti predstaviť účinnejším, presvedčivejším a aktuálnejším spôsobom. Nejde o jednoduché prispôbenie, ale o misiónársky rozlet: ide o základnú povinnosť evanjelizovať, prichádzať za človekom, aby prijal dar spásy“ [Kongregácia Pre Katolícku Výchovu, 1997] Takto si sama Cirkev uvedomuje nevyhnutnosť aktualizácie svojho školstva.

Na základe vymedzenia cirkevnej školy môžeme o cirkevných školách hovoriť ako o alternatívach k bežným, štandardným štátnym školám. „Katolícka škola sa predstavuje ako škola pre osobu a škola osoby. Osoba každého jedného v jej materiálnych a duchovných potrebách stojí v centre Ježišovej učiteľskej činnosti: to znamená, že cieľom katolíckej školy je podporovať ľudskú osobu“ [Kongregácia Pre Katolícku Výchovu.] Autori ako J. Průcha a M. Zelina sa v súčasnej pedagogike neostýchajú hovoriť o cirkevnom školstve ako alternatíve a o náboženskom personalizme ako jednej z humanisticko-personalistických teórií výchovy. Podľa daných autorov je nepochopiteľné, prečo mnohí teoretici pedagogiky túto skutočnosť absentujú [Průcha, 2004: 45]. V čom je teda ich špecifickosť ako alternatívnych škôl: „(...) majú (...) špecifickú populáciu žiakov (...) a sú to školy často multikulturné (...) sú zamerané na kompenzačné vzdelávania pre deti a kultúrne deprimovaných rodín (...). Z hľadiska kvality vzdelávania dosahujú katolícke školy (napr. v USA, pozn. autora) lepšie výsledky ako školy verejné“ [Průcha, 2004: 46] Sú celosvetovo zastúpené, avšak ich špecifickosť spočíva v iných parametroch ako v kvantite. Ide predovšetkým o:

- *oblasť kurikula* - napr. zavádzanie predmetov, ktoré sa bežne nevyučujú alebo väčší priestor cudzím jazykom.

- *ideologické princípy výchovnej činnosti*: princípy kresťanstva, jeho etiky, kultúrnej tradície a kresťanského životného postoja. Tieto princípy sú zároveň (okrem iných) cieľmi cirkevnej školy.

- *príprava pre profesie, ktoré nie sú pokryté štandardnými školami*: napr. charitatívna, náboženská činnosť, činnosť v zariadeniach pre službu starostlivosti a pod [Průcha, 2004: 47].

Okrem týchto princíпов sa katolícka škola vyznačuje aj špecifickosťou postoja voči **učiteľom**, ktorí v danej škole vyučujú. „O učiteľovi sa nedá hovoriť ako o odborníkovi,

ktorý sa obmedzuje iba na systematické sprostredkovanie vedomostí v škole, ale treba sa na neho pozerat ako na vychovávateľa, čiže osobu, ktorá človeka formuje“ [Kongregácia Pre Katolícku Výchovu] „Katolícky vychovávateľ [Kongregácia Pre Katolícku Výchovu] sa nemôže uspokojiť s tým, že pozitívne a šikovne predkladá rad kresťanských hodnôt ako jednoduché abstraktné pojmy, ktoré si zaslúžia vysoké ocenenie, ale musí usmerniť aj správanie žiakov (...)“ [Kongregácia Pre Katolícku Výchovu]. Úloha katolíckeho vychovávateľa musí byť zameraná na všestranné formovanie človeka, aby mu otvárala nádherný horizont odpovedí, ktoré ponúka kresťanské Zjavenie s ohľadom na samého človeka, na ľudský život, dejiny a svet“ [Kongregácia Pre Katolícku Výchovu]. Takto podľa D. Hane-sovej je už komplexná atmosféra a filozofia takejto školy dostatočne podnetnou [Hane-sová, 2005: 191]. Na tomto mieste nechceme absolutizovať funkciu cirkevného školstva (nie len katolíckeho), avšak nemôžeme ho opomínať. Určite, aj cirkevné školy sa v súčasnosti stretávajú s najrozličnejšími problémami, rovnako ako školy štátne. Avšak majú určitú istotu svojho povolania, a síce Krista ako Učiteľa.

Použitá literatúra

- [1] *Sväté Písmo Starého i Nového zákona*. Trnava : SSV, 2000, 2623 s. ISBN 80-7162-326-1.
- [2] CCEO (Codex Canonum Ecclesiarum Orientalium; Кодекс канонів східних церков) Zákoník východných katolíckych cirkví, vyhlásený dňa 18. októbra 1990. <http://www.kuria.lublin.pl/kkkw/cprght.html> (5.4.2011)
- [3] Ján Pavol II.: *Pastores dabo vobis*. Posynodálna apoštolská exhortácia o formácii kňazov v dnešnom svete z dňa 25. marca 1992. <http://www.kbs.sk/?cid=1117280933> (3.4.2011)
- [4] Katechizmus Katolíckej Cirkvi (KKC). Trnava : SSV, 2004, 918 s. ISBN 80-7162-514-0.
- [5] KBS: *Pastoračný a evanjelizačný plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2001 – 2006*. 2001, 43 s. <http://www.kbs.sk/?cid=1117735904> (3.4.2011)
- [6] KBS: *Pastoračným plán Katolíckej cirkvi na Slovensku 2007 – 2013*. SSV : Trnava, 2007, 79 s. ISBN 978-80-7162-695-4.
- [7] KBS: *Vyhlasenie Konferencie biskupov Slovenska o náboženskej výchove v škole z 5. júla 2008*, v Nitre. <http://www.kpkc.sk/data/rozne/vyhlasenie.php> (3.4.2011)
- [8] Kongregácia Pre Klerikov: *Všeobecné direktorium pre katechizáciu*. (VDK) Trnava : SSV, 1999, 326 s. ISBN 80-7162-264-8.
- [9] Kongregácia Pre Katolícku Výchovu: *Katolícky laik ako svedok viery v škole, Rím 1982*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2003, 20 s.

- [10] www.grkatke.sk/Dokumenty/kat_laik_ako_svedok_viery.doc (21.3.2011)
- [11] Kongregácia Pre Katolícku Výchovu: *Katolícka škola na prahu tretieho tisícročia*. Rím, 1997, 18 s.
- [12] http://www.kpkc.sk/data/dokumenty/down/katolicka_skola_na_prahu_3tisicrocia.pdf (4.4.2011)
- [13] Alberich, E., Dřimal, L.: *Katechetika*. Praha : Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-382-6.
- [14] Burian, R., Špánik, M.: *Teória výchovy pre kresťanské školy*. Trenčín : Naša tlač, 1994, 96 s. ISBN 80-966994-2-3.
- [15] Hanesová, D.: *Náboženská výchova v Európskej únii*. Banská Bystrica : UMBPF, 2006, 126 s. ISBN 80-8083-304-4.
- [16] Hanesová, D.: *Náboženská výchova v školách*. Banská Bystrica : UMBPF, 2005, 212 s. ISBN 80-8083-121-1.
- [17] *Informácie k novému školskému roku 2008/2009*.
- [18] http://www.ecav.sk/?p=ES/ESdokumenty/ESD_mu/informacie_pre_vyucujucich_ev_anjelicke_nabozenstvo (2.4.2011)
- [19] Jarab, J.: *Teologický aspekt celoživotného procesu výchovy a formácie*. (s. 70-99) In. Petro, M., Paľa, G. (eds.): *Školská a mimoškolská katechéza v európskej edukačnej štruktúre*. Prešov : GTFPU, 2008, 227 s. ISBN 978-80-8068-928-5.
- [20] Lencz, L.: *Všeobecné direktórium pre katechizáciu a situácia katechizácie v SR* <http://www.communio.sk/citaj.php?id=117&issue=14> (10.3.2011)
- [21] Muchová, L.: *Náboženská edukace v súčasnej spoločnosti*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, 2009, 194 s. ISBN 978-80-8084-425-7.
- [22] Muchová, L.: *Úvod do náboženskej pedagogiky*. Olomouc : MCM, 1994, 245 s.
- [23] *Nové učebné osnovy predmetu náboženská výchova*.
- [24] <http://www.kpkc.sk/data/rozne/reforma.php> (3.4.2011)
- [25] Paľa, G.: *Inovatívne pohľady na didaktiku náboženskej výchovy*. (s. 168-181) In. *Theologos*. Roč. X., 2/2008, s. 348. ISSN 1335-5570.
- [26] Paľa, G.: *Školská katechéza na Slovensku v súčasnosti*. (s. 119-131) In. PETRO, M., Paľa, G. (eds.): *Školská a mimoškolská katechéza v európskej edukačnej štruktúre*. Prešov: GTFPU, 2008, 227 s. ISBN 978-80-8068-928-5.
- [27] Průcha, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2004, 141 s. ISBN 80-7178-977-1.
- [28] Průcha, J.: *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2006, 271 s. ISBN 80-7178-944-5.
- [29] *Res Catholica: Katolícke školy nestačia požiadavkám*. In. *Katolícke noviny*, 6. júl 2003, 27/2003. <http://www.katnoviny.sk/> (23.3.2011)

- [30] Štátne vzdelávacie programy ISCED 1. a ISCED 2. <http://noveskolstvo.sk/article.php?254> (23.3.2011)
- [31] Šturák, P.: *Výchovné činitele rozvoja osobnosti*. In. *Theologos*. 2005, č. 1, s. 2. http://www.zoe.sk/pub/doc/theologos/t_vychovne_cinitele.pdf (1.4.2011)
- [32] Valovič, E.: *Služba kresťanskej výchovy detí*. (s. 27-30) In. *Katechéza, ako špecifická forma ohlasovania evanjelia deťom*. Zborník prednášok z Katechetického seminára Gréckokatolíckeho biskupstva v Prešove z 23.-24. apríla 1998. Prešov : Diecézne katechetické stredisko, 64 s.
- [33] Valovič, E.: *Evanjelizácia a katechizácia dospievajúcich*. (s. 7-12) In. *Katechéza, ako špecifická forma ohlasovania evanjelia deťom*. Zborník prednášok z Katechetického seminára Gréckokatolíckeho biskupstva v Prešove z 15.-16. apríla 1999. Prešov : Diecézne katechetické stredisko, 47 s.
- [34] *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Z. zb. z 22. mája 2008, § 11, ods. 4. <http://www.zbierka.sk/Default.aspx?sid=15&PredpisID=208259&File Name=zz2008-00245-0208259&Rocnik= 2008& Aspx AutoDetectCookieSupport=1> (15.3.2011)
- [35] Zelina, M.: *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 2004, 231 s. ISBN 8010-00456-1.
- [36] Zozulák, J.: *Katechetické poslanie Cirkvi*. Prešov : PFPU, 2001, 91 s. ISBN 80-8068-058-2.
- [37] *Zmluva medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní*. Z. z. č. 394/2004. <http://www.kpkc.sk/data/skolstvo/skolstvo.php> (9.4.2011)
- [38] Udvardy, G.: *Vízia Cirkvi o odovzdávaní viery o katechéze*. (s. 6-13) In. *Hľadanie ciest farskej katechézy*. Zborník z celoslovenského seminára o farskej katechéze z 20.-22. septembra 2006, Detva. Komisia pre katechizáciu a školstvo KBS, 2006, 70 s. Pre vnútornú potrebu.
- [39] Turiak, E.: *Výchova, vzdelávanie, škola a rodina*. (s. 31- 36) In. *Katechéza, ako špecifická forma ohlasovania evanjelia deťom*. Zborník prednášok z Katechetického seminára Gréckokatolíckeho biskupstva v Prešove z 23.-24. apríla 1998. Prešov : Diecézne katechetické stredisko, 64 s.

Marcin Łączek

University of Leicester, Leicester, UK

Factors responsible for the development of verbal creativity

Keywords: *creativity, education, verbal creativity, linguistic competence*

Summary

The aim of the present article is to focus on the concept of linguistic development and linguistic competence. Doing so, what immediately comes to our minds are, among other things, Piaget's (1926) theory of the development of thinking and talking, Vygotsky's (1989) point of view that it is only after children start to talk that they develop or Chomsky's (1986) writings regarding the creative character of children's language. In this paper, I would like to turn readers attention to research carried out in Poland. Indeed, Smogorzewska and Karwowski (2009) take a look at some of the factors that are responsible for the way verbal creativity is developed.

Verbal creativity, the authors [2009: 370] acknowledge “can be analysed at least in two different areas. The first one is creative learning of language (not only repeating words, but also creating new ones), the second is creative use of language in different situations.” In their research, Smogorzewska and Karwowski [2009] ask a question whether “the child verbal creativity” exists and if yes – to what extent, and, possibly, what social predictors there are that presuppose it. Altogether, 99 five-year old children (50 boys and 49 girls) from nine preschools from Warsaw (four of them being state-run and five – private) take part in their research; 62 of those nursery school pupils come from state kindergartens

whereas the remaining 37 pre-schoolers represent private institutions. Smogorzewska and Karwowski [2009] recognize the significance of the examined pupils' parents' educational level (whether primary, secondary or tertiary), and the total number of children possessed – as it turns out, the vast majority are university graduates with only less than a third constituting secondary school graduates.

The pupils who take part in Smogorzewska and Karwowski's research, the authors [2009: 373] say, are asked to perform three tasks judged by: a school teacher, a neuropsychologist and two students of psycho-pedagogy of creativity. The first two are:

1) verbal fluency-related: “Could you please think of and list yellow things – as many as you know?”, and

2) verbal flexibility and originality-related questions: “Could you think of a special name for this bear in front of you?”

The third task was about inventing a fairytale with no hints given (that is neither additional questions are asked in the meantime nor the beginning of the story is given) as in: “Could you please try to tell me a new, interesting story which you have never seen or heard before? Try to tell it in a way other children will not ever tell it.”

When it comes to assessment, as many as eleven different categories were created by Smogorzewska and Karwowski [2009: 373], and these are:

- 1) the fluency of statement,
- 2) originality,
- 3) novelty,
- 4) neologisms,
- 5) logic and cohesion in the story,
- 6) emotionality,
- 7) the use of positive words,
- 8) the use of negative words,
- 9) dialogue occurrence,
- 10) a sense of humour, and, finally,
- 11) the number of characters in the story.

There are three hypotheses that Smogorzewska and Karwowski [2009: 374] take into consideration:

- 1) “children from private preschools are more verbally creative than their peers from state preschools”,
- 2) there is “a significant difference in verbal creativity between girls and boys”, and
- 3) “children who have parents with a higher education level tell more creative stories.”

The findings gathered by Smogorzewska and Karwowski [2009] clearly indicate that:

- 1) there are not any differences between children from private and state preschools,

2) there are a few differences once the children's sex in creating fairytale is considered, and

3) there are significant differences between those pupils whose parents have different educational background.

The authors [2009] also assume that the most probable predictors for more creative stories are:

- a) a kind of preschool (private versus state-run),
- b) the child's sex,
- c) the parents educational level, and
- d) the number of children in the family.

According to Smogorzewska and Karwowski [2009: 376] their results “confirm the importance of socio-economic factors, especially parents' educational level. It is important that the type of preschool (state versus private) is not a significant predictor of the children's results, much more important are the parents' educational achievements.” That said, the authors [2009: 376] further also point out that “the children whose mothers were better educated than the fathers told the longest stories (almost $M = 280$ words), whereas the stories of the children whose both parents were higher educated had only about eighty words ($M = 83$).”

Summary in the English language

The article presents findings of research done in Poland by Smogorzewska and Karwowski [2009] who take a look at some of the factors responsible for the way verbal creativity is developed.

99 five-year old children (50 boys and 49 girls) from nine preschools from Warsaw (four of them being state-run and five – private) take part in their research; 62 of those nursery school pupils come from state kindergartens whereas the remaining 37 preschoolers represent private institutions.

When it comes to assessment, as many as eleven different categories were created [2009: 373]: the fluency of statement, originality, novelty, neologisms or logic and cohesion in the story – just to mention a few.

Also, there are three hypotheses that Smogorzewska and Karwowski [2009: 374] take into consideration:

- 1) “children from private preschools are more verbally creative than their peers from state preschools”,
- 2) there is “a significant difference in verbal creativity between girls and boys”, and
- 3) “children who have parents with a higher education level tell more creative stories.”

The findings gathered by them [2009] clearly indicate that:

- 1) there are not any differences between children from private and state preschools,
 - 2) there are a few differences once the children's sex in creating fairytale is considered,
- and
- 3) there are significant differences between those pupils whose parents have different educational background.

W artykule przywołuję badanie Smogorzewskiej i Karwowskiego [2009], którzy zwrócili uwagę na niektóre czynniki odpowiedzialne za sposób, w jaki rozwija się kreatywność werbalna. Obydwoje [2009: 370] pojęli ją jako twórcze uczenie się języka (zarówno powtarzanie jak i tworzenie nowych wyrazów) oraz twórcze wykorzystanie języka w różnych sytuacjach.

W badaniu, w którym udział wzięło 99. pięciolatków (50. chłopców i 49 dziewczynek) z 9. warszawskich przedszkoli (4. państwowych i 5. prywatnych), Smogorzewska i Karwowski [2009] zadali pytanie, czy werbalna kreatywność u dziecka w ogóle istnieje, a jeśli tak – to w jakim stopniu i co pozwala ją przewidzieć.

Ocenie podlegało jedenaście różnych kategorii takich jak: 1) płynność wypowiedzi, 2) oryginalność, 3) nowość, 4) neologizmy, 5) logika i spójność historii, 6) emocjonalność, 7) wykorzystanie pozytywnych słów, 8) wykorzystanie negatywnych słów, 9) występowanie dialogu, 10) poczucie humoru i, wreszcie, 11) liczba bohaterów w historii.

Autorzy [2009: 374] testowali trzy hipotezy:

- 1) dzieci z prywatnych przedszkoli są bardziej twórcze werbalnie niż ich rówieśnicy z przedszkoli państwowych,
- 2) istnieje znaczna różnica w werbalnej twórczości dziewczynek i chłopców oraz
- 3) dzieci, które mają rodziców o wyższym poziomie wykształcenia opowiadają bardziej twórcze historyjki.

Zebrane wyniki wyraźnie wskazały, że:

- 1) nie ma żadnych różnic między dziećmi z przedszkoli prywatnych i państwowych,
- 2) uwidacznia się kilka różnic przy wzięciu pod uwagę płci dziecka,
- 3) istnieją znaczne różnice pomiędzy tymi uczniami, których rodzice różnią się wykształceniem.

Bibliography

- [1] Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- [2] Chomsky, N. 1966. *Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*. New York: Harper and Row.
- [3] Chomsky, N. 1986. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.

- [4] Chomsky, N. 1995. *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- [5] Piaget, J. 1926. *The language and thought of the child*. New York: Harcourt Brace.
- [6] Smogorzewska, J., & Karwowski, M. 2009. Some social predictors of preschoolers' verbal creativity. *The New Educational Review*, 19(3-4), 369-379.
- [7] Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [8] Vygotsky, L. 1989. *Mowa i myślenie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 281-288]

Michaela Makovcová

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Slovakia

Uznanie cudzieho rozhodnutia a jeho podmienky v Slovenskom trestnom práve

*Recognition of the foreign judgment
and the conditions in Slovak criminal law*

Keywords: *Decision, recognition procedure, punishment transformation*

Summary

Institute for mutual recognition of decisions is an expression of trust between the states in a way that it prohibits the review of the already recognized decision in this case, or prohibiting the procedure of any legal remedy against the original decision. Recognizing court can't change this decision neither can free convicted. Recognition and execution of foreign judgments are considered as part of international judicial cooperation in criminal cases. This cooperation follows via Institute not only more efficient punishing offenders, but also more efficiently the purpose of punishment its impact on offender and his positive motivation (language environment, considerations for family of the offender, different ways of imprisonment, any possible alternative sentences, etc.).

Trestné právo Slovenskej republiky, obdobne ako iných štátov, je založené na klasickom koncepte štátnej suverenity. Z neho vyplýva aplikácia princípu teritoriality v trestnom práve a obmedzenia účinkov súdnych rozhodnutí hranicami štátu.

Úprava v Trestnom poriadku je vybudovaná na filozofii, že cudzie rozhodnutie v trestnej veci môže mať účinky v Slovenskej republike, len ak takýto účinok vyplýva z medzinárodnoprávného zväzku Slovenskej republiky alebo zákona. Pre výkon cudzieho rozhodnutia v Slovenskej republike sa vyžaduje vždy jeho uznanie. Tento princíp sa opiera aj o judikatúra Najvyššieho súdu SR (R 103/2000), podľa ktorej výkon cudzieho rozsudku treba považovať za najvyššiu formu uznania.

Pre princíp uznávania cudzieho rozhodnutia, ako podmienky jeho výkonu sa rozhodol československý zákonodarca v kontexte ratifikácie Dohovoru o odovzdávaní osôb odsúdených na trest odňatia slobody na výkon trestu v štáte, ktorého sú občanmi (vyhláška č. 123/1980), kedy bolo doplnené ustanovenie § 384a vtedajšieho Trestného poriadku. Toto ustanovenie zakotvilo základný princíp uznávania formou exequaturu, t.j. osobitného konania, v ktorom sa cudzia sankcia premieňa na domácu sankciu. Následne právne úpravy na prijatú filozofiu uznávania a exequaturu nadviazali, pričom súčasná úprava predstavuje doteraz najpodrobnejšie prepracovaný systém uznávania cudzích rozhodnutí a jeho právnych dôsledkov [Minárik, 2006: 1145].

Samotným **dôvodom uznania a výkonu** cudzích rozhodnutí nie je len zaistiť účinnejší postih páchatelov trestných činov, nech sa nachádzajú kdekolvek, ale najmä sa naskyť možnosť zvoliť k naplneniu účelu trestu také prostredie, ktoré môže osobnosť páchatela v rôznych smeroch ovplyvňovať čo najpriaznivejšie (jazykové prostredie, ohlady na rodinu páchatela, rôzne spôsoby výkonu trestu, prípadne možnosti alternatívnych trestov a pod.). Celkový dopad výkonu rozhodnutia vo vykonávajúcom štáte nesmie byť pre odsúdeného nepriaznivejší ako v prípade pokračovania vo výkone rozhodnutia v odsudzujúcom štáte [Fenyk, 2005: 416].

Inštitút vzájomného uznávania rozhodnutí je prejavom vzájomnej dôvery medzi štátmi, keď jeden štát ochraňuje trestnoprávny záujem iného štátu na svojom území. Takéto konanie sa považuje za výrazný zásah do teritoriálnej suverenity, a preto sa spravidla limituje len na vzťahy vyplývajúce z medzinárodných záväzkov.

Uznávaním cudzieho rozhodnutia v Slovenskej republike sa cudzí trest premieňa na trest "slovenský", cudzie rozhodnutie obsahujúce trest sa nahrádza **rozhodnutím slovenského súdu**, ktoré obsahuje sankciu.

Základným filozofickým princípom uznania cudzieho rozhodnutia je **zákaz preskúmania uznávaného rozhodnutia vo veci samej**. Uznávací súd je **viazaný** skutkovými zisteniami odsudzujúceho súdu a jeho právnymi závermi. Nemôže preto zmeniť právnu kvalifikáciu alebo oslobodiť odsúdeného. Na tom nič nemení skutočnosť, že cu-

dzie rozhodnutie môže súd, ktorý rozhoduje v konaní o návrhu na jeho uznanie, odmietnuť uznať (napr. z dôvodu, že páchatel by podľa právneho poriadku Slovenskej republiky nebol trestne zodpovedný), ani skutočnosť, ani skutočnosť, že uznávací súd zmení výšku uloženého trestu. Zákaz preskúmania je premietnutý jednak vo vlastnom uznávacom konaní, ale tiež v **zákaze konania o akomkoľvek opravnom prostriedku** voči pôvodnému rozhodnutiu (obnova konania, sťažnosť pre porušenie zákona) [Minárik, 2006: 1146].

Výkon rozsudku cudzozemského súdu je však **potrebné odlišiť od vydania na výkon trestu** (extradície). Pri prevzatí odsúdeného na výkon rozsudku iný štát vydáva rozhodnutie a iný štát toto rozhodnutie vykonáva, avšak v prípade vydania na výkon trestu, resp. jeho časti alebo zvyšku, štát, ktorému bol odsúdený vydaný, vykonáva svoj vlastný rozsudok [Fenyk, Kloučková, 2005: 416].

1. Cudzie rozhodnutie

Cudzie rozhodnutie môže mať v Slovenskej republike účinky, len ak mu ich priznáva zákon alebo to stanovuje medzinárodná zmluva. Medzinárodné zmluvy **priznávajú priame účinky** cudzím rozhodnutiam predovšetkým v oblasti **ne bis in dem**. Aj keď z judikatúry Európskeho súdu pre ľudské práva jednoznačne vyplýva, že zákaz stíhania osoby pre trestný čin, pre ktorý už bola odsúdená, ako je formulovaný v čl. 7 Protokolu 7 k Európskemu dohovoru o ľudských právach (podobne č. 50 ods. 5 ústavy), sa vzťahuje len na konanie v právomoci toho istého štátu, mnohé medzinárodné zmluvy zákaz ne bis in dem rozširujú aj na ďalšie štáty, napr. Čl. 54 Schengenského vykonávacieho dohovoru.

Cudzie rozhodnutie môže mať teda v Slovenskej republike **priame účinky**, ku ktorým sa nevyžaduje osobitný prístup slovenských orgánov (najmä negatívne účinky ne bis in dem), alebo **nepriame účinky**, akým je výkon cudzieho rozhodnutia, ktorým sa uložil trest. K **výkonu** rozhodnutia sa **vždy** ako medzistupeň vyžaduje uznanie slovenským súdom [Minárik, 2006: 1148].

Ustanovenie § 515 trestného poriadku stanovuje, aké výroky je **možné uznať**. Zoznam uznateľných výrokov sa vyhotovil na základe existujúcich alebo predpokladaných záväzkov vyplývajúcich z medzinárodných zmlúv. Všetky vo vzťahu k tomuto ustanoveniu **nemá medzinárodná zmluva prednosť**, pretože svojim charakterom ide o **imperatívnu normu** slovenského právneho poriadku. Preto, ak by Slovenská republika prevzala pozitívny záväzok na uznanie či výkon iných výrokov (trestov), než je vymenované v tomto ustanovení, muselo by dôjsť aj k doplneniu tohto ustanovenia.

Najvyšší súd SR vo svojej judikatúre k problematike uznávania cudzích rozhodnutí konštatoval, že na území Slovenskej republiky nemožno uznať cudzie rozhodnutie, ak

výrok o treste z tohto rozhodnutia bol následne zrušený iným cudzím rozhodnutím a návrh na uznanie tohto neskoršieho sa nepodal [Minárik, 2006: 1151].

2. Podmienky uznania

Rovnako zákon stanovuje aj **podmienky uznania** cudzieho rozhodnutia v ustanovení § 516 Trestného poriadku takto: cudzie rozhodnutie sa uzná, ak:

- to umožňuje medzinárodná zmluva
- je rozhodnutie v odsudzujúcom štáte právoplatné, alebo ak proti nemu nemožno podať riadny opravný prostriedok
- je splnená podmienka obojstrannej trestnosti
- rozhodnutie a konanie mu predchádzajúce zodpovedá požiadavkám čl. 6 Dohovoru o ochrane ľudských práv a základných slobôd
- osoba nebola odsúdená pre výlučne politický alebo vojenský trestný čin
- osoba nebola pre ten istý skutok odsúdená slovenským súdom
- na území Slovenskej republiky nedošlo k uznaniu odsúdenia iným štátom pre ten istý skutok
- by došlo k porušeniu ústavy alebo právneho poriadku Slovenskej republiky, na ktorom treba bezvýhradne trvať, alebo ak by uznaním rozhodnutia došlo k poškodeniu iného významného chráneného záujmu Slovenskej republiky (§481) [§ 516 zákona NR SR č. 301/2005 Z.z. trestný poriadok].

Na rozdiel od oblasti medzinárodného práva súkromného sú **podmienky uznania** vymedzené **pozitívne**, t.j. cudzie rozhodnutie sa smie uznať, len ak sú **splnené všetky podmienky**. V civilnoprávnej oblasti sa tradične uplatňuje opačný prístup, t.j. uznanie sa odmietne vydať, len ak tomu bráni niektorá z prekážok uznania [§64 zákona č. 97/1963], a podľa niektorých medzinárodných zmlúv z tejto oblasti ani existencia niektorej z prekážok nebráni možnosti uznania. Okrem toho v civilnoprávnej oblasti sa upustilo od skúmania podmienok ex officio, zatiaľ čo v trestnoprávnej oblasti uznanie cudzieho rozhodnutia je nezávislé od súhlasu či tvrdení odsúdeného, súd musí danosť podmienok skúmať **vždy z úradnej povinnosti**.

Uznávacie konanie je špecifickým konaním, ktoré právny poriadok Slovenskej republiky vyžaduje ako podmienku pre vykonateľnosť cudzích rozhodnutí [Minárik, 2006: 1153].

Vyplývajú z uznesenia Najvyššieho súd Slovenskej republiky zo dňa 16. júla 2008, sp. zn. 6 Urto 1/2008, predmetom uznávacieho konania podľa prvého oddielu tretej hlavy Trestného poriadku nie je preskúmanie cudzozemských rozhodnutí (súdy Slovenskej republiky nemajú takúto kompetenciu), ale len zistenia, či sú naplnené zákonne podmienky ako i podmienky stanovené v medzinárodných zmluvách, ktorými je Slovenská

republika viazaná, na uznanie cudzozemského rozhodnutia na území Slovenskej republiky.

Podmienky, ktoré musia byť splnené, aby odsúdená osoba mohla byť odovzdaná na výkon trestu odňatia slobody do iného štátu, sú jednoznačne stanovené v Dohovore o odovzdávaní odsúdených osôb. Nato, aby sa vôbec začalo vydávacie konanie, ktorého neodlučiteľnou súčasťou je uznávacie konanie, je nevyhnutné, aby bol daný súhlas odsúdenej osoby alebo pokiaľ to považuje za potrebné jeden z oboch štátov vzhľadom na vek, fyzický alebo psychický stav, jej právneho zástupcu. Tento súhlas musí byť súčasťou návrhu na uznanie cudzieho rozhodnutia pre účely prevzatia odsúdeného na výkon trestu odňatia slobody [Uznesenie Najvyššieho súdu Slovenskej republiky zo dňa 16. júla 2008, sp. zn. 6 Urto 1/2008].

3. Premena trestu

Princíp premeny trestu sa uplatní pri vykonávaní všetkých medzinárodných zmlúv, ktoré sú právnym podkladom pre výkon cudzieho rozhodnutia na území Slovenskej republiky.

Cudzie rozhodnutie sa uzná tak, že trest v ňom uložený slovenský súd **nahradí trestom**, ktorý by mu mohol byť uložený, ak by v konaní o spáchanom trestnom čine **rozhodoval on sám**. Nesmie však uložiť trest prísnejší, ako bol trest uložený cudzím rozhodnutím, ani ho premeniť na iný druh trestu [§ 517 ods. 1 zákona NR SR č. 301/2005 Z.z. trestný poriadok].

Vylúčením uloženia prísnejšieho trestu sa má zabezpečiť, že nedôjde k zhoršeniu postavenia odsúdeného v štáte výkonu. To však samo o sebe nevylučuje napr. uloženie úhrnného alebo súhrnného trestu. Tento princíp je však dôležitý pre uplatnenie § 48 Trestného zákona pre posudzovaní zaradenia odsúdeného do ústavu pre výkon trestu.

Zákaz premeny jedného druhu trestu na iný druh trestu sa aj vzťahuje na **vzájomnú premenu medzi trestom a ochranným opatrením**, ako aj na spôsob uloženia trestu, teda napr. nepodmienečne uložený trest odňatia slobody súd nesmie premeniť na nepodmienečný trest.

Keďže nesmie preskúmať cudzie rozhodnutie z hľadiska rozhodnutia vo veci samej, môže na poľahčujúce či priťažujúce okolnosti prihliadnuť len vtedy, ak na **neprihliadol odsudzujúci súd**, a len v takom rozsahu, v ktorom na ne prihliadal tento súd. Súd pri uložení trestu nemôže brať do úvahy skutočnosti, ktoré s konaním nesúvisia a ktoré odsudzujúci súd nebral do úvahy. Nemôže brať do úvahy ani skutočnosť, že osoba už bola predtým odsúdená v Slovenskej republike, pretože by tým porušil princíp nezhoršenia postavenia odsúdeného v štáte výkonu.

Ak sú dĺžka trvania a druh trestu odňatia slobody uloženého uznávaným cudzím rozhodnutím **zlučiteľné s právnym poriadkom Slovenskej republiky**, súd v rozhodnutí o uznaní súčasne rozhodne, že sa bude výkon trestu uloženého cudzím rozhodnutím pokračovať bez jeho premeny. Tento postup je vylúčený, ak súd uzná cudzie rozhodnutie len pre niektorý z viacerých trestných činov, ktorých sa cudzie rozhodnutie týka.

Zjednodušenie tohto postupu spočíva v tom, že od súdu sa nevyžaduje, aby vykonal hĺbkovú analýzu cudzieho rozhodnutia. Ak usúdi, že dĺžka a druh trestu odňatia slobody sú zlučiteľné s právnym poriadkom Slovenskej republiky, jednoducho cudziu sankciu **"prevezme" do výroku** svojho uznávacieho rozsudku a rozhodne, že sa vo výkone tohto trestu bude pokračovať bez jeho premeny na trest, ktorý by bol uložil podľa slovenského právneho poriadku, keby vo veci sám rozhodoval.

Pri zapracovaní tohto zjednodušenia do Trestného poriadku sa reagovalo predovšetkým na situáciu pri uznávaní rozhodnutí Českej republiky, ktorých je v praxi najviac. Keďže Slovenskú a Českú republiku naďalej spájajú úzke väzby, toto ustanovenie slovenským súdom umožňuje uznať český rozsudok bez hĺbkovej analýzy, keďže spôsob rozhodovania súdov oboch štátov je stále do vysokej miery porovnateľný [Minárik, 2006: 1161].

V rozhodnutí o uznaní cudzieho **majetkového rozhodnutia** slovenský súd tiež vysloví, komu prepadnutý majetok, jeho časť alebo vec pripadne. Ak nevysloví inak, právoplatnosťou rozhodnutia o uznaní sa **vlastníkom** majetku, jeho časti alebo veci stáva **Slovenská republika** [§ 517 ods. 1 zákona NR SR č. 301/2005 Z.z. trestný poriadok].

4. Uznávacie konanie

Návrh na uznanie cudzieho rozhodnutia predkladá **ministerstvo spravodlivosti súdu**, ktorý rozhoduje po písomnom vyjadrení prokurátora na neverejnom zasadnutí [§ 518 ods. 1 zákona NR SR č. 301/2005 Z.z. trestný poriadok].

Toto konanie je konaním neverejným a písomným konaním. Súd v konaní iba preskúma objektívne skutočnosti, a to z úradnej povinnosti. Preto sa na tomto konaní odsúdený na tomto konaní nezúčastňuje ani osobne, ani prostredníctvom svojho obhajcu.

Uznávacie konanie nemá charakter konania vo veci samej, teda konania, v ktorom sa posudzuje vina páchatela. Nostrifikácia tu spočíva v posúdení, či trestnému rozsudku cudzieho štátu možno priznať účinky na území Slovenskej republiky a v premene cudzieho rozhodnutia na rozhodnutie slovenské, ktoré nahrádza pôvodné rozhodnutie. Uznávajúci súd nesmie cudzie rozhodnutie preskúmať vo veci samej a je viazaný skutkovými zisteniami odsudzujúceho súdu.

Je to konanie **návrhovým**. Krajský súd smie o uznaní cudzieho rozhodnutia rozhodnúť len na návrh ministra spravodlivosti. Súd je viazaný rozsahom návrhu ministra, preto nesmie uznať výroky, ktorých uznanie ministerstvo spravodlivosti nenavrholo.

V trestnoprávnej oblasti sa trestnoprávnym záujmom jedného štátu poskytuje výlučná ochrana, ku ktorej sa iný štát zaviazal medzinárodnou zmluvou. Ďalším dôležitým aspektom je skutočnosť, že odsudzujúci štát sa žiadosťou o výkon svojho rozhodnutia vzdáva práva sám pokračovať vo výkone tohto trestu len v rozsahu, v ktorom o výkon trestu požiadal.

Predošlá úprava ustanovovala, že ministerstvo podáva návrh na uznanie na základe žiadosti iného štátu. Ustanovenie § 522 ministromi spravodlivosti umožňuje začať konať vo veci odovzdania odsúdeného na výkon trestu do Slovenskej republiky aj na **podnet odsúdeného**. Zákon preto nemôže podanie návrhu na uznanie podmieňovať výlučne žiadosťou iného štátu, keďže v danom prípade žiadosť neexistuje.

Miestna príslušnosť krajského súdu sa určuje bydliskom odsúdeného, alebo v prípade cudzích majetkových rozhodnutí miestom, kde sa nachádza majetok alebo vec, ktorej sa rozhodnutie týka. Ak je odsúdený síce štátnym občanom Slovenskej republiky, avšak nemá na jej území bydlisko, tak je daná miestna príslušnosť priamo zo zákona a miestne príslušným bude Krajský súd v **Bratislave**.

V uznávacom konaní rozhoduje súd **rozsudkom**. Je to odôvodnené tým, že uznaním získava rozhodnutie rovnaké postavenie ako odsudzujúci rozsudok slovenského súdu.

Krajský súd o uznaní rozhoduje v **senáte**, rozhoduje ex officio o tom, či cudzie rozhodnutie spĺňa náležitosti a podmienky uznania.

Osobitne je upravený aj okruh osôb, ktorým sa **doručuje rozsudok**. Doručuje sa odsúdenému, prokurátorovi a ministerstvu spravodlivosti.

Právo podať odvolanie proti uznaniu rozsudku je vyhradené osobám, ktorým sa rozsudok doručoval. Odvolacím súdom je **najvyšší súd**, ktorý rozhoduje na neverejnom zasadnutí a s konečnou platnosťou. Odvolanie **zamietne**, ak zistí, že nie je dôvodné. Ak odvolanie nezamietne, zruší napadnuté rozhodnutie a po doplnení konania, ak je to potrebné, sám **rozhodne rozsudkom**, či cudzie rozhodnutie uznáva alebo neuznáva [Minárik, 2006: 1168].

[1] R 103/2000: z článku II bodu 4 zákona č. 247/1994 Z.z.

[2] Minárik, Š. a kolektív. 2006. *Trestný poriadok Stručný komentár*, Iura Edition.

[3] Fenyk, J. Kloučková, S. 2005. *Medzinárodní justiční spolupráce v trestním řízení*, Praha.

[4] § 516 zákona NR SR č. 301/2005 Z.z. trestný poriadok.

- [5] §64 zákona č. 97/1963 Zb.
- [6] Uznesenie Najvyššieho súdu Slovenskej republiky zo dňa 16. júla 2008, sp. zn. 6 Urto 1/2008.
- [7] § 517 ods. 1 zákona NR SR č. 301/2005 Z.z. trestný poriadok. § 518 ods. 1 zákona NR SR č. 301/2005 Z.z. trestný poriadok.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 289-303]

František Mihina

PU, Prešov, Slovakia

K otázke kauzality v kvantovej mechanike – Werner Heisenberg a Grete Hermann

*On the question of causality in quantum mechanics
- Werner Heisenberg and Grete Hermann*

Keywords: *philosophy, Werner Heisenber, Grete Herman*

Summary

Year 1900 was not only a year of transition into the new century, but also a year which presents a revolution in science, with which technological advances are daily confronted. Max Planck when he told his son, "that his discovery has the same meaning as they once Newton's discovery." ([31], 15) Today we can say only assent. The development of quantum physics in the first third of the 20th century revealed the new face of nature and fundamentally changed our ideas about the processes that are going on and the conditions under which they are made. One of the founders of the new mechanics was W. Heisenberg, who together with M. Borne and P. Jordan formulated so. "Matrix quantum mechanics". Irrespective of their work in Göttingen, created Viennese physicist E. Schrödinger alternative "wave quantum mechanics", which proved to be more suitable for the solution of practical problems, especially in terms of its mathematical formalism, the physicists who were accustomed.

In the new theory, describing the newly discovered world of atoms began quite naturally accumulate and questions concerning the interpretation of experiments and observed phenomena. Heisenberg is therefore mistaken when he was convinced that the development of atomic physics "will have an impact in the realm of philosophy." ([18], 33) We know from history that discussions on this topic have been taken in immense quantities and many problems are still not resolved. One of them will be addressed in our article. We will try to provide an answer to the need to review the concept of causality in the new physics, and show that thanks to this review of quantum mechanics still remains causal theory and not only in conflict with Kant's theory of experience.

Rok 1900 nebol iba rokom prechodu do nového storočia, ale tiež rokom predznamenačujúcim revolúciu vo vede, s ktorej technologickými výtvarkami sme denne konfrontovaní. Max Planck vtedy povedal svojmu synovi, „že jeho objav má rovnaký význam, ako mali kedysi Newtonove objavy“ [Polkinghorne, 2007: 15]. Dnes môžeme konštatovať jedine súhlasné stanovisko. Rozvoj kvantovej fyziky v prvej tretine 20. storočia odhalil novú tvár prírody a zásadným spôsobom zmenil naše predstavy o procesoch, ktoré v nej prebiehajú a podmienok, za akých sú realizované. Jedným zo zakladateľov novej mechaniky bol W. Heisenberg, ktorý spoločne s M. Bornom a P. Jordanom formuloval tzv. „maticovú kvantovú mechaniku“. Nezávisle od ich práce v Göttingene, vytvoril viedenský fyzik E. Schrödinger alternatívnu „vlnovú kvantovú mechaniku“, ktorá sa ukázala byť vhodnejšia z hľadiska riešenia praktických úloh, najmä pokiaľ ide o jej matematický formalizmus, na ktorý boli fyzici zvyknutí.

V súvislosti s novou teóriou, popisujúcou novoobjavený svet atómov, sa začali celkom pochopiteľne hromadiť aj otázky ohľadom interpretácie experimentov a pozorovaných fenoménov. Heisenberg sa teda nemýlil, keď bol presvedčený o tom, že vývoj atómovej fyziky „bude mať dopady aj vo sfére filozofie“ [Heisenberg, 1958: 33]. Z histórie vieme, že diskusie na túto tému sa v minulosti uskutočnilo nesmierne množstvo a mnohé problémy dodnes nie sú vyriešené. Jednému z nich budeme venovať pozornosť v našej stati. Pokúsime sa poskytnúť odpoveď na nevyhnutnosť revízie pojmu kauzality v novej fyzike a ukázať, že vďaka tejto revízii zostáva kvantová mechanika stále kauzálnou teóriou a nie je tak v rozpore s Kantovou teóriou skúsenosti.

I. Úvod

V raných 30. rokoch bolo Lipsko známe nielen ako jedno z popredných centier výskumu v oblasti kvantovej mechaniky, ale tiež vďaka štúdiu „filozofických základov a epistemologických implikácií kvantovej teórie, najmä po vstupe vtedy iba 18-ročného Carla Friedricha von Weizsäckera do Heisenbergovej skupiny“ [Jammer, 1974: 207]. Sám

Heisenberg mal klasické vzdelanie, ktoré získal na Maximilians-Gymnasium v Mníchove. Čítal Platóna v origináli a vo svojich prácach spomína predovšetkým dialóg *Timaios*. Podobne sa venoval aj štúdiu Kantovej *Kritiky čistého rozumu* (ďalej len *Kritika*), i keď, ako sám priznáva, na jej štúdium mu nezostávalo mnoho času. [Heisenberg, 1996]; [Heisenberg, 2012]. Navzdory tomu, že jeho záujem o filozofiu nebol prvoradý, venoval jej pozornosť počas celého svojho života a pomohol vyriešiť problém, kvôli ktorému mladá a entuziastická členka Nelsonovej neo-kantovskej školy, bývalá študentka Emmy Noether, Grete Hermann, prišla do Lipska.

Z Weizsäckerových spomienok sa dozvedáme, že počas jeho pobytu v Kodani v rokoch 1933-34 mu dal Bohr prečítať článok, ktorý mu poslala istá, vtedy ešte neznáma, slečna (G. Hermann, pozn. aut.). Tento článok sa venoval problému kauzality v novej teórii, ktorá sa akurát zrodila a bola na prvý pohľad v rozpore s jej kantovskými presvedčeniami. Weizsäcker našiel v článku nedostatky, a tak poslal slečne list, v ktorom sa snažil uviesť všetko na pravú mieru. V rovnakom čase obdržala list aj od Heisenberga, ktorého odpoveď bola zhodná s Weizsäckerovou. Nakoľko si bola vedomá faktu, že tieto dve osoby medzitým nemohli spoločne komunikovať, nadobudla presvedčenie o tom, že ide skutočne o vedu a nielen o prázdne reči, ktoré sa zdráhajú pochopeniu zdravým rozumom. V roku 1934 teda odcestovala do Lipska s úmyslom zladiť neo-kantovskú koncepciu kauzality s novou kvantovou mechanikou. Počas svojho pobytu v Lipsku viedla mnoho diskusií s Heisenbergom a von Weizsäckerom ohľadom otázok filozofickej interpretácie kvantovej mechaniky, ktoré si priblížime v IV. časti našej práce, po objasnení základných faktov, nevyhnutných pre akékoľvek ďalšie úvahy.

II. Štatistický a pravdepodobnostný charakter zákonov kvantovej mechaniky

Kvantová teória a na jej základoch vystavaná kvantová mechanika predstavuje dnes platnú teóriu popisu dejov, odohrávajúcich sa v útrobach hmotného sveta. Táto teória doposiaľ odoláva pokusom o falzifikáciu a je súčasťou všetkých akademických kurzov fyziky. Napriek svojej pevnej pozícii je podľa niektorých fyzikov neúplná a vyžaduje si revíziu alebo dokonca úplné nahradenie. Jedným z dôvodov je jej pravdepodobnostný charakter.

Niet divu, že mnohým fyzikom sa nepáčila a nepáči myšlienka, že procesy v prírode nemôžeme predpovedať s absolútnou istotou, ale iba s väčšou alebo menšou pravdepodobnosťou. Laplaceovský determinizmus klasickej mechaniky umožňoval poznať budúci stav sústavy za predpokladu, že o ňom disponujeme kompletnými informáciami v súčasnosti. [Laplace, 1814: 4] Takéto predpovede kvantová mechanika z princípu vylučuje, „pretože pravdepodobnosť vystupuje vo fundamentálnych zákonoch fyziky... Budúcnosť je nepredvídateľná,“ píše R.P. Feynman [Feynman, 2008: 157].

Už v 19. storočí sa ukázalo, aké je nemožné (technicky, nie principiálne) poznať stav všetkých atómov plynu v uzavretej fyzikálnej sústave, na ktorej sa vykonávali experimenty. Bolo potrebné vytvoriť teóriu, ktorá by poskytovala riešenia súhlasné s experimentálnymi výsledkami nameraných hodnôt fyzikálnych veličín. Riešením sa ukázalo byť použitie štatistickej metódy, ktorá sa zaobíde bez presných znalostí počiatočných stavov. Jej aplikáciou zanedbávame osudy jednotlivých molekúl a atómov plynu a sústredíme sa na štatistický súbor. To, čo sa snažíme určiť, sú priemerné hodnoty charakterizujúce celok. Tieto metódy môžeme používať iba v prípade, že je sústava zložená z veľkého počtu častíc a technicky nedokážeme poznať stav každej jednej z nich v reálnom čase. Za daných okolností nedokážeme predpovedať presné správanie sa jednotlivého fyzikálneho objektu, ale iba pravdepodobnosť, s akou sa bude správať určitým spôsobom.

Rovnaký charakter majú aj zákony kvantovej fyziky, avšak medzi spomínanou kinetickou teóriou plynov a kvantovou mechanikou vládne zásadný rozdiel. Je pravdou, že kvantová mechanika predpovedá iba pravdepodobnosť stavu, v akom sa bude fyzikálna sústava nachádzať v nasledujúcich časových okamžikoch, ale na rozdiel od klasickej štatistickej fyziky je možnosť poznať stav fyzikálneho objektu celkom vylúčená. Ako píše Heisenberg, „neúplné poznanie systému musí byť esenciálnou časťou každej formulácie v kvantovej teórii. Zákony kvantovej teórie musia byť štatistického charakteru“ [Heisenberg, 1958: 41]. V kinetickej teórii plynov predpokladáme reálne existujúce atómy a molekuly, ktoré sa pohybujú neusporiadaným Brownovým pohybom, a len z dôvodu našej technickej obmedzenosti sa uchýľujeme k použitiu štatistických metód. Naproti tomu A. Einstein píše: „Kvantová fyzika sa vzdáva toho, aby podávala individuálne zákony elementárnych častíc, a stanovuje priamo štatistické zákony pre veľký počet sústav“ [Einstein, Infeld, 1962: 199]

Kvantová fyzika rezignuje na samotnú možnosť opísať stav sústavy v zmysle prísneho laplaceovského determinizmu v oblasti medzi dvomi meraniami. Musíme si zároveň uvedomiť, že meranie, posledná etapa zisťovania informácií o skúmanom objekte, je realizované aparátúrou väčších rozmerov v porovnaní so skúmanými predmetmi, napr. atómami. Takáto interakcia prístroja a skúmaného objektu ovplyvňuje naše meranie.

Výsledok interakcie teda nie je nikdy jednoznačný a nemožno ho predpovedať s istotou na základe predchádzajúcich pozorovaní. Najúplnejším vyjadrením výsledku viacerých meraní nebude presná hodnota nameranej veličiny, ale rozloženie jej pravdepodobnosti. To získame opakovaným vyvolávaním rovnakého stavu meraného objektu. Po väčšom počte takýchto pozorovaní sa bude výsledok merania zhodovať s predpoveďou, ktorú nám poskytla vlnová funkcia. V tomto smere považujeme poskytnuté výsledky za presné. Musíme však rezignovať na možnosť deterministického

opisu pre jednotlivý atóm, pretože jeho presný stav nebudeme nikdy poznať s takou presnosťou, aby sme mohli predpovedať jeho správanie v nasledujúcom okamihu. „Priznanie tejto skutočnosti znamená odmietnutie klasického determinizmu a vyžaduje nové formy vyjadrenia princípu príčinnosti,“ uzatvára A. Fok. [Fok, 1962: 166]

Stav objektu medzi dvomi meraniami je určený rozložením pravdepodobnosti a analyticky vyjadrený vlnovou funkciou, nezávislou od konečného štádia experimentu. (Pokiaľ pod stavom objektu rozumieme stav existujúci nezávisle od merania, tak vlnová funkcia nám poskytuje iba neúplné, pravdepodobnostné informácie). Vlnová funkcia je objektívna do tej miery, do akej podáva charakteristiku potenciálnych stavov výsledku interakcie objektu s prístrojom. Popisuje potenciálne možné, doposiaľ nerealizované stavy, v ktorých sa skúmaný objekt môže nachádzať. Až v momente posledného štádia experimentu, kedy zmeriame zvolenú veličinu, dôjde k realizácii jedného z potenciálne možných stavov a vlnová funkcia sa *zrúti*, resp. dôjde k jej redukcii („Podľa štandardnej interpretácie dochádza k redukcii vlnovej funkcie pri registrácii experimentálneho výsledku meracím prístrojom. Keďže však ani merací prístroj, ani jeho interakciu s meraným objektom nepopisujeme detailne, možno na túto otázku odpovedať iba tak, že na danej úrovni popisu dôjde k redukcii v tom okamžiku, kedy merací prístroj zaznamená výsledok merania“). V klasickej fyzike problém prechodu od potenciálne možného k realizovanému nevzniká, pretože sa postuluje jednoznačná predurčenosť priebehu javov, v dôsledku ktorej sa uskutočňuje všetko, čo je potenciálne možné.

Treba však konštatovať, že deterministické stanovisko klasickej fyziky nie je logickou nevyhnutnosťou a predpokladom *rozumného* výkladu prírodných procesov. Presvedčenie o prísnej predurčenosti prírodných dejov vzniklo predovšetkým z úspechov nebeskej mechaniky 18. a 19. storočia, kedy astronómia dosiahla vysokú presnosť pri predpovediach pohybov nebeských telies. (G. Bachelard sa nazdáva, že dejiny determinizmu sú späté s celými dejinami astronómie. „Keby sme chceli načrtnúť dejiny determinizmu, museli by sme zrekapitulovať celé dejiny astronómie.“ O pár riadkov ďalej píše: „Astronomické javy predstavujú akúsi najobjektívnejšiu a najpresnejšie determinovanú formu fyzikálnych javov.“) Takéto chápanie príčinnosti nie je možné použiť pri výklade procesov opisovaných novými metódami. Základné črty nových metód spočívajú v pravdepodobnostnom charaktere, ktorý nás núti rozlišovať potenciálne možné od realizovaného. Princíp príčinnosti sa v kvantovej mechanike vzťahuje na pravdepodobnosti stavov objektu, teda na potenciálne možné, nie na realizované javy. Tento základný rys aplikácie nových metód na skúmanie objektívnej skutočnosti smeruje k celkovej rekonštrukcii nášho obrazu sveta.

III. Relácie neurčitosti

Ako už bolo spomenuté, kým v klasickej mechanike môžeme fyzikálne veličiny merať súčasne a s neobmedzenou presnosťou, kvantová mechanika pred nás stavia obmedzenie v podobe relácií neurčitosti. Poznať zároveň presnú polohu a hybnosť častice alebo jej energiu v konkrétnom časovom okamihu nie je v kvantovej mechanike možné. Nehovoríme tu však o žiadnom technickom obmedzení, ktoré by bolo možné časom odstrániť dôvtipne zostrojenou aparátúrou, ale o koexistencii vlnových a časticových vlastností v jedinom objekte [Weisskopf, 1967: 104-105]. Práve z dôvodu dualistickej povahy fyzikálnych objektov, študovaných kvantovou mechanikou, nemá zmysel hovoriť o ich hybnosti v určitom bode trajektórie.

Neznamená to však nemožnosť sledovať zmeny týchto objektov v čase. Schrödingerova rovnica, ktorej riešením je vyššie spomínaná vlnová funkcia, nám poskytuje informácie o pohybe objektu, nie však v zmysle klasickej mechaniky – premiestňovanie po trajektóriách (O trajektórii nemôžeme v kvantovej mechanike vôbec hovoriť. Znáмым je experiment s excitovanou časticou v hmlovej komore, ktorá pri prechode oblasťou s presýtenou vodnou parou ionizáciou prostredia za sebou zanecháva sekvenciu parných bubliniek. Môžeme ich interpretovať ako dráhu častice v zmysle klasickej mechaniky, ale musíme mať vždy na pamäti, že sme pozorovali iba sekvenciu od seba oddelených bubliniek a nie spojitú dráhu častice). Vlnová funkcia predstavuje amplitúdu hustoty pravdepodobnosti a jej druhá mocnina pravdepodobnosť výskytu fyzikálneho objektu v priestore a čase.

Nebudeme sa zaoberať matematickou formuláciou relácií neurčitosti, ale považujeme za potrebné opísať aspoň jeden prípad, na ktorom demonštrujeme ich platnosť. Predstavme si napríklad meranie polohy atómu mikroskopom, pracujúcim so svetelnými vlnami. Aby sme mohli jeho polohu zmerať, musíme ho vystaviť zrážke so svetelnými kvantami (fotónmi), ktoré pre nás predstavujú zdroj informácií o skúmanom atóme. Zákonite tak vstúpime do experimentu a ovplyvníme hodnotu meranej veličiny, v našom prípade polohu atómu. Naopak, pokiaľ poznáme polohu atómu a usilujeme sa zmerať jeho hybnosť s vysokou presnosťou, toto pozorovanie musí opäť nutne zasiahnuť do jeho pohybu tak rušivo, že jeho poloha bude do určitej miery neistá. Miera, s akou môžeme merať vybrané veličiny v kvantovej mechanike, je podriadená reláciám neurčitosti a tie limitujú naše možnosti. Z opísaného prípadu vyplýva, „že presne vymedzená dráha častice, napríklad elektrónu, nemôže byť nikdy fyzikálnou realitou.“ [Peierls, 1963: 174] R. Peierls vyjadril v tejto vete veľmi jednoducho fakt, že neurčitosť, s ktorou sa stretávame v novej fyzikálnej teórii, nie je obmedzením, ale fyzikálnou skutočnosťou. Teda tým, čo vzniká v procese našej manipulácie s objektami mikrosвета.

Pre nás je predovšetkým zaujímavý dôsledok narušenia determinizmu a prediktívnej schopnosti kvantovej mechaniky. Ak nie sme schopní presne poznať súčasný stav fyzikálneho objektu, nemôžeme presne predpovedať ani jeho stav v nasledujúcom okamihu. Môžeme, v súlade s predošlou časťou, vyjadriť iba rozloženie pravdepodobnosti. Ukazuje sa tak, že prísny determinizmus a s ním spojená prediktívna schopnosť v zmysle klasickej fyziky nie sú v súlade s povahou kvantovej mechaniky.

Celú situáciu zhrňa niekdajší Heisenbergov doktorand R. Peierls nasledovne: „Riešenie týchto problémov si vyžiadalo, aby sme pristúpili k obmedzeniam pojmov poloha, rýchlosť a pohyb, na ktoré nás navykla naša každodenná skúsenosť a niekoľko storočí, v ktorých sa zakorenili predstavy klasickej fyziky. Ďalej sme museli uznať, že tieto pojmy sa dajú jednoznačne použiť iba v rozsahu, v ktorom môžu byť späté s reálnym pozorovaním, ktoré nie je v zásadnom rozpore so zákonmi kvantovej teórie. Predovšetkým sme nútení zriecť sa možnosti úplného príčinného popisu mechanických procesov...“ [Peierls, 1963: 181]

IV. Rozhovor s Grete Hermann

Vo svojej vedeckej autobiografii venuje Heisenberg jednu kapitolu vzťahu medzi kvantovou mechanikou a Kantovou filozofiou, ktorá predstavuje jeho spomienky na rozhovory vedené s von Weizsäckerom a G. Hermann v rokoch 1934-1935. [Heisenberg, 1997: 135-143] Skúsme si ich priblížiť.

Ako dobre vieme, kauzálny zákon patrí v Kantovej filozofii k myšlienkovým kategóriám „a priori“, ako zdôrazňovala v rozhovore aj G. Hermann [Heisenberg, 1997: 135]. Nie je empirickým tvrdením, ktoré možno podrobiť tribunálu skúsenosti, pretože sú to práve zmyslové dáta, ktoré podľa Kanta predpokladajú kauzálny zákon, objektivizujúci vnemy. „Kauzálny zákon je do istej miery nástrojom nášho myslenia, ktorým sa pokúšame spracovať surový materiál našich zmyslových dojmov na skúsenosti“ [Heisenberg, 1997: 136]. Pokiaľ odstránime nevyhnutnú spätosť príčiny a účinku, ktorú možno zároveň jednoznačne vystopovať, resp., vzhľadom na toto pravidlo, schopnosť vytvárať predikcie budúcich stavov, veda sa stane iba súhrnom náhodných faktov. Stratí teda charakter svojej vedeckosti. Heisenberg na to uviedol príklad rozpadu rádioaktívneho atómu, ktorý vyšle v nejakom čase elektrón istým smerom. Čo však určite nevieme, je čas, v ktorom k tomu dôjde, a ani smer, v ktorom bude tento elektrón emitovaný. Dokážeme stanoviť iba štatistický zákon, ktorý, na rozdiel od klasickej fyziky, nie je iba nevyhnutnou náhradou za technickú nemožnosť realizovať meranie na všetkých atómoch systému zároveň. V kvantovej mechanike sa považuje za vlastnosť samotnej prírody, že nie sme schopní určiť čas emisie a smer emitovanej častice. G. Hermann samozrejme nesúhlasila a oponovala tvrdením: „Zo skutočnosti, že sa pre určitú udalosť

nenášla ešte príčina, nemožno vyvodzovať, že príčina neexistuje vôbec“ [Heisenberg, 1997: 136-137]. Predpokladala, že naša znalosť atómu rádia pred emisiou je neúplná, pretože nie sme schopní predpovedať čas rozpadu a ani smer emisie. Heisenberg však namietal, že z iných experimentov je nám známe, že naša znalosť úplná už je a nové sporné prvky o systéme neexistujú, nakoľko by odporovali ostatným experimentom. G. Hermann tak dospieva k názoru, že „neurčitost sa javí ako fyzikálna realita, získava objektívny charakter...“ [Heisenberg, 1997: 140]. Tým podľa Heisenberga presne vystihla charakteristický rys kvantovej teórie. Už viac nemôžeme z javov usudzovať na objektívne procesy v priestore a čase, ale len v pozorovaných situáciách. Môžeme teda hovoriť o vzťahoch medzi tým, čo pozorujeme, a nami samotnými, ale nemôžeme prekračovať tento rámec. „Nemôžeme viac hovoriť o správaní sa častice nezávisle od procesu pozorovania,“ uvádza Heisenberg vo svojej práci *The Physicist's Conception of Nature* [Heisenberg, 1958: 15]. Žiadna transcendencia skúsenosti v kvantovej teórii nie je možná. Relácie neurčitosti, formulované Heisenbergom v roku 1927 stanovili hranice, ktoré z hľadiska kvantovej teórie nemožno prekročiť a pomocou exaktnej matematickej formulácie zamedzili prístupu k neobmedzenej presnosti nášho merania fyzikálnej skutočnosti.

Podľa Kanta sú kategórie priestor, čas a kauzalita apriórne, ako sme konštatovali vyššie, a sú podmienkou našej skúsenosti, pretože objekty, ktoré tvoria našu skúsenosť, sú možné len vďaka svojej trvácnosti v priestore a čase. „Trvanie je teda nutnou podmienkou, jedine, podľa ktorej sú javy ako veci alebo predmety určiteľné v nejakej novej skúsenosti,“ vyjadruje sa Kant [Kant, 2001: 161]. Pokiaľ teda existuje trhlinka v kauzálnej reťazi, objekt skúsenosti sa rozpadá. Ako spomína G. Hermann: „Bez objektov niet objektívnej vedy. A čo sú objekty, je určené kategóriou substancie, kauzality atď. Pokiaľ sa zrieknete prísneho použitia týchto kategórií, zrieknete sa aj možnosti skúsenosti vôbec.“ [Heisenberg, 1997: 139] Avšak už teória relativity ukázala, že napr. euklidovskú geometriu môžeme nahradiť riemannovskou. (Rovnako dobre ju môžeme nahradiť aj Lobačevského hyperbolickou geometriou. Lobačevskij bol dokonca presvedčený o tom, v rozpore s Kantovým transcendentálnym idealizmom, že koncept priestoru pochádza z vonkajšej skúsenosti a je teda aposteriórny. Tieto kategórie nie sú teda voči skúsenosti apriórne, sú skúsenosťou modifikované. Pravdou je, že nejaký priestor tu azda predpokladáme, nezávisle od jeho metriky, teda nezávisle od jeho geometrie, ktorá je len dodatočnou štruktúrou na priestore, o čom nás poučil B. Riemann [O'Shea, 2009: 101]. Weizsäcker v diskusii spomína, že moderná fyzika Kantovo „a priori“ relativizuje, ale neodstraňuje. Pri opise experimentov tieto pojmy musíme používať, ale obsahovo sú v teórii relativity a kvantovej mechanike modifikované. [Heisenberg, 1997: 140]. „Matematické symboly, ktorými takéto situácie pozorovania

popisujeme, predstavujú skôr možné než faktické“ [Heisenberg, 1997: 140]. S príchodom kvantovej mechaniky, teda od roku 1925, došlo k zmene v chápaní pojmov ako objektivita, kauzalita či realita, a už jednoducho nemôžeme považovať systém za podriadený kauzálnemu vzťahu v tom zmysle, v akom sme ho chápali v klasickej fyzike. Objekty kvantovej fyziky sa nepohybujú kontinuálne ako telesá. Ich dráhy sú nespojité, čo dokazuje experiment s nabitou časticou v hmlovej komore. Uvedené implikuje odmietnutie klasických racionalistických tvrdení, ktoré musia byť nahradené empirickým chápaním reality. Len to, čo môžeme pozorovať, môže byť predmetom našej teórie, ako tvrdí Heisenberg v rozhovore s Einsteinom [Heisenberg, 1997: 77].

V. Prehliadaný článok

Záver z týchto diskusií zhrnula G. Hermann vo svojej významnej, no nie veľmi známej stati s názvom *Die naturphilosophischen Grundlagen der Quantenmechanik*, v ktorej ponúka vlastnú filozofickú interpretáciu problému kauzality. Heisenberg ju v liste Paulimu (pôvodne išlo o jeho odpoveď na stať Einsteina, Podolskeho a Rosena, tzv. EPR paradox – k tejto reakcii viď VI. časť tohto článku), [Einstein, Podolsky, Rosen, 1935] označuje za „možno prvý príklad dôkladného filozofického spracovania tejto novej teórie“ [Bacciagaluppi, 2009: 10]. Už na začiatku svojho článku formuluje nasledovnú otázku: „Ak poloha a hybnosť častice nemôžu byť v princípe zmerané zároveň s ľubovoľnou presnosťou, ako potom možno získať isté poznanie budúcej trajektórie, ktorá je determinovaná súčasnou polohou a hybnosťou telesa?“ [Hermann, 1999: 37]. Kým totiž v klasickej fyzike môžeme zo súčasného usporiadania a znalostí o systéme vypočítať jeho budúce stavy, v kvantovej mechanike sme limitovaní reláciami neurčitosti, ktoré nám nedovoľujú súčasne zmerať polohu a hybnosť častice s ľubovoľnou presnosťou, a tak nie sme schopní presne určiť ani budúce stavy sústavy. Postupujúc analyticky ďalej uvažuje, že ak elektrón nemá vzhľadom na relácie neurčitosti súčasne presnú polohu a hybnosť, potom tieto charakteristiky nemôžu byť rozhodujúce pre jeho nasledujúci pohyb. Po opustení tohoto predpokladu si správne kladie otázku, či môžeme nájsť ďalšie charakteristiky, od ktorých by dráha pohybu závisela, a pomocou ktorých by ju bolo možné vopred vypočítať. Ako sa samozrejme poučila z rozhovorov s Heisenbergom a Weizsäckerom, formalizmus kvantovej mechaniky nepripúšťa takéto dodatočné charakteristiky. I keď, ako píše, z toho ešte nevyplýva, že neexistujú [Hermann, 1999: 38]. Ako by však bolo možné zachovať koncept nevyhnutného spojenia príčiny a následku bez toho, aby sme narušili formalizmus kvantovej mechaniky? Podľa G. Hermann: „Existuje jediný dostatočný dôvod vzdať sa ako v zásade márneho akéhokoľvek ďalšieho výskumu príčin pozorovaného procesu: že už tieto príčiny poznáme“ [Hermann, 1999: 38]. Uznáva teda, že pravdepodobnosť nájdenia doplňujúcich parametrov, determinujúcich výsledok

merania, neprichádza v kvantovej mechanike do úvahy, pretože by sa narušila statika celej teoretickej výstavby a už by nebolo možné s čím zosúladiť koncept kauzality. Kvantová mechanika je teda úplná v takej podobe, v ktorej ju nachádza a všetky determinanty sú už známe. Prečo teda fyzika nie je schopná predpovedať budúce stavy systému, ale len konštatovať výsledky po uskutočnení merania a poskytnúť štatistické zákony budúceho správania sa na základe mnohých pozorovaní? Ak teda kvantová mechanika dokáže úplne vysvetliť výsledok merania po jeho uskutočnení, avšak nedisponuje prostriedkami na výpočet presných výsledkov nasledujúceho merania, situácia vyzerá byť viac ako zvláštna. Na mieste je otázka: „Aká revízia princípu kauzality klasickej fyziky musí byť vykonaná na základe týchto výsledkov?“ [Hermann, 1999: 41] Z predchádzajúceho vyplýva, že pre odpoveď sú významné dve úvahy: obmedzenie prediktívnej rigoróznosti budúcich udalostí a fakt, že sa zatiaľ neobjavili žiadne experimentálne výsledky, pre ktoré by sa v rámci kvantovo-mechanického formalizmu nenašli príčiny. Riešenie problému vedie skrz zosúladenie týchto dvoch konceptov – kauzálneho spojenia na jednej a predikatívnej sily na druhej strane.

Pokiaľ pod kauzálnym spojením alebo jednoducho kauzalitou rozumieme vzťah medzi príčinou a účinkom, ktorý nepozostáva z ničoho viac než z faktu, že účinok môže byť predpovedaný, ak je známa príčina, potom nemôžu existovať príčiny udalostí, ktorých účinky sú v princípe nepredpovedateľné. To však kvantová mechanika požaduje. Na jednej strane sa drží prírodných zákonov, vyjadrených v matematickom formalizme, reflektujúcom experimentálnu skutočnosť, na druhej akoby spochybňuje záver, podľa ktorého môžeme zo známych príčiny vytvárať presné predpovede, a tak sa dostáva do rozporu s jednou zo základných prírodných zákonitostí. Je však nutné spájať kauzálnu reťaz s našou schopnosťou predikcie? Kauzálne spojenie sa priamo týka iba nevyhnutnej sekvencie udalostí samých a neodkazuje k nijakej predikcii. Kvantová mechanika nás núti pozorne odlišovať oba koncepty, ako prízvukuje G. Hermann. „Formulované nezávisle od kritéria aplikovateľnosti, zákon kauzality hovorí, že v prírode sa nedeje nič, čo nie je vo všetkých svojich fyzikálne determinovateľných charakteristikách spôsobené predchádzajúcimi udalosťami, teda, čo ich nevyhnutne nedokazuje. V tomto zmysle, kauzalita bez medzier nie je iba konzistentná s kvantovou mechanikou, je ňou dokázateľne predpokladaná“ [Hermann, 1999: 42].

Kvantová mechanika tak vôbec neprotirečí kritériu kauzality, naopak, spolieha sa naň podobne, ako to robila klasická fyzika. V kontraste k nej sa však vzdáva predpokladu, že každé kauzálne tvrdenie môže byť okamžite testované prostredníctvom predikcie jeho následku. Avšak aj pre udalosti, ktoré nemôžu byť vypočítané vopred, poskytuje kvantová mechanika kauzálne vysvetlenie a verifikuje ich. „Táto verifikácia je však dosahovaná skôr okľukou, z udalostí, ktoré nemôžu byť prediktívne vypočítané sa usudzuje na ich príčiny

retrodiktívne; a za predpokladu, že tieto príčiny existujú, možno následne odvodiť predpovede nasledujúcich udalostí, ktorých výskyt môže byť verifikovaný empiricky.“ [Hermann, 1999: 42–43]. Pre nasledujúce udalosti sa stanovia štatistické zákony, ktorých predpovede sú prístupné testovaniu a umožňujú splniť kritérium, ktoré je na vedu kladené. V závere svojho článku tak môže G. Hermann konštatovať, že kvantová mechanika „vôbec nie je v rozpore so zákonom kauzality, ale objasnila ho a odstránila z neho ostatné princípy, ktoré s ním nie sú nevyhnutne spojené“ [Hermann, 1999: 43].

Často sú proti sebe v otázke kauzality stavané klasická a kvantová mechanika, pričom sa oddeľujú ako dva rôzne výklady toho istého. Lenže my vieme, že zákony kvantovej mechaniky sú fundamentálnejšie a v hraničných prípadoch prechádzajú do zákonov klasickej fyziky. Ak teda klasická fyzika spočíva na kvantovej fyzike a jej teórii, chápanie kauzality na elementárnej úrovni, opisovanej kvantovou teóriou, je záväzné aj pre klasickú fyziku a nemožno tieto dva obrazy klásť proti sebe. Zákony platné pre stavebné prvky sú platné aj pre hotovú stavbu. Tak je tomu v celej prírode.

VI. Vyvodenie záverov

Krátko po vydaní slávnej EPR state na ňu reagoval Heisenberg svojím nikdy nepublikovaným článkom *Ist eine deterministische Ergänzung der Quantenmechanik möglich?*. Dozvedáme sa o ňom iba z korešpondencie medzi Heisenbergom a Paulim. Bol to totiž Pauli, kto Heisenbergovi napísal, aby sa k stati vyjadril. Už 2. júla 1935 poslal Paulimu pracovnú verziu spomínaného článku.

Viac než priamu odpoveď na EPR stať, prezentuje Heisenberg v článku svoj vlastný pohľad na možnosť deterministickej kompletizácie kvantovej mechaniky. Tá podľa jeho vlastných slov možná nie je. Súhlasne s G. Hermann Heisenberg píše: „možno povedať, že deterministická kompletizácia kvantovej mechaniky nie je možná z dôvodu, že kvantová mechanika už umožňuje kompletnú špecifikáciu príčin výskytu určitého výsledku merania“ [Crull, Bacciagaluppi, 2001: 17]. Disponujeme teda kompletným poznaním, napr. o priebehu rozpadu rádioaktívneho atómu a príčinách tohoto procesu. Nemôžeme ho dopĺňať žiadnymi dodatočnými parametrami, ktoré by nám umožnili vopred predpovedať presný čas rozpadu. Ako sme uviedli vyššie, G. Hermann vyvrátila možnosť pridávania takýchto parametrov na základe toho, že kvantová mechanika, hoci predstavuje prediktívne indeterministickú teóriu, je retrodiktívne kauzálnou teóriou [Jammer, 1974: 209]. V článku sme tak odlišili kauzalitu od prediktívneho determinizmu, ku ktorému dospela prírodoveda na základe astronomických úspechov minulých storočí, zavŕšeného Laplaceovským hypotetickým démonom. Tieto dva koncepty preto vôbec nemusia vystupovať spoločne a fyzika si vystačí aj s retrodiktívnou kauzalitou. Inými slovami, z konečného výsledku merania môžu fyzici rekonštruovať kauzálnu sekvenciu,

smerujúcu k pozorovanému výsledku bez dodatočných príčin či parametrov, vedúcich ku kontradikciám a dospieť k formulácii štatistických zákonitostí, zodpovedajúcich duchu kvantovej mechaniky. Pravdou však je, ako správne poznamenáva M. Jammer vo svojej práci *The Philosophy of Quantum Mechanics*, že G. Hermann viac než dokazuje, skôr konštatuje a tvrdí, že retrodiktívna konceptuálna rekonštrukcia meracieho procesu poskytuje plné vysvetlenie získaného výsledku. Ako by chcela za každú cenu vyhovieť svojej kantovskej tradícii a zároveň zachrániť nový projekt fyziky pred neopodstatnenými útokmi. Jej názor bol však neskôr nezávisle prijatý N. R. Hansonom v jeho diskusii o asymetrii medzi vysvetlením a predikciou v kvantovej mechanike na rozdiel od ich symetrie v klasickej fyzike. Po uskutočnení nejakej mikrofyzikálnej udalosti sme totiž schopní ponúknuť jej kompletne vysvetlenie. Je však nemožné vopred predpovedať vlastnosti tejto mikrofyzikálnej udalosti tak, ako je možné vysvetliť ju *ex post facto* [Jammer, 1974: 209].

Vráťme sa ku Kantovi a otázke objektu našej skúsenosti. P.A. Heelan vo svojej práci *Quantum Mechanics and Objectivity* [Heelan, 1965: 140-141] správne konštatuje, že odstránením, resp. narušením kauzality v zmysle, v akom ju chápal Kant, s ňou odstránime aj substanciu, a tak nám neostane objektívny objekt, ktorý by mohol byť predmetom objektívneho skúmania vedy. Bez objektu totiž niet objektívneho poznania, a teda ani vedy. Kant chápal kauzalitu ako nepretržitú kauzálnu reťaz. Pokiaľ je táto na nejakom mieste narušená, substancia stráca svoju základnú charakteristiku, ktorou je trvalosť v čase a priestore. Slovanami Kanta: „Iba táto trvalosť je totiž dôvodom, prečo na jav aplikujeme kategóriu substancie,...“ [Kant, 2001: 159] Zároveň je kauzalita apriórnou formou nazerania fenoménov a nemôžeme ju vzťahovať na vec ako je o sebe. Opäť slovami Kanta: „Napriek tomu nie je táto trvalosť nič viac než náš spôsob, ako si predstavujeme existenciu vecí (v oblasti javov).“ [Kant, 2001: 160] My sme v našej práci ukázali, že koncept retrodiktívnej kauzality umožňuje trvalosť substancie aj bez spájania kauzality s prediktívnym determinizmom, ktorý vystupuje len ako historicky pridaný princíp. V podstate, ako dokazuje esej G. Hermann, súhlasné stanovisko Heisenberga v jeho odpovedi na EPR paradox, a tiež nezávisle od nich N.R. Hanson, bol koncept kauzality vďaka kvantovej mechanike očistený a zbavený princípov, ktoré s ním nie sú nevyhnutne spojené.

Kant nás naučil, že ak chceme poznať svet fenoménov správne, musíme obrátiť pozornosť na proces nášho poznávania. Bol presvedčený o tom, že poznanie nevzniká prostým pôsobením fenoménov na nás, ale sme to my, ktorí apriórnymi formami nazerania vytvárame v interakcii s fenomenálnou skutočnosťou vlastnú skúsenosť. Napriek tomu, že Kantovo „a priori“ bolo v 20. storočí relativizované, stále sme to my, ktorí určujú, aké budú „veci pre nás“. Kvantová mechanika nám navyše odhalila, že nielen apriórnymi formami nazerania (po ich relativizácii) štruktúrujeme realitu „pre

nás“, ale tiež aposteriórne v procese merania, kedy aktívne vstupujeme do procesu tvorby fyzikálnej skutočnosti. Ak Kanta zobudil z dogmatického spánku Hume, nás zobudila kvantová mechanika. Uvedomili sme si, že Weizsäcker mal pravdu, keď G. Hermann povedal nasledovné: „Pokrok vedy sa nenapĺňa iba tým, že sú nám známe a zrozumiteľné nové skúsenosti, ale aj tým, že sa neustále znovu učíme, čo znamená slovo „rozumieť“. [Heisenberg, 1997: 143] Táto zásadná myšlienka uniká pozornosti mnohých autorov, či už fyzikov alebo filozofov, ktorí píšú o kvantovej mechanike dodnes. Niet sa čomu čudovať, keď aj jeden z najvýznamnejších fyzikov 20. storočia R.P. Feynman sa často vyjadroval, že kvantovej fyzike sám nerozumie. Vždy ju totiž porovnával s konceptami klasickej fyziky. Neuvedomil si, že tá predpokladá aj iný koncept „rozumenia“, než je ten, ktorému sa musíme naučiť s príchodom novej fyzikálnej teórie, nahradzujúcej pôvodnú. Klasická a kvantová fyzika sú tak vzájomne nesúmerateľné, pretože predpokladajú odlišné koncepty „rozumenia“. Vo filozofii vládne žiaľ rovnaká atmosféra. Jeden z významných súčasných filozofov vedy P. Kosso vo svojej nedávno vydanéj knihe *A Summary of Scientific Method* uvádza kvantovú mechaniku ako príklad poznania bez porozumenia v protiklade ku Všeobecnej teórii relativity (ďalej len VTR) [Kosso, 2011: 33]. Prehliadol zásadný fakt, že VTR predstavuje završenie úsilia posledných storočí, kým kvantová mechanika je na vedeckej scéne čímsi celkom novým, a preto tieto dve teórie nemôžeme porovnávať, nakoľko predpokladajú odlišné koncepty „rozumenia“. Kým Einstein spravil bodku za kapitolou s názvom klasická fyzika, kvantová mechanika otvorila celkom novú kapitolu knihy prírody. Ak v nej chceme čítať, musíme sa opäť naučiť, čo znamená slovo „rozumieť“. Pokiaľ ide o koncept kauzality, je navyše potrebné očistiť ho od sedimentov posledných storočí. V podobe, v akej sa nachádzal začiatkom 20. storočia, nebolo totiž možné zosúladiť ho s novou kvantovou fyzikou. Až po jeho očistení ho mohla G. Hermann preformulovať do podoby, ktorá je v súlade s novým významom slova „rozumieť“ v kvantovej ére fyziky a vytvorí originálny koncept retrodiktívnej kauzality, ktorý zároveň neprotirečí Kantovej teórii skúsenosti.

Bibliografia:

- [1] Bacciagaluppi, G., Crull, E.: Heisenberg (and Schrödinger, and Pauli) on Hidden Variables. 2009. Dostupné z http://philsci-archive.pitt.edu/4759/1/SHPMP_paper_07_10_09.pdf (23.10. 2012)
- [2] Bachelard, G.: *Nový duch vedy*. Pravda: Bratislava, 1981. s. 163. preložila Kristína Korená.
- [3] Crull, E., Bacciagaluppi, G.: Translation of: W. Heisenberg, „Ist eine deterministische Ergänzung der Quantenmechanik möglich?“ 2011. Dostupné z: http://philsci-archive.pitt.edu/8590/1/Heis1935_EPR_Final_translation.pdf (23.10. 2012)

- [4] Dirac, P.A.M.: The physical interpretation of the quantum dynamics, Proc. R. Soc. London, Ser. A 113, 621–641 (1927). <http://rspa.royalsocietypublishing.org/content/113/765/621.full.pdf+html> (23.10. 2012)
- [5] Einstein, A., Podolsky, B., Rosen, N. 1935. Can Quantum-Mechanical Description of Physical Reality Be Considered Complete? In *Physical Review*. 1935, vol. 47, p. 777-780.
- [6] Einstein, A., Infeld, L. 1962. *Fyzika jako dobrodružství poznání*. Praha: Orbis, 1962. 228 s. preložil Jan Rey.
- [7] Feynman, R.P., Leighton, R.B., Sands, M.: *Feynmanovy přednášky z fyziky s řešenými příklady 1/3*. Fragment: Praha, 2010. ISBN 978-80-7200-405-8. 1. vydanie. s. 732. preložil Ivan Štoll.
- [8] Feynman, R.P. 2009. *O povaze fyzikálních zákonů*. Praha: Aurora, 2009. 192 s. ISBN 978-80-7299-97-9.
- [9] Feynman, R.P.: *QED – nezvyčajná teória svetla a látky*. Enigma: Nitra, 2007. ISBN 80-85471-74-4. s. 173. preložili Jozef Hanč a Slavomír Tuleja.
- [10] Fok, V.A. 1962. O interpretácii kvantovej mechaniky. In *Filozofické problémy súčasnej fyziky a astronómie*. Bratislava: VPL, 1962. s. 155-175. preložil M. Petráš.
- [11] Heelan, P.A.: *Quantum Mechanics and Objectivity: A Study of the Physical Philosophy of Werner Heisenberg*. Nijhoff: The Hague, 1965. s. 207.
- [12] Heidegger, M.: *Věda, technika a zamyšlení*. Oikoymenth: Praha, 2004. ISBN 80-7298-083-1. preložili Jiří Michálek, Jana Kružíková a Ivan Chvatík. s. 64.
- [13] Heisenberg, W.: *Část a celek. Rozhovory o atomové fyzice*. Votobia: Olomouc, 1997. ISBN 80-7198-216-4. preložil Jiří Horák.
- [14] Heisenberg, W.: *Development of Concepts in the History of Quantum Theory*. In: edited by Mehra, J.: *The Physicist's Conception of Nature*. D. Reidel Publishing Company: Dordrecht, 1973. ISBN 90-277-0345-0. s. 264-275.
- [15] Heisenberg, W. 1928. *Erkenntnistheoretische Probleme der modernen Physik*. In Heisenberg W. 1984. *Gesammelte Werke Volume C1*. Mníchov: Piper, 1984. s. 22-28.
- [16] Heisenberg, W.: *Physics and Philosophy; The Revolution in Modern Science*. New York: Harper & Brothers Publishers, 1958. 256 s.
- [17] Heisenberg, W.: *The development of quantum mechanics*. In: *Nobel lectures in Physics (1922-1941)*. World Scientific: London, 1998. s. 290-301. ISBN 981-02-3402-3.
- [18] Heisenberg, W.: *The Physicist's Conception of Nature*. Hutchinson & Co. (Publishers) Ltd.: London, 1958. Translated Arnold J. Pomerans. s. 192.
- [19] Heisenberg, W. 1927. *Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinetik und Mechanik*. In *Zeitschrift für Physik*. 43, s. 172-198.

- [20] Heisenberg, W. 1927. *Über die Grundprinzipien der „Quantenmechanik“*. In *Forschungen und Fortschritte*. 1927, 3, 83.
- [21] Hermann, G.: *The foundations of quantum mechanics in the philosophy of nature*. In: *The Harvard Review of Philosophy*. Vol. 7. Issue 1. 1999. s. 35-44. translated Dirk Lumma.
- [22] Interview of Dr. Carl Weizsäcker by Thomas Kuhn and John Heilbron on July 9, 1963, Niels Bohr Library & Archives, American Institute of Physics, College Park, MD USA. Dostupné z: <http://www.aip.org/history/ohilist/4947.html> (23.10. 2012)
- [23] Interview of Dr. Werner Heisenberg by Buckley, P., & Peat, F.D. In: *Glimpsing Reality: Ideas in Physics and the Link to Biology*. Edited by Buckley, P., & Peat, F.D. University of Toronto Press: Toronto, 1996. s. 3-16. ISBN 0-8020-0575-6.
- [24] Interview of W. Heisenberg by T.S. Kuhn on 30. November, Niels Bohr Library & Archives, American Institute of Physics, College Park, MD USA, Dostupné z: http://www.aip.org/history/ohilist/4661_1.html (23.10. 2012)
- [25] Jammer, M.: *The Philosophy of Quantum Mechanics: The Interpretations of QM in historical perspective*. John Wiley and Sons: New York, 1974. s. 536.
- [26] Kant, I.: *Kritika čistého rozumu*. Oikoymenh: Praha, 2001. ISBN 80-7298-035-1. s. 568. preložili Jaromír Loužil, Jiří Chotaš, Ivan Chvatík.
- [27] Kosso, P.: *A Summary of Scientific Method*. Springer: Heidelberg, 2011. ISBN 978-94-007-1613-1. s. 41.
- [28] Laplace, P.S.: *Essai philosophique sur les probabilités*. 1. vydanie. Courcier: Paris, 1814. s. 96.
- [29] O'Shea, D.: *Poincarého domněnka: hledání tvaru vesmíru*. Academia: Praha, 2009. ISBN 978-80-200-1658-4. s. 308. preložil Tomáš Znamenáček.
- [30] Peierls, R.: *Zákony přírody*. Orbis: Praha, 1963. s. 316. preložil Emil Ondruška.
- [31] Polkinghorne, J.: *Kvantová teorie*. Dokořán: Praha, 2007. ISBN 978-80-7363-084-3. s. 120. preložil Pavel Cejnar.
- [32] Skála, L.: *Úvod do kvantové mechaniky*. Karolinum: Praha, 2011. ISBN 978-80-246-2022-0. s. 298. 2. vydanie, v nakladatelstve Karolinum 1.
- [33] Weisskopf, V.F.: *Poznání a údiv*. Orbis: Praha, 1967. s. 218. preložil Jan Fischer.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 305-315]

Róbert Necek, Ewa Kucharska

Katolícka univerzita v Ružomberku

Solidarność z chorymi jako istota chrześcijańskiego świadectwa. Na przykładzie chorych na osteoporozę

*Solidarity with being sick as a Christian witness.
For example, patients with osteoporosis*

Keywords: *health, disease, osteoporosis*

Summary

The authors define the principles of social solidarity as a Christian testimony in patients with osteoporosis. They show solidarity principles as a form of participation in the patient's life, in responsibility for the patient, in prevention and therapy. Protection of patients' health is the foundation of medical ethics; and in this context, the principle of solidarity takes the form of assistance to the patient. In patients with osteoporosis, it is a source of recognition, respect and love. Osteoporosis, similarly to atherosclerosis, hypertension, and diabetes, has become a social disease. This is an important issue, because the health of the Polish society leaves a lot to be desired. Pope John Paul II, during his pilgrimage in 1987, spoke about health problems of Polish society. Although a lot of time has passed since, disease prevention is still an open issue. The health condition of the Polish population raises justified concerns, especially considering the fact that the incidence of cardiovascular diseases and cancer is still increasing. The presence of these diseases motivates us to continually ask questions concerning various forms of prevention with respect to this illness.

Wstęp

Ochrona zdrowia pacjentów stanowi istotę deontologii lekarskiej. Poruszając ten problem należy wziąć pod uwagę płaszczyznę solidarności z chorymi jako podstawę świadectwa chrześcijańskiego [Kucharka, Nęcek, 2011: 649]. W tym kontekście być solidarnym to zbudzić w sobie świadomość konieczności pomocy drugiej osobie i wziąć część jej ciężaru na swoje barki. Dlatego solidarności nie da się w żaden sposób narzucić. Co więcej, ona budzi się w sercu spontanicznie, będąc wyrazem dobrej woli człowieka i wyzwalając w nim dobrą wolę [Tischner 2000: 9]. Tak rozumiana solidarność traktuje chorego podmiotowo i powoduje, że staje się on „stróżem mojej godności. Spojrzenie, które kieruję na drugiego, decyduje o moim człowieczeństwie” [Ratzinger, 2005: 90].

Z tej racji najbardziej przekonującym przepowiadaniem chrześcijaństwa jest postawa solidarności – która w tym przypadku obejmująca chorych na osteoporozę – staje się źródłem uznania, szacunku i miłości. Jest to ważny problem, gdyż osteoporoza – podobnie jak miażdżyca, cukrzyca i nadciśnienie – stała się chorobą społeczną. Czym zatem jest osteoporoza [Zimowski, 2011]? Jest układową chorobą szkieletu cechującą się obniżoną masą kostną i większą podatnością na złamanie. Inaczej mówiąc osteoporoza jest „cichym złodziejem kości” [Badurski, Czewiński, Marcinowska-Suchowierska, 2008: 335]; [Kucharska, 2012: 258]. W takiej konfiguracji zostaną przedstawione – solidarność jako forma uczestnictwa w życiu chorego, prewencja jako zapobieganie chorobom i profilaktyka osteoporozy.

I. Solidarność jako forma uczestnictwa w życiu chorego

Posiadanie wpływu na określony stan rzeczy i czynny w nim udział należy do istoty działalności Kościoła i przejawia się w solidarności dla ludzi i z ludźmi, dlatego jest zjawiskiem społecznym. Oznacza to, że „być solidarnym z człowiekiem to zawsze móc liczyć na człowieka, a liczyć na człowieka to wierzyć, że jest w nim coś stałego, co nie zawodzi” [Tischner 2000: 15]. Jest to istotne sformułowanie, gdyż udział uczestniczący w jakimś cierpieniu wykracza poza określoną przynależność instytucjonalną [Kucharska, 2012: 258], stając się „dobrowolnym i szlachetnym zaangażowaniem osoby w wymianę społeczną” [Katechizm Kościoła Katolickiego nr 1913]. Owe szlachetne zaangażowanie przejawia się w obowiązku miłości i odpowiedzialności za chorego.

1.1 Obowiązek miłości

Ojciec święty Benedykt XVI w encyklice „*Deus caritas est*” zauważył, że „nie ma tak sprawiedliwego porządku państwowego, który mógłby sprawić, że postęga miłości byłaby zbędna” [Benedykt XVI, Nr 28]. Dlatego porządek miłości jest porządkiem zasadniczym i

staje się główną kwestią etyczną mówiącą o relacji człowieka do człowieka [Tischner, 1994: 78]. Dlatego fakt, że człowiek – dzięki wolności i rozumowi – jest osobą uświadamia, że należy go traktować jak człowieka. Właściwa relacja do niego zobowiązuje do podmiotowego podejścia i osobowego uznania [Tischner, 1994: 78]. Jeżeli więc – jak podkreśla Benedykt XVI – *„każdy człowiek jest naszym bratem, to tym bardziej słaby, cierpiący i potrzebujący opieki musi znaleźć się w centrum naszej uwagi, aby nikt nie czuł się zapomniany lub odrzucony”* [Benedykt XVI, 2011:4].

W tym kontekście obowiązek miłości podejmowany przez lekarza i pielęgniarkę wyraża się przez praktykę zawodu, która w niczym nie ztraca ich cech osobowych. Co więcej, powołanie to wymaga szczególnych cech takich jak – mądra spontaniczność, inicjatywa, wrażliwość na to, co niewidzialne, twórcza postawa altruistyczna, zdecydowanie i otwartość [Osińska, 1990: 23]. Papież wskazując na Chrystusa zauważa, że Jego wrażliwość na ludzkie cierpienie *„zachęca nas do myślenia również o tych wszystkich, którzy pomagają chorym nieść ich krzyż, zwłaszcza o lekarzach, pracownikach służby zdrowia i tych, którzy sprawują posługę religijną w domach opieki zdrowotnej. Są oni <zasobami miłości>, niosącymi pogodę ducha i nadzieję cierpiącym”* [Benedykt XVI, 2012: 46]. Z drugiej jednak strony istnieje zagrożenie deprecjacji miłości przez niewłaściwe jej interpretowanie, które przejawia się w ignorowaniu i lekceważeniu zasad etycznych, a niejednokrotnie w realizacji jedynie litery prawa, nie uwzględniając jej ducha [Osińska, 1990: 24]. W tej konfiguracji wyjątkowo brzmią słowa papieskie, że *„dawanie miłości, czystej i wielkodusznej miłości, jest owocem codziennie podejmowanej decyzji. Codziennie musimy decydować o miłości, a wymaga to pomocy, pomocy od samego Chrystusa”* [Benedykt XVI, 2010: 34].

Warto zauważyć, że miłości nie da się nakazać, gdyż miłość nie jest nakazem. Ona jest zaproszeniem. Papież zauważa, że bardziej niż przykazaniem, miłość jest darem. Ostatecznie jest uczuciem, *„które może być lub nie być, lecz które nie może być stworzone przez wolę”* [Benedykt XVI, Nr 16]. Tym sposobem *„codziennie powinniśmy dziękować Bogu za miłość, której już zazналиśmy, za miłość, dzięki której jesteśmy tym, czym jesteśmy, za miłość, która pokazała nam, co jest w życiu naprawdę potrzebne”* [Benedykt XVI, 34]. Dlatego każda działalność lekarska ma wymiar społeczny, gdyż miłość z natury rzeczy otwarta jest na potrzeby innych [Osińska, 1990: 24].

1.2 Odpowiedzialność za chorego

Sprawdzeniem autentycznego świadectwa chrześcijańskiego jest konkretna wrażliwość na potrzeby biednych, zepchniętych na margines i chorych. Poświęcenie uwagi choremu wiąże się z pragnieniem jego dobra [Benedykt XVI, 2012: 37]. Tymczasem *„często dominuje postawa przeciwna: obojętność, brak zainteresowania, które rodzą się z egoizmu, maskowanego przez pozorne poszanowanie <sfery prywatnej>. Także dzisiaj z mocą roz-*

brzmiewa głos Pana, który wzywa każdego z nas do troszczenia się o bliźniego. Także dzisiaj Bóg nas prosi, abyśmy byli <stróżami> naszych braci, abyśmy tworzyli relacje nacechowane wzajemną troskliwością, zabieganiem o dobro drugiego i o jego pełne dobro [Benedykt XVI, 2012: 4-5]. Dlatego przykazanie miłości bliźniego wyrabia świadomość odpowiedzialności, dzięki której możliwa jest codzienna afirmacja chorego. Inaczej mówiąc, odpowiedzialność za chorego wyraża się w tym, że „*chcemy jego dobra i czynimy to, co dla niego dobre, pragnąc, by otworzył się on na logikę dobra*” [Benedykt XVI, 37]. Z tego względu relacja między lekarzem i pacjentem nie jest tylko relacją ludzką, ale także relacją dialogiczną. Oznacza to, że pacjent nie jest jedynie indywidualną zdobyczą medycyny, lecz osobą umiejącą podejmować decyzje, osobą wezwaną do współuczestnictwa w procesie leczenia i współpracy z podejmującym się leczenia lekarzem [Papieska Rada, 1995]. Z tej racji odpowiedzialność zakłada miłość już w myśleniu, a myślenie w miłości. Tę obecność miłości w myśleniu „*wyraża się postawą wspaniałomyślności. To widać: myślenie dąży do poznania tego, co jest, a poznać to, co jest, to pozwolić być; to samo przynależy do istoty miłości – ona także pozwala być*” [Tischner, 2007: 107]. Inaczej mówiąc, wspaniałomyślność polega na wybieraniu dobra dlatego, że jest dobrem. Nie dlatego zaś, że płyną z tego korzyści. Dlaczego wybiera się miłosierdzie? Ano dlatego, że określone dobro narażone jest na utratę [Tischner, 2007: 107]. Być odpowiedzialnym to być stałym, wiernym i wywiązującym się ze zobowiązań. Chodzi o to, że wytrwałość i wierność wyzwala w człowieku radość, choć nie zawsze jest ona natychmiastowa [Benedykt XVI, 2012: 11]. Nie mogą więc dziwić spostrzeżenia znanego krakowskiego kardiologa Andrzeja Szczeklika, że często ludzkie przypadłości są skrytą skargą bycia niekochanym. Zupełnie inaczej żyłby człowiek, gdyby był kochany [Szczekliki, 2012: 43]. Dlatego kultura ludzka – jak zauważa Benedykt XVI – rozpoczyna się w chwili wzniesienia ognia będącego światłem, ciepłem i miłością. Chodzi o taki ogień, który nie niszczy lub nachalnością parzy, lecz odnawia, przemienia i wyzwala nadzieję [Benedykt XVI, 2012: 20].

II. Prewencja jako zapobieganie chorobom

Niewątpliwie solidarność z chorym obejmuje konieczność angażu w dziedzinie ochrony zdrowia. Przejawia się to w kwestii prewencji. Chodzi o to, że zapobieganie leczeniu jest o wiele lepszym rozwiązaniem, niż samo leczenie [Papieska Rada, nr 50]. Za profilaktyką leczniczą przemawiają nie tylko względy ekonomiczne, ale nade wszystko rozsądniej i łatwiej jest zapobiegać chorobie, niż przywracać mu zdrowie i uzależniać od drogiej medycznej technologii [Nęcek, 2012: 25]. Inaczej mówiąc, autentyczna miłość siebie samego obejmuje także miłość własnego ciała. Trudno przyznać – jak zauważył ks. Józef Tischner – że grzeszymy przesadną troską o ciało, „*grzeszymy raczej niedostatkiem takiej*

troski” [Tischner, 2007: 75]. Z tej racji zostaną omówione – lecznicze rozumienie prewencji, kompetencja profilaktyczna i współpraca sił społecznych na rzecz prewencji.

2.1 Lecznicze rozumienie prewencji

Samo słowo „prewencja” pochodzi z języka łacińskiego i oznacza – „poprzedzam”, „uprzedzam”. Dlatego prewencja jest zapobieganiem czemuś i ochronieniem czegoś [Słownik Wyrazów Obcych, 1995: 896]. Natomiast rozumienie prewencji w znaczeniu leczniczym obejmuje szczepienie, podawanie leków i prowadzenie badań typu *screening* [Papieska Rada, nr 51]. Badania skriningowe to badania przesiewowe, stanowiące w medycynie rodzaj badań strategicznych. Przeprowadza się je u osób nie posiadających objawów choroby, a ich celem jest wczesne wykrycie i wczesne leczenie, aby ustrzec się w przyszłości poważnych chorobowych następstw. Działania takie są niezwykle istotne, gdyż odpowiedzialność za bliźniego staje się odpowiedzialnością troski. Chodzi o to, że ludzie znajdują się w relacjach wzajemnej troski. Pomimo troski o siebie samych, troszczą się jeszcze o innych, znajdując się pod wpływem aktywnej, społecznej mocy kształtowania. Jeżeli przejmuje się odpowiedzialność za poważnie chorych, umierających i noworodki – które nie posiadają wolności działania – wówczas w ramach wolnej przestrzeni wyraża się ludzka troska [Vossenkuhl, 2012: 193-195].

Z tej racji prewencją mogą być objęte określone grupy osób, osoby pojedyncze lub wszyscy obywatele. Jest to problem zasadniczy, gdyż kondycja zdrowotna społeczeństwa polskiego w dalszym ciągu pozostawia wiele do życzenia. Mówił o tym Jan Paweł II w 1987 roku podczas trzeciej pielgrzymki do Polski. Choć papieskie słowa zostały już dawno wypowiedziane, to jednak mają swoją aktualność i znaczenie prewencyjne. Chodzi o to, że *„stan zdrowotny społeczeństwa polskiego budzi uzasadnione obawy. Nadal wzrastają w tym społeczeństwie choroby układu krążenia i nowotwory, nadal wiele osób, w tym młodzież, przejawia uzależnienie od alkoholu, narkotyków i nikotyny. Niezadowolający jest również stan zdrowotny dzieci. Jest to wielkie pole do działalności profilaktycznej i leczniczej służby zdrowia”* [Jan Paweł II, 2008: 380]. Z drugiej jednak strony szukanie porad u lekarzy polega na podporządkowaniu się ich wymaganiom, gdyż leczenie jest typowym wejściem pacjenta w relację z lekarzem. Oznacza to, że może być podjęte w sposób bezwarunkowy. Warto podkreślić, że niebezpiecznym procederem są indywidualne przekonania pacjentów na temat własnych umiejętności leczniczych. Z tej racji odpowiedzialnym zachowaniem jest uznanie własnej ignorancji w zakresie medycyny i oddania się do dyspozycji lekarskiej.

W tym kontekście należy zauważyć, że pacjenci niejednokrotnie nadużywają leków, bądź nie stosują ich wcale. Lekceważą leczenie lub nadużywają leczenia bezpłatnego. Uzdrowiska traktują jako kluby rekreacyjne, a zwolnienia lekarskie wykorzystują dla

celów poza leczniczych [Gajda, 164]. Tymczasem prewencja wymaga działań uprzedzających. Piękno i dobro ludzkiego ciała wymaga miłości, a z miłością idą w parze szacunek i troska [Tischner, 1994: 74].

2.2 Kompetencja profilaktyczna

W okresie zalewu informacji, coraz to nowych odkryć naukowych, powstających, specjalistycznych placówek medycznych, lekarz zobowiązany jest do pogłębiania swojej wiedzy, aby fachowość i kompetencja charakteryzowały jego działalność. Kompetencja bowiem oznacza właściwe spożytkowanie zdobytej wiedzy w określonej dziedzinie. W wydaniu lekarskim idzie więc o specjalizację, która nie zawęży spojrzenia na organizm chorego, jeżeli widzi nie tylko określony narząd ludzki, lecz całego człowieka we wszystkich jego wymiarach [Osińska, 1990: 25]. Dlatego papież Benedykt XVI podkreśla, że pierwszym i zasadniczym wymogiem w każdej posłudze konieczna jest kompetencja [Benedykt XVI, 46]. Dzięki niej medycyna rozszerza szacunek dla ludzkiego ciała i rządzących nim praw, a także uznaje ludzkie życie za przejaw niezbadanej do końca tajemnicy [Osińska, 1990: 25].

Z drugiej jednak strony – jak zauważył Andrzej Szczeklik – „*nie da się zapomnieć o naszych pomyłkach. I jeśli ufamy, że przez błędy nasze niewiele mniej ludzi chodzi po ziemi, to dlatego że w sukurs przychodzi nam przypadek, szczęśliwy traf, niekiedy prawie cud. Oczywiście nikt z nas nie chciałby się leczyć u lekarza, który czeka tylko na cuda*” [Szczeklik, 2012: 42]. Dlatego medycyna uczy pokory i skromności w szerokim tych słów znaczeniu. Dodatkowo, pacjenci są w stanie zrozumieć lekarską pomyłkę, ale nie są w stanie zrozumieć braku słów przeprosin za typowe zaniedbania. A nieraz – jak pisał ks. Tischner – „*choć nam powiedzą <przepraszam>, powiedzą to takim głosem, że to <przepraszam> bardziej nas obraża, niż rzeczywiście przeprosza*” [Tischner, 2009: 158]. Nieprzypadkowo więc Benedykt XVI – w obliczu powołania lekarskiego i odpowiedzi pacjentów – stwierdził, że „*nigdy nie powinniśmy być niezdolni do miłosierdzia nad cierpiącym człowiekiem; nigdy nie mogą tak bardzo pochłaniać nas nasze sprawy i nasze problemy, że nasze serce stanie się głuche na wołanie ubogiego*” [Benedykt XVI, 5].

Warto zauważyć, że sama kompetencja nie wystarczy. Oprócz przygotowania profesjonalnego lekarzy i pielęgniarek „*potrzeba również i nade wszystko formacji serca: trzeba ich prowadzić ku takiemu spotkaniu z Bogiem w Chrystusie, które by budziło w nich miłość i otwierało ich serca na drugiego*” [Benedykt XVI, 31]. Inaczej mówiąc, chodzi o taką formację serca, która dodatkowo ukazywałaby „*wiarę działającą w miłości*” [Benedykt XVI, 7]. Dlatego rola lekarzy i pielęgniarek wzrasta poprzez wzrastanie ich odpowiedzialności. Odpowiedzialność ta znajduje „*najgłębszą inspirację i najmocniejsze oparcie właśnie we wrodzonym i niezbywalnym wymiarze etycznym zawodu lekarskiego, o czym świadczy już*

starożytna, ale zawsze aktualna przysięga Hipokratesa, według której każdy lekarz jest zobowiązany okazywać najwyższy szacunek życiu ludzkiego i jego świętości” [Jan Paweł II, 89].

2.3 Współpraca sił społecznych na rzecz prewencji

Dla dobra dowartościowania solidarności z chorymi na przykładzie chorych na osteoporozę koniecznym staje się promowanie interwencji prewencyjnych. Są one środkiem najskuteczniejszym w trosce o zdrowie. Aby tak się działo istnieje potrzeba współpracy wielu sił społecznych [Papieska Rada, 52]. Nie jest to już więc jedynie sprawa służb medycznych, ale region życia, w który musi się włączyć całe społeczeństwo. W sposób szczególny zobowiązani są do tego pracownicy Domów Pomocy Społecznej, Dziennych Domów Pomocy i Opieki, Zakładów Opiekuńczo-Lecznicznych, Zakładów Pielęgnacyjno-Opiekuńczych i hospicjów. Współpraca wymienionych służb dlatego jest tak istotna, że wykładnikiem klinicznym osteoporozy są złamania dotykające szczególnie osoby starsze. Dlatego osoby z problemami osteoporotycznymi – zwłaszcza te, które doznały złamania – stają osobami niepełnosprawnymi, co wymaga wyjątkowej i stałej pomocy innych osób.

Współpraca Domów Pomocy Społecznej z sektorem medycznym polega na umiejętności wskazania osób chorych na osteoporozę, z uwzględnieniem tych, którzy doznali złamania. Personel DPS zobowiązany jest do zwracania uwagi na dietę z właściwym ujęciem żywienia pacjenta i mobilizowania chorych do spacerów. Istotną rolę pełnią osoby społecznie zatrudnione w tych instytucjach opieki nad starszymi. Do ich zadań należą – pomoc w zdobyciu środków finansowych dla posiadania leków, do zapewnienia specjalistycznej diety i innych właściwych zabiegów pielęgnacyjnych i rehabilitacyjnych [Kucharska, 2012: 255-265].

III. Profilaktyka osteoporozy

W problematyce osteoporozy warto podkreślić, że kość jest tkanką żywą i ulega przeciwnym procesom przebudowy. Z jednej strony podlega tworzeniu, a z drugiej niszczeniu. Do trzydziestego roku życia przeważają procesy kościotwórcze. Natomiast po roku pięćdziesiątym – zwłaszcza u kobiet po menopauzie – przeważają procesy niszczenia kości. Wówczas następuje stopniowy ubytek masy kostnej. Masę kostną określa relacja kości tworzonej do kości niszczonej [Kucharska, 2012: 260]. Nieprzypadkowo więc Janusz Badurski podkreśla, że „gęstość i jakość kości są przedmiotem naszego codziennego zainteresowania, gdyż to tu poszukujemy możliwości oddziaływania zapobiegawczego i leczniczego” [Badurski, 2004: 5]. Dlatego zapobieganie chorobom jest wręcz nakazem moralnym, za którym przemawiają konkrety ekonomiczne. Łatwiej jest bowiem zapobie-

gać, niż później je żmudnie leczyć [Nęcek, 2012: 25]. W takiej perspektywie zostaną omówione – osteoporoza jako choroba społeczna i solidarność w profilaktyce leczniczej.

3.1 Osteoporoza jako choroba społeczna

Osteoporoza jest chorobą nasilającą się z wiekiem, rozwijającą się przez wiele lat w sposób bezobjawowy i podstępny. Definiowana jest jako uogólniona choroba szkieletu i prowadzi do wzmożonej łamliwości. Pojawia się ryzyko złamań, a polega na osłabianiu kości [Kucharska, 2012: 259]. Badania socjologiczne ukazują, że osteoporoza daje o sobie znać, co trzeciej kobiecie i co, piątemu mężczyźnie w Europie. Z racji powikłań po złamaniach – w gronie osób w podeszłym wieku – umiera rocznie 20 % kobiet i 30% mężczyzn. Natomiast 50% z nich – jeżeli przeżyją – są niepełnosprawni. Najczęstsza lokalizacja złamań to: bliższa część kości udowej, kręgosłup, kość promieniowa i kość ramienna. Zachorowalność i śmiertelność związana ze złamaniami osteoporotycznymi zależna jest od lokalizacji złamania [Kucharska, 2012: 259]. Występowanie i liczba złamań osteoporotycznych zależy:

- Od typu złamania – kręgosłup, bliższa część kości udowej, kość promieniowa i kość ramienna. Są to lokalizacje o największej częstotliwości złamań.
- Od płci i przynależności etnicznej – złamania częściej występują – jak już wspomniano – u kobiet niż u mężczyzn i u odmiany kaukaskiej niż u innych. Wynika to częściowo z różnic w masie kości i rozmiarze kości.
- Od położenia geograficznego – w Europie częstość złamań w lokalizacji bliższej części kości udowej jest zmienna. Najwyższy odsetek tego typu złamań występuje w krajach Skandynawii [Olszyński, 2002: 4].

Jak wynika z badań lekarskich bardziej narażone na zachorowanie są osoby o szczupłej budowie ciała. Niezwykle niebezpieczny jest dla kości ubytek witaminy D, niedobór wapnia, palenie papierosów, nadmiar alkoholu i brak ruchu. Do zagrożeń osteoporozą może prowadzić wyjątkowo długotrwałe karmienie piersią, zwłaszcza u kobiet odżywiających się niewłaściwie. Należy podkreślić, że ryzyko osteoporozy wzrasta po 65 roku życia [Kucharska, 2012: 260]. Taki stan rzeczy podpowiada, że osteoporoza staje się chorobą o szerokim zasięgu, która przynosi cierpienie i ból. Jej szeroki zasięg podpowiada, że ma wymiar społeczny.

Warto zauważyć, że ryzyko rozwoju osteoporozy zmniejszają:

- Rodzenie potomstwa
- Karmienie piersią
- Utrzymywanie sprawności fizycznej
- Zachowywanie diety bogatowapniowej
- Picie herbaty

3.2 Solidarność w profilaktyce leczniczej

Konkretnym programem proponowanym w trudnych chwilach – tym bardziej w profilaktyce leczniczej – jest stosowanie zasady międzyludzkiej solidarności. Pojęcie to oznacza jedność we wzajemnym wspieraniu się. Oczywiście solidarność jest walką, lecz walką nie z człowiekiem, ale o człowieka [Nęcek, 2005: 2005-2006]. W takiej perspektywie istotną kwestią staje się promowanie wiedzy na temat profilaktyki osteoporozy. Chodzi o to, że o stan kości należy dbać od najmłodszych lat. Profilaktyka dokonuje się przez prewencję, która dzieli się na – pierwotną i wtórną. Prewencja pierwotna polega na przeciwdziałaniu wystąpieniu choroby i zaburzeniu zdrowia. Natomiast prewencja wtórna zmierza do powstrzymania lub opóźnienia zaistniałej już choroby. Trzeba dodać, że kości kończą swój rozwój około 35 roku życia, a po 40 roku zaczyna się ich powolna demineralizacja. Najczęstsze objawy osteoporozy przejawiają się w ubytkach masy kostnej poprzez zmiany w obrębie kręgosłupa. Wówczas widoczny jest efekt garbu i zapadnięcia się kręgosłupów [Kucharska, 2012: 263].

Ciekawą kwestią jest stosowanie profilaktyki i leczenie osteoporozy w chorobach przewodu pokarmowego. Według wytycznych Amerykańskiego Towarzystwa Gastroenterologicznego należy zmodyfikować styl życia w następujący sposób:

- dieta bezglutenowa
- ograniczenie alkoholu
- zaprzestanie palenia papierosów
- zwiększenie aktywności ruchowej
- adekwatna zawartość wapnia w diecie
- stosowanie witaminy D
- leczenie hormonalne - u kobiet po menopauzie należy rozważyć hormonalną terapię zastępczą
- u mężczyzn z hipogonadyzmem – testosteron, jeżeli nie ma przeciwwskazań
- bisfosfoniary zalecane zwłaszcza u chorych po przeszczepieniu wątroby oraz stosujących przewlekle glikokortykosteroidy [Nieszporek, Więcek, 2004: 40].

Niewątpliwie przyczyną wszelkich złamań pozakręgowych i części złamań kręgosłupa są upadki. Z tej racji krytyczne znaczenie w prewencji złamań ma profilaktyka, czyli zapobieganie upadkom. Większość upadków ma miejsce w mieszkaniach lub w domu, dlatego ważną sprawą jest wyeliminowanie wszelkich domowych czynników ryzyka, co wiąże się z usunięciem wszelkich rodzajów kabli, progów, dywanów, a w łazienkach zamontowanie uchwyty i zastosowanie przeciwpoślizgowych mat, a także adaptacji oświetlenia [Kucharska, 2012: 267].

Zakończenie

Reasumując, należy stwierdzić, że solidarność z chorymi jest zasadniczym wyznacznikiem chrześcijańskiego świadectwa. Na przykładzie choroby osteoporozy solidarność polega na byciu z chorym i byciu dla chorego. Jest to niezmiernie ważne, gdyż osoby starsze zwracają uwagę nie tylko na cierpliwe traktowanie i ludzkie odniesienia, ale nade wszystko domagają się od opiekunów, duchownych, lekarzy i pielęgniarek duchowego wsparcia. Aspekt duchowy staje się – co słusznie zauważyła Irena Kamanova – przejawem autentycznej religijności [Kamanova, Sakova, 2012: 151].

- [1] Badurski J. B. *Uwagi o patogenezie i epidemiologii osteoporozy i złamać*. „Medycyna po Dyplomie” 05:2004 s. 5.
- [2] Badurski J, Czerwiński E, Marcinowska-Suchowierska E. *Osteoporoza – ocena ryzyka złamań*. „Postępy Nauk Medycznych” 6:2008 s. 335-336.
- [3] Benedykt XVI. *Encyklika Deus caritas est*
- [4] Benedykt XVI. *Orędzie na XIX Światowy Dzień Chorego (21.11.2010)*. „L'Osservatore Romano” 2:2011 s. 4.
- [5] Benedykt XVI. *Zasoby miłości – ludzie, którzy dają nadzieję cierpiącym (1.07.2012)*. „L'Osservatore Romano” 9-10:2012 s. 46.
- [6] Benedykt XVI. *Zostaliśmy stworzeni, by być kochani i obdarzać miłością. Spotkanie z młodzieżą przed katedrą westminsterską (Londyn, 18.09.2012)*. „L'Osservatore Romano” 11:2010 s. 34.
- [7] Benedykt XVI. *Praktykowanie miłości bliźniego jest udziałem w nowej ewangelizacji. Przemówienie do członków Koła św. Piotra z okazji przekazania <obola> (24.02.2012)*. „L'Osservatore Romano” 4:2012 s. 37.
- [8] Benedykt XVI. *Orędzie na Wielki Post 2012*. „L'Osservatore Romano” 3:2012 s. 4-5.
- [9] Benedykt XVI. *Orędzie na XXVII Światowy Dzień Młodzieży*. „L'Osservatore Romano” 5:2012 s. 11.
- [10] Benedykt XVI. *Wiara musi być płomieniem miłości, który rozpala innych. Rozważanie na rozpoczęcie I kongregacji generalnej (8.10.2012)*. „L'Osservatore Romano” 11:2012 s. 20.
- [11] Benedykt XVI. *Motu Proprio. O posłudze miłości (11.11.2012)* art. 7.
- [12] Gajda Z. *Obowiązki etyczne pacjentów*. W: *Refleksje nad etyką lekarską*, s. 164.
- [13] Jan Paweł II. *Encyklika Evangelium vitae*.
- [14] Kamanova I, Sakova M. *Kvalita života seniorov*. “Studia Scientifica Fakultatis Paedagogicae” Universitas Catholica Ružomberok 3:2012 s. 151-154.
- [15] Katechizm Kościoła Katolickiego

- [16] Kucharska E. *Hospicjum jako instytucja wspierająca człowieka*. W: *Pracownik socjalny wobec wyzwań współczesności*. Red. T. W. Gierat, E. Kucharska, A. Grudziński. Kraków 2012 s. 255-265.
- [17] Kucharska E, Nęcek R. *Polski model systemu ochrony zdrowia a wskazania nauki społecznej Kościoła*. „Przegląd Lekarski” 9:2011 s. 648-650.
- [18] Kucharska E. *Profilaktyka osteoporozy jako wyzwanie asystenta seniora*. „Studia Scientifica Facultas Paedagogicae”. Universitas Catholica Ružomberok. 3:201.
- [19] Kucharska E. *Problematyka starzenia się i starości a instytucjonalne formy opieki nad osobami w podeszłym wieku*. *Studium socjologiczno-etyczne*. Kraków 2012.
- [20] Jan Paweł II. *Homilia w czasie liturgii słowa skierowana do chorych (12.06.1987)*. W: TENŻE. *Dzieła zebrane. Homilie i przemówienia z pielgrzymek – Europa*. T. IX. Kraków 2008 s. 380381.
- [21] Nęcek R. *Troska o zdrowie jako zobowiązanie moralne*. W: *Społeczny wymiar zdrowia. Jubileusz 10-lecia Centrum Medycznego VADIMED*. Red. E. Kucharska. Kraków 2012 s. 25.
- [22] Nęcek R. *Solidarność jako fakt, zasada i cnota w nauczaniu społecznym Jana Pawła II*. „Sosnowieckie Studia Teologiczne” 2005 T. VII s. 2005-2006.
- [23] Nieszporek T, Więcek A. *Osteoporozy wtórne*. „Medycyna po Dyplomie” 5:2004 s. 40.
- [24] Olszyński W. *Diagnostyka i leczenie osteoporozy*. *Wielodyscyplinarne Forum Osteoporotyczne Materiały szkoleniowe. Kurs atestacyjny (Warszawa, 27-28.06.2002)* s. 4.
- [25] Osińska K. *Ogólne obowiązki lekarza*. W: *Refleksje nad etyką lekarską*. Red. Tenże. Warszawa 1990 s. 23.
- [26] Papieska Rada ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia. *Karta Pracowników Służby Zdrowia*. Watykan 1995.
- [27] Papieska Rada „Cor Unum”. *Niektóre kwestie etyczne odnoszące się do ciężko chorych i umierających (27.07.1981)*.
- [28] Ratzinger J. *Europa Benedykta z kryzysie kultur*. Częstochowa 2005.
- [29] *Słownik Wyrazów Obcych*. Red. E. Sobol. Warszawa 1995.
- [30] Szczeklik A. *Nieśmiertelność. Prometejski sen medycyny*. Kraków 2012.
- [31] Tischner J. *Jak żyć?* Wrocław 1994.
- [32] Tischner J. *Książka na manowcach*. Kraków 2007.
- [33] Tischner J. *Wiara ze słuchania. Kazania starosądeckie 1980-1992*. Kraków 2009.
- [34] Tischner J. *Etyka solidarności*. Kraków 2000.
- [35] Vossenkuhl W. *Możliwość dobra. Etyka w XXI wieku*. Kraków 2012.
- [36] Zimowski Z. *Indirizzo di Saluto ai partecipanti alla Giornata Mondiale dell'Osteoporosi (Roma, 19 ottobre 2011)*.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 317-328]

K. Teresa Panas

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

Psychology of volunteering

Keywords: *Volunteering, psychology of volunteering, communication, transactional analysis.*

Summary

Volunteering (from Latin voluntarius) refers to conscious, willing acceptance of a job that one is not paid for. Volunteers do not get money for their work, but it does not mean they work for free. Their gratification is feeling good, needed, serving their altruistic needs, boosting their self-esteem. If one expects or demands thanks for the work done, at the same time behaving in a pitying or patronizing way, it contradicts the idea of volunteering. Conscious volunteering thus implies substantial self-awareness, acknowledging one's positive sides as well as limitations. Communication skills and competence are also indispensable; in this article, they are presented from the perspective of Eric Berne's transactional analysis and Schulz von Thun's conception of communication

What matters is not what you say, but what they hear

What matters is not what you do, but what they see

What matters is not what you mean, but what they get.

Volunteering (from Latin voluntarius) refers to conscious, willing acceptance of a job that one is not paid for. Volunteers do not get money for their work, but it does not mean

they work for free. Their gratification is feeling good, needed, serving their altruistic needs, boosting their self-esteem. If one expects or demands thanks for the work done, at the same time behaving in a pitying or patronizing way, it contradicts the idea of volunteering. Conscious volunteering thus implies substantial self-awareness, acknowledging one's positive sides as well as limitations.

The interpretation of interpersonal relationships presented here, relying on the conceptions of F. Schulz von Thun [2001] and E. Berne [1961, 2012], will give a volunteer a chance to look into himself and his contribution to interpersonal relations.

Our behaviour always expresses something, is a statement, encoded message. The more understandable the code, the more effective communication. The sender will not say, "That is not what I meant, I wanted to say something else". We have to remember that silence is also a statement, a kind of message. Being silent with people who do not want any words is one of the most difficult forms of participating in another person's time and space.

The questions that every volunteer should ask himself before taking the decision to work are as follows:

WHOM? Whom do I see?

Who am I?

What do people experience when they contact me?

What is my understanding of man?

How does my experience contribute to my understanding of man?

Do I treat the people I encounter as partners, or do I treat them casually?

WHAT FOR? What precisely is the aim of a conversation, meeting?

Who is to benefit from my help? In what way?

WHAT? What is the object of my actions?

What precisely does my action refer to?

HOW?

What methods do I choose and why?

How do I apply them?

WHO?

Who applies?

Who is the person that takes action (ME)?

How do I treat my interlocutor?

What feelings do I have for the person who needs help?

Can I control these feelings in myself and others?

What aim do I want to gain through the contact with the recipient?

An utterance in verbal or non-verbal communication reflects interpersonal relations. For a volunteer – particularly a young person – this may be an unknown ground. A beginner should therefore face his own self, analyze his attitudes and behaviour, trying to understand motives of his actions.

Every utterance in interpersonal communication may be dealt with on four planes (F. Schulz von Thun):

FACTUAL INFORMATION

Sender – SELF-REVELATION -- MESSAGE – APPEAL - Receiver

RELATIONSHIP

1. Factual information – do I communicate in a clear and comprehensible way?
2. The treatment of the interlocutor, the recipient of my actions – the quality of the encounter (mutual relation). The quality manifests itself in acceptance or lack of it (not always conscious), expressed as rejection, patronizing, pity. We must also stress the importance of the interlocutor's system of values, and of the manner in which he is addressed.
3. Self-revelation. An utterance reveals the person who produces it. It manifests self-knowledge, acceptance, the ability to express emotions. We deliver a portion of our personality. Thus, authenticity of an encounter, not putting on a mask, is important.
4. Appeal. Every utterance that we produce has an influence on our interlocutor. We always expect the recipient to accept our expectations concerning him. There is a risk of manipulation involved in this aspect of communication.

All the planes of verbal and non-verbal communication discussed above are equally important. It is inappropriate to focus on selected aspects only. It is vital to ensure that all four aspects play an important role. When educating volunteers, a particular emphasis should be placed on the quality of an encounter and self-revelation. These are the most often neglected areas, although they help to reduce the stress level and prevent burnout, giving satisfaction and self-actualization.

The ability to open up to a person who needs help is a desired trait. However, there is a risk involved here. An inexperienced volunteer may adopt the attitude of “I give you my heart, time, I'm all for you”. Eventually, it may turn out that the volunteer himself needs specialist therapeutic help.

A volunteer must be sensitive to the quality of being together. This aspect must be viewed in a systemic way, as a dialogue. In therapeutic contact - and in my opinion every meeting of two people can be called so - a volunteer meets a person or a group of people who need help. They meet in certain context, which they themselves create. The quality of being together is different when we meet a single person, or a group of people. The relations will be yet different if we meet a couple, or a family.

The context of an encounter is an important factor in establishing appropriate relations. Volunteers work e.g. in hospitals, where special conduct is required, determined by the standards of medical treatment; or at schools, where statutes and laws regulate communication. Thus, every encounter has its institutional, spacial, chronological and material limitations.

Self-revelation and confrontation with what I know about myself and what others know about me also helps to build appropriate relations. Non-verbal aspect of every utterance must be consistent with its verbal content. In this context it is important to distinguish between coherent and incoherent utterances. A coherent utterance is characterized by harmony and clarity. An incoherent one results in confusion, misunderstanding and lack of agreement. It may stem from insufficient self-knowledge, a multitude of messages transmitted simultaneously, inadequate language, not adjusted to the recipient, inappropriate linguistic or emotional connotation.

The discussion above pertains to the sender of a message. But how is a message decoded by the recipient?

Again, let me refer to Schulz's conception. His approach is entirely sufficient as a practical solution to our considerations. Depending on what the recipient wants or is prepared to hear, we talk about "listening with four ears". Every plane of an utterance mentioned above is received by a different ear, the one that is most developed. The threats posed by one-sidedness of reception may be connected with the relationship as a whole, or one of its aspects.

1. The matter ear – set on receiving information only from the factual plane. In this case we may not notice that relations between people in interpersonal communication are not compatible, interlocutors do not receive messages, for example emotional ones.

2. The relationship ear – set on receiving information pertaining to mutual relation. In the recipient's view it may indicate positive relations, thus making him feel good. It may, however, convey a negative message; in this case every piece of factual information is interpreted negatively in its emotional aspect. There is yet another manner of perceiving relations, when every message, even a neutral one, is decoded as harmful to the receiver.

3. The self-revelation ear – it is not the hypersensitive relationship ear, but one that is open to what the sender wants to say about himself. This type of listening is very helpful when building appropriate relations between the sender and the receiver, or between a volunteer and a receiver of help. It facilitates the understanding of what is behind the emotions displayed by the sender. The danger connected with self-revelation ear is interpreting every utterance as attacking the receiver, jeopardizing his self-esteem or system of values. Often the message is arbitrarily distorted, triggering a sense of inferiority, or let-

ting your self-image depend on the context of an utterance. If this happens to a volunteer, he undoubtedly needs to work with a supervisor.

4. The appeal ear – set on hearing, seeing, reacting promptly, in other words, recognizing and fulfilling the wishes expressed by the sender.

Lack of compatibility or cooperation between the sender and the receiver, resulting from insufficient knowledge about the message that is sent and received, and about ME and YOU in interpersonal relations, may lead to concealed misunderstandings or omitting crucial elements in any therapeutic meeting, including volunteers' work.

With regard to the I-YOU relation, it is a good idea to consider the suggestions that Eric Berne puts forward in his conception of transactional analysis. He defines **Ego-state** as a coherent system of thoughts, feelings and corresponding behaviour. Ego states are ways and manifestations of a person's existence in relation to other people and itself. The author distinguishes 3 Ego-states: Child, Parent, Adult. Each of them expresses different characteristics of ways of functioning.

Child Ego state consists of experiences originating from childhood. It includes needs, wants, emotions, intuitive thinking, creativity. This state is a source of feelings, emotions and energy.

Parent Ego state gathers opinions, norms, rules and values. It includes opinions concerning work, men and women, students, pupils, our subordinates and superiors. The whole content of **Parent Ego** state is taken from our parents, teachers, authorities without modification, as it is treated as true and irrefutable.

Adult Ego state contains everything that has been worked out in the process of personality forming, namely the procedures and strategies allowing for the mature contact with the self, with other people and the here and now reality. According to Berne, the mature ego uses this state to solve problems, take decisions, gather information, express emotions in a mature and responsible way.

Functional analysis of Parent, Adult, Child Ego states (PAC Ego states) indicates ways of using the resources that we possess.

Parent Ego states has two varieties: **Nurturing Parent** and **Normative** (Controlling) **Parent**. We learn these roles from our parents, who teach us how to be caring, but also how to instill rules, norms of behaviour, values, how to bring up and support in difficult situations. Nurturing Parent cares about others, gives advice, permission, motivates.

A negative aspect of this state manifests itself in the actions of the so called **Rescuer**, who does not possess the appropriate knowledge, skills or competence, and his way of acting may bring more harm than good.

Feeling pressurized to help others, we may subconsciously feel used. In this case a volunteer may feel resentment towards the person he is helping. Another aspect of the **Res-**

cuer is helping when no help has been asked for. Often the **Rescuer** thinks he knows better what kind of help a person needs. He cannot administer help in reasonable doses, giving more than is needed. Moreover, he can reinforce the demand for help or deepen the state of inborn helplessness, inability to act.

Behaviours associated with **Normative Parent** pertain to building a system of values, setting limits, obligations and restrictions. A negative aspect of this state manifests itself in the **Persecutor**, who is not set on helping, but criticizing or punishing.

The Adult Ego state does the analytical and synthetic thinking, acts in the here and now, is objective and may have the function of negotiator or mediator between the **Parent Ego** state and **Child Ego** state.

The Child Ego state is manifested as a **Spontaneous Child** and **Adaptive Child**. The Child state needs instant gratification, its emotions are revealed with no internal control. The **Spontaneous Child Ego** state is in everyone of us, despite growing up and socializing (all the nurturing, internalizing actions). It depends on us if it is used. Definitely, it is advisable to take advantage of it in interpersonal relations such as: play, intimate relationships, expressing admiration. Being focused on serving one's needs and no reaction to danger reflects a negative aspect of the Spontaneous Child Ego state.

The Adaptive Child Ego state. When confronted with a variety of life situations, we learn to compromise and use creativity, which helps to adapt to the existing situation. Inadequate and automatic adaptation occurs in a negatively Adaptive Child – rebellious or submissive.

The Creative Child Ego state (Little Professor) is manifested in intuitive, creative, curious reactions, questions, explorations. The Creative child Ego state positively cooperates with the Adult Ego state in a way that is adequate to a situation, but more intuitive than logical. In the **Creative Child Ego** state magical thinking, as opposed to factual thinking, has an inappropriately large role. In this case a person slips into passivity, idleness, or initiating psychological games.

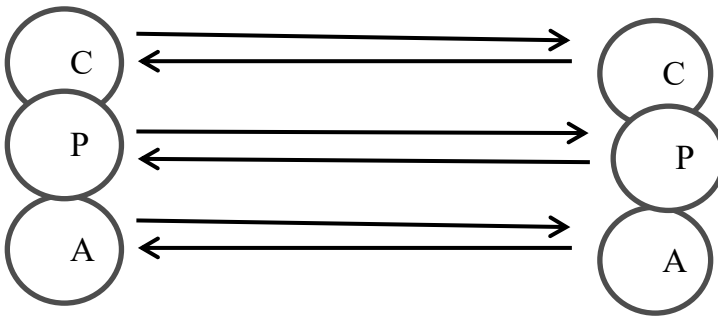
Relying on his conception of the Ego states, Berne put forward an innovative approach to interpersonal communication. He referred to it using the word “transactions”. According to Berne, a transaction is an exchange between two people, between their Ego states. Interpersonal relation is a sequence of transactions occurring one after another. Considering the six Ego states in their positive and negative aspects, we can talk about a multitude of possible transactions. Such an approach helps to understand the complicated exchange of messages that occurs between people.

Thus, we can assume that a human being characterized by a mature personality and the ability to communicate chooses the Ego state that is the most adequate one here and

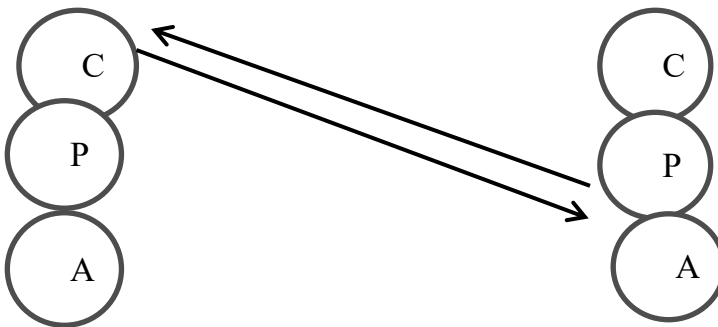
now. The effectiveness of communication depends not only on the content of an utterance, but also on the manner in which it is conveyed.

Berne mentions reciprocal transactions – symmetrical and complementary. As long as transactions are reciprocal, communication may continue indefinitely.

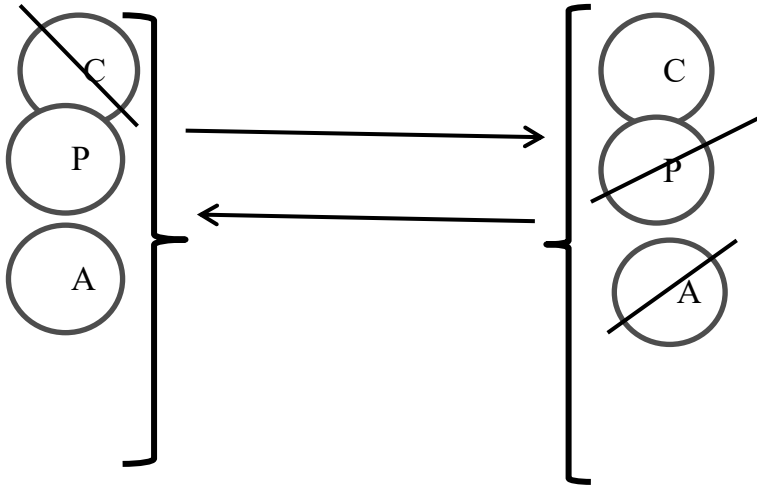
Symmetrical (reciprocal) transaction. Stimulus and response originate from the same Ego state.



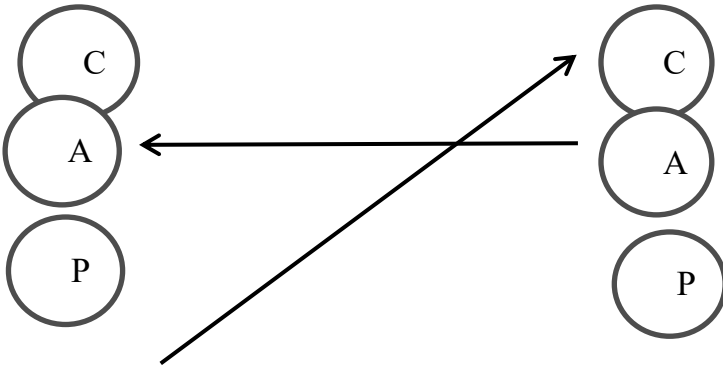
Complementary transaction. When stimulus and response in the PAC diagram are connected by parallel lines:



Symbiotic transaction – fixed, constant complementary reactions in reference to the same persons. Two people complement each other to two:

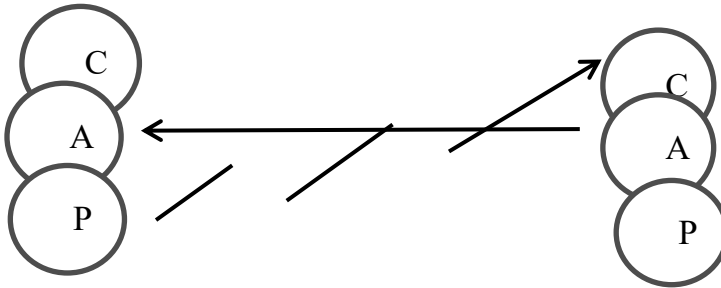


Crossed transaction – reaction directed towards a particular state, response comes from a different state:

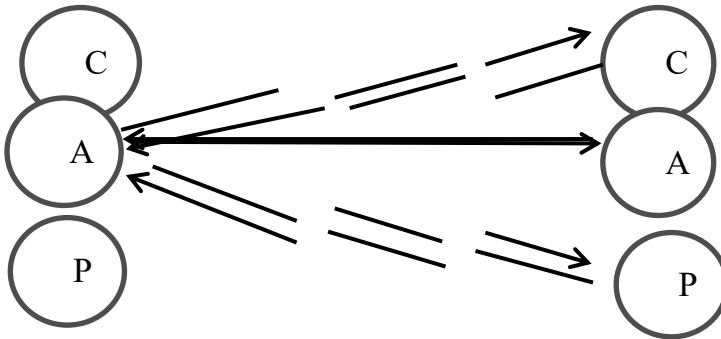


If stimulus and response in the PAC diagram are crossed, communication ceases to exist.

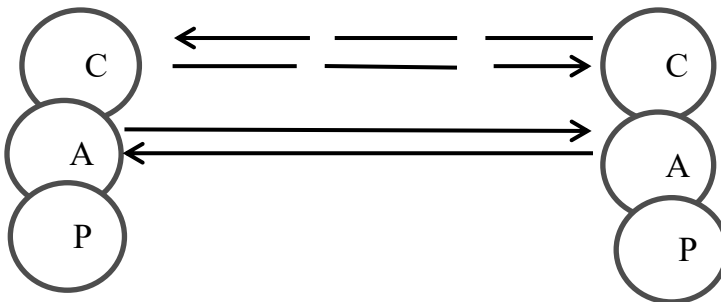
Covert transaction – what we say is a part of a transaction, “between the lines”, so in fact we say much more – it is a meta-communication level.



Angular transaction – the message is apparently delivered from an Adult to an Adult, but in fact to a Parent or Child:



Duplex transactions – the message is apparently delivered and received by Adult, but actually takes place on a different level, e.g. Child (flirtation).



Building our strong Adult – useful in mature contacts – involves:

1. Recognizing our Child - its weaknesses, fears, ways of expressing emotions, acknowledging needs.

2. Recognizing and learning our Parent – his orders, criticism, fixed attitudes, and the main ways of displaying them.
3. Becoming sensitive to the Child in others, talking to it, giving strokes, taking care of it, appreciating its need of creative expression.
4. Giving Adult the time to process data and tell the difference between Parent and Child, and real facts.
5. Working out a system of values. We cannot take any decision without ethical underpinning.

Presenting his theory, Berne warns against the so called “drivers”, who “change the soul into barracks”. Most frequently, these are messages we receive from people who are important to us, e.g.: be perfect, act quickly, demand from yourself, please everybody, be strong, powerful.

As opposed to “drivers”, “tranquilizers” instruct us: be yourself, take your time, work peacefully, live in harmony with yourself, respect yourself and your limits.

Interpersonal relations are endangered by transactional games, psychological games – several, mostly covert, messages exchanged between people, that lead to gaining psychological benefits.

A game is a defence mechanism used by people with unsatisfied need for support and appreciation, who cannot obtain it in a normal, sincere, open way. Every game contains a trap, in which the partner is to be caught. The game is a snare, which seemingly satisfies somebody’s need, but in fact has a different purpose. It is a snare, which targets the victim’s weak point, but as soon as the victim reacts, the situation changes (according to S. Karpman’s Dramatic Triangle – Rescuer, Victim, Oppressor), and the real purpose is revealed, with an unexpected ending appearing like a jack from the box. It is an ending the victim never expects.

From the psychological point of view, the less developed the Adult, the more frequently he will resort to a game, which will be his way of coping with reality and personal difficulties.

Summing up our discussion of transactions and psychological games, we cannot be blind to the positive aspect of games. The psychological tension is reduced, as the substitute needs are satisfied – these are the internal psychological benefits. The external psychological benefit is being protected from excessive closeness and involvement in relations with others. Safe distance and other people’s company, as well as satisfying the stimulation need, are socially internal and external benefits.

A VOLUNTEER’S PERSONAL CHARACTERISTICS:

The desired traits of a volunteer's personality presented below are my, probably idealistic, proposal. Every person doing a job that involves helping others should possess these characteristics. Thus, what should a volunteer be like?

1. A volunteer should have a mature personality:
 - it means having well developed image of himself
 - an ability to understand himself, being self-aware, conscious of his own emotions
 - being able to satisfy psychological needs without permanent inner conflicts
 - having a sense of emotional security, in other words having an emotional stability in fear- inducing situations
 - having an objective insight into himself, knowledge about his positive sides and limitations
 - to estimate situations in a proper way
 - to act with a dose of optimism, authenticity and empathy
 - to have his own philosophy of life and fully formed outlook on life.
2. A volunteer should be authentically interested in other people, he ought to have positive attitudes towards other people, he should create the atmosphere of security and mutual trust.
3. A volunteer must learn to see other people as trustworthy, valuable, capable of solving their own problems and coping with their lives.
4. A volunteer ought to have a sense of responsibility for himself and the people whom he helps.
5. It is absolutely necessary to avoid judging people and their conduct. On the contrary, a volunteer should concentrate on behaviour itself rather than motives.
 - The ethics of volunteer's work implies no impinging on the limits of intimacy and dignity of the needy , as well as confidentiality of each meeting.

TIPS FOR VOLUNTEERS [Kubacka-Jasiecka, 2010]

DO NOT PLAY ANY ROLES IN THE PRESENCE OF THE CLIENTS.

BE SPONTANEOUS – TRUST YOURSELF AND BE SELF- CONFIDENT.

DO NOT ASSUME DEFENSIVE ATTITUDES (DO NOT APPLY SELF-DEFENSE MECHANISMS).

BEHAVE IN A COHERENT AND CONSISTENT WAY (THOUGHTS, WORDS, FEELINGS, BEHAVIOUR).

BE ABLE TO SHARE YOURSELF WITH OTHERS (BE OPEN, ALLOW OTHERS TO GET TO KNOW YOU, SHOW FEELINGS AND EMOTIONS).

And how to avoid getting involved in a psychological game? (according to Eric Berne?)

DO NOT JOIN THE GAME

BE MORE SELF-AWARE THANKS TO REFLEXION AND UNDERSTANDING OF DIFFERENT SITUATIONS, PARTICULARLY IN THE STATE OF MENTAL DISCOMFORT

DEVELOP AND USE YOUR EMOTIONAL INTELLIGENCE

BE ASSERTIVE

BE AWARE OF USING DEFENSE MECHANISMS.

LEARN TO IDENTIFY MOTIVES THAT TRIGGER PSYCHOLOGICAL GAMES.

DO NOT ALLOW YOURSELF TO BE DRIVEN INTO A GAME, IN OTHER WORDS DO NOT SATISFY THE PARTNER'S PATHOLOGICAL NEEDS.

DO NOT LET YOURSELF BE UNDERESTIMATED AND DISRESPECTED.

GET OUT OF THE GAME BY CONFRONTING THE PERSON WHO INITIATED IT.

DEVELOP YOUR ADULT AND USE IT.

DO NOT TAKE RESPONSIBILITY FOR SOLVING OTHER PEOPLE'S PROBLEMS.

WHEN THERE IS NO OTHER ALTERNATIVE, CONSCIOUSLY RESPOND TO A GAME BY PLAYING A GAME.

The discussion above has focused only on a small fraction of the complicated issue of volunteering. I have not referred to the external conditions of volunteer work. I focused on certain, in my opinion crucial, aspects of communication and personal characteristics, that definitely depend on the person who offers help. There is also the important problem of training, continuous support and supervision of volunteers by people who have therapeutic expertise, abilities and competence [Gilbert, Evans, 2004].

Bibliography

- [1] Berne, E. 1961. *Transactional Analysis in Psychotherapy*. A Condor Book Souvenir Press (Educational and Academic) LTD. London. 1961.
- [2] Berne, E.: *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. PWN. Warszawa.
- [3] Gilbert, M.C., Evans, K. 2004. *Superwizja w psychoterapii*. GWP. Gdańsk.
- [4] Kubacka-Jasiecka, D. 2010. *Interwencja kryzysowa*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne. Warszawa.
- [5] Schulz Von Thun, F. 2001. *Sztuka rozmawiania*. Wydawnictwo WAM. Kraków.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 329-338]

Paweł Panas

Katolicki Uniwersytet Lubelski w Lublinie

Między estetyką a religią. O zasadniczym sporze wokół fundamentów ludzkiego doświadczenia

Between the aesthetics and the religion.

Fundamental dispute about foundation of the human experience

Keywords: *aesthetic experience, religious experience, metaphysics, art, artistic creativity, „Tygodnik Powszechny”.*

Summary

In the article a reflection is proposed on important problems concentrated around the concepts ‘aesthetic experience’ and ‘religious experience’. The author of the article discusses their mutual relation and he tries to arrange properly some basic problems. The author took into account also the important modernist tradition and wide contexts both theological and cultural.

Czy sztuka współczesna może być sztuką Kościoła?

W 1958 roku na łamach „Tygodnika Powszechnego” przez dłuższy czas toczyła się niezwykle ożywiona dyskusja na temat *Czy sztuka współczesna może być sztuką Kościoła?*. Początek całości dał niepozorny artykuł pióra Tadeusza Żychiewicza, historyka sztuki i uznanego publicysty [Żychiewicz, 1958: 6]. Opisał on w nim pokrótce kontrowersje,

jakie w tamtym czasie miały miejsce w Imielnie, niewielkiej miejscowości położonej na terenie obecnego województwa świętokrzyskiego. Rzecz dotyczyła sporu, który rozgorzał w sprawie wykonanych przez Tadeusza i Barbarę Brzozowskich polichromii w prezbiterium zabytkowego kościoła, unikatowej romańskiej świątyni istniejącej już w XIII wieku. Znaczna część wiernych oraz niektórzy dostojnicy kościelni poczuli się zgorszeni nowoczesną formą dzieła, które ich zdaniem nie do końca licowało z przestrzenią w jakiej się znalazło. Sprawa ta była na tyle poważna, iż przez pewien czas rozważano nawet usunięcie sprawiających tyle kłopotów malowideł.

W kontekście tej historii Żychiewicz postawił niezwykle istotne pytania: z jednej strony o granice akceptacji dla sztuki współczesnej w miejscu sprawowania kultu religijnego, a z drugiej – o nieprzekraczalne ramy, których nie powinno nigdy naruszać dzieło sztuki przeznaczone do ekspozycji w przestrzeni sakralnej. Próbując dociec istoty przedstawionego sporu, krakowski krytyk zwrócił uwagę, że jego fundamentem było wyjątkowe przeświadczenie o godności kościoła oraz szczególnie poczucie piękna rozumianego na sposób „klasyczny”: które np. w scenie Ostatniej wieczerzy wykrystalizowałyby się w realistycznie ujętej wzniosłości póz, gestów, twarzy. Które – dopowiedzmy rzecz do końca – nie odbiegałoby zbyt od wzorca, ustalonego przez np. *Ostatnią wieczerzę* Leonarda da Vinci oraz licznych jego naśladowców i kopistów [Chmielowski, 1985: 283].

Jak komentował Żychiewicz, należy jednak pamiętać, że przyjęte wzorce nie przemawiają już z tą samą siłą co kiedyś. Leonardo tworzył w XVI wieku i od tego czasu znacznie zmieniły się kanony, zużyły pewne konwencje, a nade wszystko określonym przeobrażeniom uległa ludzka wrażliwość. Nie można więc nakładać na sztukę współczesną kagańca dawnych, nierzadko całkowicie nieaktualnych dzisiaj wzorów i stylów. Sztuce o przeznaczeniu religijnym wolno oczywiście znacznie mniej niż malarstwu sztalugowemu – mówią o tym także odpowiednie dokumenty Stolicy Apostolskiej, ale jednocześnie nie upoważnia to do wyciągania zbyt daleko idących wniosków i programowego odrzucania nowoczesności dzisiejszych artystów.

Artykuł ten uzyskał niespodziewany odzew. Do redakcji Jerzego Turowicza zaczęły napływać dziesiątki listów, a w dyskusji, która wywiązała się na łamach pisma, obok Żychiewicza wzięli udział między innymi Adam Bunsch oraz Zygmunt Kubiak [Żychiewicz, 1958: 6]; [Kubiak, 1958: 6]; [Kubiak, 1958: 2]; [Bunsch, 1958: 7]. Jak zawsze w takich przypadkach stanowiska były podzielone, ale jednym z najbardziej nieprzejednanych adwersarzy okazał się brat redaktora naczelnego, ksiądz Juliusz Turowicz [Ks. Juliusz Turowicz (1906-1995), doktor teologii Uniwersytetu Katolickiego w Louvain, profesor Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie]. Zaprezentował się on jako zdecydowany przeciwnik wszelkich eksperymentów artystycznych w przestrzeni sakralnej, ponieważ jego zdaniem mogą one raczej utrudniać wiernym kontemplację prawd wiary, zamiast

służyć w tym względzie prawdziwą pomocą. W swoich dosyć emocjonalnych wystąpieniach wskazywał na niebezpieczeństwa płynące z nadmiernej estetyzacji sztuki religijnej, co nie zawsze musi prowadzić do pożądaných efektów [Turowicz, 1958; Nr 23: 5]; [Turowicz, 1958; Nr 30: 5-6].

Dzisiaj mało kto pamięta jeszcze tamten spór i emocje, które mu wtedy towarzyszyły. Polichromie szczęśliwie przetrwały trudny okres i kościół w Imielnie może obecnie poszczycić się posiadaniem między innymi unikatowych malowideł wykonanych przez nieżyjącego już niestety wybitnego polskiego malarza. Powstaje zatem pytanie, dlaczego raz jeszcze powracamy do tamtych wydarzeń? W jakim celu przywołujemy dawno przebrzmiałą dyskusję, która w dużym stopniu straciła dzisiaj swoją aktualność? Otóż, gdy uważnie przyjrzymy się toczonyj wtedy w „Tygodniku Powszechnym” polemice, to odkryjemy, że obok najbardziej doraźnych elementów związanych bezpośrednio ze sprawą Imielna oraz innymi, podobnymi do niej przypadkami, pojawiają się tam również problemy o charakterze uniwersalnym, nie związane w żaden sposób z jakąkolwiek terażniejszością. Na jedno z takich zagadnień z pogranicza filozofii, estetyki i teologii, jakie z całą siłą ujawniło się w niektórych wypowiedziach ówczesnych „interlokutorów”, a które do dzisiaj nie straciło nic ze swojego znaczenia, chciałbym w dalszym ciągu mojego artykułu zwrócić szczególną uwagę.

Współczesna wersja ikonoklazmu

W ramach wspomnianej dyskusji opublikowany został również ważny artykuł Jerzego Nowosielskiego, dla którego bezpośrednią inspiracją do napisania tekstu stała się wystawa polskiej sztuki religijnej [Nowosielski, 1958, nr 12: 6]. Wystawa – dodajmy – zdaniem malarza całkowicie nieudana:

Większość eksponatów należała do świata sztuki przebrzmiałej i nie działającej na wrażliwość człowieka nowoczesnego, niektóre obracające się w granicach poprawności estetycznej nie przekraczały poziomu galanterii lub stylizacji, charakterystycznej dla sztuki oficjalnej lat dwudziestych i trzydziestych.

Łódzka ekspozycja była jednak dla Nowosielskiego wyłącznie dobrym pretekstem do sformułowania niezwykle istotnych wniosków natury ogólnej. W jej kontekście postawił on bowiem tezę o współczesnej wersji problemu epoki herezji ikonoklazmu, formalnie zapoczątkowanej przez edykt cesarza Leona III Izauryczyka, który nakazał usunięcie i zniszczenie wszelkich obrazów religijnych z wnętrz świątynnych. Pamiętamy, w wielowiekowym sporze na temat kultu świętych obrazów ścierały się dwa zasadnicze stanowiska: tych, którzy byli zdecydowanymi przeciwnikami ikony, widząc w niej znaczne ryzyko stania się przedmiotem bałwochwalczej wiary i dostrzegając niebezpieczeństwa różnego rodzaju deprawacji, mających swe źródła w uśiłowaniu przedstawienia duchowego wy-

miaru boskości za pomocą niedoskonałej materii oraz tych, którzy zdecydowanie bronili symbolicznej użyteczności natchnionego dzieła sztuki, przeciwstawiając się jednocześnie niektórym niebezpiecznym zjawiskom słusznie wskazywanym przez ikonoklastów [Uspieński, 1993]; [Łukaszczyk, 2008]. Dzisiejsza wersja tych kontrowersji realizowałaby się oczywiście już na nieco innej płaszczyźnie. Nowosielski wyrażał ją za pomocą zasadniczej wątpliwości: czy rzeczy widzialne godne są stać się przedmiotem transpozycji artystycznej i kontemplacji odbiorcy?

Do postawienia tak sformułowanego pytania doprowadziły go obserwacje dotyczące ogólnej natury ludzkiej twórczości. Z pełnym przekonaniem twierdził on bowiem, że tradycyjnie uznawany podział na sztukę religijną i sztukę świecką nie znajduje swojego uzasadnienia w rzeczywistości, której bezpośrednio przeciwieństwo dotyczy. Dzieje się tak, ponieważ pojęcie sztuki sakralnej jest wyłącznie konstrukcją intelektualną, zamazującą oczywistą prawdę, iż można jedynie mówić o działającym w historii silnym czynnikiem duchowym, współistniejącym z przeciwstawną mu tendencją „materialistyczną”. W różnych okresach górę brała jedna lub druga opcja, natomiast nigdy nie wykrystalizowała się czysta postać, pozwalająca na traktowanie jej jako osobny rodzaj twórczości artystycznej. („Tak więc sztuka była albo przeniknięta elementami różnie pojętej i różnie przeżytej duchowości, albo zafascynowana światem i rzeczywistością fizyczną – zależnie od tego, jaką była świadomość epoki, która ją tworzyła. Dwu nurtów istniejących obok siebie w ramach jednej cywilizacji nie spotykamy”). Całość wywodu opatrzona została również pewnymi historycznymi przykładami, które przywołane zostały z odpowiednim autorskim komentarzem.

Uwzględniając właściwą rolę obu współistniejących pierwiastków, należy jednocześnie zakwestionować tradycyjnie pojmowaną funkcję twórczości wymiaru sanctum. Jeżeli bowiem zgodzimy się, że z teoretycznego punktu widzenia w ogóle nie można w pełni zasadnie mówić o istnieniu zjawiska sztuki sakralnej, zanegować będzie także trzeba przypisywany jej „ilustracyjny charakter”, wyrażający się nakazem możliwie czytelnej reprezentacji „prawd wiary”. Z tego punktu widzenia należy więc odrzucić przeświadczenia, które widziałyby konieczność ścisłego sformatowania sztuki religijnej, które chciałyby precyzyjnie ustalać ograniczenia dostępnych jej form wyrazu artystycznego. Stąd też swoje rozważania Nowosielski mógł podsumować fundamentalną dla całego wywodu tezę o istotnej roli twórczości artystycznej w odkrywaniu rzeczywistości boskiej:

Sztuka w misteriach religijnych nie jest elementem dodatkowym, zdobiącym, towarzyszącym. Jest ona częścią istotną misteriów. Jest to metoda, za pomocą której odkrywamy, formułujemy i przekazujemy tajemnice w innym sposób dla świadomości niedostępne.

W opublikowanym po latach kolejnym tekście dotyczącym tych problemów Nowosielski wyjaśniał dodatkowo na czym polegałaby w tym kontekście specyfika sztuki współczesnej.

Gdybym powiedział, że za pomocą malarstwa dochodzimy do poznania sformułowanych prawd wiary i że w inny sposób do nich dojść nie możemy, byłaby to istotnie odmiana modernizmu. Jednak ja mówię inaczej, mówię, że za pomocą czynnego lub biernego uczestniczenia w życiu sztuki nowoczesnej, penetrujemy inne, nie odkryte dotąd dla świadomości ludzkiej tereny i sprawy, posiadające oczywiście swoje zaplecze metafizyczne [Nowosielski, 2000: 27].

Możemy dostrzec w tej wypowiedzi znamienne przesunięcie akcentów. Ujawniła się tutaj bowiem opisywana wielokrotnie świadomość rzeczywistych przemian, jakie zaczęły zachodzić na terenie sztuki w XX wieku. Przemiany te polegałyby na rugowaniu z jej obszaru jakichkolwiek elementów wyznaniowych i jednoczesnej preferencji do przedstawiania skomplikowanych ludzkich przeżyć zamiast określonych prawd religijnych. W ramach tak rozumianej sztuki wymiaru sakralnego należy mówić raczej o pewnych inspiracjach duchowych niż realnym odniesieniu do rzeczywistego *credo*. Przeważa w niej zatem raczej metafizyczna tajemnica, która zaczyna zastępować religijną pewność [Nowaczyński, 2004: 75].

Pomimo ujawnienia specyfiki współczesnej sztuki, nie zmienia się jednak dla Nowosielskiego samo sedno problemu. Twórczość artystyczna nabiera w tej wypowiedzi szczególnego znaczenia. Tak jak do tej pory twierdził, nie chodzi w niej o jakąkolwiek ilustrację gotowych do wyrażenia prawd i opisanie opowiedzianych już wcześniej historii. Rola, jaką ma do odegrania, nie sprowadza się zatem jedynie do bycia odpowiednim środkiem wyrażania, w koncepcji tej przypada jej samodzielna i znacznie poważniejsza funkcja. Dzieło sztuki eksploruje bowiem takie rejony rzeczywistości, które nie zostały jeszcze w inny sposób odkryte, ale też takie, których nie da się opanować inaczej niż tylko za pomocą języka symbolicznego.

Pomimo że Nowosielski otwarcie odżegnywał się od modernistycznej proveniencji swojego spojrzenia na funkcję sztuki, to jednak trudno nie oprzeć się wrażeniu, iż takie są właśnie rzeczywiste źródła jego sposobu myślenia. Ewentualne nieporozumienie może się brać ze specyficznego w tym kontekście użycia terminu „modernizm”. Nowosielski odnosi się tutaj bowiem do wątpliwości sformułowanych przez ks. Turowicza, który mówił jednak o określonym sposobie myślenia w ramach teologii katolickiej, powszechnie wiązanym między innymi z postaciami Alfreda Loisy’ego i Maurice’a Blondela. Jeżeli natomiast użyjemy tego terminu w jego znaczeniu historyczno-kulturowym [Scheppard, 71-140], okaże się, że bardzo dobrze opisuje on pewne aspekty przedstawianej koncepcji, zwłaszcza zaś podkreślenie przez niej kluczowej roli sztuki dla budowania ludzkiej świa-

domości. Z tego punktu widzenia rozważania Nowosielskiego są więc z założenia modernistyczne i realizują to, co teoretycy tej formacji kulturowej zwykli mówić o podzielanej w jej ramach koncepcji sztuki. Doskonale miała ona łączyć w sobie dwa stanowiska: „instrumentalistyczne” Nietzschego wraz z „rewelatorskim” Bergsona. Pisał o tym obszernie i przekonywująco jeden ze znawców zagadnienia:

W praktyce poglądy te przybierają zgodną postać koncepcji sztuki jako inwencji, a więc uprawy takiego rodzaju twórczości, który dąży do zniesienia przeciwieństwa twórczenia i odkrywania, innowacji i reminiscencji. Sztuka w myśl tej koncepcji, dzięki swej technicznej wynalazczości łączy wyobraźniową kreatywność z poznawczą odkrywczością, stając się umiejętnością tworzenia nowych form organizacji doświadczenia, które pozwalają odkrywać niedostępne dotąd obszary rzeczywistości [Nycz, 2002: 36]; [McNamara, 2009].

Niektóre hipotezy wysuwane przez Nowosielskiego mogą budzić oczywiście wiele kontrowersji zarówno natury teoretycznej, jak i czysto historycznej. Nie chodzi mi teraz o jakąkolwiek polemikę – jest to z pewnością doskonały temat na inną okazję. Z przyjętego przeze mnie punktu widzenia ważniejsze jest bowiem uświadomienie sobie wszystkich konsekwencji podobnego sposobu rozumienia omawianych zagadnień. Jeżeli bowiem przyjąć te nawet tak pobieżnie scharakteryzowane przeze mnie założenia, to okaże się, iż przebudowaniu będą musiały ulec niektóre fundamentalne przekonania dotyczące struktury przeżycia estetycznego i jego relacji wobec innych typów doświadczeń, zwłaszcza zaś przeżycia religijnego.

Przeżycie estetyczne a przeżycie religijne

Według klasycznych definicji należy rozróżnić od siebie dwa typy przeżyć: estetyczne i religijne. Mają one zasadniczo odmienną strukturę, posługują się różnymi środkami oraz prowadzą ku innym celom. O ile w wypadku tego pierwszego chodzi o poczucie piękna i doskonałości kompozycji [Ingarden, 2005: 192-222]; [Tatarkiewicz, 1972: 79-89], o tyle w drugim przypadku jedynym celem zawsze pozostaje doświadczenie Transcendencji [Chmielowski, 1985: 283]. Transcendencji – dodajmy – różnie pojmowanej w zależności od przekonań doświadczającego. Za każdym razem jednak idzie tu o odczucie przekraczania świata materialnego, budowanie świadomości, iż jest coś, co radykalnie wymyka się naszemu bezpośredniemu poznaniu. Kiedy używamy języka religii, mówimy w takiej sytuacji o Bogu.

Wydaje się, że tego ostatecznie dotyczyła też wspomniana już krytyka ks. Turowicza, który zarzucał Nowosielskiemu, iż ten lekceważąc powyższe różnice, sprowadza w konsekwencji oba rodzaje przeżyć do jednego wspólnego typu („Samo rozróżnienie na przeżycia typu religijnego i przeżycia estetyczne jest również dość niedawnej daty w świadomo-

ści narodów. Prorocy starotestamentowi byli autorami dzieł literackich i poetyckich o najwyższej randze artystycznej; autorzy tragedii greckich przekazywali wartości metafizyczne – uczestniczenie w spektaklu teatralnym miało charakter przeżycia misterium” – pisał Nowosielski (*Polemika z ks. Juliuszem Turowiczem*, s. 28). Teolog w ten sposób doprecyzowywał przyjęte przez siebie założenia:

I tak nie tylko „Gioconda” Leonarda da Vinci, czy „Czwórki” Chełmońskiego, ale także koronkowe wieże św. Guduli w Brukseli czy Tryptyk Mariacki mogą budzić jedynie poczucie piękna, siły, harmonii, pokonywać nas swoim urokiem, bez jakiegokolwiek odniesienia do Boga. I na odwrót, przeżycia religijne występują często zupełnie niezależnie od przeżyć artystycznych, bez względu na to czy rodzą się na podłożu sztuki religijnej, czy zupełnie innych rzeczy.

Argumentacja ta służyła także objaśnieniu dlaczego artyzm dzieła sztuki nie ma znaczenia dla doświadczenia przeżycia religijnego i dlaczego nawet tandetna artystycznie praca może skutecznie pobudzić odbiorcę do skierowania swych myśli ku wymiarowi transcendentnemu. Jeżeli wszak przyjmujemy zasadniczą odrębność obu przeżyć, nie będzie trudno precyzyjnie je oddzielić na gruncie czysto teoretycznym, ale już w praktyce odbioru przeżycia te mogą w niedostrzegalny sposób niejednokrotnie nakładać się na siebie. Jedyną weryfikacją jest w takim przypadku rozpoznanie ostatecznego celu doświadczenia. Dlatego też Turowicz wspomina, iż „z punktu widzenia wiary sztuka nie jest autonomiczna”. Oznacza to, że nawet artystycznie doskonałe dzieło sztuki może przedstawiać sobą negatywne wartości, i na odwrót – kicz jest w stanie udanie promować wartości pozytywne. Na tym polu nie mogło oczywiście dojść do porozumienia zarówno z Nowosielskim, jak i pozostałymi oponentami w toczącej się na łamach „Tygodnika Powszechnego” dyskusji. Wszyscy oni utrzymywali, że tylko poprzez piękno (estetycznie kompletne i udane dzieło sztuki) może objawić się jakkolwiek prawda o świecie zewnętrznym, tym widzialnym i tym ledwie intuicyjnie przeczucywanym. Za nieudany estetycznie projektem według nich zawsze kryje się określony fałsz, który potrafi nawet zniekształcić uprzednie założenia twórcze.

Kiedy próbujemy dzisiaj na nowo odczytać toczoną wtedy dyskusję, wydaje się, że brak porozumienia mógł wynikać przede wszystkim z zasadniczych różnic pojęciowych. I nie chodzi tu wyłącznie o odmienne definiowanie podstawowych terminów. Rzecz jest natury bardziej ogólnej: ks. Turowicz jako przedstawiciel ścisłego podejścia naukowego oraz Jerzy Nowosielski – wybitny artysta – próbowali porozumieć się za pomocą nie do końca kompatybilnych względem siebie języków. Dopiero uświadomienie sobie tego faktu pozwala na podjęcie próby podsumowania całości. Modernistyczne przeświadczenia malarza, które bardzo wyraźnie dały o sobie znać w jego wywodzie, programowo nie uwzględniały teoretycznych podziałów na różne typy doświadczenia. Nie było to myślenie prowa-

dzione w ramach naukowego dyskursu. To co teolog będzie rozumiał w sposób ścisły, jednocześnie może okazać się swoistą metaforą opisującą kreatywną i poznawczą moc sztuki.

Z tego punktu widzenia innego znaczenia nabiera jeden z głównych zarzutów sformułowanych przeciwko postulowanemu „estetyzmowi” twórczości artystycznej, szczególnie tej o ambicjach bycia religijną. Jest on oczywiście do pewnego stopnia prawdziwy, jednak nie trafia w samo sedno sporu, a tym samym nie oferuje w praktyce żadnego pozytywnego rozwiązania podnoszonych spraw. Dobrze widać to w momencie, kiedy Turowicz wprost mówi, iż dostrzega wiele pożytków z faktu istnienia sztuki, ale uważa też, że nie jest ona w ogóle konieczna. Trywializując, można powiedzieć: „dobrze, że jest, ale gdyby jej nie było, to też nic by się nie stało”. Dodajmy, że jest to – oczywiście – w pełni abstrakcyjny i jedynie czysto teoretyczny punkt widzenia. Wygłasza go teolog, który na ten moment przyjmuje wyłączną perspektywę głoszenia zasadniczych prawd wiary. Z drugiej strony, żaden modernista nie może przystać na takie sformułowania, ponieważ kwestionują one zasadniczą i niezbywalną cechę każdej działalności kreatywnej. Kiedy pierwsi traktują zatem sztukę wyłącznie jako swoiste narzędzie, ci drudzy widzą w niej coś znacznie więcej, podkreślając jej wybitnie podmiotowy charakter. Co ciekawe, i jedno i drugie przekonanie ma swoje głęboko umotywowane podstawy i nie wydaje się opierać na jakimkolwiek fałszywym rozpoznaniu. Sedno problemu, co wyraźnie chcę podkreślić, tkwi bowiem w języku, który przy użyciu niekiedy bardzo podobnych środków, opisuje zupełnie różne aspekty tej samej rzeczywistości.

Pozostaje oczywiście pytanie o to, czy da się wprowadzić jakieś uporządkowanie do tak przedstawionej materii. Jest to o tyle ważne, że zarówno przeżycia estetyczne, jak i religijne są naszym częstym udziałem i nie muszą być związane ani ze sztuką sakralną, ani z jakimkolwiek konkretnym typem kultu religijnego. Metafizyczny wymiar sztuki – o czym była już wcześniej mowa – w swojej zasadniczej części nie opiera się dzisiaj na żadnym konkretnym *credo*, bardzo często nabiera cech duchowości pozawyznaniowej, a jednocześnie nadal stanowi swoiste centrum semantyczne, bez którego nie może obejść się sztuka współczesna.

Ze względu na ograniczenia, o których wcześniej mówiłem, nie jest to oczywiście prosta sprawa. Pojęciowe rozróżnienie obu typów przeżyć wydaje się zasadne, ale prawdziwym problemem pozostaje opisanie ich konkretnych realizacji. Siła estetycznego oddziaływania dzieła sztuki w specyficznych okolicznościach potrafi być tak wielka, iż jest w stanie nawet wzbudzać autentyczne doświadczenia natury religijnej. („Nie znam żadnego człowieka wierzącego, który stałby się wierzącym pod wpływem argumentów ontologicznych. Znam natomiast wielu wierzących, którzy stali się wierzącymi, choć nie nagle, lecz stopniowo, na skutek estetycznie zniewalających modlitw, rzeźb i różnego rodzaju

dział sztuki religijnej. [...]” – w przekorny sposób pisał Fisher). O ile potwierdza to oczywiście logiczną rozdzielną obu zjawisk, o tyle niejednokrotnie wskazuje na ich zadziwiająco współzależność, która może sprawiać dużo trudności przy próbie dokonania pogłębionej analizy typu fenomenologicznego. Obserwowana niekiedy zależność pomiędzy przeżyciami estetycznymi i religijnymi prowadzi nas do sformułowania wniosków wskazujących część wspólną obu rozłącznych zbiorów. Bezspornie mamy tu do czynienia z paradoksem, jednym z tych, w które obfituje problematyka ludzkiej percepcji rzeczywistości. Wskazanie to nie jest nadto rozbudowane i ma raczej charakter interpretacyjny, odwołuje się do świata wartości, a nie intelektualnych zasobów ludzkiej wiedzy. Zacytujmy amerykańskiego badacza, z którym trudno się w tym względzie nie zgodzić:

Każde doświadczenie ma wartość. Każde może wzbogacić inne, i każde może, zależnie od okoliczności, przybierać maskę innego. Należą one do najżywotniejszych źródeł wzbogacania życia ludzkiego. [...] Religia nie może narzucić sztuce swoich schematów formalnych, a sztuka nie może być czymś, co nie bierze religii serio.

Florentyńscy mistrzowie

Zaczęliśmy od opisanego żywego sporu dotyczącego wykonanych w kościele w Imielnie oryginalnych polichromii. Sporów toczonych przez wybitnych malarzy, przenikliwych krytyków sztuki, wnikliwych teologów. W zakończeniu chciałbym przywołać jednak pewien opis tęsknoty za czasami (bezpowrotnie utraconymi), w których podobny konflikt nie był w ogóle możliwy. Taką spajającą całość klamrą będzie zatem dziennikowy zapis wybitnego polskiego pisarza, który z pewną nostalgią opisywał harmonijny świat dawnej kultury:

Kiedyś istniał chyba splot życia i wiary tak silny, że sakralność przenikała z natury do dzieła sztuki i na odwrót. Artysta patrzył wzrokiem czystej wiary na otaczający go świat, po czym własnym dziełem odciskał w nim swoje spojrzenie. Florentyńscy mistrzowie widzieli i stworzyli zarazem krajobraz, który dzisiaj wydaje się chwilami ocalałą resztką tła ze scen ewangelicznych [Herling-Grudziński, 1995].

Tę samą tęsknotę można wyczytać również w omawianych koncepcjach Nowosielskiego, u którego została ona przefiltrowana poprzez modernistyczne pojmowanie sztuki i jej roli w świecie. Co ciekawe, wydaje się, że powyższy fragment sprawiłby także wiele satysfakcji głównemu oponentowi Nowosielskiego – księdzu Juliuszowi Turowiczowi, który poszukiwał przecież w ludzkiej działalności artystycznej rozpoznawalnych tropów transcendentnej rzeczywistości. Tak oto być może udało się przez moment pogodzić obu interlokutorów. W rzeczywistości stawiali oni przed sobą bardzo podobne cele, jednak – nie da się temu zaprzeczyć – wytyczali do nich całkowicie odmienną drogę.

- [1] Bunsch, A. 1958. *O piątym kole u wozu*, „Tygodnik Powszechny”, nr 25.
- [2] Chmielowski, F. 1985. *O obrazach Tadeusza Brzozowskiego*, w: *Ethos sztuki*, prac. zbiorowa pod red. M. Gołaszewskiej, Warszawa – Kraków.
- [3] Chwistek, L. 1938. *Przeżycia artystyczne*, „Przegląd Współczesny” nr 1.
- [4] Herling-Grudziński, G. 1995. *Dziennik pisany nocą* [zapis z dnia 20. X. 1977], w: tenże, *Pisma zebrane*, pod red. Z. Kudelskiego, t. 4, Warszawa.
- [5] Ingarden, R. 2005. *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, w: Ingarden, R. *Wybór pism estetycznych*, wprowadzenie, wybór i pracowanie A. Tyszczyk, Kraków
- [6] Kubiak, Z. 1958. *Szkice z XX wieku*, „Tygodnik Powszechny” nr 16.
- [7] Łukaszyk, ; T. D. 2008. *Ikona w życiu, wierze i w teologii Kościoła*, Kraków.
- [8] McNamara, A. 2009. *An apprehensive aesthetic: the legacy of modernist culture*, Bern..
- [9] Nowaczyński, P. 2004. *Z historii i teorii badań nad literaturą religijną*, w: Nowaczyński, P., *Studia z literatury XX wieku*, Lublin.
- [10] Nowosielski, J. 1958. *Na marginesie wystawy sztuki religijnej w Łodzi*, „Tygodnik Powszechny” nr 12.
- [11] Nowosielski, J. 2000. *Polemika z ks. Juliuszem Turowiczem*, w: tenże, *Notatki. Część druga*, Kraków.
- [12] Nycz, R. 2002. *Język modernizmu. Prolegomena historycznoliterackie*, Wrocław.
- [13] Sheppard, R. *Problematyka modernizmu europejskiego*, tłum. P. Wawrzyszko, w: *Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze*, pod redakcją i ze wstępem R. Nycza.
- [14] Sosnowski, J. 2008. *Dwie siostry*, „Więź” nr 11-12.
- [15] Tatarkiewicz, W. 1972. *Postawa estetyczna, literacka i poetycka*, w: tenże, *Droga przez estetykę*, Warszawa.
- [16] Turowicz, J. 1958. *Jest mi przykro*, „Tygodnik Powszechny” nr 30.
- [17] Turowicz, J. 1958. *Sztuka a religia*, „Tygodnik Powszechny” nr 23.
- [18] Uspienski, L. 1993. *Teologia ikony*, przeł. M. Żurowska, Poznań.
- [19] Żychiewicz, T. 1958. *Bitwa wokół Imielna*, „Tygodnik Powszechny” nr 12.
- [20] Żychiewicz, T. 1958. *Gips i wzruszenie*, „Tygodnik Powszechny” nr 16.
- [21] Żychiewicz, T. 1958. *Imielno i inne*, „Tygodnik Powszechny” nr 6.
- [22] Żychiewicz, T. 1958. *Sprawy niezależne?*, „Tygodnik Powszechny” nr 24.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 339-350]

Swietłana Pożyczka

Wyższa Szkoła Menedżerska Warszawie

Wolność sumienia i wyznania osoby fizycznej. Ewolucja systemu praw w obrębie kultury europejskiej

Freedom of Thought and Faith.

The evolution of the Rights system in European Culture

Keywords: *Freedom of Religion, Freedom of Conscience, catalog of Human Rights*

Summary

The Article shows the evolution of the rights System related to the freedom of thought and faith from antiquity to the modern times. Author cites the definitions and chronological historical overview. She also examines the beliefs and doctrines and presents its position, respecting the currently existing catalog of Human Rights.

Wstęp

Standardem, powszechnie akceptowanym we współczesnych państwach demokratycznych, jest zagwarantowanie jednostce sfery wolności sumienia, myśli i religii. Wolność człowieka stanowi niezbędny filar społeczeństwa demokratycznego, a jednym z jej aspektów jest wolność sumienia i wyznania.

Zanim jednak doszło do tego, iż większość ludzi może „bezkarnie“ wyznawać tę, a nie inną religię (lub nie wyznawać), czy postępować zgodnie z własnym sumieniem i moral-

nością, na przestrzenie wszystkich czasów dochodziło do krwawych wojen religijnych, cierpień, zbrodni, prześladowań przez fanatyków wyznaniowych.

Równość wszystkich praw, dla osób wierzących i niewierzących, w życiu publicznym, politycznym, gospodarczym, społecznym, kulturalnym, oraz zakaz wszelkiej dyskryminacji z powodów religijnych, kształtowała się jednak na przestrzeni stuleci.

Definicje wolności sumienia i wyznania.

Zanim przejdę do omawiania praw do wolności sumienia i wyznania, które niewątpliwie stanowią ogromną wartość cywilizacyjną i są zarazem podstawowym prawem człowieka, postaram się zdefiniować te pojęcia. Definicji jest wiele, jednak większość autorów wyodrębnia w nich, przede wszystkim, takie wartości jak - moralność, uczciwość, dobro, prawda, godność osobista, wolność. Ograniczę się również w swojej pracy tylko do osób fizycznych, którym te prawa przysługują.

Pojęcie wolności sumienia trafnie zdefiniował K. Kosior, zgodnie z którą sumienie - „to świadomość moralna, zdolność wydawania ocen, dotyczących wartości moralnej czynów człowieka, a w szczególności samego podmiotu...” [*Mała encyklopedia filozofii, pojęcia problemy, kierunki, szkoły*, 1996: 448-449].

Istota wolności sumienia polega na możliwości dokonywania wewnętrznych wyborów moralnych na podstawie poznanych przesłanek. Zakres przedmiotowy wolności sumienia jest szerszy, niż wolności religii, ponieważ obejmuje swobodę przyjmowania zarówno przekonań religijnych, jak i przekonań filozoficzno-światopoglądowych areglijnych, które człowiek może uzewnętrznić analogicznie, jak przekonania religijne [Szymanek, 2006: 15].

Papież Jan Paweł II słusznie, moim zdaniem, ujął problematykę sumienia w swoim Orędziu na XXIV Światowym Dniu Pokoju: „żadna ludzka władza nie ma prawa ingerować w sprawy sumienia człowieka, jest ono bowiem świadectwem transcendencji osoby, także wobec społeczeństwa, i jako takie jest nienaruszalne. Nie jest ono jednak absolutem, postawionym ponad prawdą i błędem; przeciwnie, jego wewnętrzna natura zakłada związek z prawdą obiektywną, powszechną i taką samą dla wszystkich, której wszyscy ludzie mogą i powinni poszukiwać. W tym związku z prawdą obiektywną znajduje swoje usprawiedliwienie wolność sumienia, jako konieczny warunek dążenia do prawdy, godnej człowieka, poznania jej w sposób odpowiedni oraz przyłgnięcia do niej. To z kolei zakłada, że wszyscy powinni szanować sumienie każdego człowieka i nie usiłować narzucać nikomu swojej własnej „prawdy”, co nie narusza prawa do wyznawania jej bez pogardzenia z tego powodu nikim, kto myśli odmiennie” [Jan Paweł II, Orędzie na XXIV Światowy Dzień Pokoju].

Pojęcie wolności wyznania określa prawo jednostki do uzewnętrzniania własnych poglądów oraz przekonań [Flak, 2012], a więc możliwość swobodnego okazywania tego, co się czuje.

W opinii Wojciechowskiej [Wojciechowska, 2004: 730] idea wolności przekonań obywateli, w sprawach wiary, jest wyrazem tolerancji światopoglądowej państwa, które zachowuje neutralność w sprawach religii i przekonań.

Współcześnie wartość wolności obok wartości godności i równości, jest przyjmowana w kręgu kultury zachodniej za wartość uniwersalną. Stanowi ona aksjologiczną osnowę prawa. Niewątpliwie koniecznym warunkiem, skuteczności prawa i funkcjonowania porządku prawnego, jest respektowanie przez prawo pewnego minimalnego katalogu wartości, powszechnie uznawanych w społeczeństwie, oraz społeczna akceptacja katalogu podstawowych wartości moralnych, wyrażanych przez prawo [Lang, 1992: 9-10].

Można więc, podsumowując, przyjąć, że pojęcia wolności i sumienia są niekwestionowanymi wartościami każdego człowieka, niezależnymi od podstaw filozofii, kultury, religii, które możemy znaleźć nie tylko w chrześcijaństwie, ale także w kulturze starożytnego wschodu.

Zarys historyczny

Idea wolności sumienia i wyznania były obce naszej cywilizacji, aż do XVIII wieku. W starożytności prześladowano chrześcijan, w średniowieczu Żydów, w renesansie protestantów. Dochodziło do licznych napięć, konfliktów, pogromów i wojen religijnych. Wszystkie one powodowane były brakiem równego statusu prawnego między religiami, precyzyjniej - brakiem takich samych praw i wolności oraz obowiązków dla jednostek [Radziukiewicz, 2002].

2.1. Starożytność.

Ewolucja systemu praw człowieka, dokonywała się przez dłuższy czas, głównie w europejskim kręgu cywilizacyjnym, jednak w każdym państwie kształtowała się odmiennie i była wynikiem długotrwałych, historycznych procesów, które sięgają już od czasów starożytności. Granice tego kręgu są wyznaczone przez grecką filozofię, rzymską doktrynę prawa oraz etykę judeochrześcijańską.

Powszechnie się przyjmuje, że prawa człowieka, a więc i prawa do wolności sumienia i wyznania, są produktem wieku Oświecenia. Z pewnością ich filozoficzna koncepcja powstała na przełomie XVII i XVIII wieku. Proces kształtowania się poglądów natomiast, na temat praw człowieka, trwał już od czasów starożytności [Klimowicz, 2012].

Starożytne systemy prawne były często tożsame z kulturą religijną danego regionu. Religijny system norm prawnych, wyznaczający tożsamość danej grupy, obowiązywał

w starożytnym Izraelu i opierał się na prawie mojżeszowym, będącym jednocześnie podstawą zasad religii. Dekalog i pięcioksiąg stały się podstawą cywilizacji judeochrześcijańskiej.

Jednym z najstarszych kodeksów świata, dotyczących ochrony praw człowieka, jest Kodeks Hammurabiego, który został opracowany w XVIII/XVII w. p.n.e. za czasów króla Hammurabiego, władcy Babilonii. Celem Kodeksu Hammurabiego była unifikacja przepisów prawa zwyczajowego. Na Kodeks składały się 282 artykuły, prolog i epilog dotyczące prawa karnego, prywatnego oraz procesowego. Kodeks Hammurabiego miał charakter kazuistyczny, a system kar oparty był tutaj na zasadzie talionu i na tzw. karach odwziewiedlających [Lesiński, Rozwadowski, 1985: 22].

Idea wolności religijnej była w zasadzie obca starożytności przedchrześcijańskiej [Warchałowski, 2006: 143], ale rozwój starożytnej demokracji pozwolił greckim filozofom na sformułowanie koncepcji praw naturalnych.

Grecko-rzymskie przedchrześcijańskie społeczeństwo cieszyło się tolerancją, wolnością religijną, wolnością sumienia i myśli. Starożytne religie nigdy nie żądały konwersji. Starożytny świat zachodu nie miał koncepcji “herezji” lub “heretyka”. Powodem tego był brak religii państwowej i państwowo usankcjonowanych doktryn religijnych mimo, że ludzie i centra władzy były bardzo religijne [Szulc, 2003: 34-41]. Arystoteles zwracał uwagę, iż państwo, które powstało jako naturalna konsekwencja organizowania się i rozwoju społeczeństwa, nie może działać wbrew jednostce i rodzinie, lecz musi kierować się sprawiedliwością i zapewnić im wolność. Z drugiej strony Arystoteles nie wykluczał istnienia niewolnictwa, a nawet w określonych przypadkach uznawał je za sprawiedliwe i uzasadnione [Russel, 2000: 229].

Oczywiście nie można pominąć wkładu, jaki wniosła etyka judeochrześcijańska. Zarówno Talmud, jak i Nowy Testament przesiąknięte są ideałami przyrodzonej godności człowieka, równości, sprawiedliwości i pokoju. Nie brakuje wszak, jak w Nowym, tak i w Starym Testamencie, brutalności. Jednak trzeba przyjąć, że dla ludzi, żyjących w tamtych czasach, te prawa były oczywiste, a historię nie należy oceniać z dzisiejszej perspektywy.

Za manifest równości i uniwersalizmu praw człowieka uznawane jest zdanie z listu św. Pawła do Galatów: “Nie ma już Żyda ani poganina, nie ma już niewolnika ani człowieka wolnego, nie ma już mężczyzny ani kobiety, wszyscy bowiem jesteście kimś jednym w Chrystusie Jezusie” [*Biblia Tysiąclecia*, 1984: 1320].

2.2. Średniowiecze.

Wszystko to uległo radykalnej zmianie, wraz z pojawieniem się, wspieranego przez państwo, chrześcijaństwa. Od IV wieku chrześcijaństwo stało się instytucją zorganizowa-

nego duchowieństwa i dokonało połączenia z polityczną władzą Imperium Rzymskiego, a później z pozostałą częścią Zachodniej Europy [Szulc, 2003: 34-41]. Życie średnio-wiecznego człowieka pozostawało pod przemożnym wpływem Kościoła.

Epoka ta, trwająca tysiąc lat, była bardzo zróżnicowana. Z jednej strony - dążenia uni-fikacyjne, jednoczące chrześcijańską kulturę. Z drugiej - tendencje odśrodkowe, różnicu-jące poszczególne państwa narodowe, regiony, dzielnice.

Na pewno istotnym i doniosłym, dla omawianego tu zagadnienia, był tzw. Edykt Me-diolański, ogłoszony przez cesarza Imperium Rzymskiego Konstantyna Wielkiego oraz cesarza wschodniej części Licyniusza w 313 r., który zapewnił wolność wyznania chrześci-anom.

Sądzę, że warto jeszcze tu także wspomnieć o wydarzeniu, które miało miejsce 28 lute-go 380 r. Otóż w roku tym - "cesarze Walentynian II i Teodozjusz I postanowili, że chrze-ścijaństwo, zgodne z interpretacją biskupa Rzymu, jest obowiązującą religią w Cesarstwie, nazywając tych, którzy nie przyjmą tego za "obłąkanych i chorych psychicznie" i którzy "będą karani wpierw boską zemstą, a następnie odpłatą z naszej własnej inicjatywy, którą będziemy stosować, zgodnie z boskim osądzeniem". Ta deklaracja może być traktowana jako oficjalny dokument po raz pierwszy zmuszający do przestrzegania religii państwowej i urzędowo rozpoczynający prześladowania za przekonania sumienia [Szulc, 2003: 34-41].

Stąd niewątpliwie trafny wniosek wysnuł Zachariasz Łyko [2012], który stwierdził: "Droga do nowoczesnych ujęć wolności sumienia i wyznania była długa i trudna, prowa-dziła przez morze czerwone krwi, nieszczęść oraz osobistych i zbiorczych tragedii i dra-matów". Średniowiecze cechowała nietolerancja religijna, ale jednocześnie ta epoka, to również początek długiego procesu kodyfikacji praw człowieka.

W okresie od XI do XIII wieku w Europie Zachodniej ukształtował się system pano-wania władzy papieskiej nad władzą cesarską, który określa się jako „teokracja papieska”, „papocezaryzm” lub „teoria bezpośredniej władzy Kościoła w porządku doczesnym”. System ten wiąże się z reformą papiestwa i życia kościelnego [Flak, 2012].

Ogólnie, w średniowiecznej Europie, dominowało przekonanie, iż w państwie jest miejsce tylko dla jednego systemu religijnego, co powodowało nietolerancję wobec inno-wierców [Ożóg, 2012]. Nie brakowało jednak i takich, którzy należeli do mniejszości i głosili inne poglądy.

Św. Tomasz z Akwinu rozbudował koncepcje wrodzonych, naturalnych praw człowie-ka, uznając je za nieodłączne samej ludzkiej naturze. Stawia je wyżej, niż prawa, stano-wione przez władców. Prawo stanowione musi pozostawać w zgodzie z prawem natural-nym, pochodzącym od Boga, w przeciwnym razie traci swoją moc [Oleksiewicz, 2009: 41]. Nie mniej jednak uważał, że tych, którzy świadomie odeszli od wiary katolickiej, należy nawet siłą zmuszać do powrotu. Nie ma więc tu tolerancji wobec "heretyków".

Pojawiają się dokumenty, które ograniczają władzę monarchy i stają się podstawą swobód obywatelskich. Za pierwszy akt tego rodzaju uznaje się przywilej o nazwie *Magna Charta Libertatum* (Wielka Karta Swobód), wydany w 1215 r. w średniowiecznej Anglii przez króla Jana bez Ziemi [Malinowska, 2004: 9].

Paweł Włodkowic w swym traktacie, *O władzy papieża i cesarza w stosunku do niewiernych*, wygłoszonym na soborze w Konstancji (1414-1418), podkreślał, iż odmienne poglądy nie są powodem do prześladowań [Misztal, 2011: 23].

Postanowienia pokoju w Augsburgu (1555), kończącego wojnę religijną w księstwach niemieckich, stanowiły, iż to władca decyduje o wierze swoich poddanych - *cuius regio, eius religio*. Przyjęta zasada stanowiła zaprzeczenie idei wolności myśli, sumienia i religii [Ożóg, 2012].

Warto odnotować fakt, iż w 5 miesięcy po „nocy Św. Bartłomieja” we Francji (rzeź hugenotów) w Polsce uchwalono tzw. Konfederację Warszawską, która zapewniała równoprawienie protestantów z katolikami w zakresie praw politycznych. Akt ten stał się elementem Artykułów henrykowskich, których przestrzeganie każdy monarcha musiał zaprzysiąc. Trzeba pamiętać jednak, że zakres podmiotowy tej regulacji został zawężony do szlachty i mieszczan [Bardach, Leśnodorski, Pietrzak, 2009: 233-234].

Podczas reformacji, nietolerancja prowadziła do wojen i krwawych prześladowań religijnych, co jest faktem. Nie mniej, epoka ta wniosła ogromny wkład i położyła podwaliny pod współcześnie obowiązujące przepisy, dotyczące praw człowieka, a co za tym idzie praw do wolności sumienia i wyznania.

2.3. Czasy nowożytnie.

Na przestrzeni wieków coraz powszechniej uznawano wolności jednostki oraz ograniczenia władzy, sprawowanej przez rządy. Wspominałam już, że w średniowieczu rozwijały się też liczne procedury prawne, co ograniczało samowolę władców. Większość z tych idei złożyła się w okresie oświecenia na spójne pojęcie praw człowieka.

Wobec historycznego konfliktu, wynikłego ze stosowania zasady *cuius regio eius religio*, nowożytne państwo zrezygnowało z misji religijnej czy moralnej i mocniej zaakcentowało wolność indywidualnego sumienia w wyborze takiej, a nie innej religii lub w wyborze postawy areligijnej [Biesaga, 2011: 3].

W czasach oświecenia nastąpiły trzy rewolucyjne zdarzenia. Po pierwsze, większość rozproszonych ideałów została połączona w jedną spójną koncepcję, czego jako pierwszy dokonał brytyjski filozof polityczny, John Locke (1632-1704). Po drugie, idee praw człowieka przestały być traktowane jako przywileje, przysługujące samej tylko szlachcie i zostały rozciągnięte - przynajmniej w teorii i w deklaracjach ideowych - na wszystkich ludzi. Po trzecie, idee te legły u podstaw dwóch rewolucji: ogłoszenia niepodległości przez

Stany Zjednoczone w 1776 r. oraz Rewolucji Francuskiej trzynaście lat później [Osiatyński, 2012].

Tworząc nowe państwo Amerykanie, chcąc uniknąć konfliktów religijnych, wprowadzili w konstytucji z 1787 r., obowiązujący do dzisiaj w oryginalnym brzmieniu zapis: „Zakazuje się ustanawiania Kościoła panującego oraz ograniczania jakiejkolwiek religii”.

W omawianej epoce sformułowano zasadę wolności myśli, sumienia, religii lub przekonań, obejmując swoim zakresem każdy obszar aktywności jednostki. Efektem Rewolucji Francuskiej stała się m. in. separacja struktur kościelnych od państwowych, co spowodowało oddzielenie wolności religii od wolności sumienia [Schwierskott, 2003: 56]. W Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 1789 r. znalazł się katalog współczesnych podstawowych wolności: „Ludzie rodzą się wolni i równi wobec prawa; wolność, równość, bezpieczeństwo, prawo do oporu są prawami przyrodzonymi i niezbywalnymi; wolność jest możliwością czynienia wszystkiego, co nie szkodzi innym; wolny przepływ myśli i poglądów jest najcenniejszym prawem człowieka [Jasudowicz, 1997: 63].

W XVII w. idea tolerancji i wolności religijnej uzyskuje coraz więcej zwolenników, a wolność religijna zaczyna coraz silniej wpływać na ustawodawstwa poszczególnych państw.

Dalszy rozwój praw człowieka miał miejsce w XIX w., z którym to wiąże się geneza prawa humanitarnego oraz rozszerzanie katalogu praw politycznych. Nastąpiło również rozróżnienie sfery publicznej i prywatnej w życiu jednostki [Redelbach, 2000: 65-135]; [Michałowska, 2000: 7-14].

Warto w tym miejscu wspomnieć o twórcach naukowego socjalizmu. Marks i Engels głosili swoją koncepcję wolności sumienia i wyznania. Akcentowali jednak bardziej wolność głoszenia poglądów ateistycznych oraz postulowali ograniczenie wpływów religii poprzez zamknięcie jej w obrębie obiektów sakralnych. Doprowadziło to do powstania państwa ateistycznego i zaprzeczenia samej istoty religijnej wolności.

2.4. Czasy współczesne.

Należy wspomnieć o systemach, które w XX w. okazały się bardzo istotne z punktu widzenia systemu religijno-politycznego - faszyzm, nazizm, komunizm.

W pierwszej połowie XX w. nastąpił całkowity regres w rozwoju doktryny praw człowieka i w ich ochronie. Totalitarne ideologie, komunizm i faszyzm nie tolerowały wolności jednostki, podporządkowując wszystkie sfery jej życia władzy państwowej. Obywatel pozbawiony był praw, natomiast narzucono mu liczne obowiązki, a przede wszystkim, ślepe posłuszeństwo wobec państwa i partii. Wolność słowa i poglądów była zakazana, wszelkie próby oporu tłumione, a obrońcy praw człowieka poddawani represjom [Hołda, 2008: 62].

Po drugiej wojnie światowej prawa i wolności człowieka stały się wartościami, obowiązującymi w systemach politycznych na całym świecie, zaczęto wyznaczać wyraźne granice władzy w relacjach z kościołem i kryterium oceny sprawowania rządów przez państwo. Europa wraz ze Stanami Zjednoczonymi stworzyła nowe, unikalne systemy współpracy w dziedzinie tolerancji konfesyjnej i poszanowania wolności sumienia i wyznania [Flak, 2012].

Role szczególną odegrała Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 10 grudnia 1948 roku, która uznała przyrodzoną godność i wynikające z niej prawa człowieka jako podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju w świecie. Podkreśliła też to, że „Wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w godności i w prawach. Są one obdarzone rozumem i sumieniem oraz powinny postępować w stosunku do siebie w duchu braterstwa” [Mayor, 1998].

Do tzw. regionalnych traktatów ogólnych, koncentrujących się na prawach obywatelskich i regulujących problematykę ochrony praw i wolności człowieka, należy przyjęta przez Radę Europy Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 4.XI.1950 r.

Konwencja nawiązuje do Deklaracji Powszechnej, ale różni się od niej stopniem szczególności. Prawdą jest, że niezależnie od postępów międzynarodowej ochrony praw człowieka, to właśnie ochrona krajowa pozostanie pierwszym i najważniejszym frontem ochronnym. Skoro ochrona krajowa stanowi podstawowy front gwarantowania praw ludzkich, dlatego niewątpliwie ważną rzeczą jest, aby konstytucje i ustawy wewnętrzne optymalnie normowały taką ochronę [Oleksiewicz, 2005: 1].

Lata 80. XX w. przyniosły znaczące wydarzenia społeczno-gospodarcze, które przyczyniły się do istotnych zmian w relacjach państwo-Kościół zarówno w Europie, jak i na świecie. W Polsce nastąpiło nasilenie ruchu antykomunistycznego (solidarnościowego) mającego wsparcie w Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych, a także szczególnie w osobie Papieża Jana Pawła II [Flak, 2012].

Po uchwaleniu nowej Konstytucji z dnia 02 kwietnia 1997 r. i ratyfikacji konkordatu ze Stolicą Apostolską z dnia 23 lutego 1998 r., w Polsce prawo wyznaniowe określa normy prawne, odnoszące się do człowieka i wspólnot religijnych w zakresie wolności sumienia i wyznania [Flak, 2012].

Należy podzielić stanowisko J. Krukowskiego [Krukowski, 2006: 259], który twierdzi, że wolność sumienia i wyznania należy do podstawowych dóbr osobistych każdego człowieka...Obowiązkiem państwa jest udzielanie człowiekowi...ochrony w razie naruszenia jej przez kogokolwiek... Stopień tej ochrony jest miernikiem demokratyzacji życia społecznego w państwie.

Można stwierdzić, podsumowując historyczną ideę wolności sumienia i wyznania, że dopiero po II wojnie światowej, prawa człowieka zostały uznane za wartość, obowiązującą w całym świecie.

3. XX - XXI ww. Globalizacja - renesans religijności?

Ogromne zmiany w świadomości społecznej spowodowały również przeobrażenia w drugie połowie XX w, na skutek rewolucji technologicznej i informatyzacji społeczeństwa.

Z jednej strony można by przyjąć, że nastąpił ogólnosiwiatowy rozwój współpracy i tolerancji we wszystkich dziedzinach życia społeczno - gospodarczego, w kierunku szerzenia także idei wolności sumienia i wyznania. Z drugiej jednakże zastanawiające i niepokojące jest zjawisko fundamentalizmu religijnego na skalę światową oraz, i tu powtórzę za Flakiem [Flak, 2012], - "stanowisko i praktyki niektórych przedstawicieli władz państwowych i samorządowych...nie tylko faworyzują pewne większości wyznaniowe kosztem mniejszości, ale również nie przeciwdziałają narastającym przejawom nietolerancji i dyskryminacji religijnej w postaci m.in. umieszczania symboli religijnych w miejscach publicznych".

Podsumowanie.

Europejska kultura zawiera elementy, pochodzące z różnych wpływów - kultury greckiej, rzymskiej, judeochrześcijańskiej, celtyckiej, germańskiej i słowiańskiej. Bez wątpienia jednak elementem łączącym i najtrwalszym, dla współczesnych narodów europejskich, okazało się chrześcijaństwo.

Dokonując, w sumie w sposób bardzo skrótowy i trochę pobieżnie, przeglądu historycznego, czasem można odnieść wrażenie, że powracamy do czasów średniowiecznej nietolerancji światopoglądowej czy wyznaniowej.

Oczywiście współczesne państwa dysponują katalogiem praw, stojących w obronie człowieka, jednak liczne wydarzenia z ostatnich lat pokazują, jak często prawa do wolności sumienia i wyznania są nieprzestrzegane. Ponadto, świat zmienia się nieustannie, a doktryny religijne na zmiany są raczej nastawione nieufnie.

Na koniec przytoczę słowa Małajnego: [Małajny, 2009: 71-92] "...aby obywatel miał możliwość swobodnego określenia swojego światopoglądu, to żadna norma prawna nie powinna wspierać, ani też ograniczać".

Bibliografia

- [1] Bardach J., Leśnodorski B., Pietrzak M., *Historia ustroju i prawa polskiego*. Wydanie VI. Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis, Warszawa 2009.
- [2] *Biblia Tysiąclecia, List do Galatów*. Wydanie IV. Wydawnictwo Pallottinum, Poznań - Warszawa, 1984.
- [3] Biesaga T., *Zagrożenie sumienia w demokracji*, [w:] Moń R. (red.), Kobyliński A., *Prawa człowieka i świat wartości. Human Rights and the World of Values*. UKSW, Warszawa 2011.
- [4] Dębowski J., *Mała encyklopedia filozofii, pojęcia problemy, kierunki, szkoły*. Wydawnictwo Branta, Bydgoszcz 1996.
- [5] Hołda J., *Prawa człowieka. Zarys wykładu*. Wydawnictwo Wolters Kluwer, 2008.
- [6] Jasudowicz T., *Administracja wobec praw człowieka*. Wydanie II. Wydawnictwo TNOiK, Toruń 1997.
- [7] Krukowski J., *Polskie prawo wyznaniowe*. Wydanie III. Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis, Warszawa 2006.
- [8] Lang. W., *Aksjologia Prawa*, [w:] Czech B. (red.), *Filozofia prawa a tworzenie i stosowanie prawa*. Katowice 1992.
- [9] Lesiński B., Rozwadowski W., *Historia prawa*. Wydanie IV. Warszawa-Poznań 1985.
- [10] Malinowska I., *Prawa człowieka ich ochrona międzynarodowa*. Wydanie II. Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2004.
- [11] Małajny R. M., *Neutralność a bezstronność światopoglądowa państwa (uwagi na tle polskiej praktyki konstytucyjnej po 1989 r.)*, [w:] Zieliński T. J. (red.), *Bezstronność religijna, światopoglądowa i filozoficzna władz Rzeczypospolitej Polskiej*. Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Warszawa 2009.
- [12] Mayor F., *Taking action for human rights in the twenty-first century*. Paris 1998.
- [13] Michałowska G., *Prawa człowieka i ich ochrona*. Warszawa 2000.
- [14] Misztal H., *Stosunki wyznaniowe w I Rzeczypospolitej*, [w:] Mezglewski A. (red.), Misztal H., Stanisz P., *Prawo wyznaniowe*. Wydanie III. Wydawnictwo C.H.BECK, Warszawa 2011.
- [15] Oleksiewicz I., *Godność jako podstawowe prawo człowieka*. Kwartalnik „Ius et Administratio”, Rzeszów 2005.
- [16] Oleksiewicz J., *Ewolucja systemu praw człowieka w Unii Europejskiej*. ZNZE WSiLiZ 3/2009 (11).
- [17] Redelbach A., *Prawa naturalne - prawa człowieka - wymiar sprawiedliwości. Polacy wobec Europejskiej Konwencji Praw Człowiek*. Toruń 2000.
- [18] Russel B., *Dzieje Filozofii Zachodu*. Wydawnictwo Aletheia, 2000.

- [19] Schwierskott E., *Gwarancja wolności sumienia w systemach prawnych Polski i Niemiec*. PS Nr 6/2003.
- [20] Szulc R., *Dziedzictwo Serveta: Humanizm i początek zmian modelu społecznego. W 450 rocznicę jego męczeńskiej śmierci. A Journal from The Radical Reformation, A Testimony to Biblical Unitarianism, Volume 11, No. 2, 2003.*
- [21] Szymanek J., *Prawna regulacja wolności religijnej*. Studia Prawnicze 2006.
- [22] Warchałowski K., *Rozwój idei wolności religijnej od początków chrześcijaństwa do czasów nowożytnych*, [w:] Mezglewski A. (red.), Ordon M., Stanisz P., *Studia z Prawa Wyznaniowego*. T. 8. Lublin 2006.
- [23] Wojciechowska J., *Przestępstwa przeciw wolności sumienia i wyznania*, [w:] Wąsek A. (red.), *Kodeks karny - część szczególna*. Warszawa 2004.

NETOGRAFIA

- [1] Flak, A., *Historyczna idea wolności sumienia i wyznania*.
<http://lex.edu.pl/pliki/publikacje/Historyczna-idea-wolnosci-sumienia-i-wyznania-Artur-Flak.pdf>
- [2] Jan Paweł II, *Orędzie na XXIV Światowy Dzień Pokoju – 1 stycznia 1991 r. Poszanowanie sumienia każdego człowieka warunkiem pokoju*.
<http://www.niedziela.pl/artykul.php?id=110313904400003001005006>
- [3] Klimowicz, M., *Historia praw człowieka*.
- [4] http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?mainSP=subjectpages&mainSRV=wos&page=article&article_id=327888
- [5] Łyko, Z., *Wolność sumienia i wyznania jako cywilizacyjna wartość współczesności*. International Humanist and Ethical Union. <http://www.kulturaswiecka.pl/node/56>
- [6] Osiatyński W., *Wprowadzenie do pojęcia praw człowieka*. Materiały edukacyjne przygotowane w ramach programu Socrates Grundtvig Action 1, “Law through Experience”/116881-CP-1-2004-SK-GRUNDTVIG-G11,s.3.
http://www.psep.pl/grundtvig/1/wprowadzenie_do_pojecia_praw_czlowieka.pdf
- [7] Ożóg M., *Wolność sumienia i religii w aspekcie indywidualnym w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2.4.1997 r., zagadnienia wybrane*. Edukacja Prawnicza. <http://www.edukacjaprawnicza.pl/artykuly/artykul/a/pokaz/c/artykul/art/wolnosci-sumienia-i-religii-w-aspekcie-indywidualnym-w-konstytucji-rzeczypospolitej-polskiej-z-241997-r-zagadnienia-wybrane.html>
- [8] Radziukiewicz A., *Wolność wyznania*. „Przegląd prawosławny”, Numer 10(208), październik 2002. http://www.przegladprawoslawny.pl/articles.php?id_n=224&id=8

WYKAZ AKTÓW PRAWNYCH

- [1] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997r. Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483.
- [2] Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską, podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 r. Dz. U. 1998 nr 51 poz. 318.
- [3] Oświadczenie Rządowe z dnia 3 kwietnia 1998 r. w sprawie wymiany dokumentów ratyfikacyjnych Konkordatu między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską, podpisanego w Warszawie dnia 28 lipca 1993 r. Dz. U. 1998 nr 51 poz. 319.
- [4] Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2. Dz. U. 1993 nr 61 poz. 284.

Lenka Rovňanová

Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

Teória a prax v pregraduálnej príprave učiteľov

Theory and practice in the undergraduate teacher

Keywords: *teaching profession and competencies, literacy and functional literacy, undergraduate theoretical and practical training, functions and models of practice, training and mentoring teacher*

Summary

The paper presents and analyzes current issues of integration of theory and practice in the undergraduate training of future teachers. It describes the process of converting basic literacy of students to expert professional competencies of teachers. It characterizes the objectives, functions and models of teaching experience with emphasis on the role of training teachers (mentors) in this process.

Úvod

Už viac ako dve desaťročia na medzinárodnej i národnej úrovni SR diskutuje laická i odborná verejnosť o učiteľskej profesii a perspektívach jej ďalšieho rozvoja. Meniaci sa kontext školskej výchovy a vzdelávania spolu s verejnou diskusiou prinášajú nové fakty i požiadavky do jej vnímania. V odborných kruhoch sa analyzujú možnosti a spôsoby zvyšovania jej profesionality a s tým súvisiace zvyšovanie jej spoločenského statusu s vymedzením výkonových požiadaviek v podobe profesijných štandardov. Súčasná príprava viac akcentuje posun od tradičného modelu tzv. minimálnej kompetencie, kde

sa od učiteľa očakáva efektívne odovzdávanie určeného obsahu žiakom k modelu širokej profesionality, považujúc učiteľa za základ zvyšovania kvality vzdelania, chápaním ho ako sebarozvíjajúceho, sebarefektujúceho, schopného analyzovať vlastnú činnosť, potreby žiakov a adekvátne na ne reagovať. Príprava učiteľa sa na rozdiel od prvého modelu orientuje viac na vzdelávanie podľa kompetencií (*competency-based-education*) tak, aby štátne obsahy vzdelávania boli kompatibilné s cieľmi krajín EÚ i OECD v oblasti vzdelávacej politiky. Zároveň sa akcentuje určovanie cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu a tvorba študijných programov založená na kompetenciách (*competency-based-curriculum*).

Od vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov sa očakáva, že svojich absolventov pripravia pre potreby školskej praxe tak, aby v nej dokázali plniť očakávané náročné požiadavky vyplývajúce z profesijných štandardov a edukačnej praxe.

Kľúčové kompetencie a funkčná gramotnosť

Požiadavky na učiteľov, aj študentov učiteľstva, sa viac orientujú na rozvíjanie reálnych spôsobilostí – kompetencií viazaných na konkrétny kontext pedagogických situácií tak, aby vo vlastnej pedagogickej praxi dokázali efektívne rozvíjať u žiakov tzv. **funkčnú gramotnosť** prostredníctvom kľúčových kompetencií [Európsky referenčný rámec, 2006]. Tie vnímame nielen ako prostriedky na dosiahnutie edukačných cieľov, ale aj ako cieľový očakávaný výstup výchovy a vzdelávania podľa aktuálnej školskej legislatívy (zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní školský zákon) a dokumentov (výchovno-vzdelávacie programy pre školy a školské zariadenia). Považujeme ich za kombináciu vedomostí, zručností, schopností, postojov, ktoré si žiaci rozvíjajú a dokážu ich správne v prípade potreby použiť. Práve funkčná gramotnosť nadobúda v informačnej znalostnej spoločnosti mimoriadny význam. Úzke vnímanie gramotnosti (vedieť čítať, písať) sa už považuje za nedostatočné. Vyžaduje sa širšie vnímanie s jej inštrumentálnym charakterom – naučiť sa základnú gramotnosť (získané vedomosti, zručnosti a návyky) využívať v reálnom svete pri riešení životných situácií s využitím všetkých dostupných technických a sociokultúrnych nástrojov [Národná správa PISA, 2007].

Získanie funkčnej gramotnosti v súlade s požiadavkami modernej znalostnej multikulturnej a dynamicky sa meniacej spoločnosti považujeme za zložitý a dlhotrvajúci proces, základy ktorého získava človek v kontexte inštitucionalizovanej výchovy a vzdelávania prostredníctvom procesov vyučovania a učenia sa. Bez dobrých učiteľov ovládajúcich expertné špecifické kompetencie by to nebolo možné. Aj to je dôvod pre silnejšie snahy o profesionalizáciu učiteľstva vedúce k jeho chápaniu ako plnohodnotnej profesie. Podľa B. Kosovej [2009: 8] prestáva byť vnímané ako postupne plánovaný a realizovaný technologický proces. Zhodne s autorkou uprednostňujeme jeho chápanie ako zložitého, premenlivého a tvorivého procesu osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom

obsahu vzdelávania, v ktorom sa učiteľ vníma ako expert uľahčujúci žiakom ich procesy učenia, ako expert pre riešenie školských edukačných situácií.

Základným predpokladom formovania požadovaných kompetencií budúceho učiteľa je jeho *gramotnosť* získaná v teoretickej príprave (čo a prečo učiteľ musí poznať, vedieť). K jej premene na funkčnú gramotnosť – expertné profesijné kompetencie dochádza až v praktickej časti učiteľskej prípravy (pochopenie a realizácia teórie v reálnych školských podmienkach). O tom, ako premeniť gramotnosť na kompetencie K. László uvádza [2010], že študent by sa mal na praxi stretnúť s veľkým množstvom aktivít, ktoré sú súčasťou práce učiteľa a zároveň priamo ovplyvňujú formovanie spôsobilostí (kompetencií) študenta. Súhlasíme s autorom, že sa študent musí naučiť vytvárať žiaduce procesy, ale kvôli časovej o obsahovej náročnosti ich nie je možné zvládnuť komplexne. Preto je potrebné vytvárať dostatok príležitostí na overenie činností v reálnych školských podmienkach individuálnym priamym vstupom študenta do vyučovacieho procesu. Len tak dokáže konfrontovať teóriu s pedagogickou realitou, vďaka ktorej postupne prechádza „od učenia sa niečo, k pochopeniu a realizácii niečoho“ [2010: 12]. Skvalitnenie praktickej prípravy predpokladá zmenu obsahu a foriem teoretickej prípravy. V uvedených súvislostiach integráciu medzi teóriou a praxou v učiteľskom štúdiu K. László [1996, 2010] chápe ako proces umožňujúci formovanie študentových predpokladov pre vedomú a tvorivú prácu. Práve kvalitná integrácia teórie a praxe podľa neho umožňuje pedagogické javy teoretického charakteru v praxi odhaľovať, pomenovať, myšlienkovito spracovať a výsledky aplikovať do pedagogickej reality.

Realita efektívnej integrácie teoretickej a praktickej prípravy je však komplikovanejšia. Niektoré vybrané problémy opisujeme a analyzujeme v našom príspevku.

Vzťah teórie a praxe v učiteľskom vzdelávaní

Skúsenosti z našej dlhoročnej pedagogickej praxe potvrdzujú myšlienku M. Zelinu [2010: 95] o tom, že najlepšou teóriou je dobrá prax a najpraktickejšou vecou dobrá teória. Podobne aj slová L. Višňovského [1994], že teória pre prax a prax pre teóriu má obrovský význam, lebo obe existujú vo vzájomnej jednote a podmienenosti. Teória vychádza z praxe a prax overuje teóriu. Ukazuje sa aj v podmienkach našej fakulty (Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela), že hľadanie ciest zvyšovania kvality výkonu učiteľov v ich profesii je problematické a jednou z možností je byť dôsledný už na začiatku (výber uchádzačov). Popri posilňovaní kvality kontinuálneho vzdelávania učiteľov v praxi ako špecifického podsystemu celoživotného vzdelávania je dôležité hľadanie efektívneho prístupu v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov, rozvíjanie intervenčných kompetencií učiteľov pri vedení študentov na pedagogickej praxi od začiatku ich štúdia. V tomto procese akcentuje rozvíjanie reflexívnych spôsobilostí, podstatou ktorého je dôsledná

práca študenta s praktickými skúsenosťami, s reálnymi situáciami v škole, ktoré sa analyzujú a prepájajú s teóriou. Zdôrazňujú sa požiadavky orientované na rozvíjanie reálnych kompetencií učiteľov viazaných na konkrétny dynamický kontext pedagogických situácií - expertné diagnostikovanie situácií i subjektov, procesy rozhodovania a intervencie s poznaním kauzality, interpersonálne stratégie, odborná reflexia a sebareflexia. Analýze uvedenej problematiky sa venujú na našej katedre pedagogiky L. Višňovský [2005], K. László [1996, 2010], P. Zolyomiová [2006] a Z. Škvarková [2006].

Činnosti študentov by mali byť počas pedagogickej praxe zamerané na vytváranie procedurálnych znalostí, konštruovania vlastného individuálneho poňatia výučby a cielený rozvoj profesijných kompetencií. Uvedené predpokladá analýzu súčasného vzťahu teoretického a praktického vzdelávania vo vysokoškolskej príprave učiteľov, postavenie učiteľov vysokých škôl vyučujúcich akademické predmety a učiteľov vedúcich študentov počas pedagogickej praxe v tomto procese.

V minulosti sa príprava učiteľov 2. stupňa základných škôl a všetkých typov stredných škôl zjednotila Zákonom o vysokých školách z roku 1980. Podľa L. Višňovského (2004, s. 17 – 20) bola typická prehĺbením odbornej, pedagogickej, psychologickej, metodickej a praktickej prípravy študentov učiteľstva s komplexným chápaním výchovno - vzdelávacieho procesu a účinným spájaním teoretickej a praktickej prípravy pod vedením tých istých učiteľov, ktorí dokázali ukázať zložitosť a dynamickosť pedagogickej praxe aj školskej reality s možnosťami uplatnenia získaných vedomostí v praxi. Existovali cvičné školy s cvičnými učiteľmi. Takto koncipovaný systém umožňoval profesionálny rast aj cvičných učiteľov, ktorí sa v tom čase tešili významnému postaveniu. Celý systém sa postupne prestal dôsledne uplatňovať, až sa celkom rozpadol. Pregraduálna príprava nadobudla silné predmetové zameranie s prevahou teoretickej zložky nad praktickou napriek faktu, že samotní študenti učiteľstva uprednostňujú pedagogickú prax pred teóriou a zároveň ju považujú za najprínosnejšiu časť ich štúdia. Tento stav, viac – menej, pretrváva dodnes. Veď súčasné trojročné bakalárske štúdium sa zameriava na odbornú – predmetovú prípravu a učiteľská príprava sa presúva do dvojročného magisterského štúdia. Príkladáme sa k názoru K. Lászlóa [2010: 12], že dnešná koncepcia je v porovnaní s koncepciou z konca 50. a začiatku 60. rokov horšia a nie je integrálnou súčasťou súčasnej vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Zhodne poukazujeme na nevyhnutnosť priebežného kontaktu a aktívnej spolupráce učiteľských fakúlt so skúsenými a ochotnými učiteľmi z praxe, s ktorými by mali jednotlivé katedry aktívne spolupracovať a spolu s nimi upresňovať teoretické vedomosti a praktické predpoklady zodpovedajúce aktuálnym potrebám súčasnej školy. Bolo by to vzájomne veľmi užitočné.

Vzťah teoretickej a praktickej prípravy učiteľov (odborná pedagogicko-psychologická, metodická a praktická príprava) a hľadanie efektívneho modelu ich vzájomnej integrácie

sa priebežne a dlhodobo rieši na našich i zahraničných vysokých školách. Pedagogická prax tvorí významnú súčasť prípravy budúcich učiteľov, je vstupnou bránou do školskej reality a jej cieľom je postupne zmeniť postoj študenta na postoj učiteľa. Dôležitosť pedagogickej praxe vzrastá aj v súvislosti s faktom vysokej pravdepodobnosti, že začínajúci učitelia opúšťajú svoju profesiu v prvých rokoch kariéry. Napriek tomuto faktoru a jej dôležitosti predstavuje pedagogická prax aktuálne bolestivé miesto mnohých, nielen slovenských, učiteľských fakúlt a nevenujeme jej takú pozornosť, akú by si zaslúžila. S. Bendl [2008: 16] uvádza z množstva príčin tohto javu štyri hlavné: nedostatočná prepracovanosť a teoretická nevyjasnenosť chápania pedagogických praxí a jej modelov, organizačná i finančná náročnosť a nízka časová dotácia. Za zmienku stojí aj názor J. Solfronka [1997] navrhujúci uvažovať o pedagogickej praxi ako o predmete samostatnej pedagogickej disciplíny, ktorú navrhol nazvať praxológia alebo pedagogická praxeológia.

Často sa stretávame s konštatovaním **nevyváženosti až odtrhnutosti teórie od praxe** v učiteľskom vzdelávaní, s kritikou výrazných rozdielov v ich rozsahu, organizácii a obsahovom zameraní, ich nevyváženej nadväznosti na pedagogické a psychologické disciplíny ako aj na didaktiky odborných predmetov medzi učiteľskými fakultami. V. Švec [2005] prirovnáva vzťah teórie a praxe vo vzdelávaní študentov učiteľstva ku kyvadlu hýbajúcemu sa medzi dvoma polohami – od teórie k praxi a naopak, pričom tento nepretržitý pohyb sa na určitú dobu ustáli – v rozdielnych polohách na rôznych inštitúciách: v niektorých prevláda posun k pedagogickej teórii, v iných zasa k pedagogickej praxi. Za ideálnu polohu spolu s autorom považujeme ich vzájomnú integráciu.

Podľa B. Kosovej [2009: 8] sa ukazuje, že miesto praxe v pregraduálnej príprave možno odôvodniť len ak „... sa v obsahu štúdia realizuje jej skutočné prepojenie s teóriou, ak študent získa schopnosť teoretizácie praktického diania.“ Súhlasíme s autorkou v tom, že analýza vzťahu pedagogickej teórie a učiteľskej praxe vyžaduje pochopenie postavenia najmä **didaktiky a psychodidaktiky** (schopnosť učiteľa psychodidakticky myslieť a konať = psychodidaktická citlivosť) v profesionalite učiteľa, jej charakteru a zodpovedajúcich profesijných znalostí. Podstatu učiteľskej profesionality vnímame zhodne ako didaktickú, predstavujúcu integráciu pedagogiky a psychológie v „psychodidaktike a v odborových psychodidaktikách“, pričom ide o špecifickú integráciu teórie a praxe v procese vyučovania a učenia sa. Napriek tomuto konštatovaniu prichádzajú ďalšie, vychádzajúce zo skutočnosti, že budúci učitelia sa túto dôležitú skutočnosť často počas svojho štúdia nedozvedia kvôli komplikovanému vzťahu všeobecnej a odborových didaktík. Tie autorka vyzýva k uskutočneniu zásadného vedecko – metodologického kroku k samostatnému vedeckému statusu. Zhodujeme sa v tom, že napriek určujúcemu postaveniu v profesionalite nie sú vnímané ako rozhodujúce; nevytvárajú nadväzujúci celok a svojím

obsahom často „... ani teoreticky nevysvetľujú ani prakticky nerealizujú skutočnú integráciu teórie a praxe, ktorá je základom procesu didaktizácie (čohokolvek)“ a nakoniec, transmisívnosť ich vyučovania je v rozpore s požadovanými profesijnými kompetenciami učiteľa.

V uvedenom kontexte sa tiež prikláňame k **procesuálne orientovanému charakteru didaktiky**, presadzujúcemu sa v poslednom období pod vplyvom humanistického a konštruktivistického modelu absolventa – učiteľa ako *reflexívneho praktika*. Tento model, na rozdiel od obsahovo orientovaného, podľa B. Kosovej [2009: 9] vychádza z presvedčenia, že „*klúčom k riešeniu je ovplyvňovanie učiteľa prostredníctvom znalostí procesov prebiehajúcich v hlavách žiakov, v hlave učiteľa a v klíme triedy pri vyučovaní.*“

Ciele, funkcie, modely a druhy pedagogickej praxe

Nevyhnutnosť pedagogickej praxe vpregraduálnej príprave vyplýva z jej **cieľov a funkcií**. Za ciele môžeme považovať [Průcha, Walterová, Mareš, 2008: 156]: prepojenie teórie a praxe všetkých zložiek vysokoškolskej prípravy, uvedenie budúcich učiteľov do podmienok reálneho školského prostredia a ich „zavčičenie“ v profesijných činnostiach učiteľa svýstupom v zmene postoja študenta na postoj učiteľa, v premene pôvodnej prekoncepce na základy raného individuálneho poňatia výučby.

Pri uvádzaní funkcií pedagogickej praxe vychádzame z ich klasifikácie podľa S. Bendla [2008: 17], ktorý ich vymedzil spolu deväť:

- *motivačná*,
- *postojovo – transformačná* – mení postoj študenta na postoj učiteľa,
- *reflektívna* – vedie študentov k systematickej sebareflexii a sebahodnoteniu,
- *syntetická* – umožňuje syntézu vedomostí získaných v ostatných študijných predmetoch
- *orientačná* – pomáha študentom orientovať sa v školskej realite, v pedagogických situáciách, zoznamovať sa s kultúrou školy, jej organizáciou, legislatívnymi normami, vzdelávacími programami a pod.,
- *integračná* – spája teóriu a prax všetkých zložiek vysokoškolskej prípravy,
- *aplikačná* – prax ako aplikačná rovina teórie, keď má študent možnosť využiť a overiť svoje teoretické vedomosti v praktickej činnosti,
- *diagnostická* – procesy autodiagnostiky a spätná väzba odborovým didaktikom a cvičným učiteľom o úrovni pripravenosti študenta,
- *poznávacía* – spoznávanie individuálnych zvláštností a jedinečnosti žiakov, diagnostikovanie ich silných a slabých stránok, možností, osobnostných charakteristík, a problémov.

Pregraduálna príprava by mala byť v súčasnosti zameraná na rozvoj kompetencií v zmysle spôsobilostí tak, aby sa k učiteľskej profesii študenti pripravovali cez konkrétne prežívané pedagogické situácie, sebareflexiu, aby v nich experimentovali a hľadali postupne sami seba, svoj štýl, ale i svoje vzťahy k žiakom, učivu, kolegom. V kontakte s reálnou praxou prebieha komunikácia medzi svetom teórie a praxe cvičného učiteľa (neskôr uvádzajúceho učiteľa) s vlastnou teóriou a novými skúsenosťami študenta. Ten len postupne začína rozumieť širšiemu kontextu pedagogického diania a prostredníctvom systematickej sebareflexie a teoretickej reflexie praktických skúseností si utvára racionálne (teoreticky reflektované) poňatie výučby. Dokáže retrospektívne kriticky analyzovať svoju činnosť a tak posilňovať systém kvalít (osobnostných i odborných) nevyhnutných pre úspešný výkon v učiteľskej profesii – meniť svoju gramotnosť na profesijné kompetencie. V Švec [2005] v tomto kontexte upozorňuje na problém nielen v Čechách, ale identifikujeme ho aj na Slovensku, keď študenti učiteľstva majú viac tendenciu imitovať postupy a postoje svojich cvičných učiteľov ako utvárať, rozvíjať a rozširovať repertoár vlastných vyučovacích stratégií. Príčinou môže byť aj absencia riešenia konkrétnych modelových situácií na seminároch v spolupráci s viacerými odborníkmi a učiteľmi z praxe v rámci ich štúdia.

Modely praktickej prípravy sa odvíjajú od celkovej koncepcie vzdelávania budúcich učiteľov a musia spĺňať určité kritériá. Tie podrobnejšie analyzuje P. Urbánek [1997, 2004] a uvádza štyri **základné vlastnosti modelu pedagogickej praxe**: *gradácia* (postupné systematické spoznávanie školského prostredia – od širších a všeobecných súvislostí ku konkrétnym činnostiam a naopak), *integrácia* (časové, obsahové spojenie teoretických disciplín s praktickými), *komplexnosť* (snaha obsiahnuť všetky stránky učiteľskej profesie – didaktické, sociálne, etické, organizačné...) a *dynamika praktických aktivít* (od príchodu na fakultu až po jej opustenie všetko smeruje k príprave na úspešnú adaptáciu v praxi už začínajúceho učiteľa). Z hľadiska časovej súbežnosti teoretickej a praktickej zložky prípravy učiteľov môžeme uvažovať, vychádzajúc z prác rôznych slovenských a českých autorov o troch základných modeloch:

- postupný model: prax predchádza teórii,
- postupný model: prax nasleduje po teórii,
- paralelný model: prax sa s teóriou paralelne prelína

Prvé dva modely nie sú celkom bežné v našej realite, hoci ich prvky môžeme identifikovať v niektorých formách externého štúdia. Našej príprave je blízky tretí model (orientačná, priebežná, hospitačná, pokusná asistentská a súvislá pedagogická prax). Dnes sa verejne, nielen v odborných kruhoch, konštatuje, že realizácia vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov v rámci štruktúrovaného štúdia je problémová (minimalizuje sa kon-

takt so školskou realitou) a komplexný prístup k pedagogickým praxiam v jej rámci je nevyhnutný.

Cvičný učiteľ, úlohy a modely cvičných učiteľov

Vo vyspelých krajinách sa dbá na to, aby boli absolventi učiteľstva pripravení na prechod do reálneho prostredia svojho profesijného života kvalitnou pregraduálnou prípravou s vyváženou teoretickou i praktickou zložkou a prepracovaným inštitútom cvičného, resp. uvádzajúceho učiteľa.

Odborná i ľudská kvalita študentov učiteľstva je v čase ich pregraduálnej prípravy, okrem iného, zakotvená podľa M. Černotovej [2002] v dvoch rozhodujúcich priestoroch: **na fakultách a v cvičných školách**. Čas rokov strávených na fakulte ovplyvňuje adaptáciu začínajúceho učiteľa, ale aj proces jeho ďalšieho odborného rastu, identifikácie s profesiou, celoživotného profesijného vývoja, osobných ambícií.

Fakulty v súčasnosti nevytvárajú dostatočný priestor pre sebareflexiu, reálne experimentovanie so žiakmi i so sebou samým. Podmienky naň nachádza študent až na **cvičnej** (fakultnej, resp. zmluvnej) **škole** (ich legislatívne zakotvenie nie je dodnes vyriešené, podobne ako štatút cvičného učiteľa) v čase svojej pedagogickej praxe.

V procese integrácie teórie a praxe zohráva **cvičný učiteľ** veľmi dôležitú úlohu. V minulosti sa im na rozdiel od súčasnosti venovala veľká pozornosť. Legislatívne je novým zákonom č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch ošetrovaný len **štatút uvádzajúceho učiteľa** plniaceho dôležitú úlohu v procesoch adaptácie začínajúceho učiteľa v praxi. Nemali by sme tieto dva pojmy zamieňať, vyjadrujú dve podobné, ale nie totožné funkcie: cvičný učiteľ pracuje so študentom, uvádzajúci učiteľ s absolventom učiteľského štúdia, ktorý je v riadnom pracovnom pomere a začína svoju profesijnú kariéru s plnou osobnou zodpovednosťou za svoj pracovný výkon.

Napriek tomu máme konkrétnych učiteľov v školskej praxi, ktorí spolupracujú s učiteľskými fakultami pri zabezpečovaní pedagogických praxí, ale nie sú na túto zodpovednú a dôležitú prácu odborne pripravovaní. Neexistuje žiadny profesijný štandard pre výkon tejto funkcie. M. Černotová [2002], A. Doušková a M. Trnka [2009] vymedzujú optimálny profil dobrého cvičného učiteľa ako skúseného poradcu a sprievodcu v profesijnom rozvoji študentov uplatňujúceho participatívny a facilitatívny štýl vedenia s dôrazom na rozvoj a optimalizáciu medziludských vzťahov. Ako uvádzajú, vzájomná komunikácia a interakcia cvičného učiteľa a študenta nie je orientovaná len výsledkovo, ale hlavne procesuálne.

Samotní cviční učiteľia však často robia chyby, keď sa úzkoprso pridržajú metodických usmernení a menej dbajú na individuálnu jedinečnosť študentov, málo ich podnecujú k samostatnému premýšľaniu a tvorivému prístupu v hľadaní neobvyklých riešení pedago-

gických situácií v triede. Súhlasíme s V. Švecom [2005], že často majú tendenciu nazerať na činnosť študentov z vlastnej perspektívy, sú málo empatickí a nedostatočne zohľadňujú ich potreby (hlavne vtedy, ak to nerobia z vlastného záujmu, ale z nariadenia). Preto si myslíme, že cvičnými učiteľmi by mali byť skúsení učitelia z praxe – experti so záujmom a vôľou aktívne sa podieľať na príprave budúcich učiteľov s vnútorným presvedčením o pozitívnom význame pedagogickej praxe pre rozvoj študenta – budúceho učiteľa. Mali by to byť ľudia odborne i osobnostne vyspelí, otvorení kalternatívnym prístupom a pedagogickým koncepciám, sociálne zruční so silnou manažérskou schopnosťou viesť iných, organizovať a premyslieť prácu, mať v nej systém, dokázať spolupracovať, efektívne plánovať, realizovať, kontrolovať, hodnotiť prácu študentov. Sme presvedčení, že v záujme ich efektívneho pôsobenia by mali povinne absolvovať špecializovanú pedagogickú prípravu pre kvalitnú a účinnú spoluprácu so študentmi učiteľstva v priebehu ich pedagogických praxí. Tam by sa naučili, že nie je dôležité ich direktívne usmerňovať k svojej predstave o ich činnosti, ale nechať im priestor pre vlastné tvorivé projektovanie vyučovania, objavovanie, experimentovanie pod supervíziou skúseného cvičného učiteľa, resp. odborového didaktika.

Existuje niekoľko prístupov, príkladov dobrej praxe ako uľahčiť profesionálny štart absolventov štúdia učiteľstva – sprevádzanie budúceho učiteľa počas praxe v pregraduálnej príprave skúseným cvičným učiteľom a ako začínajúceho učiteľa skúseným uvádzajúcim učiteľom, ktorí sú, hlavne v zahraničí, priamymi spolupracovníkmi fakulty. V odbornej anglickej literatúre autorov J. M. Coopera [1995], amerických odborníkov V. Jonesa a L. Jonesa [2010], H. Portnera [2008] sa cviční učitelia označujú pojmami „*supervízor*“ alebo „*mentor, radca, sprievodca*“. H. Portner [2008: 8-10] zdôrazňuje fakt, že efektívnym mentorom sa človek nerodí, ale sa ním stáva. Uvádza a podrobne analyzuje **štyri hlavné funkcie mentora**:

- **„Relating“** – budovať vzťah so študentom – začínajúcim učiteľom založený na dôvere, rešpekte a profesionalizme.
- **„Assessing“** – zhromažďovať, diagnostikovať a hodnotiť údaje o študentoch či začínajúcich učiteľoch a ich správani: metódy výučby a učenia, diagnostikovanie a rešpektovanie učebných štýlov a potrieb žiakov, zvládanie pedagogických situácií; identifikovať jedinečné aspekty školy a komunity, učiť odhaľovať, rešpektovať formálnu a neformálnu kultúru a postupy organizácie.
- **„Coaching“** – pomáhať vyladiť odbornú kvalifikáciu v zmysle rozvíjania profesijných zručností, zlepšiť pochopenie predmetu, hľadať a získavať zdroje, rozširovať repertoár spôsobov výučby; Trénovať rozhodovanie, pretože výučba zahŕňa neustále rozhodovanie, pričom každé takéto rozhodnutie súvisí s reflexiou predchádzajúcich rozhodnutí. Úlohou mentora je koučovanie – trénovanie a rozvíjanie zručností: klásť správne

otázky správnym spôsobom a v správny čas tak, aby podporovali premýšľanie študenta – budúceho či začínajúceho učiteľa o jeho rozhodnutiach a ich dôsledkoch na výučbu.

- **„Guiding“** – vedenie, poradenstvo; ovplyvňovať a stimulovať tvorivosť a kritické myslenie; umožniť študentom - začínajúcim učiteľom predstaviť si, modelovať budúce situácie a povzbudiť ich, aby si uvedomovali riziká, pomôcť im pri budovaní kapacít pre vnímateľné rozhodnutia a prijímanie adekvátnych opatrení.

Uvedené funkcie sa nevyskytujú v izolácii. Dôsledne sa počas trvania procesu mentoringu – vedenia prekrývajú a vzájomne dopĺňajú.

Autor spolu so svojimi kolegami zhromaždili množstvo námetov a pripomienok na základe ktorých sformulovali štandardy – súbor noriem cvičného učiteľa – mentora, vychádzajúc zo základných štandardov národného výboru pre profesionálnu výučbu (*National Board for Professional Teaching Standards* – 1989). Bolo to ich presvedčenie a viera, že štandardy vytvoria dobrý základ pre vedenie nových – začínajúcich učiteľov, pre ktorých je v prvom rade dôležité zvládnuť manažment triedy založený na solídnej znalosti aktuálneho výskumu a teórie o vedení triedy, osobných a psychických potrieb žiakov. Považovali ich za osvedčený a praxou overený program, za výzvu začínajúcim učiteľom, aby rozvíjali vlastné schopnosti vedenia, ktoré by im v budúcnosti umožnili stať sa tiež dobrým mentorom – poradcom.

V súvislosti s rôznymi prístupmi cvičných učiteľov k vedeniu študentov na praxi, resp. uvádzajúcich učiteľov začínajúcich učiteľov štartujúcich svoju pedagogickú kariéru V. Švec (2005, s. 91 - 93) uvádza prehľad troch skupín **modelov** takýchto **cvičných učiteľov**, s ktorými by sme sa mohli stretnúť v školskej praxi:

1. **Pragmatické modely** – založené na pozorovaní konania študenta postupujúceho podľa vopred vypracovanej prípravy; supervízor zaznamenáva svoje pozorovanie do pripraveného hárku, ktorý slúži ako zdroj následnej spätnej väzby pre študenta. Tento model môže mať dve polohy:

- *direktívna supervízia* – cvičný učiteľ ponúka študentovi bezprostredné rady pre ďalší postup;

- *nedirektívna supervízia* – cvičný učiteľ kladie otázky vzťahujúce sa k jeho postupu na vyučovaní a konkrétne odporúčania ponúka len ak ho o to študent sám požiada.

2. **Teoretické modely** ponúkajú tri polohy:

- *pozitivistický model* – cvičný učiteľ posilňuje správne postupy a reakcie študenta počas vyučovania a hodnotí jeho výkon podľa splnenia definovaných cieľov;

- *fenomenologický model* – cvičný učiteľ sa zaujíma o študentove postoje, názory, zážitky z vyučovania a podnecuje vývoj študentovho vlastného vyučovacieho štýlu;

- *model kritickej teórie* – cvičný učiteľ v porovnaní s predchádzajúcimi dvoma modelmi vo väčšej miere podporuje samostatnosť študenta a jeho rozhodovanie aj v pro-

blémových situáciách; pomáha mu prevziať na seba väčšiu zodpovednosť pri práci v triede a vedie ho k systematickej sebareflexii.

3. **Alternatívne modely** – sú založené na myšlienke nevyhnutnej zmeny úlohy cvičných učiteľov. Táto zmena by mala spočívať v užšej spolupráci cvičného učiteľa s odborovým didaktikom sprevádzanej zmeneným rozdelením úloh: odborový didaktik by sa stal inšpirátorom pre pedagogické inovácie na školách a garantoval by zapájanie študentov do nich; cvičný učiteľ by prevzal väčšiu zodpovednosť za pedagogické intervencie počas pedagogickej praxe.

V súvislosti s úlohou cvičných učiteľov konštatujeme, okrem vyššie uvedených faktov, ďalší závažný problém – nechotu škôl a učiteľov prevziať na seba zodpovednosť cvičného učiteľa počas vedenia študentov na praxi. Súhlasíme s P. Zolyomiovou, L. Nemcovou a Z. Škvarkovou [2008, 102], že hlavnou príčinou môže byť nedostatok času, nízke finančné ohodnotenie, dokonca, cviční učitelia a vychovávatelia v neučiteľských programoch nie sú fakultou finančne odmeňovaní vôbec a pracujú so študentmi len z vlastnej dobrej vôle. Často nám to komplikuje umiestnenie študentov na prax. Môžeme len závidieť našim susedom v Českej republike ich pracoviská zabezpečujúce personálne aj organizačne všetky formy pedagogickej praxe a systematickú spoluprácu s cvičnými školami.

Záver

Sme presvedčení, že to, čo môžeme, a čo by sme mali, okrem dobrej teoretickej prípravy, ponúknuť študentom učiteľstva v čase ich vysokoškolskej prípravy je **kvalitná pregraduálna pedagogická prax pod supervíziou skúsených a odborne pripravených cvičných učiteľov** – mentorov, sprievodcov či poradcov v duchu známej myšlienky Konfucia o tom, že „*múdry muž učí svojich žiakov tak, že ich vedie, ale nevtlačí; poháňa ich vpred, ale netlačí; otvára im cestu, ale neprivádza ich k cieľu... Dobrým učiteľom môžeme nazvať takého muža, ktorý podporuje svojich žiakov k samostatnému mysleniu.*“

Bibliografia

- [1] Bendl, S. – Kucharská, A. et al: *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie – skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. 1. vyd. Praha: PF Univerzita Karlova, 2008. ISBN 978–80–7290–366–5.
- [2] Cooper, J. M.: *Supervision in Teacher Education*. In Anderson, L. W. (ed): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2nd ed. Oxford: Pergamon, 1995. pp 593 – 598.
- [3] Černotová, M.: *Kedy sa začneme venovať príprave učiteľov?* In *Učiteľské noviny*, roč. 52, 2002, č. 24, s. 3. ISBN 978–80–8083–867–6.
- [4] Doušková, A. – Trnka, M.: *Intervenčné spôsobilosti cvičných učiteľov*. 1. Vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 74 s. ISBN 978–80–8083–896–6.

- [5] Jones, V. F. – Jones, L.: *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems*. 9th ed. New Jersey: Pearson Education, 2010. 453 s. ISBN 978–0205–62548–2.
- [6] Koršňáková, P. – Kováčová, J.: *PISA SK 2006 – Národná správa*. 1. vyd. Bratislava: ŠPÚ, 2007. 56 s. ISBN 978–80–89225–37–8.
- [7] Kosová, B.: Vzťah pedagogickej teórie a učiteľskej praxe v univerzitnom učiteľskom štúdiu. In Doušková, A. – Luptáková–Vančíková, K. : *Pedagogická prax v príprave učiteľa*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. s. 8 – 13. ISBN 978– 80–8083–867–6.
- [8] László, K.: *Teória a prax vo vzdelávaní učiteľov*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 1996. 141 s. ISBN 80–88825–41–5.
- [9] László, K. et al.: *Prostriedky rozvíjania spôsobilostí učiteľa*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. 157 s. ISBN 978–80–557–0107–3.
- [10] Odporúčanie Európskeho Parlamentu A Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. In *Úradný vestník Európskej únie*, 2006/962/ES.
- [11] Portner, H.: *Mentoring new teachers*. Third edition. Thousands Oaks, USA–CA: Corwin Press, 2008. 150 s. ISBN 978–1–4129–6009–0.
- [12] Solfronk, J. (ed): *Pedagogická praxe nebo pedagogická praxeologie?* In *Pedagogická praxe – praxeologie. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK v Praze 4.-5.11.1996*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 1997, s. 7 – 12. ISBN 80–86039–15–3.
- [13] Spilková, V. – Vašutová, J. et al.: *Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. 1. vyd. Praha: PF UK, 2008. 350 s. ISBN 978–80–7290–384–9.
- [14] Spilková, V. – Tomková, A. et al.: *Kvalita učitele a profesní standard. Výzkumný záměr. Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání*. 1. vyd. Praha : PF UK, 2010. 256 s. ISBN 978–80–7290–496–9.
- [15] Svatoš, T.: *Nová paradigmatá v učitelském vzdělávání*. In *Zborník pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov : 2001. s.137 – 143.
- [16] Šimoník, O.: *Proměny rolí učitele a pregraduální příprava učitelů*. In *Roly edukátora v meniacej sa spoločnosti*. Bratislava : Iuventa, 2003. s. 25 – 32. ISBN 80–8072–006–1.
- [17] Škvarková, Z.: *Organizacja praktyk pedagogicznych w Katedrze Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Mateja Beli*. In Weissbrot_Koziarska, A. – Janik, J. (ed): *Profesjonalizm zawodu nauczyciela. Konteksty teoretyczne i empiryczne. Zeszyty naukowe. Forum młodych nauk pedagogicznych polskiej akademii nauk przy komitecie nauk pedagogicznych polskiej akademii nauk. Zeszyt 10*. Opole: 2006, s. 195 - 208. ISBN 83–7395–191–1.
- [18] Švec, V.: *Pedagogické znalosti učiteľa : teórie a praxe*. Praha : ASPI Publishing, 2005. 136 s. ISBN 80–7357–072–6.

- [19] Urbánek, P.: K modelům praktické přípravy studia učitelství. In *Pedagogická praxe – praxeologie. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK v Praze 4.-5.11.1996*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 1997, s. 16 – 25. ISBN 80–86039–15–3.
- [20] Urbánek, P.: Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In Havel, J. – Janík, T. (ed.): *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. 1. vyd. Brno: MU, 2004, s. 20 – 28. ISBN 80–210–3378–9.
- [21] Višňovský, L.: Vztah teórie a praxe v príprave učiteľov všeobecnovzdelávacích predmetov. In *Acta universitatis Matthaei Belii. Pedagogická fakulta č. 1. Zborník vedeckovýskumných prác*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 1994. s. 5 – 16. 94 s. ISBN 80–8055–020–4.
- [22] Višňovský, L.: *50 rokov vysokoškolského učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici a Pedagogická fakulta*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2004. 196 s. ISBN 80–8055–020–4.
- [23] Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)
- [24] Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch
- [25] Zelina, M.: *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. 2. vyd. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2010. 232 s. ISBN 978–80–10–01884.
- [26] Zolyomiová, P.: Wybór zawodu nauczycielskiego. In Weissbrot_Koziarska, A. – Janik, J. (ed): *Profesjonalizm zawodu nauczyciela. Konteksty teoretyczne i empiryczne. Zeszyty naukowe. Forum młodych nauk pedagogicznych polskiej akademii nauk przy komitecie nauk pedagogicznych polskiej akademii nauk. Zeszyt 10*. Opole: 2006, s. 71 - 89. ISBN 83–7395–191–1.
- [27] Zolyomiová, P. – Nemcová, L. – Škvarková, Z.: Miesto a úloha pedagogickej praxe v učiteľských a neučiteľských študijných programoch na katedre pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici. In Havel, J. – Šimoník, O. – Štáva (Eds): *Pedagogické praxe a oborové didaktiky. Sborník z mezinárodního semináře*. 1. vyd. Brno: PF MU Katedra pedagogiky, 2008. s. 96 - 104. ISBN 978–80–7392–052–4.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 365-381]

Stanislav Stolárik

Gréckokatolícka teologická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Čínska filozofia

Chinese philosophy

Keywords: *philosophy, China*

Summary

Sometimes it seems that explore the historical connections is unnecessary accumulation of facts. Experience testifies that through historical context to better understand the mentality, ability and potency of human thought at the time. Therefore, when I talk about Chinese philosophy and its contribution to the wealth of human thought, many realities can not circumvent Chinese specificity.

Chinese civilization is unique in that it is developed on the basis of the prehistoric cultures of the earth and that its carriers are as far as can be inferred from archeology, the indigenous people of Chinese areas from the outset. This has its origins very different from Indian civilization, which laid the foundations of the Indo-Aryans, after long wandering immigrants from Eastern Europe. That fact certainly explains some of the peculiarities of Chinese religious teachings and the way their terms, which have little precedent elsewhere. While these features, which are similar to other traditions still occurs, it may be added at the expense of evolutionary parallelism.

Charakteristika prostredia a dejín Číny

Niekedy sa zdá, že spoznávať dejinné súvislosti je zbytočným hromadením faktov. Skúsenosť dosvedčuje, že cez historické súvislosti je možné lepšie porozumieť mentalitu, schopnosť i potenciú myslenia človeka v danej dobe. Preto, keď chcem hovoriť i o Čínskej filozofii a jej vklade do celého bohatstva ľudského myslenia, nemôžeme mnohé danosti čínskeho špecifika obchádzať.

Čínska civilizácia je jedinečná v tom, že sa vyvinula na základe predhistorických kultúr zeme a že jej nositeľmi boli, pokiaľ sa dá odvodzovať z archeológie, pôvodní obyvatelia čínskych oblastí od samého začiatku [Kovačka, 2001: 64]. Tým sa jej počiatky veľmi odlišujú od indickej civilizácie, ktorej základy položili Indoáriji, prisťahovaní po dlhodobom putovaní z východnej Európy. Táto okolnosť iste vysvetľuje niektoré zvláštnosti v čínskych náboženských náukách a v spôsobe ich vyjadrení, ktoré sotva majú obdobu niekde inde. Pričom tieto rysy, ktorých obdoba sa v iných tradíciách predsa len vyskytuje, je možné pripočítať na vrub vývojovému paralelizmu [Werner, 2002: 293]. V povedomí Číňanov trvá história Číny 5000 rokov. Kým sumerská a egyptská civilizácia môže byť považovaná za staršiu, jej sláva zanikla. India má rovnako dlhú tradíciu, avšak indickí vzdelanci necítili potrebu svoju históriu a svoje diela zapisovať, čiže zapisovať svoju tradíciu pre ďalšie generácie. Preto o Číne jej príslušníci hovoria ako o najstaršom existujúcom štáte na zemi s najdlhšie postupne zaznamenanou históriou spomedzi všetkých národov [Campbell, 2006: 359].

V rámci štruktúry hierarchie čínskej spoločnosti vládca bol jediným organizátorom hospodárskeho života.

Do mýtckej minulosti Číny patrí „obdobie najstaršieho človeka“. V mnohých dielach sa často vynecháva. Ľudia v tomto veku žili v hniezdach vtákov, aby sa chránili pred pozemským nebezpečenstvom. V tomto období niektorí mudrci vynasli oheň a naučili ľudí variť. Tak nastala Kung-kungova potopa, kedy vody zaberali 7/10 zeme a suchej zeme boli iba 3/10. Po tomto období nastáva „obdobie najvyššej cnosti“, tzv. „zlatý vek Jao a Šun“. Je to obdobie veľkých cisárov, ktorí sa pričínili o blaho svojho ľudu. Fu-si vynasli symboly z ktorých bola zostavená neskôr Kniha premien I-ťing. Prisudzujú sa mu zásluhy aj na učené ľudu rybolovu, výrobe a používaniu rybárskych sietí. Šen-nung zasa vynasli pluh a zaviedol trhy. Chuang-ti (tzv. Žltý cisár) objavil využitie ohňa, pálił lesy na kopy, čistil buše, vysušal močariská, odháňal divokú zver a tak umožnil chovať dobytok. Jao (Ti-jao, božský Jao) bol najoslavovanejším panovníkom čínskeho zlatého veku a modelom učeného muža všetkých dôb. Toto je obdobie, kedy morálny, etický argument leží v jadre čínskeho ideálu dobrého, múdreho kráľa tým pádom aj ideálu múdreho človeka. Nástupom dynastie Zhou/Chou (približne 1027-480 pred Kristom) sa však tento

ideál radikálne mení. Ideálom sa stáva človek politického taktu, ktorý sa sám stáva osudom. Dokonalosť dosiahne človek v armádnej službe. Vládca získal absolútnu moc a bola to práve moc, ktorá bola stanovená za vrchol dokonalosti. Tak nastupuje despotizmus [Campbell, 2006: 395-296].

V despotizme Východu neexistovala slobodná šľachta, nebolo slobodných miest, samostatných cechov, slobodných cirkví, politických zoskupení. Nástrojom účinnej kontroly zo strany štátu bolo sčítavanie ľudí. Tak to bolo už počas dynastie Shang (2.tisíc.pr.Kr.) Neskôr, počas dynastie Zhou (Chou) boli už evidenčné spisy o počte obyvateľov, ktoré boli využívané pri nábore ľudí do práce alebo armády, ako aj pri prípadnej starostlivosti štátu o vyplácanie určitej formy podpory a dôchodkov. Tento systém komunikácie bol v rámci vytvorenej štruktúry značne efektívny. Významným prvkom podpory štátneho usporiadania bola armáda, ktorá sa na Východe vyznačovala veľkým počtom aktívneho vojska (Např. v časoch dynastie Sung (960-1279) mala čínska armáda milión vojakov). V Knihe pána Shanga (商書, Shangshu [<http://ancienthistory.about.com...>]), testamente veľkej dynastie Zhou (Chou) sa píše: *„Pokiaľ je zem silná a nevedie vojnu, v zemi sa začne rozmáhať ničomnosť. Túto ničomnosť stelesňuje šesť červov, ktorí začínajú nahľadávať štát zvnútra: rituály, hudba, poézia a história; kultivácia dobročinnosti, oddaná zbožnosť a úcta k starším; úprimnosť a pravda; čistota a integrita; láskavosť a morálka; znižovanie významu vojny a hanba. V zemi, kde vládne týchto šesť červov, nebude panovník schopný prinútiť ľudí pracovať a bojovať, čím stratí svoju moc a jeho ríša sa rozpadne... ..Zem, kde cnostní vládnu zlým, sa bude prepadať do neporiadku a chaosu, až sa nakoniec rozpadne. Avšak zem, kde zlí vládnu cnostným, tam bude zákon štát pevne na svojich základoch a štát bude silnieť...“* [Campbel, 2006: 369-396]

Každý pokus o nezávislosť, končil konfiškátom, čo bolo celkom normálnym javom. Atmosféru strachu vytvárala absolútna arbitrálnosť zákona. Totalitný systém vyžadoval absolútnu poslušnosť od každého človeka. Existovalo určité štátne nariadenie, smernica Zhouli (周書, Zhoushu), ktoré musel študovať každý štátny úradník a sa mu podriaďiť.

Čínsky jazyk rozlišuje dve slová triedneho rozlíšenia: „*shih*“ (市, shì) – sú to osoby, ktoré sú morálne pripravené (prešli rôznymi školeniami), majú vojenské vzdelanie a slúžia vládarovi, nakoľko to len je možné. Potom je to „*mín*“ (閩, mǐn) – čiže ľud, ktorý je riadený suverénnou mocou shih. Mnohí štátni úradníci boli veľmi dobre vystrojení kompetenciami shih. Vládca, despota, mohol ako v čase mieru tak i v čase vojny viesť úplne iracionálnu politiku, hoci dokonca ohrozovala samotnú existenciu štátu. Podľa tohto príkladu sa riadila neskôr např. i krajina Petra Veľkého, Rusko, hoci tu sbolesťou doplníme, že to nebol jediný príklad.

Jedno však mali obe tieto etapy čínskej civilizácie spoločné – apel na veľkú silu tradície a príslušnosť k národu, k rodine, k celým generáciám predkov. A to sa týka tak Zlatého veku, ako aj totalitného systému Číny [Bartnik, 2001: 38].

V Ázii zvlášť, a v celkovej odlišnosti od iných kultúr, sa vyvíjalo vedomie identity. Od staroveku a prakticky až po dnešné časy, bola Čína pre jej obyvateľov jediným svetom. Mala viacero pomenovaní: *Zhonghua* (中华/中華), *Zhongguo* (中国/中國) – Stred sveta, Ríša stredy; *Tianxia* (天下; *pinyin*: *Tiānxià*) – Nebeská ríša, Všetko pod nebom. „Otcinou“ bola cez tisícročia dedina, okres, región alebo provincia.

Za hranicami Ríše stredy [Bartnik, 2001: 67] sú iba barbari, nie ľudia, a kozmickým poslaním Číňanov je týchto barbarov ovládať. Pre lepšie pochopenie uvádzame citáciu z varovnej správy, ktorú poslal v roku 1795 veľký mandžuský cisár anglickému kráľovi Jurajovi III.:

„Vykonávajúc vládu nad šírým svetom, mám na mysli iba jediný cieľ: dokonale riadiť ríšu a oddane plniť povinnosti štátnika. Podivuhodné a nákladné predmety ma nezaujímajú... Pre vašich výrobcov nenachádzam v mojej ríši uplatnenie. ...Patrí sa, ó kráľu, aby si rešpektoval moje prianie a aby si večnou oddanosťou nášmu trónu zaistil svojej zemi aj naďalej mier a bezpečie... V našom nebeskom kráľovstve je hojnosť všetkých vecí a vo vnútri jeho hraníc nechýba nič, čo prináša nejaký úžitok. Preto nám nebolo potrebné dovážať produkty od vonkajších barbarov výmenou za naše produkty... Nezabúdam na váš osamelý ostrov v mori, odrezaný od všetkého sveta, a rovnako tak neprehliadam tvoju zaisťte ospravedlniteľnú neznalosť schopností našej Nebeskej ríše... Chovaj sa teda pokorne a rešpektuj nás“ [Campbell, 2006: 371]. Tento druh myslenia nie je typický iba pre čínsku filozofiu, ale pre celý archaický systém.

Zvláštnu úlohu v charakterizovaní Čínskeho spôsobu myslenia zohrával pojem „li“ (厘, lí) – často striktné prekladaný ako „etiketa“, keďže často obsahovalo zritualizované vzorce individuálneho a spoločenského správania sa. Podľa tejto normy boli delení ľudia na dve základné kategórie:

1/ na tých, ktorí postupovali v zhode s princípmi „li“ a nazývali sa Číňania (*Zhongguoren*), a tých,

2/ ktorí nesúhlasili s „li“, nazývali barbari. „Li“ bolo vlastne delítkom na „my“ a „vy“, pričom oba pojmy boli chápané v pluráli.

Číňania boli viacnásobne podelení, obdobne ako aj iné barbarské národy. Pri priradovaní niekoho k Číňanom, nebralo sa do úvahy náboženstvo, jazyk, zvyky, rasa, spoločenské postavenie – dôležitá bola norma „li“ a prijatie s ňou zviazanou ideológiou, pokladanou za základ človečenstva.

Z vyše 3700 rokov histórie Číny, 1700 rokov bolo časom zjednotenia, viac ako 1400 rokov bolo časom politického pluralizmu okolo 600 rokov bola Čína rozbitá. Spolucítenie

jednoty čínskeho teritória sa objavilo až počas vojny s Japonskom (1937-1945). Predchádzajúce vojny sa skončili vyhostením cudzích za hranice vlastnej provincie [Kovačka, 2001].

Zvláštnosťou čínskej kultúry je napr. mystický vzťah k zapísanému papieru [Hart, 1994: 52-55]. Tradovala sa viera, že napísaný znak má magickú moc, dokonca aj čo sa týka dlhovekosti, šťastia a úspechu. Staré čínske príslovie hovorí: „*Nevyhadzuj zapísaný papier, aby si neoslepol alebo ťa nezabil blesk*“. Dôraz sa kladol napr. i na farbu papiera, na ktorom malo byť napísané prekliatie alebo prosby odháňajúce zlých duchov, alebo ktoré mali priniesť zdravie. V niektorých mestách existovali špeciálne spolky rešpektujúce vedenú úctu, ktoré kupovali koše na papierové odpadky a posielali ich kupcom a vlastníkom spisov. Dodnes vo funkčných kláštoroch sú rituálne pece na spaľovanie papiera a popol z nich sa užíva počas špeciálnych ceremónií. Veľkej pozornosti sa teší čínsky talizman *tao*, zreteľne namaľovaný na ozdobnom papieri, ktorý sa vyvesí na viditeľnom mieste. Je to aj určité dovoľávanie sa magickej sily stáleho kozmického pohybu, v ktorom niet dobra a zla, ktorá sa môžu prejavíť ako to, čo obnovuje univerzum.

Špirálovitosť patrí k ďalším zvláštnostiam mytologickej histórie Číny. Totiž od najdávnejších dôb neplynul čas Číňanov v súvislej línii, ale rytmicky uzatváral jednotlivé kruhy, stále sa vracajúc k tým istým bodom. Minulosť, prítomnosť a budúcnosť sa stále opakujú v nemennom cykle 60 rokov. Na označenie jednotlivých rokov pomáha kombinácia 12 znakov, nazývaných „znaky zeme“ (zi, chou, jin, mmao, zhen, si, vu, vei, shen, jou, xiu, hai) a 10 „nebeskými znakmi“ (jia, ji, bing, ding, vou, ji, geng, xin, ren, gui). Ich spojením sa vytvorilo 60 kombinácií oboch cyklov, ktorými sa označujú jednotlivé roky, mesiace, dni, ba dokonca hodiny (tieto 60 ročné cykly nebývajú číslované). Každý z 12 „znakov zeme“ mal priradený jedno zo zvierat zverokruhu (prvýkrát zaznačené v knihe Wang Chonga *Kritické úvahy*, z 1. st. po Kr.). Napr. v r. 2005 to bol kohút, 2006 pes, 2007 prasa...(postupnosť zvierat: potkan, býk, tiger, zajac, drak, zmija (had), kôň, baran, opica, kohút, pes, prasa. Postupnosť znakov vysvetľuje mýtus o preteku zvierat do Nebeského paláca, o ktorom rozhodol cisár. Tak napr. potkan vedel, že nie je z neho veľký úžitok pre ľudí a ťažko vyhrá boj o vládu, úskokom využijúc býka (zachytil sa medzi jeho rohy), dostal sa do paláca pomerne rýchlo, dokonca ešte neboli ani dvere otvorené. Keď sa otvorili, prvý sa prešmykol dovnútra [McCloughlin, 2005]; [Pöppelmann, 2008].

V čínskej filozofii sa veľa priestoru téme duše nevenuje, čo však celkovo naznačuje malý záujem o otázku pôvodu človeka. Otázky tohoto druhu sa objavujú pomerne neskoro a sú dost protichodné.

Výnimkou môže byť Jang-ču, ktorý bol presvedčený, že duša je neoddeliteľná od tela a hynie s jeho smrťou. Predstavitelia taoizmu z „Paláca Vedy Ki-hia“ („Palác Vedy Ki-

hia“, pripomínal Akadémii v starovekom Grécku, existoval v 4.-3. st. pr. Kr. v provincii Ts'í (východne od súčasnej provincie Šantung). Táto škola bola charakteristická pluralitou prednášaných myšlienok, avšak dominantní boli predstavitelia taoizmu a nimi preferovaná náuka), napr. Sung K'ing a I Wen, rozvíjali náuku o materiálnej substancii. „K'í“ má dve časti – najjemnejšiu a hrubú, pričom v organizme človeka zohráva najdôležitejšiu úlohu práve prvá časť, ktorá vytvára dušu. Na týchto časticiach sú závislé rozumové schopnosti človeka. Telo je zložené z hrubých častíc. Múdroseť je prejavom božských síl, ktoré sú dôsledkom najjemnejších k'í. Starovekí materialisti usudzovali, že najjemnejšie k'í opúšťa vo chvíli smrti človeka a vytvára to, čo ľudia nazývajú démonom alebo božstvom. Vyššiu etapu v rozvoji starovekého taoizmu predstavuje Čuang-tse (4.-3. st. pr. Kr.). Čuang-tse učil, že vo svete existuje prirodzené právo tao, ktoré je charakteristické tým, že veci sa neustále odpudzujú. Čuang-tse bol presvedčený, že z malých, organických častí vo vode „tsi“ vznikli zvieratá a z nich človek. Celý svet je naplnený jediným materiálным princípom – k'í. Koncentráciou (zliatím) k'í vzniká život i človek, rozptýlením nastáva smrť. Vo chvíli smrti, hynie i duša. Čuang-tse nazýval myslenie „zrkadlom množstva vecí“ [Solomon, Higgins, 1997].

Podľa traktátu *Huainanzi* - 淮南子 - (učiteľa Huainan) napísaného v 2. st. pr. Kr., je človek vytvorený troma alebo štyrmi božstvami: *Huangdi*, *Nugua*, *Zhang-pinga* a *Sang-lina*. Podľa inej mienky tvorcom ľudského rodu bola bohyňa *Nugua* (Nu-Kua, Nu-Kwa, Nu-Wa): biednych stvorila z blata a bohatých z hlíny. *Nugua* nestvorila len jediný pár prarodičov (ako je to v Biblii), ale stvorila veľa ľudí odrazu. Ešte ďalšia verzia tvrdí, že ľudia sa zrodili z manželstva *Nugua* s jej bratom *Fuxi*. *Fuxi* je legendárny hrdina, jeden z tvorcov čínskej civilizácie, ktorý ako prvý zostúpil z nebies po strome, ktorý spájal nebo i zem, naučil ľudí rybolovu, pastierstvu i hrnčiarstvu. Vytvoril tiež písmo i zaklínajúce *trigramy*, ktoré sa stali základom *Knihy premien* (I-ťing), naučil ľudí vznietiť oheň [Ellia-de, 1997]; [Ellia-de 1993].

Najznámejšími mýtmi o stvorení človeka sú mýty Klasickej knihy hôr a morí o *Nugua*. *Nugua* si sadla na breh rieky a z riečnej žltej hlíny hnetila figúrky. Tie hneď po dokončení oživali. Avšak za celý deň nestihla vyrobiť dost ľudí na to, aby zaplnili zem a tak namočila povraz do bahna a ako bahno fŕkalo od povrazu k zemi, menilo sa na ľudí. Podľa toho je stanovená aj hierarchia ľudí. Ľudia zo žltej hlíny sú súčasťou vládnucej triedy bohatých a vznešených obyvateľov, zatiaľ čo z bahna pochádzajú masy chudobných a najnižšia trieda otrokov. Motív žltej farby pritom rezonuje celou čínskou kultúrou, ako sme už uviedli vyššie. Tiež nesmieme opomenúť obra *Pchan-ku*. Ten sa obával toho, že sa nebesia a zem môžu spojiť a tak ich podoprel. Ako rástol, vzdialenosť medzi nebom a zemou sa zväčšovala. Keď *Pchan-ku* zomrel (po 18 tisíc rokoch) z jeho tela povstali všetky časti sveta. Z jeho dychu vietor a oblaky, hlas sa premenil na hrom, ľavé oko na slnko a pravé

na mesiac. Jeho štyri údy a trup sa premenili na štyri svetov é strany a pohoria, z krvi vytryskli rieky a zo žíl sa rozvetvili cesty. Mäso sa premenilo na stromy a zem, z vlasov vznikli hviezdy a z chlupov tráva a kvety. Z blch z jeho tela sa zrodili predkovia jednotlivých ľudských rás [Birrellová, 2006: 17-20]

V neskorších časoch sa ujímala teória *feng shui* (vietor a voda), podľa ktorej bol človek výtvorom všesveta (kozmosu). Aj preto boli domy i pohrebiská situované tak, aby boli v harmónii so silami prírody (teda s vetrom a vodou). Čínska mytológia bola prepisovaná postupne konfuciánskymi historikmi, taoistickými historikmi, či budhistickými historikmi. Tak sa z pôvodnej starovekej mytológie dochovali iba fragmenty. V súčasnosti ponúkaná mytológia je tak prispôbená konfuciánskej filozofii, ceste Tao, či budhistickému svetonázoru.

K tomuto prispelo aj pálenie kníh za vlády Čching Š'Chuang-ti v r. 213 pred Kristom [Campbell, 2006: 368].

Niektoré odlišnosti od myslenia Západu

Ak chceme hovoriť o čínskej filozofii z čias, keď sa rodila, prvou podmienkou je dokonalá znalosť vtedajšieho čínskeho jazyka. Dokonca i dnešný Číňan keď číta klasické texty, je už ovplyvnený celkom iným kultúrnym prostredím, aké existovalo v 7.-6. st. pr. Kr. Pre odchovancu západnej civilizácie náročnosť pochopenia klasických textov čínskych filozofov je ešte väčšia. Číňania rozmýšľali v iných kategóriách, keď napr. namiesto kauzality kládli dôraz na koreláciu javov. Namiesto substancie upriamovali pozornosť na proces. Slobodní od kategórií začiatku a konca, bolo im uvažovanie o stvorení sveta rovnako nepochopiteľné ako posledný súd. Trvalo pomerne dlho, pokiaľ čínske filozofické texty začali čítať a prekladať filologicky dobre pripravení. Boli to predovšetkým misionári. Filologická fundovanosť často chybila a dodnes stroskotáva na fakte, že väčšina nášho pojmového systému je čo do svojej povahy metaforická, k uvedomeniu čoho došlo až v druhej polovici 19. Storočia [Čarnogurská, 2006].

Preto i pri prekladoch dochádzalo ku užívaniu západných implicitných analógií, metaforických, pojmových a štruktúrnych. V Číne prevláda analogicko-korelatívne myslenie, na Západe metaforicko-kauzálne. Keďže prvými prekladateľmi boli presvedčení kresťania, spontánne zavádzali do svojich prekladov a komentárov termíny ako „Boh“, „nebo“. „pravda“, čo nebolo v zhode s myšlienkovým svetom Číňanov. Ťažko zrozumiteľnou sa stala napr. vízia transcencie. Bolo treba sa vyrovnáť s fenoménom čínskej filozofie ako vnútorne súvislým rozhovorom. Ak budeme hodnotiť čínske filozofické texty podľa kritérií západnej tradície, v striktnom slova zmysle nebudú pre nás filozoficky zaujímavé. Filozofický preklad z jazyka jednej kultúry do jazyka inej kultúry je

vždy náročný, avšak často závisí od pochopenia kontextu. Kľúčovým je vychytenie akcentu [Eliade, 1993].

V čínskej tradícii neboli analogické a korelatívne argumenty vystavené tlaku, racionálnych, kauzálnych argumentov, ako tomu bolo na Západe. Rétorické operácie boli nad logickými. Poézia bola dôležitejšia ako próza. Rozdiel medzi teoretickým a praktickým prístupom bol nepatrný, a takto bol vnímaný i rozdiel medzi osobným a objektívnym. Rozhodujúci bol pragmatický a dialogický étos. Ako mohlo napokon dôjsť k otvoreniu sa voči čínskej filozofii a k jej prijatiu? Pravdepodobne to spôsobil úpadok európskej dominancie, z ktorej vychádzala určitá „filozofická pýcha“, teraz už pokornejšia a otvorenejšia prijať alternatívne myšlienkové systémy myslenia (Je to jeden z problémov, s ktorým sa stretáme i v našom prostredí. Sú zástancovia striktných filozofických kritérií a šablón, a jedine v nich je možné tvoriť a rozvíjať filozofiu. Na druhej strane sú tí, ktorí odhaľujú filozofické myslenie v poézii, próze, umení...). Jednoducho, dejiny čínskej filozofie sú iné dejiny filozofického myslenia, ale predsa sú. Objavili sa i názory, že čínska filozofia je v područí náboženstva (F. Ueberweg) [Solomon, Higgins, 1997].

Bola to práve filozofia (J. Průšek), ktorá zohrala v dejinách čínskej spoločnosti mimoriadnu úlohu, napr. aj zjednocujúco-ideologickú, ktorú u iných národov zohralo náboženstvo. (Pri určitej náklonnosti voči opodstatnenosti a dôležitosti filozofie v Číne, neuvádzam oponentov tohto názoru, ale aj ich počet je značný. Niektorí autori považujú prejavy racionálneho myslenia v Číne i v iných krajinách Východu za pred-filozofické. Za také označujú i všetky pokusy pred vznikom a explóziou filozofie v Grécku (napr. J. Patocka). Poznanie filozofickej literatúry patrilo k životnému štýlu a prejavu dobrého vkusu. Filozof bol Učiteľ, Majster. Mal autoritu, morálny kredit, mravnú a kultúrnu kompetenciu, neodvolával sa na nič a na nikoho. Ak európska filozofia je „určitým spôsobom myslenia“, v čínskej filozofii šlo o „istý spôsob chovania a jednanja“. Čínski filozofi riešili otázku človeka v spoločnosti a v prírode, ale aj otázky spoločenské a prírodné v človekovi. Reč nebola o tom „čo“ to je, ale „ako“ to je. Nehovorilo sa o definíciách, ale o kvalitách, o tom, čo robiť a ako to robiť, aby to kvalitne fungovalo. Klasický čínsky filozof bol v prvom rade mysliteľ spoločnosti, ktorému boli ontológia, gnozeológia, etika i estetika rôznymi aspektmi tej istej univerzálnej otázky. Nevenovali pozornosť partikulárnym otázkam, všetko chápali v celosti. V ich dielach síce bol položený dôraz na aspekty ústrednej otázky, ale univerzálne chápanie bolo dôležitejšie ako členenie do partikulárnych disciplín. Jednota cieľov filozofie mala predovšetkým praktickú orientáciu, t.j. šlo o postoj človeka v ľudskom univerze (v spoločnosti) i v prírodnom (v kozme). Vplyvnou istotou bol synkretizmus vzdelanosti. Šlo predovšetkým o spoločnosť, a tak každý bol tak trochu filozofom, keď musel zaujať miesto v spoločnosti a usilovať o jej dobro [Legowicz, 1973].

Ak hodnotíme filozofiu Východu či už v celku alebo konkrétne v niektorom priestore i čase, bude skutočne dôležité, ktoré kritéria budú pri posudzovaní rozhodujúce. Zároveň je treba brať do úvahy i odlišnosti medzi jednotlivými krajinami Východu. Napr. Číňania neprijali budhizmus v jeho indickkej forme. Bol zmodifikovaný pod vplyvom tradičných čínskych spôsobov myslenia. Preto sa tak navzájom líšia. Pri preberaní náuky budhizmu postupovali nasledovne:

1. Číňania preložili všetky známe budhistické texty, avšak nepoužili sanskrit ani pankrit, ako svätý jazyk budhistického spoločenstva.
2. V prekladoch čínski učenci a exegeti často vedome odchádzali od originálneho textu, preto nejde o verný preklad. Do prekladov umiestňovali často interpelácie a čínske literárne ozdoby, čím sa preklady stávali skôr originálnymi dielami čínskej literatúry.
3. I preto neskorší čínski budhistickí bádatelia, až na malé výnimky, neboli schopní odvolávať sa na originálne indické texty a im porozumieť. Po čase už dokonca nerozumeli ani včasným čínskym prekladom.
4. Veľa čínskych budhistických textov prezentovalo idey, ktoré boli úplne odlišné od doktrín indických škôl.
5. Exegetické techniky čínskych budhistov boli úplne iné než indické techniky.

Treba dodať, že uvedené odlišnosti nemožno vzťahovať na všetkých predstaviteľov národa, keďže do úvahy treba brať skutočnosť veľkosti Číny, jej nejednotnosť, regionálne i časové rozdiely. Poukázali sme skôr na postoje vzdelancov v Číne a ich názory mohli byť odlišné od zmysľania ľudu. Predsa však možno hovoriť o rovnakom alebo aspoň približnom zmysľaní väčšej časti populácie, nakoľko zachytené myšlienky v knihách vytvárali celoplošný vplyv [Eliade, 1997].

Jin a jang

V starovekej Číne, podobne ako aj v iných krajinách, sa filozofické myslenie formovalo a rozvíjalo v určitom napätí materialistického a náboženského chápania sveta. Keďže v starovekej Číne sa udržiavali patriarchálne a rodové tradície, stále boli aktuálne otázky nevolníctva v spoločnosti. Čínski myslitelia upriamovali svoju pozornosť predovšetkým na riešenie spoločensko-etických a politických problémov. Nie náhodne súperili medzi sebou jednotlivé filozofické prúdy o vyriešenie dvoch ťažiskových otázok: ďalšieho rozvoja spoločnosti a otázka údely človeka. Východným princípom v oboch prípadoch bolo tao. Ak ho myslitelia chápali ako prirodzenú cestu, ponúkali materialistické filozofické smerovanie; ak sa tao chápalo ako božská cesta, koncipovanie filozofických myšlienok nieslo v sebe náboženské prvky [Eliade, 1993].

Spoznávajúc filozofický charakter myslenia Číny, nemôžeme ani v tomto prípade obchádzať predchádzajúce myslenie náboženského charakteru, ktoré boli poznačené

totemizmom, fetišizmom, animizmom a mágiou. Neskôr sa vo výraznej miere prejavil kult prírody a predkov, ktorí mohli bývať v nebi a odtiaľ ovplyvňovať život na zemi. Paralelne s kultom predkov sa rozvíjali mágia a veštenie podľa rôznych znamení, z čoho vznikla kniha „Kniha premien“ (Yijing-yi), ktorá je najstaršou knihou múdrosti Číny, dodnes považovaná za sprievodcu v živote, ale tiež veštecký poradca, predovšetkým morálky. Texty knihy vošli hlboko do čínskej kultúry ako aj do filozofických systémov taoizmu a konfucianizmu. Princípy interpretácie sveta a jeho javov opísaných v Knihe premien, nachádzajúce sa v najstarších čínskych mýtoch sa dotýkajú prahistórie, času, poriadku, spojenia neba a zeme či v mnohých lokálnych mýtoch, ktoré sú vyjadrením ľudovej viery a často i prejavom separatistických zvláštností regiónov veľkej krajiny [Słomski, 2001]; [O'Donnell, 2005].

Porozumieť štýlu, princípu, na ktorom je založené čínske myslenie, znamená v prvom rade pochopiť protipól myslenia „áno a nie“, ktorý sa vlastne tiahne vo všetkých kultúrach sveta. „Áno“ znamená kontinuálnu líniu, „nie“ líniu prerušenú, ale obe na sebe závisia. Prerušenie je zastavenie, protipól postupnosti (pokračujúcej línie), teda musí existovať niečo, čomu sa protiví. V hre sú dve proti sebe pôsobiace sily (liangji): „jang“ – znamená vzostupnú tendenciu a „jin“, je to temná strana, ktorá zodpovedá protirečeniu. Zjednotením týchto protipólov v pár, vznikajú štyri základné prejavy (sixiang):

1/ staré (zrelé) „jang“, ktorému zodpovedá leto i dve pokračujúce línie;

2/ mladé „jin“ (shaojin), ktorému zodpovedá jeseň a pár línií: pokračujúca, nad ktorou je línia prerušená;

3/ mladé „jang“ (shaojang), ktorému zodpovedá jar a pár línií: prerušená, nad ktorou je pokračujúca;

4/ staré (zrelé) „jin“, ktorému zodpovedá zima a dve prerušené línie.

K týmto líniám sa pridáva tretia, zodpovedajúca človekovi, čím vzniká osem celkov po tri línie, tzv. „bagua“, čiže osem trigramov, ktorým sa pripisuje význam principiálnych prvkov, ktoré riadia svet. Tieto štruktúry, vychádzajú z rodinnej sféry; potom „jang“ je prvok mužský, aktívny, jasný, akceptujúci, zjednotený s nebom; „jing“ je ženský prvok, trpný, temný, negujúci a zjednotený so zemou. Avšak oba prvky sú dôležité a rovnoprávne pri tvorení a transformácii sveta. Psychologické akcentovanie primárnosti „jang“ nemení fakt, že „áno“ ako aj „nie“ sú rovnako dôležité. Napr. nerovnováha jang a jin, čiže prevaha niektorého z nich, napr. v tradičnej čínskej medicíne, je považovaná ako príčina zhoršenia zdravia, dokonca hlavná príčina choroby.

V bagua možno postrehnúť značný vplyv prírodných živlov na stvárnovanie sveta, pričom nebo je považované za prameň aktivity a príčinou dažďa zaplavujúceho zem, ktorá rodí rôzne rastlinstvo. Nasleduje zostupné, hierarchické usporiadanie sveta, od neba smerom nadol, ktoré zdôrazňuje závislosť ľudí voči niečomu vyššiemu. Z neba (tian,

s ktorým je spätý prvok jang) pochádzajú tri zdroje svetla: slnko, mesiac, hviezdy. Nebo disponuje šiestimi energiami (linqi): 1/ jin, 2/ jang, 3/ vetrom, 4/ dažďom, 5/ mrakmi a 6/ svetlom – tie vyvolávajú štyri ročné obdobia. Zem je príčinou a prameňom piatich materiálov, ktoré slúžia ľuďom: 1/ zem (tu; ako základ), 2/ stromy (mu; všetky rastliny), 3/ železo (jin), 4/ oheň (huo) a 5/ voda (shui). Týmto materiálom sa pripisuje principiálny význam na zachovanie rovnováhy a formovania kvality rastlín, zvierat i ľudí. Sú zároveň piatimi základnými prvkami (vuxing) sveta [Čarnogurská, 2006]; [Comte-Sponville, 2007].

Dokonalá harmónia vo svete sa zakladá na rovnováhe medzi jin a jang. To platí o vzťahoch v spoločnosti, i v manželstve. Pohlavia sa od seba oddeľujú, čím dávajú priestor na nový život. Muži sú navonok jang, vo vnútri jin, u žien je to opačne. Muž dáva počiatok životu, čím naplňa aktívnu a dynamickú úlohu nebies; žena plní úlohu zeme, keď kŕmi a vydáva plody. Nový život vzniká harmonickým efektom činnosti protichodných prvkov. Človek je šťastný, keď v plnosti a slobode zužitkuje svoje prirodzené možnosti. Stretáva sa pritom smnohým prekážkami, napr. smrťou a emóciami. Mudrc, ktorý vlastní plne pochopenie prirodzenosti vecí, neprežíva nijaké emócie. To neznamená, žeby stratil všetku citlivosť, ale emócie ho neovládajú a on prežíva vnútorný pokoj. Neovplyvňujú ho ani prebiehajúce zmeny vo svete. Je slobodný voči vonkajším zmenám, takže nič neobmedzuje jeho šťastie [Maturkanič, 1995].

Tao (taoizmus)

Tao je z najstarších pojmov vyjadrujúcich čínsky náhľad na existenciu sveta a života. Využívalo ho veľa filozofických škôl, hoci tao bolo známe oveľa skôr, než tieto školy vznikli. Najstaršie stopy znaku tao možno nájsť vo vešteckých kostiach i na nápisoch na náčinách z bronzu z konca 9. st. pr. Kr. Čínski paleografovia tvrdia, že znak tao predstavoval človeka, ktorý mal tkaninou zahalenú hlavu, aby bol zakrytý pred zrakom ľudí. Sprvoti to mala byť predstava

1/ zbojníka číhajúceho pri ceste na prechádzajúcich kupcov. Neskôr (napr. v „Knihe Piesni“ z prvej polovice 1. tisícročia pr. Kr.), tao znamenalo

2/ cestu, metódu, spôsob. U Konfucia (6.-5. st. pr. Kr.) je tao ako

3/ princíp morálnych noriem (tiež ako ukazovateľ cesty). V 3. st. pr. Kr. je tao vo význame

4/ vysvetľovať (v „Knihe Etikety“) a u pokračovateľa konfuciových myšlienok Men-tse (-ho) znamená

5/ hovoriť, vyjadriť v slovách [Węclawski, 1995].

Základným textom najskoršej formy taoizmu je „Kniha Cesty a Cnosti“ Tao-te-king (道德經, Daodejing), ktorej autorstvo sa pripisuje Lao-tse (-mu). Keďže kniha obsahuje

5000 znakov, je známe aj pod iným názvom „Text 5000 znakov Lao-tse (-ho)“. Je to súbor aforistických vyjadrení, rozdelených na 81 častí, ktorý začína vysvetlením pojmu tao: „[ako vyššie]... *Bezmenné sa stalo prapočiatkom neba a zeme. Pomenované sa stalo rodiacim princípom (rodičkou) desaťtisíc vecí. Preto ten, ktorý je natrvalo pozbavený všetkých túžob, môže spoznať subtilný princíp tao, kto však je stále v opantaní svojich túžob, môže uzrieť len vonkajšie zdanie vecí. Dve časti tao sú odvodené zo spoločného prameňa, ale dávajú odlišné názvy. To, čo je v nich spoločné, nazývame veľkým tajomstvom nad tajomstvami, bránou, ktorá vedie k poznaniu všetkých zázrakov*“ [Minařík, 1995].

Lao-c vysvetlil pojem, ktorý dovedty mohol označovať Božstvo, Logos, Poriadok, Cestu, Prapočiatok, Prapríčinu, ale rovnako aj Veľké prázdno, Chaos, Možnosti, alebo Tajomstvo [Bartnik, 2001: 70].

Náboženský taoizmus vznikol v 2. st. pr. Kr., keď sa zjednotili viaceré predchádzajúce smery, hnutia, predovšetkým z tradície ľudovej zbožnosti. Taoizmus je stotožňovaný s hľadaním nesmrteľnosti, i fyzickej, pomocou alchýmie a jogy, a na tomto základe vznikli viaceré sekty, napr. Nebeského Majstra [Tianshi]. Táto sekta bola výborne zorganizovaná a hlásala, že hoc fyzická nesmrteľnosť sa zdá byť klamom pre rozum, napriek tomu adept taoizmu zomiera iba zdanlivo, a to, čo sa kladie do hrobu, nie je pravdivým telom, ale ho jedine pripomína [Küng, 2006].

V náboženských obradoch taoizmu pretrvali prvotné rituály, mýty a zvyky. Bolo to náboženstvo prinášajúce pokoj a nádej. Zaoberalo sa vysvetlením podstatných otázok týkajúcich sa života a smrti. Je to náboženstvo, v ktorom nie je boh, ktorý odpúšťa, ani koncepcia vykupiteľa. Spása je chápaná ako túžba po nesmrteľnosti. V rokoch 165 – 167 po Kr. cisár Huan dal súhlas na prinášanie obiet Lao-tse (-mu), čím popri titule uznávaného mudrca dosiahla jeho pamiatka mýtický rozmer a v časoch prenasledovania očakávali jeho nasledovatelia Majstrov triumfálny návrat a oslobodenie z politického útlaku.

Duša (posmrtný život)

Okrem neprítomnosti boha v taoistickom náboženstve, v monistickej vízii človeka, absentuje i koncepcia nesmrteľnosti duše oddelenej od tela. V časoch Shang bola viera v dušu chápaná dvojako:

1/ v obracaní sa na predkov alebo pri

2/ zvykoch obradov rozlúčky s mŕtvymi. V kráľovských hrobkách sa našlo veľa predmetov dennej potreby, ktoré poukazujú na vieru v posmrtný život ako kontinuácie zemskej existencie [Eliade, 1993].

Veľký dôraz kladený na uctievanie predkov v dobe Zhou bol príčinou vzniku teórie o existencii duše, ktorá sa môže oddeliť od smrteľného tela. Podobne ako je svet zložený

z dvoch základných princípov *jang* a *jin*, tak aj duša je zložená z dvoch analogických častíc. Takéto riešenie spôsobilo, že od polovice 1. tisícročia pr. Kr., bol každý človek, pochádzajúci z vyšších sfér, presvedčený, že má dve duše: nižšiu dušu – nazývanú „*po*“ (existuje od chvíle počatia; „*po*“ je identifikované s *jin*), ktorá je materiálna a je spätá s telom (predovšetkým s krvou), od nej sú závislé zmyslové funkcie (telesné); vyššia duša – „*hun*“ (vzniká vo chvíli narodenia; „*hun*“ je identifikované s *jang*), je duchovná, vytvára ľudskú individualitu. Každá duša má vlastnú úlohu v živote a vymedzený, individuálny osud po smrti. Duša „*po*“ odchádza v momente smrti spolu s telom do zeme, začne prebývať v podzemnom kráľovstve Žltých Prameňov a premení sa na ducha *giu* (zjav, duch; podľa niektorých môže postupne zaniknúť). V prípade náhlej smrti „*po*“ môže dôjsť k pretvoreniu na „*giu*“ – zlého ducha alebo jav, ktorý sa môže vrátiť na zem, aby škodil žijúcim. Vyššia duša „*hun*“ (ľudia z nižších vrstiev ju nemali) vo chvíli smrti opúšťa telo človeka a vznesie sa do neba a premení sa na ducha *shen*. Duch v podzemí *giu* je zlý, duch v nebi *shen* je dobrý. Toto presvedčenie pretrváva v ľudovej viere dodnes. Duch *shen* plní určitú úlohu prostredníka medzi ľuďmi a nadprirodzenými silami [Čarnogurská, 2006].

Pri kopaní hrobu sa bralo do úvahy ako dostať nebožtíka čo najbližšie k Žltým Prameňom (podzemie, kde prebývali mŕtvi), aby sa ulahčila cesta pre jeho dušu. Pohrebne obrady zomrelého začali v dome, pokračovali na cintoríne (mimo osady), mŕtvy bol pochovaný hlavou na sever. Keďže bolo živé presvedčenie, že zomrelý naďalej udržiava kontakt s rodinou, prinášali mu obety a priebežne ho „informovali“ o všetkých rodinných udalostiach dôverujúc v jeho pomoc. Duchovia predkov boli uctievaní v rodinách v „domácej kaplnke“, umiestnenej v juhozápadnej časti domu. Bol tam postavený domáci oltárik, ktorý sa pravidelne dopĺňal tabuľkami predkov. Duch cisára vošiel do neba, odkiaľ vplýval na všetko, čo sa dialo na svete. V tomto zmysle vládca po smrti zväčšil svoju moc, zaujal svoje miesto v dlhom rade svojich predkov, na čele ktorého stál mýtický prapredok a zároveň najvyššie božstvo – *Shang Di* [Eliade, 1997].

V časoch dynastie Han (206 pr. Kr. – 220 po Kr.) sa objavila koncepcia spoločného vstupu do podzemného sveta pre „*hun*“ i „*po*“, kde prevzali odmenu duchov – úradníkov. Nesmrteľnosť sa dosahovala na základe prežitého životného štýlu. V určitom zmysle bola dosiahnuteľná skrze oslobodenie z tela.

Nesmrteľnosť bola najčastejším predmetom úvah taoistických škôl, z čoho sa zrodila celá mytológia a povesti o príbehoch „nesmrteľných“. Postupne sa zväčšoval a rozvíjal i taoistický kanon spisov a v r. 745 po Kr. už existovalo 1464 taoistických kníh, ktoré spolu vytvárajú tzv. „*Daozang*“. Taoizmus mal značný vplyv na myslenie ľudí Číny v celej jej histórii, a tento vplyv je živý i v dnešnej dobe.

Praktický taoizmus

Náuku o človekovi považuje taoista za náuku dohovoru. Ľudia totiž nie sú schopní potvrdiť, že niečo vedia, pokiaľ si to nedokážu predstaviť pomocou slov alebo iného systému matematických symbolov alebo nôt. Iba v procese komunikácie sa zrodí spoločná dohoda. Tao možno spoznať len intuitívne pozorovaním prejavov jeho činnosti vo svete. Iným spôsobom poznania je kontemplácia vo vnútornom sústreďení, čo sa deje napr. aj dychovým cvičením. Taoisti tvrdia, že svet je s človekom identický a neoddeliteľný. Preto mohol Lao-tse povedať: „*Bez opustenia domu poznám celý svet*“ [Minařík, 1995]. Obrazne povedané, je to akési správne nastavenie vlastných plachiet citlivosti, ktoré zachytia všetko dianie okolia (napr. ročné obdobia, vetry, ...), bez úmyslu ich premáhať. Platí to najmä vo vzťahu medzi ľuďmi, kde nemá miesto zničiť druhého. Technológia premeny sveta má byť lahodná a nie zničujúca, má rešpektovať cykly v perspektíve jin-jang. Šťastie i nešťastie, život a smrť, prichádzajú a odchádzajú neustále bez počiatku a konca, i samotná pamäť pokračuje v procese zabúdania, či skôr nehodnotenia aktuálnej situácie surčitými prvkami fatalizmu. Ilustruje to taoistický príbeh o roľníkovi, ktorému utiekol kôň. V ten večer ho navštívili všetci susedia, aby mu vyjadrili spoluúčasť v jeho nešťastí. Roľník na ich chlácholenie len odpovedal: *tak má byť*. Na druhý deň, sa kôň vrátil, a priviedol so sebou šesť divých koní. Na ďalší deň skúšal roľníkov syn osedlať jedného z divých koní pričom si zlomil nohu. Susedia znova prišli prejaviti spoluúčasť. Roľník znova odpovedal: *tak má byť*. Na druhý deň prišli do dediny vojaci verbovať nových regrútov k vojsku. Všetkých schopných odvedli, syn so zlomenou nohou ostal doma. Keď teraz susedia hovorili roľníkovi, aký musí byť šťastný, keď mu syn ostal doma, znova odpovedal: *tak má byť* [Kovačka, 2001]; [Jurko, 2008].

Moc a sila tao sa prejavuje v cykloch rastu a obnovy, ktoré určujú slnko a mesiac, embryonálny život a rast zvierat a rastlín, a tiež striedanie ročných období. Keďže každá forma života sa odvíja pod nebom, prosil cisár vo svätyni Neba v Pekingu o potrebnú silu a požehnanie. V taoizme je jedinou reálnou skutočnosťou Kozmos, ktorého súčasťou je i človek. Človek nie je chápaný ako podmet, ako osoba neexistuje. Nedefinuje sa ako originálne bytie, ktoré by sa prejavovalo sebauvedomením, rozumnosťou a slobodou. Človek nemá nijaké špecifické črty, ani imanentné, ani transcendentné. Svoj pôvod odvodzuje z Kozmosu, je jeho obrazom a napodobeninou – ako mikrokozmos. Ľudské telo je sformované ako Kozmos: hlava zodpovedá nebu (je okrúhla ako nebo), hrud človekovi a brucho zemi. Svoje vysvetlenie majú aj jednotlivé orgány tela, na čom je založená čínska medicína. Zdravie vyjadruje súlad s Jednotou, choroba je narušením vzťahu s Jednotou.

Podľa prirodzeného poriadku stál na čele rodinného „klanu“ najstarší člen, ktorý preberal na seba zodpovednosť starostlivosti o celú, rozvetvenú rodinu. Rovnako bolo vo vládnucích rodinách, kde sa zakladateľ stával patrónom rodiny. A keďže tak ako na zemi, tak aj v nebi vládla hierarchia, po čase sa hlavný predstaviteľ rodiny stával vládcom neba i sveta, prijímajúc titul Najvyššieho Pána (*Shangdi*). Nebol to boh v kresťanskom chápaní, mal napr. viacerých bohov, ktorí mu pomáhali. Dôležitou etapou rozvoja náboženského myslenia bolo rozšírenie pojmu neba (*tian*), ktoré bolo rôzne chápané: ako sídlo *Shangdi*, ale tiež neosobná sila.

Taoistická etika, odmietajúc paradigmu objektívnej morálnej normy, naberá relativistický charakter. Podľa nej, všetky poznávacie hodnoty (pravda a nepravda), ako i etické (dobro-zlo), majú zdanlivý charakter. Otázka: čo je dobré a zlé, záleží od pohľadu videnia, a ten je vždy subjektívny. „Dobro“ i „zlo“ sú jedine slová, ktoré možno vzťahovať na tie isté veci, situácie. Etika sa v prvom rade sústreďuje na prežívanie šťastia, ktoré vyplýva z jednoty *tao* a nie na hodnotení morálnej skutočnosti. Konať „dobré“, má priniesť úžitok tomu, ktorý vykonáva daný skutok (čo je utilitaristické chápanie). Človek má hľadať pokoj cez neutrálnosť a spontaniitu skutkov. Niet sa čo diviť, keď táto náuka mala množstvo prívržencov. Život v harmónii a pokoji, vytváralo určitý spôsob ustáleného života, neohroziteľného ani revolučnými zmenami. *Zhung-zi* tvrdil: „*Korytnačka chce radšej žiť tahat svoj chvost cez blato, ako mŕtva byť oslavovaná v nejakej svätyňe*“.

Minimálne kompozičným doplnením *tao* je človek. Preto v súlade s čínskym názorom na morálku *Lao-c* postavil svoju antropológiu na pojme „*te*“, čiže na čnostiach človeka. *Te* je spôsob, ako človek dodržiava *tao*. Je to tiež prejav *tao* v človeku ako osobe a aj ako spoločnosti. *Te* je istotou v každom človeku a zastupuje pojem duše. Preto je *te* jediným prostredníkom kontaktu človeka s *tao* a vďaka nemu si *tao* zachováva ľudskosť v každej etape svojho rozvoja, špeciálne v teofánii *tao* na svete.

Človek sa vyjadruje v čnosti a čnosť stojí na zásade *wu-wej*, čiže na zásade neprotivenia sa, nevzpierania sa, neprotirečenia svetu. Prijímať všetko tak, ako to prichádza. Tak v rámci prírody, ako aj v rámci života človeka. V rámci *wu-wej* sa človek nemá protiviť osudu. *Lao-c* to rozvinul vo svojej filozofii *nie-činu*, alebo *antičinu*. Netvoríť – búrať, nie formovať – zneformovať, nedožadovať sa svojich práv – vzdávať sa práv... [Bartnik, 2001: 71].

Použitá literatúra:

- [1] Banek, K. a kol.: *Słownik wiedzy o religiach*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park Sp. z o.o., 2007.
- [2] Bartnik, Cz.S.: *Historia filozofii*. Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej „Gaudium“, Lublin, 2001
- [3] Birrellová, A.: *Čínské mýty*. Levné knihy KMa. Praha 2006.
- [4] Campbell, J.: *Orientální mytologie – Masky bohů*. Pragma. Praha, 2006.
- [5] Čarnogurská, M. a kol.: *Čínske odpovede aj na naše nezodpovedané filozofické otázky*. Bratislava: Kalligram, 2006.
- [6] Comte-Sponville, A.: *Filozofia*, 2005. Warszawa: PAX, 2007.
- [7] Eliade, M.: *Dejiny náboženských predstáv a ideí II.*, 1978. Bratislava: AGORA, 1997
- [8] Eliade, M.: *Traktat o historii religii*, 1949. Łódź: OPUS, 1993.
- [9] *Encyklopedie nových náboženství* (ed. Partridge, CH.), 2004. Praha, Euromedia Group, 2006.
- [10] Heller, J., Mrázek, M.: *Nástin religionistiky*. Praha: Kalich, 2004.
- [11] Jovčuk, M., T. a kol.: *Krótki zarys historii filozofii*, 1967. Łódź: Książka i wiedza, 1969.
- [12] Jurko, J.: *Vybrané kapitoly z religionistiky*. Košice: Seminár sv. Karola Boromejského v Košiciach, 2008.
- [13] Kolektiv Autorov: *Mytológia*. Fortuna Print Praha, Bratislava 2006
- [14] Kovačka, M.: *5000 rokov filozofie naboženstva, vied a umení I*. Bratislava: STATIS, 2001.
- [15] Küng, H.: *Po stopách svetových náboženství*, 1999. Brno: CDK, 2006.
- [16] Legowicz, J.: *Prehľad dejín filozofie*, 1967. Bratislava: Obzor, 1973.
- [17] Majewicz, A. F., *Języki świata i ich klasyfikacja*, PWN, Warszawa, 1989.
- [18] Maturkanič, P.: *5x člověk*. České Budějovice: Nakladatelství Jih, 2010.
- [19] McGreal, I., P.(ed.): *Velké postavy východního myšlení*, 1995. Praha: Prostor, 1998.
- [20] McLoughlin, S.: *Světová náboženství v kostce*, 2003. Čestlice: Rebo Productions, 2005.
- [21] Minařík, K.: *Lao- c'ovo Tao-te-t'ing*. Praha: Canopus, 1995
- [22] O'Donnell, K.: *Dejiny veľkých ideí*, 2003. Bratislava: Ikar, 2005.
- [23] Pöppelmann, Ch.: *Mitologia w pigułce*, 2005. Warszawa: KDC, 2008.
- [24] Solomon, R., C.; Higgins, K., M.: *Krótká historia filozofii*, 1996. Warszawa: Prószyński S-ka, 1997.
- [25] Słomski, W.: *Filozofia - sztuka myślenia*. Warszawa: MIX, 2001

- [26] Stolárik, S.: *Nový Dávid – prorok nádeje*. Prešov: Vydala Prešovská univerzita v Prešove,
- [27] Gréckokatolícka teologická fakulta, 2007.
- [28] Stolárik, S.: *Stručne o dejinách filozofie*. Košice: Kňazský seminár sv. Karola
- [29] Boromejského, 2007.
- [30] Störig, H., J.: *Malé dějiny filozofie*. Praha: Zvon, 1991.
- [31] Vogt, M.: *Historia filozofii dla wszystkich*, 2003. Warszawa: KDC, 2004.
- [32] Węcławski, T.: *Wspólny świat religii*. Kraków: Znak, 1995.
- [33] Werner, K.: *Náboženské tradice Asie*. Masarykova univerzita. Brno, 2002
- [34] Wójtowicz, M.: *Na progu wiary*. In.: *Rozum i wiara mówią do mne*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1999
- [35] Wszolek, S.: *Wprowadzenie do filozofii religii*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2004.
- [36] Zwoliński, A.: *Wielkie religie Wschodu*. Kraków: Petrus, 2008.
- [37] http://ancienthistory.about.com/gi/o.htm?zi=1/XJ&zTi=1&sdn=ancienthistory&cdn=education&tm=182&f=00&su=p284.13.342.ip_&tt=11&bt=1&bts=1&zu=http%3A//www.chinaknowledge.de/History/Zhou/zhou.html, 7. decembra 2012.

Katarína Šterbáková, Ľudmila Blaščáková, Marta Blaščáková

Fakulta prírodných vied, UPJS Košice

Meranie vitálnej kapacity pľúc

The measurements vital capacity of lungs

Keywords: *Biophysics. Inspirium. Exspirium. Vernier. Spirometer*

Summary

The article focuses on biophysics, which is a cross-disciplinary science between biological and physical sciences. The first part describes the biophysical processes of breathing. In following part of the thesis we statistically evaluate obtained data in the form of charts and graphs measurements vital capacity of lungs in different groups – sporting and non-sporting persons, smokers and non-smokers, wind instruments musicians - by using spirometer Vernier. This paper deals with necessity of experimentation in science teaching training. The paper emphasizes the use of most advanced digital information sharing technologies in our schools. It presents basic characteristics and features of Vernier datalogger an data evaluation system suitable for experiments in Biophysics and in all fields of Science education.

1. Úvod

Medzi výhody prenášania fyzikálnych prístupov do štúdia biologických objektov patrí prirodzená schopnosť fyziky skúmať javy v dynamickom vývoji, z hľadiska priestorového a časového. V poslednej dobe prenikajú exaktné fyzikálne prístupy do poznávania živej prírody, biologických vied, vrátane lekárskejších.

Jedným z interdisciplinárnych vedných odborov, ktoré vznikli v prvých desaťročiach nášho storočia ako dôsledok integračných tendencií vo vývoji vedeckého poznania je biofyzika. Sú v nej využité fyzikálne postupy a metódy na štúdium funkcií, štruktúr a energetiky biologických objektov. Je to veda, v ktorej sa študujú biologické objekty z fyzikálneho hľadiska v snahe o exaktný fyzikálno-chemický popis biologických dejov. Biofyzika v sebe zahŕňa poznatky z matematiky, fyziky, chémie, biológie, informatiky, genetiky, fyziológie, medicíny a iných odborov (Jancura, Fabriciová, 2009).

2 Biofyzika dýchania

Jednu zo základných životných funkcií predstavuje dýchanie. Výmenu plynov medzi vonkajším a vnútorným prostredím, dychové objemy a kapacity sleduje biofyzika dýchania, ktorá veľký význam pripisuje spirometrii. Spirometria je základná vyšetrovacia metóda internej medicíny na určenie pľúcnych funkcií a je nevyhnutná pre diagnostiku niektorých pľúcnych ochorení ako aj kontrolu účinnosti liečby. Jej

súčasťou je hodnotenie vitálnej kapacity pľúc (VC) - maximálny objem vzduchu, ktorý je možné vydýchnuť po maximálnom nádychu (Fišerová a kol., 2004). Meranie vitálnej kapacity je dôležité pri diagnostikovaní bronchiálnej astmy, chronickej obštrukčnej pľúcnej choroby, zápalu pľúc a iných respiračných ochorení.

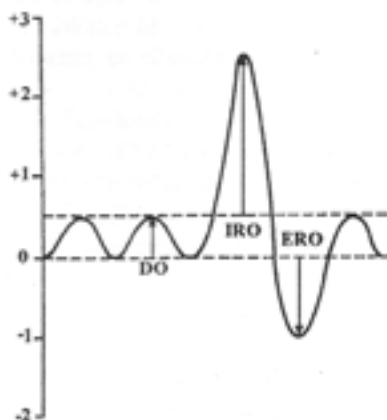
3 vitálna kapacita pľúc - vc

Pre posúdenie funkčného stavu pľúc sú zavedené pojmy pľúcnych kapacít:

1. Inspiračná kapacita – množstvo vzduchu, ktoré je možné maximálne nadýchnuť (DO + IRO).
2. Funkčná kapacita – množstvo vzduchu, ktoré ostáva v pľúcach po normálnom výdychu (ERO + RO).
3. Vitálna kapacita – množstvo vzduchu, ktoré je možné vypudieť z pľúc maximálnym výdychom po maximálnom vdychu (DO + IRO + ERO).
4. Celková kapacita – množstvo vzduchu, ktoré je v pľúcach na konci maximálneho vdychu (DO + IRO + ERO + RO).

Itálna kapacita pľúc (VC) je statická jednotka pľúcnej ventilácie, ktorá informuje experimentátora o objemovom rozdiel medzi maximálnym vdychom a maximálnym výdychom a naopak.

Obrázok 1 Grafické znázornenie kapacít pľúc (Hrazdira, Marnstein, 1998)



3.1 Spirometria

Na meranie vitálnej kapacity pľúc sa využívajú prístroje, ktoré sa nazývajú spirometre. Spirometer je senzor umožňujúci popisovať výmenu vzduchu medzi pľúcami a atmosférou, študovať prietok vzduchu dýchacím ústrojenstvom a merať kapacitu pľúc.

Meranie VC v našom experimente bolo uskutočnené prostredníctvom spirometra SPR-BTA meracieho systému Vernier.

3.2 Merací systém vernier

Vernier je moderný modulárny systém zberu a vyhodnocovania dát určený pre demonštračné a laboratórne experimenty v rôznych vedecky a technicky orientovaných školských predmetoch. Systém obsahuje interfejsové jednotky, širokú paletu senzorov rôznych elektrických a neelektrických veličín, vyhodnocovací softvér, pomocné mechanické a chemické elementy a mnoho iných prvkov.

Základnou interfejsovou jednotkou systému Vernier je rozhranie LabQuest - moderná interfejsová jednotka zberu a vyhodnocovania dát schopná samostatnej práce bez pripojeného počítača. Napájanie vstavaným akumulátorom umožňuje aj prácu v teréne. Ovláda sa cez farebnú grafickú obrazovku pomocou dotykového pera a tlačidlami.

System Vernier obsahuje množstvo najrôznejších senzorov, pre široké spektrum využitia pri vyučovaní fyziky, chémie, biológie, matematiky, technických vied, environmentálnych vied, fyziológie a iných školských predmetov.

Obrázok 2 Rozhranie LabQuest (www.vernier.cz)



3.2.1 Spirometer vernier spr – bta

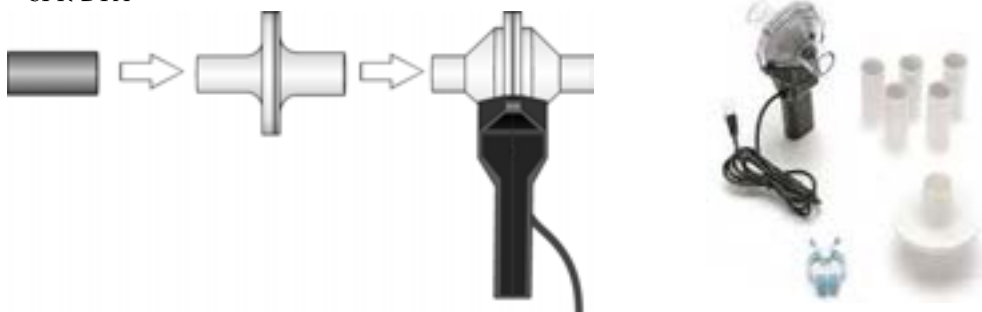
Zariadenie pracuje tak, že vdychovaný a vydychovaný vzduch prechádza cez meraciu hlavicu, ktorá je opatrená sieťkovou mriežkou. Snímač zaznamenáva nepatrné zmeny tlaku na oboch stranách mriežky a prostredníctvom pripojeného rozhrania ho vyhodnocuje.

Snímač spirometra sa skladá z oddeliteľnej meracej hlavice a prevodníka diferenciálneho tlaku. Senzor meria v rozsahu od 0 do ± 10 litrov za sekundu a má pracovný objem 93 ml.

Zostava spirometra:

- Rukoväť senzoru
- Meraciu hlavicu
- Vymeniteľný bakteriálny filter
- Vymeniteľný papierový náustok
- Svorka na nos

Obrázok 3 Schéma nasadenia bakteriálneho filtra a papierového náustku na spirometer SPR-BTA



V našom experimente bola VC meraná u športovcov (plavci, vodné pólo), študentov Konzervatória v Košiciach, FHPV PU, žiakov základnej školy, pracovníkov Kovohút a.s. v Krompachoch. Zamerali sme sa aj na meranie telesnej hmotnosti a výšky a zaznamenávali sme vek jednotlivcov v experimentálnych skupinách. Tieto hodnoty sme využili pri počítaní BMI, povrchu tela a referenčnej hodnoty vitálnej kapacity pľúc (ref. VC) podľa povrchu tela.

Určenie telesného povrchu je možné uskutočniť výpočtom z nameranej telesnej výšky a hmotnosti podľa empirického vzťahu:

$$S = 0,007184 \cdot m^{0,425} \cdot l^{0,725}$$

Legenda:

S – telesný povrch (m^2)

m – telesná hmotnosť (kg)

l – telesná výška (cm) (Zitko a kol., 2003)

Referenčnú hodnotu VC v závislosti na telesnom povrchu môžeme vypočítať podľa viacerých vzorcov rôznych autorov. Pri našej experimentálnej činnosti sme použili vzorec podľa Wilsona a Edwardsa, ktorý platí pre deti:

$$VC(l) = 1,94 \cdot \text{telesný povrch v } m^2$$

Pre výpočet referenčnej hodnoty VC u dospelých sme sa riadili vzorcom podľa Westa:

$$VC_{muži}(l) = 2,5 \cdot \text{telesný povrch } (m^2)$$

$$VC_{ženy}(l) = 2,0 \cdot \text{telesný povrch } (m^2) \text{ (Kadlec, 1959)}$$

Namerané hodnoty VC sme porovnali s referenčnými a štatisticky ich vyhodnotili. Sledovali sme aj ďalšie faktory (napr. fajčenie, respiračné ochorenia, pohybová aktivita, hra na dychový hudobný nástroj a pod.), ktoré môžu v určitej miere ovplyvniť hodnotu VC.

Údaje boli spracované programom Excel 2003 a Statistica ver. 10. Jednotlivé parametre sme vyhodnocovali pomocou štatistických charakteristík. Na zistenie významnosti rozdielov medzi skupinami v jednotlivých parametroch sme použili metódu Kruskal-Wallis (neparametrická analýza rozptylu) Studentov T-test a Mann-Whitneyov U-test.

4 Experimentálne merania vc a výsledky

Vitálna kapacita bola meraná u žiakov základnej školy. Počet žiakov bol 14, z toho 10 dievčat a 4 chlapci. Priemerná hodnota VC u všetkých žiakov bola 3,4 l, čo je o 11,84 % viac ako udáva referenčná hodnota VC podľa povrchu tela. Žiaci boli rozdelení do dvoch skupín – chlapci a dievčatá. Priemerná hodnota VC u chlapcov bola 3,93 l a u dievčat 3,19 l, čo predstavuje o 16,27 % viac u chlapcov a o 9,62 % u dievčat ako udáva referenčná hodnota. Na základe štatistického vyhodnotenia podľa Studentovho T-testu sme zistili štatistickú významnosť $p < 0,01$ medzi chlapcami a dievčatami.

Je potvrdené, že vitálna kapacita pľúc sa zvyšuje tréningosťou, preto sme experimentálne meranie VC prostredníctvom meracieho zariadenia Vernier uskutočnili aj u športovcov v Mestskej plavárni v Košiciach. Športovci boli rozdelení do dvoch skupín plavci a vodnopólisti. Počet plavcov bol 35 a vodnopólistov 12. Zo všetkých športovcov bolo 26 chlapcov a 21 dievčat. V experimentálnej skupine sme sledovali hodnoty VC, FEV₁ a údaje o veku, telesnej hmotnosti a výšky, BMI a referenčné hodnoty VC medzi chlapcami a dievčatami a medzi jednotlivými druhmi športu (plávanie – vodné pólo).



Obrázok 4 Meranie VC žiakov ZŠ a plavcov

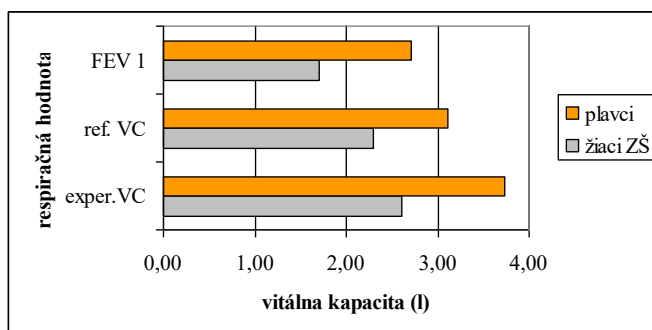


Tabuľka 1 Priemerné hodnoty VC a telesné údaje športovcov (plavci – vodné pólo)

	počet	hmotnosť (kg)	výška (cm)	BMI	povrch tela (m ²)	exper. VC (l)	ref. VC (l)	FEV1 (l)	Vek
plavci	35	55,97	166,23	19,99	1,61	3,73	3,11	2,71	13,14
±SD		13,06	10,99	2,76	0,22	0,66	0,44	0,65	1,90
vodné pólo	12	78,83	179,42	24,25	1,98	5,26	4,24	4,12	17,5
±SD		17,48	9,54	3,43	0,24	0,95	0,98	0,10	5,23

Pri porovnaní športovcov – plavcov a žiakov základnej školy sme zistili výrazne vyššie hodnoty v nami meranej VC, ref. VC a v FEV1 u plavcov.

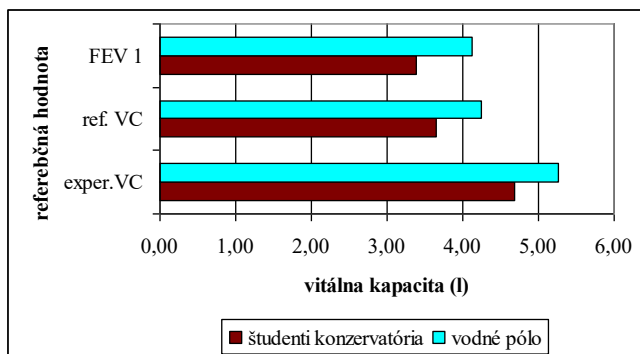
Obrázok 5 Grafické znázornenie porovnania respiračných hodnôt VC medzi plavcami a žiakmi ZŠ



Ďalšiu skupinou, v ktorej bola meraná VC, tvorili hráči na dychový hudobný nástroj (tuba, klarinet, saxofón, flauta, lesný roh, trúbka, pozauna) z Konzervatória z Košíc. Priemerná hodnota VC u všetkých študentov bola 4,69 l, čo je o 28,49 % viac ako udáva ref. hodnota VC podľa povrchu tela. Hudobníci boli rozdelení do dvoch skupín – muži a ženy. Priemerná hodnota VC u mužov bola 5,02 l a u žien 4,03 l, čo predstavuje o 28,06 % viac u mužov a o 28,75 % u žien. Rozdiel medzi nameranou a predpokladanou VC je značne veľký. Môžeme teda skonštatovať, že aj niekoľkohodinová každodenná hra na dychový hudobný nástroj môže vplývať na elasticitu a mechaniku pľúc a tým zvýšiť hodnotu VC.

Pri porovnaní študentov konzervatória s vodnopólistami priemerné hodnoty VC boli približne rovnaké, no o niečo vyššie u športovcov.

Obrázok 6 Grafické porovnanie respiračných hodnôt VC medzi vodnopólistami a konzervatoristami



Ďalšou experimentálnou skupinou boli študenti FHPV PU v Prešove, rozdelení do dvoch skupín: muži – ženy a fajčiari – nefajčiari. Počet fajčiarov bol 25 a nefajčiarov 63. V experimentálnej skupine sme sledovali hodnoty VC, FEV 1 a údaje o veku, telesnej hmotnosti a výšky, BMI a referenčné hodnoty VC, ktoré sú uvedené v tabuľke 2.

Na základe štatistického vyhodnotenia prostredníctvom Studentovho T-testu sa zistili významné rozdiely medzi mužmi a ženami vo všetkých sledovaných parametroch okrem veku na hladine významnosti $p < 0,01$.

Štatisticky významne rozdiely medzi fajčiarimi a nefajčiarimi sa nezistili ani v jednom sledovanom parametri, nakoľko neboli upresnené údaje o dobe fajčenia, počte cigariet vyfajčených za deň a o športovej aktivite jednotlivcov.

Vo všetkých meraniach sme zistili vyššie priemerné hodnoty VC ako sme očakávali. Na základe toho, môžeme až na pár výnimiek vydedukovať, že experimentálne skupiny dbajú o svoje zdravie a trénujú svoje pľúca napr. vykonávaním športových aktivít, a tým sa vyhýbajú možným chronickým respiračným, obštrukčným ochoreniam.

Tabuľka 2 Priemerné hodnoty VC a telesné údaje vysokoškolákov

	počet	hmotnosť (kg)	výška (cm)	BMI	povrch tela (m ²)	esper. VC (l)	ref. VC (l)	FEV1 (l)	vek
všetci	88	63,44	169,27	22,06	1,72	3,92	3,65	2,87	21,17
±SD		12,08	7,78	3,38	0,18	0,78	0,70	0,68	1,59
median		62,00	168,00	21,31	1,70	3,70	3,40	2,60	21,00
minimum		45,00	145,00	15,04	1,40	2,60	2,80	1,80	19,00
maximum		105,00	193,00	34,29	2,20	6,00	5,50	5,00	31,00
muži	16	78,38	180,44	24,09	1,98	5,34	4,96	4,00	21,13
±SD		13,73	5,67	4,21	0,16	0,51	0,39	0,59	2,78
ženy	72	60,13	166,79	21,62	1,67	3,60	3,36	2,62	21,18
±SD		8,82	5,76	3,02	0,13	0,36	0,32	0,38	1,21

5 Záver

Chronické pľúcne ochorenia predstavujú závažný zdravotný, ekonomický ale aj spoločenský problém ľudskej populácie.

Na Slovensku každoročne umiera na pľúcne ochorenie približne 3500 ľudí, čo je viac ako európsky priemer. Predložený článok má informovať čitateľa o problematike dýchania, v nej poukazujeme na význam merania vitálnej kapacity pri funkčnom vyšetrení pľúc.

Hodnota vitálnej kapacity pľúc (VC) závisí od telesnej hmotnosti a výšky jednotlivca, od tvaru a rozmerov jeho hrudníka, od spôsobu zamestnania, od trénovanosti a jeho etnickej národnosti. U žien hodnoty VC namerané spirometrom sa spravidla pohybujú od 3 - 4,5 l, u mužov od 4,5 - 5,5 l.

Vysoké hodnoty vitálnej kapacity s najväčšou pravdepodobnosťou svedčia o dobrej funkcii mechanickej ventilácie pľúc a o výkonných dýchacích cestách. To dáva predpoklad pre dobrú funkciu respiračného ústrojenstva aj pri zvýšenej telesnej námahe.

Prostredníctvom systému Vernier je možné realizovať interdisciplinárne demonštračné experimenty z biológie a fyziky a uskutočňovať laboratórne cvičenia zaujímavým spôsobom. Tento systém je vhodnejší pre výchovno - vzdelávací proces, tým že nezaťažuje učiteľov a študentov zložitou prípravou, výsledok v podobe grafu a tabuľky je možné sledovať v priebehu celého merania – experimentu.

Merací systém Vernier so spirometrom SPR-BRA odporúčame ako učebnú pomôcku pre edukačný proces biológie ako aj fyziky nielen na základných školách ale aj na stredných školách, napr. pri dýchacích dejoch v biológii a pri meraní objemov v kvapalinách a plynách vo fyzike.

Štúdiom a experimentálnym meraním vitálnej kapacity si uvedomujeme, že pľúca sú orgánom, ktorým prúdi všetka cirkulujúca krv a tým majú úzky vzťah s obehovou sústavou a celým ľudským organizmom.

Bibliografia

- [1] Fišerová, J. a kol.: *Funkční vyšetření plic*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství GEUM Praha s.r.o., 2004. 128 s. ISBN 80-86256-38-3.
- [2] Hrazdira, I., Mornstein, V.: *Úvod do obecné a lékařské biofyziky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998. 274 s. ISBN 80-210-1822-4.
- [3] Jancura, D., Fabriciová, G.: *Molekulová biofyzika*. Košice: Prírodovedecká fakulta UPJŠ, 2009. 236 s. ISBN 978-80-7097-774-3.
- [4] Kadlec, K.: *Funkční vyšetření plic a bazálního metabolismu exspirátorem PREMA*, Státní zdravotnické nakladatelství: Praha, 1959. 142 s.
- [5] Zitko, M. a kol.: *Praktikum lékařské biofyziky*. Praha: Triton, 2003. 87 s. ISBN 80-7254-435-7.
- [6] www.vernier.com

Katarína Šterbáková, Erika Belová

Katedra fizyki, matematyki a techniki, FHPV, PU Prešov

Pásmo elementárnych pokusov z elektriny a magnetizmu v mimoškolskej činnosti

*Band of elementary experiments on electricity
and magnetism in extra-curricular activities*

Keywords: *Science, elementary experiments, motivation, creativity, physics, extracurricular activities, experiments on electricity and magnetism*

Summary

The article brings the view of the nontraditional activities out of the school in Science. In the article the authors compile the work of teachers with many active learning and looks for their place in Science. One of them is the band (strips, zone) of elementary experiments designed from electricity and magnetism for children at primary schools. To increase motivation of small kids we prepared those strips to contain of ten experiments on electricity and magnetism. The set of simple experiments can help the teachers of elementary schools with children to realize these zones during extracurricular activities, which motivate children and show them the beauty of Science and Nature.

1 Úvod

Tvorivé pásma elementárnych pokusov z elektriny a magnetizmu boli realizované so žiakmi základnej školy na Trebišovskej ulici v Košiciach. Boli súčasťou projektu LPP027009 – Prírodné vedy pre každého, za spoluúčasti Ústavu experimentálnej fyziky SAV v Košiciach [Zentková, 2007].

Prostredníctvom pásem elementárnych pokusov z elektriny a magnetizmu sa deti naučili novú metódu učenia sa, nielen na základe doterajších teoretických znalostí, ale aj novým spôsobom - praktickou skúsenosťou. Naučili sa objavovať tajomstvá a zákonitosti javov, ktoré nám prináša naša príroda v podobe tak neoblúbeného predmetu medzi žiakmi, akým je fyzika. V druhej časti príspevku chceme čitateľovi priblížiť niektoré výsledky z pedagogického prieskumu, ktorý sme dotazníkovou metódou overovali medzi žiakmi. Získali sme spätnú väzbu a pohľad našich detí na pásma pokusov, na to či sa im táto metóda vzdelávania páčila, či by sa s takými pásmami ešte radi stretli, ale aj na to, ktoré pokusy z elektriny a magnetizmu patrili u nich k obľúbeným, ktoré ich najviac motivovali k objavovaniu elektrických aj magnetických javov. Naším cieľom bolo nielen dokázať vzbudiť záujem detí o fyziku, ale aj to, aby práve cez mimoškolskú činnosť sa neoblúbený predmet pre nich stal zaujímavým a obohatil ich nielen o teoretické vedomosti, ale preniesol sa aj do ich praktickej zručnosti. Práve formou pásiem došlo u detí k zdokonaľovaniu a lepšiemu pochopeniu toho, že fyzika je súčasťou nášho každodenného života a na tento fakt častokrát v tomto uponáhľanom svete zabúdame [Šterbáková, 2010].

2 Realizácia pásma elementárnych pokusov v mimoškolskej činnosti

Na základnej škole v Košiciach sme si vyskúšali aj realizáciu elementárnych pokusov z elektriny a magnetizmu v krúžku VŠEVEDKO, čo je jedna z foriem mimoškolskej činnosti pre zmysluplné využitie voľného času zameraná na všestranný rozvoj žiaka. Poskytuje im možnosť zdokonaľiť sa v rôznych oblastiach, ktoré poskytujú prírodovedné a humanitné predmety. Žiaci si mohli rozličné pokusy z elektriny a magnetizmu vyskúšať, oboznámili sa s materiálmi a pomôckami, s ktorými sa bežne nestretávajú na vyučovacích hodinách, keďže v predošlých rokoch došlo k tvrdej redukcii hodín práve z fyziky. Žiaci robili pokusy s nadšením, pomocou nich nadobudli nové informácie a zručnosti. Všetky pokusy boli zostavené tak, aby ich každý z nich zvládol sám. Zistili sme, že sa u detí prejavil motivačný a tvorivý prvok a hrovou formou pochopili zákonitosti a javy skôr ako bifľovaním definícií a poučiek, žiaci si túto formu trávenia voľného času veľmi pochvalovali. Každý z nich si niečo z elektriny a magnetizmu zapamätal a odniesol vo svojej pamäti [Belová, 2011].



Obrázok 1a) Žiaci realizujúci elementárne pokusy z elektriny

Obrázok 1b) Žiaci realizujúci elementárne pokusy magnetizmu zábavnou formou



Obrázok 2 Realizácia pokusu Súťaž magnetov na krúžku Vševedko.

Časový úsek realizácie každého pásma pokusov z elektriny a magnetizmu bol ohraničený na 45 minút. Každé pásmo priblížilo deťom nejaké nové, neznáme, prekvapujúce javy z fyziky. Materiály a pomôcky boli vybrané tak, aby boli deťom dostupné v každej domácnosti. Na konci pásma nastala diskusia a zhrnutie toho, čo tvorilo jeho podstatu a na čo nesmieme zabudnúť. Na záver, keď ostalo náhodou ešte trošku času, deti si opätovne vyskúšali niektoré pokusy, alebo sme medzi nimi zisťovali ich názory a postrehy na to, čo by na danom pokuse zmenili, prípadne ako by ho v niečom obmenili. Žiaci pracovali väčšinou samostatne, v niektorých prípadoch vo dvojiciach, či skupinkách a navzájom si

pomáhali. Po preštudovaní výstupov z elementárnych pokusov z elektriny sme zistili, že najobľúbenejším pokusom sa stal pokus: T - T- Trasú sa ti ruky, ktorý dosiahol u žiakov najväčší úspech. Je vyobrazený aj na obrázku 1. Najžiadanejším elementárnym pokusom z magnetizmu bol pokus pod názvom Súťaž magnetov, jeho priebeh je zachytený na obrázku 2. Videli sme, že deti veľmi chceli experimentovať a naučiť sa niečo nové a nezvyčajné, čo nemôžu vidieť na vyučovacích hodinách fyziky, práve pre nedostatok času na experimentovanie.

3 Metodika realizácie prieskumu

Vyššie sme v stručnosti priblížili čitateľovi prácu s deťmi v rámci mimoškolskej činnosti v krúžku pod názvom VŠEVEDKO, kde sme zrealizovali pásmo elementárnych pokusov, ktorého cieľom bolo umožniť deťom kontakt s prírodovedou, s fyzikou a tým vytvárať u nich pozitívny vzťah k vede, k teórii, cez praktickú realizáciu elementárnych pokusov.

Po ukončení experimentovania sme žiakom predložili dotazník, ktorý pozostával z 5 položiek. Počet zúčastnených respondentov v krúžku bolo 10 z toho osem dievčat a dvaja chlapci. Otázky položené deťom v dotazníku, sa týkali zisťovania spätnej väzby a informácií, ktoré nám boli nápomocné pri zostavovaní súboru ďalších pásem elementárnych pokusov aj iných oblasti fyziky.

V nasledujúcej časti uvádzame niekoľko výsledkov zo zrealizovaného pedagogického prieskumu a z analýzy odpovedí medzi žiakmi.

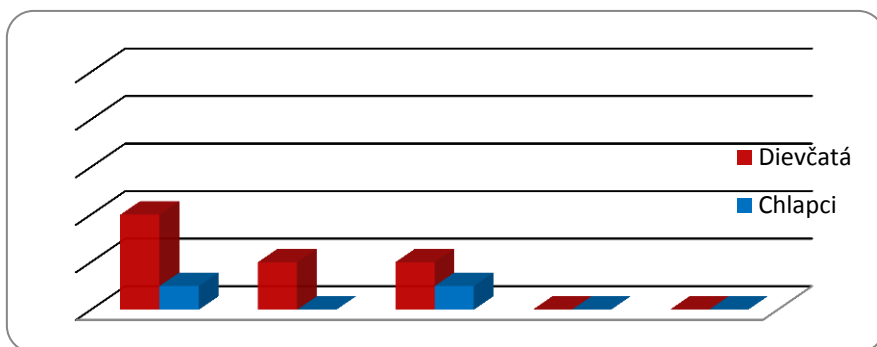
Napr. na otázku, ktorej znenie bolo: Zaujímali Ťa pásma elementárnych pokusov z elektriny a magnetizmu? Odpovedalo 40 % dievčat a 10 % chlapcov kladne. Pre ďalších 20 % dievčat to bolo len zaujímavé; pre 20 % dievčat bolo málo zaujímavé; 20 % dievčat a 10 % chlapcov sa rozhodlo pre odpoveď, že to bolo viac zaujímavé ako nezaujímavé; možnosť či to bolo úplne nezaujímavé a neviem posúdiť si nevybral žiaden z respondentov. Odpovede chlapcov a dievčat na danú otázku uvádzame ako v tabuľkovej tak aj grafickej forme pozri Tabuľka 1.

Z obrázka 3, čo je graf prislúchajúci k danej tabuľke môžeme vidieť, že 50 % žiakov odpovedalo, že vidieť pásmo elementárnych pokusov z elektriny a magnetizmu bolo pre nich veľmi zaujímavé.

Na jednu z otázok, v ktorej sme sa pýtali, či by sa radi stretli s realizovaním takýchto elementárnych pokusov z iných oblastí fyziky (povrchové napätie, svetlo, zvuk a iné), 50 % dievčat a 10 % chlapcov odpovedalo áno; 30 % dievčat 10 % chlapcov odpovedalo možno; žiaden z respondentov neodpovedal negatívne. Presné percentuálne vyhodnotenie odpovedí na túto otázku je uvedené v Tabuľke 2.

Tabuľka 1 Odpovede žiakov na otázku: Bolo pre Teba zaujímavé vidieť pásmo elementárnych pokusov z elektriny a magnetizmu?

1.otázka	Dievčatá		Chlapci		Spolu	
	Počet	v %	Počet	v %	Počet	v %
a)	4	40	1	10	5	50
b)	2	20	0	0	2	20
c)	2	20	1	10	3	30
d)	0	0	0	0	0	0
e)	0	0	0	0	0	0
Σ	8	80	2	20	10	100



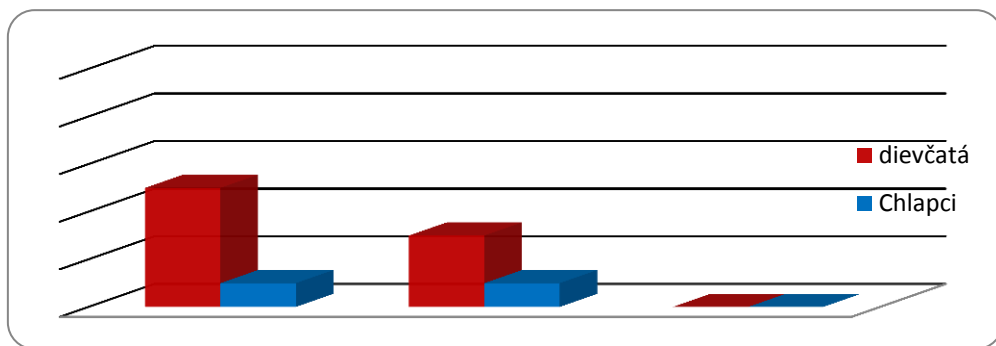
Obrázok 3 Grafické znázornenie záujmu v pásme elementárnych pokusov z elektriny a magnetizmu.

Ako vidíme z obrázka 4 prislúchajúci grafu, 60 % žiakov by sa radi stretli s realizovaním takýchto elementárnych pokusov z iných oblastí fyziky.

V predloženej otázke týkajúcej sa záujmu detí o fyziku, či by sa zvýšil záujem respondenta o fyziku, ak by sa fyzika vyučovala metódou elementárnych pokusov, 40 % dievčat a 10 % chlapcov odpovedalo určite áno; 10 % dievčat a 10 % chlapcov odpovedalo skôr áno ako nie; 30 % dievčat odpovedalo skôr nie ako áno; žiaden z respondentov neodpovedal určite nie. Výsledky odpovedí na túto otázku sú uvedené v Tabuľke 3.

Tabuľka 2 Rád by si sa stretol s realizovaním takýchto elementárnych pokusov z iných oblasti fyziky (povrchové napätie, svetlo, zvuk a iné)?

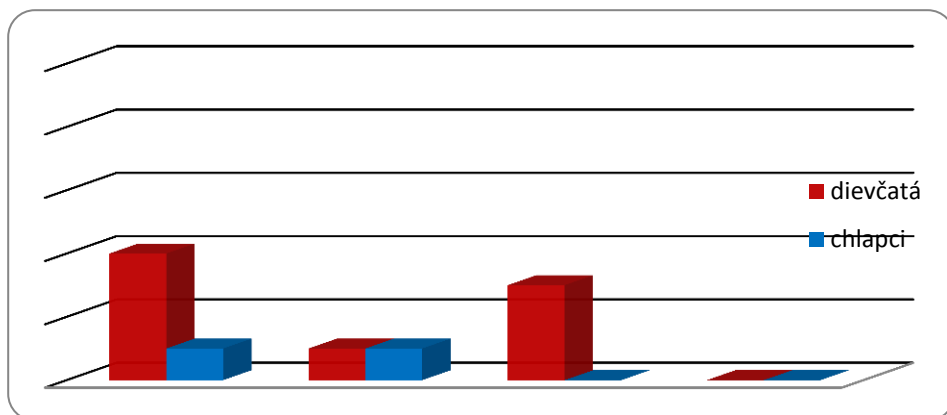
2.otázka	Dievčatá		Chlapci		Spolu	
	Počet	v %	Počet	v %	Počet	v %
a)	5	50	1	10	6	60
b)	3	30	1	10	4	40
c)	0	0	0	0	0	0
Σ	8	80	2	20	10	100



Obrázok 4 Grafické znázornenie realizácie pásma elementárnych pokusov z iných oblasti fyziky

Tabuľka 3 Zvýšil by sa Tvoj záujem o fyziku, ak by sa vyučoval metódou elementárnych pokusov?

3.otázka	Dievčatá		Chlapci		Spolu	
	Počet	v %	Počet	v %	Počet	v %
a)	4	40	1	10	5	50
b)	1	10	1	10	2	20
c)	3	30	0	0	3	30
d)	0	0	0	0	0	0
Σ	8	80	2	20	10	100



Obrázok 5 Grafické znázornenie realizácie vyučovania metódou elementárnych pokusov

Z obrázka vidíme, že na prislúchajúcom grafe môžeme odčítať, že 50% žiakov by zvýšilo svoj záujem o fyziku, ak by bola vyučovaná viac vo forme experimentovania pomocou elementárnych pokusov.

4 Záver

Z nášho pedagogického prieskumu medzi žiakmi, ktorí mali mimoškolskú činnosť realizovanú vo forme krúžku VŠEVEDKO, sme z dotazníkov zistili, že žiaci mali veľký záujem vidieť a odskúšať si pásмо elementárnych z elektriny a magnetizmu. Dospeli sme k záveru, že žiaci by veľmi radi uvítali na vyučovacích hodinách fyziky viac experimentovania formou elementárnych pokusov zo všetkých oblastí prírodných vied, ale aj z predmetu fyzika. Takýmto spôsobom by lepšie pochopili prírodné zákonitosti aj teóriu, ktorá sa ich týka a preniesli by ju do praxe práve formou realizácie experimentov. Vieme, že táto metóda je pre časovú dotáciu vyučovacích hodín fyziky málo realizovaná, ale veríme, že aspoň v rámci mimoškolskej činnosti sa žiaci pomocou experimentovania môžu dotknúť tajomstiev, ktoré prináša naša príroda v rámci predmetov prírodovedy a fyziky.

Bibliografia

- [1] Belová, E. 2011. *Creating zones of elementary experiments on electricity and magnetism for kids kindergarten and elementary school: bachelor thesis*. Prešov: PU FHPV, 2011. p. 37
- [2] Senčanski, T. 2006. *Little Scientist 1: experiments you can try at home*. First ed. Brno: Computer and Press. s. , 2006. p. 62. ISBN 80-251-0961-5.
- [3] Šterbáková, K. 2010. *Elementary experiments as a form of pre-primary education*. In: Perceptual-motor learning in pre-primary education in the context of the current curriculum reform. Prešov: PU PF, 2010. ISBN 978-80-555-0208-3. p. 114-124.
- [4] Šterbáková, K. - Ducárová, L. 2010. *Pencil physics for the little ones*. In: Sustainable development through the eyes of children of preschool age. Prešov: PU PF, 2010. ISBN 978-80-555-0209-0. p. 166-175.
- [5] Zentková, M. – Mihalik , M. – Zentko, A. – Broschová, K. – Čepiššáková, A. 2007. *Physica Insita*. In: GIREP EPEC Conference Frontiers of Physics Education (2007; Opatija) Selected contributions. Rijeka: Zlatni Rez, 2008, p. 392-397. ISBN 978-953-55066-1-4.

Milan Sudzina

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Určovací žaloba v právnych vzťahoch týkajúcich sa nehnuteľností v slovenskom právnom poriadku

Declaratory action in legal relations concerning properties in Slovak law

Keywords: *Slovak law, declaratory action, civil procedural law, property title*

Summary

Author in his article entitled Determination action in legal relations concerning real estates under Slovak legal order analyzes general questions related to the institute of determination action and the issue of urgent legal interest on giving the determination action. The contribution also pays attention to the relation of determination action and action on vacation of real estate, the relation of positive and negative determination action and contestability action (the action on unenforceability legal act).

1. Všeobecne o určovacej žalobe

V právnych vzťahoch týkajúcich sa nehnuteľností je možné domáhať sa súdnej ochrany prostredníctvom niekoľkých druhov žalôb [Kotrecová, Poláčková, 2008: 924-929]. Fyzická alebo právnická osoba sa môže domáhať ochrany najmä žalobou o vypratanie nehnuteľnosti, negatívnu žalobou a určovacou žalobou [Bradáč, Fiala, 1999: 21]. Cieľom tohto príspevku je podrobnejšia analýza inštitútu určovacej žaloby. Určovacou žalobou podľa § 80 písm. c) zákona č. 99/1963 Zb. Občiansky súdny poriadok v znení neskorších

predpisov (ďalej len „O. s. p.“ alebo „Občiansky súdny poriadok“) je možné domáhať sa určenia, či tu právny vzťah alebo právo je alebo nie je, ak je na takom určení naliehavý právny záujem. Medzi určovacie žaloby patrí žaloba o určenie vlastníckeho práva, žaloba o určenie neplatnosti (absolútnej, relatívnej) právneho úkonu, žaloba o určenie o existencie alebo neexistencie práva alebo právneho vzťahu, odporovacia žaloba, žaloba o určenie hraníc pozemkov, žaloba o neplatnosť dobrovoľnej dražby.

Určovacia žaloba má spravidla preventívny charakter. Jej účelom je poskytnúť ochranu práva žalobcu skôr, než dôjde k porušeniu právneho vzťahu alebo práva. Určovacia žaloba nie je spravidla opodstatnená tam, kde už právny vzťah alebo právo boli porušené a kde je namieste žaloba na plnenie (žaloba o vypratanie nehnuteľnosti). V prípade možnosti žalovať splnenie povinnosti je potrebné považovať za neprípustnú určovaciu žalobu, nakoľko táto žaloba spornosť neodstraňuje. Zásada, podľa ktorej sa žalobca nemôže určovacou žalobou domáhať ochrany tam, kde sa môže domáhať splnenia povinnosti neplatí, ak žalobca preukáže, že má naliehavý právny záujem na určení určitého práva alebo právneho vzťahu aj napriek tomu, že má možnosť domáhať sa splnenia povinnosti. V tomto prípade je určovacia žaloba možná a právny záujem, ktorý musí žalobca preukázať musí byť naliehavý v tom, že žalobca v danom právnom vzťahu môže navrhovaným určením dosiahnuť odstránenie spornosti a ochranu svojich práv a oprávnených záujmov. Je to najmä vtedy, ak sa určovacím výrokom súdu vytvorí pevný základ pre právne vzťahy medzi žalobcom a žalovaným a predíde sa žalobe na plnenie.

Miestne príslušným súdom na podanie určovacej žaloby je okresný súd, v obvode ktorého sa nachádza nehnuteľnosť, ku ktorej sa má určiť, či tu právo alebo právny vzťah je alebo nie je. Ide o osobitnú výlučnú miestnu príslušnosť podľa § 88 ods. 1 písm. h) O. s. p. Súdny poplatok sa nevyrubuje v percentuálnej výške z ceny nehnuteľnosti, ktorá je predmetom určovacej žaloby, ale pevnou čiastkou 99,50 EUR.

Pokiaľ ide o hmotnoprávny účinok určovacej žaloby na plynutie premlčacej doby, platí, že podanie určovacej žaloby podľa § 80 písm. c) O. s. p. nemá za následok spočívanie premlčacej doby podľa § 112 zákona č. 40/1964 Zb. Občiansky zákonník v znení neskorších predpisov (ďalej len „OZ“ alebo „Občiansky zákonník“). Podanie určovacej žaloby nemá vplyv na začatie a plynutie premlčacej doby [Vojčík, a kol., 2008: 235]. Tento následok (spočívanie premlčacej doby) vyvoláva len podanie žaloby na plnenie podľa § 80 písm. b) O. s. p. [Svoboda, 2005: 157]; [Cirák, Ficová, 2009: 329] počívanie premlčacej doby vyvoláva podanie žaloby na plnenie vtedy, ak je táto žaloba podaná najneskôr v posledný deň premlčacej doby nie na poštovú prepravu, ale na súde, a to hoci aj na miestne a vecne nepríslušnom súde [Rč 6/1997].

Platí zásada, že určovací výrok má účinnosť iba vo vzťahu k účastníkom konania, nie voči tretím osobám. Ak má teda na jeho základe dôjsť k zmene zápisu o vlastníctve

v katastri nehnuteľností, je potrebné, aby bol vynesенý v konaní, účastníkom ktorého bola osoba zapísaná v katastri nehnuteľností ako vlastník [V 6/1972 (str. 336 ods. 5)]. Z tejto zásady platí výnimka. S účinnosťou od 15. októbra 2008 nadobudol účinnosť zákon č. 384/2008 Z. z. ktorým bol novelizovaný Občiansky súdny poriadok (§ 159 a O. s. p.) a zákon č. 162/1995 Z. z. o katastri nehnuteľností a o zápise vlastníckych a iných práv k nehnuteľnostiam (katastrálny zákon) v znení neskorších predpisov (ďalej len „katastrálny zákon“ alebo „KZ“) (§ 34 ods. 2 KZ). Podľa § 159a O. s. p. výrok právoplatného rozsudku o určení vecného práva k nehnuteľnosti, o neplatnosti právneho úkonu, ktorým sa nakladalo s nehnuteľnosťou, prípadne o určení neplatnosti dobrovoľnej dražby nehnuteľnosti [Valová, 2010: 183] je záväzný aj pre osobu, ktorá nadobudla vecné právo k tejto nehnuteľnosti v čase, kedy v katastri nehnuteľností bola vykonaná poznámka o tomto súdnom konaní [Števček, Ficová, 2009: 427] Podľa § 34 ods. 2 katastrálneho zákona ak súd rozhodol o neplatnosti právneho úkonu alebo neplatnosti dobrovoľnej dražby, správa katastra vyznačí stav pred týmto právnym úkonom alebo pred dobrovoľnou dražbou; to platí aj vtedy, ak právo k nehnuteľnosti bolo dotknuté ďalšou právnou zmenou a ak je rozhodnutie súdu záväzné pre osoby, ktorých sa táto právna zmena týka [Dráčová, Vojčík, Bařešová, 2012: 186]. To znamená, že ak v katastri nehnuteľností bude vyznačená poznámka o začatí súdneho konania o neplatnosti právneho úkonu alebo o neplatnosti dobrovoľnej dražby, správa katastra vykoná záznam určovacieho rozsudku aj vtedy, ak je už v katastri zapísaný iný vlastník (iná osoba ako účastník občianskeho súdneho konania). Týmto ustanovením sa rieši situácia, keď nebolo vydané predbežné opatrenie o zákaze nakladať s nehnuteľnosťou a počas súdneho konania došlo k niekoľkonásobným prevodom nehnuteľnosti. V minulosti bolo treba riešiť zmenu účastníkov konania na strane žalovaných, aby určovací rozsudok znel voči osobe, ktorá je v katastri zapísaná ako vlastník. V súčasnosti ak je zapísaná plomba o začatí občianskeho súdneho konania, správa katastra vykoná záznam rozsudku aj vtedy, ak v katastri došlo k zmene a je tam uvedený iný vlastník, ako je osoba uvedená v rozsudku na strane žalovaného.

2. Pozitívna a negatívna určovací žaloba

Určovací žaloba môže byť pozitívna a negatívna (kladná a záporná). O pozitívne určenie ide vtedy, ak žalobca bude žiadať o určenie, či tu právo alebo právny vzťah je. V opačnom prípade ide o negatívne určenie, keď petit žaloby bude znieť na určenie, že tu právo alebo právny vzťah nie je. Pokiaľ ide o vzťah pozitívnej a negatívnej určovacej žaloby vo všeobecnosti platí, že pozitívne určenie vlastníckeho práva (t. j. že žalobca je vlastníkom) má spravidla prednosť pred negatívnym určením (t. j. že žalovaný nie je vlastníkom), lebo z negatívneho určenia nevyplyva jasne a jednoznačne, kto je skutočným vlastníkom nehnuteľnosti, pretože bez takéhoto pozitívneho určenia treba pripustiť aj

možnosť, že vlastníkom je aj tretia osoba (ktorá nie je účastníkom konania). Rozhodnutie súdu negatívne určujúce, že žalovaný nie je vlastníkom nehnuteľností, nemôže byť spôsobiteľ zlepšiť právne postavenie takeého žalobcu, ktorý svoje vlastníctvo nepreukazuje na neho znejúcim nadobúdacím titulom (napr. kúpnu zmluvou, súdnym rozhodnutím), dosiaľ nebol nikdy výslovne zapísaný ako vlastník sporných nehnuteľností v príslušnej evidencii právnych vzťahov k nehnuteľnostiam (v pozemkovej knihe, v evidencii nehnuteľností vedenej strediskom geodézie a kartografie, v katastri nehnuteľností). Takýmto negatívnym určením sa v porovnaní s existujúcim stavom právne postavenie žalobcu nezlepšuje, uspokojivo sa neodstraňuje jeho neistota v danom právnom vzťahu, pretrváva naďalej a nevylučuje ďalšie súdne konania o vlastníctvo sporných nehnuteľností. V uvedenom rámci môže pevný základ svojho právneho postavenia dosiahnuť takýto žalobca len pozitívnym určením, že je vlastníkom sporných nehnuteľností [Rozsudok, 2006: 204].

3. Naliehavý právny záujem

Ak sa žalobca domáha určenia, či tu právny vzťah alebo právo je alebo nie je, musí preukázať v zmysle ustanovenia § 80 písm. c) O. s. p. naliehavý právny záujem na takomto určení. Naliehavý právny záujem tvorí dôležitú náležitosť určovacej žaloby, ktorej nedostatok môže mať za následok neúspech v súdnom konaní. Naliehavý právny záujem na určení je daný najmä tam, kde by bez tohto určenia bolo ohrozené právo žalobcu, alebo kde by sa bez tohto určenia jeho právne postavenie stalo neistým [R 17/1972]. Naliehavý právny záujem je potrebné preukázať tak v kladnej určovacej žalobe, ako aj zápornej.

Naliehavý právny záujem sa viaže na konkrétny určovací petit (to, čoho sa žalobca v konaní domáha) a súvisí s vyriešením otázky, či sa žalobou s daným určovacím petitom môže dosiahnuť odstránenie spornosti žalobcovho práva alebo neistoty v jeho právnom vzťahu. Určovacia žaloba nie je spravidla opodstatnená najmä vtedy, ak vyriešenie určitej otázky neznamená úplné vyriešenie obsahu spornosti daného právneho vzťahu alebo práva, alebo ak požadované určenie má povahu (len) predbežnej otázky vo vzťahu k posúdeniu, či tu je (nie je) právny vzťah alebo právo [Rozsudok Najvyššieho súdu Slovenskej republiky, 2006: 204].

K vzniku navrhovateľovho právneho záujmu na určenie stačí také správanie žalovaného, ktoré nasvedčuje úmyslu odporcu porušiť právo navrhovateľa alebo spôsobiť navrhovateľovi ujmu na jeho právnom postavení. Určovací návrh je prostriedkom, ktorý umožňuje poskytnutie ochrany žalobcovi skôr, než jeho právo bolo porušené. Ak došlo k porušeniu práva, žalobca má právny záujem len na odstránení následkov porušenia tohto práva, teda tu prichádza do úvahy žaloba na plnenie.

Pre posúdenie otázky naliehavého právneho záujmu v prípade žaloby na určenie je rozhodujúci právny záujem žalobcu, a nie záujem žalovaného. Existenciu naliehavého právneho záujmu na určovacej žalobe musí preukázať žalobca. Nepreukázanie naliehavého právneho záujmu na určení zo strany žalobcu má za následok zamietnutie určovacej žaloby súdom. Platí, že naliehavý právny záujem netreba preukazovať v prípadoch, ak je prezumovaný priamo zákonom (napr. v prípade podania žaloby o neplatnosť dobrovoľnej dražby, odporovacej žaloby a pod.) [Števec, Ficová, 2009: 191]. Právny záujem musí existovať v čase, kedy súd vyhlasuje rozsudok.

Naliehavý právny záujem je daný aj vtedy, ak takéto určenie môže predísť žalobe na plnenie podľa § 80 písm. b) O. s. p. [R 24/1995] Naliehavým právnym záujmom môže byť záujem žalobcu na usporiadaní vlastníckych vzťahov v katastri nehnuteľností [V 6/1972: 327]. Naliehavý právny záujem môže byť preukázaný potrebou získania listiny nevyhnutnej na zápis vlastníckeho práva navrhovateľa do katastra nehnuteľností [Fiala, a kol. 2006: 88].

Ak je možné žalovať o určenie práva alebo právneho vzťahu, nie je daný naliehavý právny záujem na určenie neplatnosti zmluvy, ktorej sa toto právo alebo vzťah týka [R ČR 68/2001]. Podľa českej judikatúry rozhodnutie súdu o určení neplatnosti kúpnej zmluvy, predmetom ktorej je nehnuteľnosť, nemôže byť samo o sebe podkladom pre zmenu zápisu vlastníctva v katastri nehnuteľností [R ČR 206/2001]. Avšak podľa slovenského katastrálneho zákona (§ 34 ods. 2 KZ) je možný aj záznam rozsudku o neplatnosti právneho úkonu. V tomto prípade správa katastra zapíše do katastra nehnuteľností stav pred týmto právnym úkonom.

Naliehavý právny záujem na určení neplatnosti zmluvy môže mať aj osoba, ktorá nie je účastníkom zmluvy, ak by vyhovie takejto žalobe mohlo mať priaznivý dopad na jej právne postavenie. Avšak musí sa jednať o určenie absolútnej neplatnosti, nie neplatnosti relatívnej, nakoľko dôvod relatívnej neplatnosti môže namietať iba účastník právneho úkonu, ktorý je týmto dôvodom dotknutý a ktorý túto neplatnosť nespôsobil.

4. Žaloba o určenie vlastníckeho práva

Žaloba o určenie vlastníckeho práva k nehnuteľnosti slúži na ochranu vlastníckeho práva v prípade sporu o vlastníctvo k určitej nehnuteľnosti [Vojčík, a kol., 2012: 259]. Žalobca sa ňou domáha určujúceho výroku, podľa ktorého je vlastníkom určitej nehnuteľnosti alebo podielu na nej [Králík, 2011: 283]. Táto žaloba je najčastejšie na mieste, ak sa stav v katastri nehnuteľností nezhoduje so skutočným stavom (žalobcom je v tomto prípade osoba, ktorá nie je v katastri zapísaná ako vlastník a žalovaným je osoba v katastri zapísaná ako vlastník).

Úspech tejto žaloby spočíva v tom, že žalobca musí preukázať, na základe akého právneho titulu mu patrí vlastnícke právo k nehnuteľnosti. V tejto žalobe je potrebné preukázať aj naliehavý právny záujem na určení, ktorým môže byť právny záujem na usporiadaní vlastníckych vzťahov v katastri nehnuteľností, prípadne realizácia subjektívnych oprávnení patriacich vlastníčkovi. Ak je žalovaný zapísaný v katastri nehnuteľností ako vlastník spornej nehnuteľnosti, žalobca má naliehavý právny záujem na určení svojho vlastníckeho práva, lebo len také súdne rozhodnutie môže byť aj podkladom pre vykonanie zmeny zápisu v katastri nehnuteľností [Rozsudok Najvyššieho súdu Slovenskej republiky, 2004: 101]. Nehnuteľnosť musí byť v žalobnom petite uvedená podľa údajov z katastra nehnuteľností, aby bol právoplatný rozsudok listinou spôsobilou na záznam vlastníckeho práva v prospech žalobcu.

Aj keď sa rozsudkom súdu určuje, že žalobca je vlastníkom určitej nehnuteľnosti, nemá tento rozsudok všeobecnú záväznosť, ale predstavuje rozhodnutie, ktorým bola sporná otázka rozriešená iba vo vzťahu k účastníkom konania [R 65/1972]. Rozsudok, ktorým bola zamietnutá žaloba, ktorou sa žalobca domáhal určenia vlastníctva veci, pretože súd dospel k záveru, že žalobca vlastníkom nie je, je v tomto závere záväzný a súd je povinný z neho v inom konaní medzi tými istými účastníkmi vychádzať [R ČR 69/2001]. Medzi iným účastníkmi nie je súd týmto rozsudkom viazaný.

Právo na ochranu vlastníckeho práva určovacou žalobou má vlastníak nehnuteľnej veci aj vtedy, ak táto vec nie je dosiaľ evidovaná v katastri nehnuteľností, nakoľko touto určovacou žalobou bude rozhodnuté, kto je vlastníkom nehnuteľnosti. V dôsledku toho budú pro futuro medzi účastníkmi vyriešení i ďalšie sporné otázky výber [ČR 2000 č. 22 Cdo 1859/1999] Vlastnícke právo žalobcu nemožno určiť za dobu minulú, ak v čase rozhodovania súdu je sporná vec už vo vlastníctve iného právneho subjektu, napr. v dôsledku jej vyvlastnenia [R 15/1987].

Častým prípadom žaloby na určenie vlastníckeho práva sú žaloby z titulu vydržania. Rozhodnutie súdu má deklaratórny účinok, pretože vlastnícke právo z titulu vydržania vzniká ex lege uplynutím 10 ročnej vydržacej doby. Predpokladom úspešnosti žaloby na určenie vlastníckeho práva z titulu vydržania je skutočnosť, že žalobca má vecnú legitímáciu a naliehavý právny záujem na požadovanom určení [Spáčil, 2002: 201]. Podmienkou vecnej legitímácie žalobcu na podanie takejto žaloby nemusí byť zápis v katastri nehnuteľností. Vecná legitímácia sa môže odvíjať aj od faktickej držby sporných nehnuteľností. Naliehavý právny záujem na podaní žaloby na určenie vlastníckeho práva z titulu vydržania nie je prezumovaný. Musí byť vždy preukázaný [Holub, Pokorný, Bičovský, 2002: 51]. Naliehavý právny záujem bude daný vždy, ak budú vznikať pochybnosti o vlastníctve s dôsledkami pre zápis v katastri nehnuteľností [Fiala, a kol. 1993: 120]. Naliehavý právny záujem nebude daný, ak žaloba nesmeruje proti všetkým osobám, ktoré

sú ako vlastníci zapísaní v katastri nehnuteľností. Otázka vydržania vlastníckeho práva môže byť posudzovaná aj ako prejudiciálna otázka pri žalobe znejúcej na vypratanie nehnuteľnosti. V prípade žaloby na určenie vlastníckeho práva z titulu vydržania neplatí pravidlo, podľa ktorého žaloba na plnenie má prednosť pred žalobou na určenie [Petr, 2002: 116].

5. K otázke „neplatnosti“ notárskeho osvedčenia

V praxi vznikla otázka, či sú prípustné žaloby na určenie neplatnosti notárskeho osvedčenia (notárskej zápisnice). V prípade, ak v minulosti chcela tretia osoba vydržať nehnuteľnosť nezapísanú v katastri nehnuteľností podľa zákona č. 292/1993 Zb. o úprave niektorých vlastníckych vzťahov k nehnuteľnostiam v znení neskorších predpisov, notár vydal osvedčenie a osoba bola zapísaná v katastri nehnuteľností ako tzv. oprávnený držiteľ, skutočný vlastník sa mohol brániť nie žalobou na určenie neplatnosti notárskeho osvedčenia, ale vlastník alebo spoluvlastník nehnuteľnosti mal naliehavý právny záujem na podaní určovacej žaloby, že u žalovaného účastníka nie sú splnené podmienky na vydanie osvedčenia o držbe tejto nehnuteľnosti podľa zákona č. 293/1992 Zb [Rozsudok Najvyššieho súdu Slovenskej republiky, 1999: 55]. Takáto žaloba by prichádzala do úvahy pred vydaním notárskeho osvedčenia [Rozsudok Najvyššieho súdu Slovenskej republiky, 1998]. Do úvahy by prichádzal aj petit na určenie, že žalovaný nie je oprávneným držiteľom predmetnej nehnuteľnosti podľa zákona č. 293/1992 Zb [Rozsudok Najvyššieho súdu Slovenskej republiky, 1998]. Táto žaloba by prichádzala do úvahy po vydaní notárskeho osvedčenia podľa zákona č. 292/1993 Zb. V danom prípade sa jedná o prípad, kedy je prípustná tzv. negatívna určovací žaloba.

V praxi nie je možné domáhať sa určenia, že notárske osvedčenie vyhlásenia o vydržaní je neplatné. Neexistuje naliehavý právny záujem na takomto určení. Zo samotnej podstaty činnosti notára spočívajúcej v osvedčovaní právne významných skutočností je zrejmé, že žaloba o neplatnosť takéhoto osvedčenia vydaného notárom, do úvahy neprichádza. Notársky poriadok (zákon č. 323/1992 Zb. o notároch a notárskej činnosti v znení neskorších predpisov) preto ani nemá osobitné ustanovenie, ktoré by umožňovalo osobe tvrdiacej o sebe, že bola vydaným osvedčením dotknutá na svojich právach, požiadať súd, aby určil neplatnosť osvedčenia. Rovnako ani hmotné právo (Občiansky zákonník, Obchodný zákonník) nemá zákonné ustanovenia, ktoré by umožňovali dotknutej osobe domáhať sa (ne)platnosti osvedčenia vydaného notárom. V hmotnom práve sa nachádzajú len zákonné ustanovenia, ktoré upravujú platnosť právneho úkonu. Vyhlásenie osoby pred notárom spísané do notárskej zápisnice nie je právnym úkonom, ale sa jedná len o skutočnosť, ktorá môže byť podkladom pre uplatnenie práva alebo ktorou by mohli byť spôsobené právne následky.

Súdna prax pripustila v súvislosti s osvedčením vydaným podľa zákona č. 293/1992 Zb. o úprave niektorých vlastníckych vzťahov k nehnuteľnostiam žalobu o určenie, že žalovaný nespĺňa podmienky oprávnenej držby (nie je oprávneným držiteľom), a teda nie žalobu o neplatnosť osvedčenia [Rozsudok Najvyššieho súdu Slovenskej republiky, 1999]. V prípade, ak bola notárom spísaná napr. kúpna zmluva o prevode nehnuteľnosti vo forme notárskej zápisnice, nie je na mieste žaloba na určenie neplatnosti notárskej zápisnice, ale je potrebné v petite žalovať neplatnosť kúpnej zmluvy, predmetom ktorej je prevod spornej nehnuteľnosti.

6. Vzťah žaloby o vypratanie a určovacej žaloby

V zmysle ustanovenia § 80 písm. b) O. s. p. možno návrhom na začatie konania uplatniť, aby sa rozhodlo o splnení povinnosti, ktorá vyplýva zo zákona, z právneho vzťahu alebo z porušenia práva. Podľa ustanovenia § 80 písm. c) O. s. p. možno návrhom na začatie konania uplatniť, aby sa rozhodlo o určení, či tu právny vzťah alebo právo je alebo nie je, ak je na tom naliehavý právny záujem [R 24/1987].

Zásadne platí, že možnosť žaloby na plnenie spravidla vylučuje právny záujem na žalobe určovacej; tento predpoklad však nemožno chápať všeobecne. Ak žalobca môže preukázať, že má právny záujem na tom, aby rozhodnutí súdu bolo určené určité právo alebo právny pomer napriek tomu, že by mohol žalovať priamo na plnenie, nemožno mu určovaciu žalobu odoprieť. Za nedovolenú – pri možnosti žaloby na plnenie – možno považovať určovaciu žalobu len tam, kde by neslúžila potrebám praktického života, ale len k zbytočnému rozmnožovaniu sporov. Ak však určovacia žaloba vytvára právny základ pre právny vzťah účastníkov sporu a môže sa ňou predísť žalobe na plnenie, je určovacia žaloba prípustná aj napriek tomu, že je možná i žaloba na vypratanie [ZSP č. 40/1996].

Ak určovacia žaloba sleduje vytvorenie pevného základu pre právne vzťahy účastníkov sporu a predíde sa žalobe na plnenie, je určovacia žaloba výnimočne prípustná aj napriek tomu, že je možná i žaloba o plnenie. To platí najmä v prípadoch, kde tými nárokmi, ktoré je možné uplatniť v dobe podania žaloby, nie je vyčerpaný celý obsah a dosah sporného právneho vzťahu. Záver, že je možné žalovať o plnenie, musí vychádzať z úvahy, že pre takúto žalobu sú dané predpoklady [Výběr ČR 1992 č. 7 Cdo 68/1992]. Žaloba domáhajúca sa určenia nemôže byť spravidla opodstatnená tam, kde možno žalovať na splnenie povinnosti podľa ustanovenia § 80 písm. b) Občianskeho súdneho poriadku [R 17/1972].

Pokiaľ sa niektorý z účastníkov zmluvy obrátil na súd napr. so žalobou domáhajúcou sa vypratania nehnuteľnosti alebo určenia vlastníckeho práva, nemožno vylúčiť, aby sa

súd v tomto konaní zaoberal otázkou platnosti zmluvy o prevode tejto nehnuteľnosti, hoci aj zapísanej v katastri nehnuteľností, ako predbežnou otázkou.

Ak sú predmetom žaloby rovnaké subjektívne práva, na súd podaná záporná aj kladná určovací žaloba nezakladá prekážku litispendencie vo vzťahu k žalobe na vypratanie (k žalobe na plnenie). Naopak, ak ide o rovnaké subjektívne právo, podanie žaloby na plnenie (vypratanie) zakladá prekážku litispendencie pre kladnú aj zápornú určovaciu žalobu. Rozsudok (či už s kladným alebo záporným určovacím petitom) nie je prekážkou res iudicata vo vzťahu k žalobe na vypratanie, v ktorej ide o to isté subjektívne právo. Právoplatný určovací rozsudok nezakladá prekážku res iudicata, ak bola žaloba zamietnutá preto, že žalobca nepreukázal naliehavý právny záujem na určení [Krajčo, 2006: 236].

Ak súd zamietol kladnú určovaciu žalobu v merite veci, nie iba v procesných dôvodoch napr. pre nepreukázanie naliehavého právneho záujmu, medzi tými istými účastníkmi nemôže žalobca podať žalobu na vypratanie (tzn. ak súd zamietol žalobu, ktorou sa žalobca domáhal určenia vlastníckeho práva k nehnuteľnosti, tento žalobca nemôže proti žalovanému podať žalobu na vypratanie tejto nehnuteľnosti). Ak súd vyhovel zápornej určovacej žalobe, taktiež nie je možné podať žalobu na vypratanie (tzn. ak súd vyhovel žalobe, ktorou sa žalobca (užívateľ nehnuteľnosti) domáhal určenia, že žalovaný nie je vlastníkom nehnuteľnosti, tento žalovaný (osoba, ktorá v určovacom konaní vystupovala v pozícii žalovaného) neuspíše ako žalobca so žalobou o vypratanie nehnuteľnosti voči osobe, ktorá v určovacom konaní bola v postavení žalobcu [Žaloba, 2010: 165].

7. Odporovacia žaloba

Odporovacia žaloba podľa § 42a a nasl. OZ a podľa § 57 zákona č. 7/2005 Z. z. o konkurze a reštrukturalizácii v znení neskorších predpisov (ďalej len „zákon o konkurze a reštrukturalizácii“ alebo „ZKR“) sú svojou povahou tiež žalobami na určenie. Pri týchto žalobách nie je potrebné preukazovať naliehavý právny záujem. Tento je prezumovaný priamo zo zákona. Žaloba podľa § 42a a nasl. OZ prichádza do úvahy, ak dlžníkove právne úkony ukracujú uspokojenie vymáhateľnej pohľadávky veriteľa. Odporovacia žaloba podľa zákona o konkurze a reštrukturalizácii sa použije vtedy, ak právne úkony dlžníka ukracujú uspokojenie do konkurzu prihlásenej pohľadávky niektorého veriteľa. V konkurze možno odporovať právnym úkonom ukracujúcim, zvýhodňujúcim, bez primeraného protiplnenia. V rámci odporovacej žaloby je rozhodujúce riešenie otázky, či osoba, ktorá s dlžníkom právny úkon urobila, vedela o úmysle dlžníka ukrátiť veriteľa. V stanovených prípadoch (napr. u právnych úkonov dlžníka s blízkou osobou) sa úmysel ukrátiť veriteľa prezumuje. Petit odporovacej žaloby znie na vyslovenie neúčinnosti (nie neplatnosti) právnych úkonov dlžníka voči žalcovi – ukrátenému veriteľovi (resp. v kon-

kurze voči veriteľom prihlásenej pohľadávky), nie neúčinnosti voči každému (tzv. relatívna neúčinnosť).

Na základe rozsudku o neúčinnosti právneho úkonu o prevode nehnuteľnosti veriteľ môže požadovať uspokojenie svojej pohľadávky z toho, čo odporovateľným právnym úkonom ušlo z dlžníkovho majetku (majetku žalovaného). Ak to nie je možné, má právo na náhradu voči tomu, kto mal z tohto odporovateľného úkonu prospech. V prípade konkurzu na základe rozsudku o neúčinnosti právneho úkonu je žalovaný dlžník povinný poskytnúť do dotknutej podstaty peňažnú náhradu za vec, právo alebo inú majetkovú hodnotu, ktoré tvorili predmet odporovateľného právneho úkonu. Ak sa však u neho táto vec, právo alebo iná majetková hodnota nachádza, možno sa od neho namiesto peňažnej náhrady domáhať vydania tejto veci, práva alebo inej majetkovej hodnoty.

V praxi je dôležité riešenie vzťahu žaloby o neplatnosť právneho úkonu a žaloby o vyslovenie neúčinnosti právneho úkonu. Nedostatok naliehavého právneho záujmu na určení neplatnosti právneho úkonu nemožno vyvodiť z toho, že veriteľ má možnosť domáhať sa vyslovenia neúčinnosti tohto právneho úkonu [R 76/2005]. Vyslovenia neúčinnosti právneho úkonu sa možno domáhať iba vtedy, ak je právny úkon platný, nakoľko platnosť právneho úkonu je podmienkou pre jeho účinnosť (účinky môže vyvolávať len právny úkon, ktorý má splnené všetky esenciálne náležitosti potrebné pre jeho vznik). Preto ak bol veriteľ právnym úkonom dlžníka ukrátený, avšak je tu daný zároveň aj dôvod neplatnosti tohto právneho úkonu, je potrebné uprednostniť žalobu o určení neplatnosti právneho úkonu pred žalobu o vyslovenie neúčinnosti právneho úkonu.

8. Záver

Cieľom určovacej žaloby je zásadne poskytnutie preventívnej ochrany [Fekete, 2007: 269]. V tom spočíva základný rozdiel od žaloby na plnenie (žaloba o vypratanie nehnuteľnosti), ktorej uplatnenie prichádza do úvahy až vtedy, keď už právo navrhovateľa bolo porušené, takže cieľom žaloby o vypratanie nehnuteľnosti je reparácia. Žaloba o určení vlastníckeho práva sa uplatňuje v prípadoch, ak je vlastníctvo žalobcu sporné. Taktiež môže slúžiť aj k odstráneniu duplicitných zápisov v katastri nehnuteľností [Švestka, Spáčil, Škárková, Hulmák, a kol. 2008: 640]. Vo všeobecnosti platí, že žaloba na vypratanie nehnuteľnosti má prednosť pred určovacou žalobou, a v rámci určovacích žalôb žaloba na určení vlastníckeho práva má prednosť pred žalobou o určení neplatnosti zmluvy, na základe ktorej došlo k nadobudnutiu nehnuteľnosti. Pozitívne určovacie žaloby majú prednosť pred negatívnymi určovacími žalobami. Zmena zápisu vlastníckeho práva do katastra nehnuteľností sa uskutočňuje na základe rozsudkov na určení vlastníckeho práva a nie na základe rozsudkov na vypratanie nehnuteľnosti. V praxi však nie je vylúčená kumulácia žaloby na určení vlastníckeho práva so žalobou na vypratanie nehnu-

telnosti v prípadoch, ak je potrebné dosiahnuť nielen zmenu zápisu v katastri nehnuteľností, ale zároveň aj vypratať nehnuteľnosť z dôvodu, že žalovaný užíva predmetnú nehnuteľnosť bez právneho titulu (napr. v prípade vrátenia daru z dôvodu hrubého porušovania dobrých mravov obdarovaným podľa § 630 OZ).

Resume

Autor vo svojom článku pod názvom Určovací žaloba v právnych vzťahoch týkajúcich sa nehnuteľností v slovenskom právnom poriadku analyzuje všeobecné otázky vzťahujúce sa na inštitút určovacej žaloby a problematiku naliehavého právneho záujmu na podaní určovacej žaloby. V príspevku je taktiež venovaná pozornosť vzťahu určovacej žaloby a žaloby na vypratanie nehnuteľnosti, vzťahu pozitívnej a negatívnej určovacej žaloby a odporovacej žalobe (žalobe o neúčinnosť právneho úkonu).

Zoznam použitej literatúry

- [1] Bradáč, A. – Fiala, J. 1999. *Nemovitosti (Oceňování a právní vztahy)*. 2. vydání. Praha: Linde.
- [2] Cirák, J., Ficová, S. a kol. 2009. *Občianske právo. Všeobecná časť*, Šamorín: Heuréka.
- [3] Dráčová, J. – Vojčík, P. – Barešová, E. 2012. *Katastrálny zákon s porovnaním úpravy v Českej republike*. Plzeň: Aleš Čeněk.
- [4] Fekete, I. 2007. *Občiansky zákonník, Komentár*. Bratislava: EPOS.
- [5] Fiala, J. a kol. 1993. *Občianské právo hmotné. Tretí vydání*. Brno: Doplěk.
- [6] Fiala, J. a kol. 2006. *Občianské právo*, Praha: ASPI.
- [7] Holub, M. – Pokorný, M. – Bičovský, J. 2002. *Občan a vlastníctví v českém právním řádu*. Praha: Linde.
- [8] Kotrecová, A. - Poláčková, S. 2008. *Je možná rekodifikácia občianskeho práva hmotného bez rekodifikácie civilného práva procesného?* In: Dny práva - 2008: 2. ročník mezinárodní konference pořádané Právnickou fakultou Masarykovy univerzity. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 9788021047334.
- [9] Krajčo, J. a kol. 2006. *Občiansky súdny poriadok. Komentár*, IV. vydanie, Eurounion, Bratislava.
- [10] Králík, M. 2011. *Uplatňování nároků z věcných práv a rozhodování o nich (vybrané procesněprávní a hmotněprávní souvislosti)*. Praha: Leges.
- [11] Mazák, J. 2004. *Základy občianskeho procesného práva*. 2. vydanie, Bratislava: IU-RA EDITION.
- [12] Petr, B. 2002. *Vydržení v českém právu*, C. H. Beck, Praha.
- [13] Spáčil, J. 2002. *Ochrana vlastníctví a držby v občianském zákonníku*. Vydání první. Praha: C. H. Beck.

- [14] Svoboda, J. a kol. 2005. *Občiansky zákonník. Komentár a súvisiace predpisy*. V. vydanie. Bratislava: EUROUNION,
- [15] Svoboda, K. 2010. *Žaloba v civilním řízení*. Praha: Wolters Kluver ČR.
- [16] Števček, M. – Ficová, S. a kol. 2009. *Občiansky súdny poriadok*. Komentár. 1. vydanie. Praha: C. H. Beck.
- [17] Švestka, J. – Spáčil, J. – Škárová, M. – Hulmák, M. a kol. 2008. *Občanský zákonník I. § 1 – 459. Komentář*, 1. vydání. Praha: C. H. Beck.
- [18] Valová, K. a kol. 2010. *Zákon o dobrovolných dražbách*. Komentár. 1. vydanie, Praha: C. H. Beck.
- [19] Vojčík, P. a kol. 2008. *Občiansky zákonník. Stručný komentár*. Prvé vydanie. Bratislava: IURA EDITION.
- [20] Vojčík, P. a kol. 2012. *Občianske právo hmotné*. Plzeň: Aleš Čeněk.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 413-425]

Lukáš Švaňa

Institute of Philosophy and Ethics, University of Prešov

Military ethics – goals, perspectives, new paradigms towards humanity (by means of revitalizing the just war theory tradition and implementing the ethics of social consequences) and its place within liberal arts

Keywords: *military ethics – humanity – war – ethics of social consequences – just war theory.*

Summary

The paper proposes and confronts some of the essential problems in the field of military ethics. It primarily focuses on its goals, perspectives and its use in practice. The just war theory and the ethics of social consequences are used as two possible methodological approaches in dealing with these issues and in revealing the most fundamental answers in times of wars and conflicts. The article also presents the idea of the inevitability of implementing military ethics and all of its sub-fields into the structure of liberal arts and providing a defensible moral standpoint in these delicate issues.

Introduction

The aim of this paper and of the whole research is to present the past and the present form of professional ethics as a subsystem of liberal arts of ethics and its place within

particular professions and thus contribute to the revitalizing process of the just war tradition often being used as the only criterion in evaluating acts of war. In my opinion, one of the least researched fields that can influence the situation and that immediately need theoretical reflection aimed at ethical elements and their implementation into practice is that of military ethics. Therefore I concentrate my focus on the profession of a professional soldier and its status in a contemporary society. Military ethics can be characterized as a conjunction of ethics and military sphere. Many spheres of our social life are connected in close links and ethics is, or should be, an inherent part of every of these subsets. These subsets are in a strong interaction with one another and it is inevitable to search, examine and theoretically and practically explain the regularities of these interconnections. Ethics as one of the connecting elements is present in the majority of other social spheres and thus when we speak of professional ethics. Its overlaps into the sphere of professions are only limited by the number of these professions. There is no single profession that should not be an object of ethical reflection. But the influence of ethics in the fields of profession differs. This difference is based on many geographical, cultural and/or religious conditions, but it also depends on the type of profession itself.

Such a form of professional ethics is a required precondition for proper, safe, effective and good relationships, which can automatically produce positive social consequences and thereafter contribute to enhance and improve the life of an individual and of the whole society as well. Developing and designing a code of conduct and an ethical code in any of the professions is definitely a positive moment, but we are very often confronted with the general idea that it is sufficient enough to do so. Designing such a code in particular professions that can possibly serve as a manual for our behavior is just one of the steps on a long journey towards answers for the most problematic questions of interpersonal relations and their regulation. Military ethics is a field that deserves deeper reflection and research as well as revitalization in form of new procedures and systematic solutions with a goal of more effective work done as well as behavior and actions not violating the basic moral values free of any political, economical and/or religious background.

“Contemporary world is in a state of very hard times. Many countries experience various processes of transformation, new relationships among countries are being formed longer, systems of values are changing in a relation to fundamental changes in social, political and international orientation” [Hulan, 2010: 50]. Therefore, in my opinion, there is a need to appeal for morality and ethics for help as they are capable of changing thinking and acting of individuals in these dynamic times and military ethics, in particular, is an ideal sphere deserving our attention.

I will also focus my attention to the ethics of social consequences proposed by V. Gluchman as one of the possible solutions towards more humane and righteous behavior

of moral subjects preserving the values of humanity, human dignity, moral rights, tolerance, etc. and producing positive social consequences that will prevail over the negative ones. The purpose is to show how a new paradigms and forms of ethics associated with moral education in the field of military contribute to building a better and safer world of tomorrow. Liberal arts such as ethics (moral philosophy) can be of a great importance in developing a general sense for effective and just engagement in issues of war and peace. Firstly, I will present the particular type of professional ethics and its characteristic features as well as its contribution to contemporary situation in the world and secondly I will present the idea of revitalizing the just war theory and implementing the ideas of ethics of social consequences into the complex field of military issues as well as ethics as such.

Military ethics, its function, code of conduct, goals and fields of activity

To a certain extent the history of mankind is a history of violence, harming, suffering and killing. The reasons and ground that were and still are the basic preconditions for such actions are of a various nature – economic, religious, ideological, political, etc. Violence being a natural element of humans was growing and people had to regulate and systematically eliminate these ailments of their character. Paradoxically it was all happening in the same manner – by violence. Despite the fact that we use violence for eliminating the other much worse forms of violence, we cannot deny that the original purpose of doing so was to protect the basic moral values of life, health and safety of people in a particular society. The indispensable demand to act in such a manner has become an essential commitment of every military system and organization in order to serve the society itself. Despite the fact that military professions has considerably transformed from their initial offensive, drastic and violent nature into more pacific forms, the ethical reflection of its basics is a topical problem even in present times. Even now in the 21st century we witness actions of horror and terror of how a man can behave. Even though, victories of war are primarily achieved by power-political and economic interests with the diplomatic sphere as the main battlefield, I assume that questions of morality and ethics are becoming more urgent than ever before. This assumption is based on the fact that harm, suffering and loss of lives are often being perceived as a natural outcome and secondary but necessary consequence of these (political and economical) interests. The problematic of military ethics is valid in a broader sense i.e. the decision making process of armed and peacekeeping forces about a military aid in a particular country, and in a

narrow sense as well i.e. the sphere of a professional soldier as an individual, his behavior, moral thinking and moral education.

The development of military ethics has a long history seeing that the emphasis on the moral spirit of an army has been an important issue, but these ideas were of coincidental, purely empirical nature, they were not systematic and therefore cannot be considered as a compact military theory [Volkogonov, 1975: 23]. I presume that the perfect example for this statement is Plato's *Republic* in which he clearly and accurately defines not only the physical and character traits of a professional soldier but also his moral equipment corresponding the times in which he lived and wrote. This can be considered as one of the offsets of today's professional ethics for a soldier being a member of social class with an aim to protect the safety of civilians. The main attribute of a soldier is courage as a trait of a character and Plato emphasizes that soldiers have to be taught of laws (even moral ones) and these should be imprinted once and for all [Plato, 1993: 190-192]. Overlooking Plato's strong sense for determinism and idealism, one purpose of his utopian ideas has to be recognized – an effort and strive for the welfare of the society itself. That is another sign proving that military ethics is not an autonomous unit. Military ethics is always a kind of a projection of social situation, tradition and religion and as these components geographically and culturally differ, the universal solutions, general statements and answers for the most problematic questions of military ethics are not easy to find as all these factors contribute to the complexity of this phenomenon.

“We are imminent witnesses of different evaluating attitudes towards military activities of a democratic world. Traditional approaches of formulating justice, ethical behavior and/or authentic humanity seem to be unsatisfactory (inadequate)” [Rojik, 2011: 163]. Is commander a moral authority? Does disobedience deserve our condemnation? Is it always moral and right to obey the command? Where are the boundaries of morality and rightness of an action that we are forced to do? Is soldier a human as well or is he just machine built for killing, torturing and causing harm? What are the fundamental virtues of a professional soldier? What is the true purpose of a professional soldier – killing and causing harm or rather establishing peace? These are just examples of questions that should be answered and therefore make the basic premises of military ethics clear. “We are fully convinced that there is a place and perspective for military ethics, as we are all striving for preservation of peace and values of humanism” [Rojik, 2011: 172].

War has become a profitable it is necessary to support such a productive global market. Observing and monitoring the situation from a safe distance is also very desirable especially if it delivers profit in various areas of life. Millions of civilians killed in the process is just a natural outcome of the desolate global situation. A professional soldier is subordinated to these external interests and simply follows and accomplishes his orders

that were planted into his mind and thus they are actively influencing his behavior in every situation. We do not expect him to think about humanity, human dignity, moral rights, rightness or wrongness of his actions. He is just another pawn on the battlefield behaving according to some code of conduct which claims of itself to be moral and just. This is also a problem of ethical codes in the profession as the majority of them are based on a fact that a professional soldier has to be a “professional”, but does not concentrate on the moral side of an individual – his moral rights, laws and his capability of producing positive outcomes in general. Effective soldiers are also ethical soldiers and this is an important assumption if we want to acknowledge the problem properly. An American sociologist R. Allen once pointed out: “in a battle of ideas and thoughts, we have to emphasize purely human questions, anthropological and ethical moments” [Allen, 1972: 68]. There is no place for any “higher purposes” as often claimed by the people not realizing the urgency of the contemporary “status quo”. The problem of not solving the crucial questions of mankind immediately is a guarantee of further problems of even greater scale, field and of a considerably lesser chance to solve them.

Professional soldier is not just a personification of positive values and virtues, but he should also be an autonomous moral subject capable of thinking, decision-making and acting in accordance with moral principles and common sense morality and therefore it is in our intention for him to not be narrow minded machine with only one possible solution for every question, moral dilemma or problem. Deontological approaches are incapable of reflecting situation by situation and present several different standpoints for our possible actions that definitely have to be case-oriented and reasonably relativistic. It is essential to focus our attention on military ethics that can be very helpful in building, training and beneficiating a moral subject which we may possibly reflect as a moral authority.

Ethical codes of conduct need revitalization even in modern countries because many of them are primarily focused on the professional background of a soldier. Virtues as loyalty, honesty, discipline, pride, team responsibility, etc. are presented in the majority of these codes all around the world. But these virtues are simply insufficient in making oneself an autonomous moral subject capable of fulfilling the moral ideals and this fact can possibly degrade the profession of a soldier. Loyalty and devotion are one of the primary imperatives on a soldier since the very beginnings of the profession. But these virtues have lead to many bizarre situations and extremities when soldiers protected the interests of political leaders and/or institutions despite the fact that the same leaders and institutions were responsible for the ill situation and crisis in the country. This is also a contem-

porary situation in developing countries when soldiers do not hesitate to use force and violence of terrifying power against the civilians and their fellow citizens as they usually perceive them as the ones responsible for their strive to stand against the administration and government which represent an actual parody of a healthy state system as well as a time bomb for the future. I do not intend to say that loyalty and devotion are useless, but I am convinced that they need to be closely interconnected with dispassionate conclusions and common sense morality. Who is to blame for terrible actions that we witness every day? Is it the government governing the army or a soldier as an individual moral subject who should be able to distinguish the good from evil, right from wrong and moral from immoral? We have to be very careful with providing an answer for this issue as there is another factor entering the argumentation i.e. punishment for not obeying the military orders. Refusing to obey an order has often meant many negative consequences for a soldier – execution (death by execution is definitely the most formidable punishment and this was often used during the 2nd World War in Russian and German armies), imprisonment, torture, etc. It is not so common in modern armies to punish in such an inhumane manner as it was in the past, but this change in perspectives is not coincidental and many goals were achieved by the expansion of many programs aimed at the improvement of military ethics. Sadly, this fact cannot be asserted globally. Blind loyalty is usually accepting the current *status quo* i.e. uncritical and automatic obedience and not bearing the responsibility. It is an obligation to protect basic human values and give them higher priority than military discipline, loyalty or possible punishment.

Military ethics should face the basic problems of today's world – resolving a moral dimensions of wars and war conflicts form the point of view of their process and consequences, moral evaluation of means of waging war, moral rules of an armed conflict, moral dimension of treating the wounded and killed, moral relations with the captured soldiers, etc. and last but not least moral relation towards civilians (non-combatants) and material and culture values in enemy territory. Without a virtuous moral education in these fields, there will always be more injustice, evil, heinous and immoral behavior towards innocent people. Military ethics is one of the starting points on a long journey towards a world where conflicts are resolved effectively and justly and actions of political leaders and authorities are deprived of any ideological, religious or economic background.

Liberal art of ethics, new paradigms, just war theory revitalized

The value of human life is incalculable. There are no exceptions. When the commands are out of accord with our conscience, these commands should definitely not be performed as our conscience serve as the highest ethical norm. Speaking of commands is strictly and primarily connected with military profession, but the function of conscience as the highest ethical norm should not be limited to that area only. We are confronted with moral problems and/or dilemmas on a daily routine and we always choose among several options of our behavior and actions. The study of liberal arts themselves is not sufficient enough to guarantee any satisfactory results, but it has a major impact on the development of moral consciousness of an individual on its way towards becoming a moral subject upholding the basic moral values of humanity and human dignity. The aim of ethics as well as of any other subordinated parts of it (bioethics, business ethics, professional ethics, etc.) is to improve our moral behavior and find conditions for a fruitful discussion.

In the last few years, we can observe one undeniable fact i.e. that despite the global position of just war theory being the right (if not the best one), most righteous, appropriate and especially the most defensible and legitimate response to war, terrorism and other conflicts of modern times, its tradition is being undermined by various changes in the development of many aspects of human life including politics, international law, military doctrines, etc.

We are all aware of the just war theory, its *ius ad bello* and *ius in bellum* rules and restrictions. But does the just war really exist? Isn't it just an obsolete book theory that is no longer usable in the present? If so, is there a way to reformulate the just war theory so it can be applied to any kind of conflict, in any situation, at any time without losing its original intention? Are these rules and restrictions included in the theory capable of being effective in practice? Or should we make a new, extended and revitalized just war theory that will represent our viewpoint of possible answers to the most demanding questions of our modern history?

By mentioning the demanding issues I put the issues of war and terrorism on the first place and our response to these global and international phenomena, in particular. As in other spheres of life, just war theory has been very helpful in responding to blood conflicts for ages. It has been a symbol of aid, help and resolution to many conflicts and as we all know there are certain rules that have to be met to do so. But there have been examples of using just war theory as an excuse for our immoral, abominable, disrespectful and

heinous acts. Thus just war is becoming a synonym for justification of these crimes against people.

The aim of this paper is to fill the missing element of this theory, as it is often being unveiled by its critics, by providing a defensible moral standpoint. The most useful is the non-utilitarian consequentialism which will make our reformulation valid and it will guarantee the production of positive social consequences that do not only bring a satisfaction of human needs, but they also create preconditions for the development of our society. One of the biggest problems came along with the World War II, when the just war theory was misused to the advantage of the Allies and a lot of innocent people died when they dropped the bombs on Dresden, for example. And the same thing is happening now when we kill and slaughter the whole family of one terrorist in order to kill the one evil and villainous person. One example standing for all: In January 2009, a high-level member of Hamas sheikh Rayan was killed with his 4 wives and 13 children. Rayan was a very dangerous terrorist and the 900 kg bomb was dropped on his house during night when everyone was sleeping. Among the children there was a 1 year old daughter, who was accused of being born into the family of a terrorist, but she refused to leave by which she admitted her contribution to her father's crimes, she is sentenced to death and the judgment is executed immediately. And this is happening on a daily basis. I believe that such misuse of the just war theory is unacceptable. Is it ever permissible to kill and innocent person? Is just war just an excuse for such wrong treatment? I hope that we can all agree on one fact that the reasons for waging war are usually just, but there is no legitimacy to wage it unjustly.

I perceive these moments as an example of sudden and dramatic inclination of the just war theory towards utilitarian theory whose aim is to maximize the benefits and very often overlooking the costs. But non-utilitarian consequentialism can bring solutions to these issues. The situational principle is very important because history can give us many examples of using just war theory without any observations of a particular situation in which we must make particular decisions and bear particular consequences. But we always have to postulate the limits and control them constantly in order not to destroy what we are primarily fighting for i.e. democracy, legitimacy, morality and last but not least humanity.

One of the possible methodological approaches is the ethics of social consequences presented by Vasil Gluchman (Vasil Gluchman is a dean and a professor of the Faculty of Arts (University of Prešov in Prešov) and has spent many years in revealing the basic moral values that function as a precondition for our moral behavior and possibly bring positive social consequences for the entire society and mankind as well. His ethics of social consequences is highly viable ethical theory and can stand as a moral waypoint out of many problematic situations and/or moral dilemmas) in which "a moral agent is a

morally mature adult individual able to recognize and understand the existing moral status of society and also capable of conscious and voluntary actions for which he/she bears moral responsibility” [Gluchman, 2011: 156]. Ethics of social consequences is primarily focused on the production of positive social consequences (or at least minimizing the negative ones) and these positive social consequences should guarantee a moral progress of the individual and of the society as well. The ethics of social consequences must be an integral part of teaching of applied ethics for its focus on consequences, concretely on a production of the positive consequences and minimizing the negative consequences, is something that can motivate a moral subject for thinking, reasoning, decision-making and acting which is not only beneficial but has an effect on its future ability to predict as many consequences as possible in much broader temporality. Just decision-making process in accordance with the humanity principle and principle of legitimacy play a great role in forming fundamentals for a moral subject and its development. Producing a calculating robot trying to maximize the positive outcome and pleasure and avoiding the negative outcome, harm and pain out of a person is not the aim of this theory as it is in many utilitarian concepts. I do not intend to claim that the ethics of social consequences is the only right and good theory and a way-out from this serious situation of moral stagnation and decline, but I present it as a viable ethical theory capable of contributing to ameliorate the current situation and as a possible way out of this misery and decadence

I agree with an opinion of V. Durcik who writes: “There is no doubt that global problems of mankind are within the sphere of ethical standards. This can be applied to extreme situations, when no questions are off the ethical boundaries. In present, the most inevitable requirement is that of moving from calls and appeals to performing duties and to ethics of responsibility considering the future of man and of the whole planet” [Durcik, 2011: 238].

The question is: How to apply any of these proposed ideas, methodologies and/or new paradigms if the contemporary situation does not allow us to even think in moral categories in times of conflicts and wars? How to apply ethical norms and ideals if everyday reality is rather a presentation of the animal side of human being? Appealing for morality in any of the professions is definitely a positive step towards a better world, but that is just not enough. Firstly we need to eliminate the real problems e.g. the selective approach (It is inhumane to send peacekeeping missions into countries that will possibly bring some profit in a form of mineral or oil resources and not helping the countries that seem to be unprofitable. Innocent people will always pay the highest price for being in a wrong place at a wrong time. The examples are genocides in Rwanda (1994) and Somalia (1992) with

more than one million dead civilians. Where there is no political will – the innocents die. They also die where the political will is not absent – in fighting for peace, protection of democracy or spreading the influence of world powers) of armed forces under the command of NATO to helping in countries in which their help is needed and thus preventing enormous losses of the lives of innocent people, punishing of war criminals effectively and justly, using private armies, etc. These are just few of the problems and without a real effort to sort out this issues once and for all, there is no chance of implementing any moral values into the lives of professionals and thus into the lives of ordinary people. All of these issues are described in a thrilling bestseller by a Slovakian author M. Adamik called *Maverick*, as he was one of the professional soldiers in the German army called Bundeswehr. Based on his experience in service, he states that “in war, nobody thinks in moral categories. Certainty and confidence, that no matter what you do - no one will punish you for your acts, has been turning people into monsters. The first to die in a man is innocence.” [Adamik, 2011: 261]. In times of war there are no questions of what is moral and what is not, and the protection of your own life and the lives of your comrades is your primary instinct. You are equipped with a gun and you are very well trained to use it – appropriately if it is possible.

Saul Smilansky proposes another two principles that seem to be very helpful and that could be of a great contribution. The first is the principle of noncombatant immunity stating that killing or harming a civilian (noncombatant) is strictly forbidden. This principle forbids the use of violence on innocent people not primarily involved in the war or any other type of conflict. Therefore harming, torturing and killing civilians should be punished immediately and effectively. Making decision-making process prolegomenous and ineffective is just another factor supporting the unenforceability of not only international law but moral laws as well. The second principle is the principle of an exception from the first principle and it states that: “The principle of noncombatant immunity is right in general, but there are several exceptions when weaker armed forces fight against oppression and oppressive regimes” [Smilansky, 2004: 793]. Situation, when violence and killing could be morally justified, is for example an imminent threat of a massive killing of civilians (noncombatants). It is of our most primary interest to prevent this massacre despite some unavoidable losses on the side of civilians. In some way, this is also a question of utilitarian conceptions, but our intervention should definitely not violate the basic values that form our morality and the morality of the whole civilization. Respecting the values of humanity, human dignity, tolerance, justice and moral rights should never be overlooked.

Conclusion

Despite many strong negative expectations of the soon-to-come future and the place of mankind within it, I personally see possible and defensible solutions for the majority of the current issues. Military ethics and trainings in moral education is one of the places to start if we want to change something. Basic values of humanism should be revived and a moral subject should be strong enough to behave in a manner that is in accordance with his moral conscience. This basic precondition for a change should also be applicable to professional soldiers as they are often directly influenced by various facts bearing on the issue of morality. Soldiers should not be trained to become perfect and flawless beings as it presents an immense moral risk in thinking, behaving and acting as moral beasts rather than moral subjects worthy of such denomination. This possible lethargy, dullness and indifference towards the fact that innocent people are being killed right in front of your eyes and that you can't change it, cannot be considered to be right or even moral. We can't recognize that this immoral behavior is just another natural outcome of the situation and that the losses on the side of the innocent are just natural casualties of no higher value, as it is often in a mind of a soldier. The only salvation from the total loss of faith in humanity is to stay clear of it. But pretending that the problems around us don't exist or even accepting the fact that they do exist, but we are not primarily concerned in them, is a perfect example of apathy and moral stagnation in a world of never ending conflicts.

One of the first steps of rectification is unprecedented and quick punishment of war criminals without any signs of hesitation and/or disputation. As the most recent example of a failure in these issues is an example of a professional soldier Ramil Safarov, who brutally killed a soldier of another country on an ordinary language course of English. One of the soldiers was Armenian and the other one was from Azerbaijan. Even though these two countries are in the state of war, the incident happened in Hungary and at first the soldier was sentenced to a life sentence. But after extraditing the prisoner to his country, he was reprieved of all crimes, promoted and celebrated as a national hero. This incident happened in September 2012. This is just a trivial example, but claiming justice is a sciamachy in much more worse and inferior war crimes, when the numbers of victims can be counted by millions. There is no guarantee that genocides, massive killings and other types of inhumane behavior won't repeat in the future as demanding justice and punishment for those responsible for these acts, is at least abhorrent with political and diplomatic relations and "peacekeeping" attempts. Price to be paid for keeping this "peace" is almost always the highest.

In a dynamic, pluralistic and globalized world in which *homo homini lupus est* (latin equivalent for dog eat dog situation) is the most often situation of mankind and in which the main motive power is the green power and greediness, it is our duty to search for systematic solutions based on better, more effective and more modern moral education not only for professionals. This can be achieved by employing all available means – implementing specialists and moral authorities and using forms and models of communication that directly influence the abilities of people (professional soldiers in this context) to identify themselves with moral standards, that appear to be of key importance. Implementing the values of humanity, human dignity, tolerance, solidarity, moral rights and others into the profession of a soldier not regarding his cultural, national or religious background is a potential and desirable process, too. Professional soldier should have professional competences as well as moral ones.

Decisions (good, bad, right, wrong, moral, immoral) are made by people and people can change. I realize the fact that it is a challenging and long-lasting mission, but we must also realize the fact that when it comes to the issues of warfare, wars, crisis situations, peacekeeping missions, etc., we must focus our attention on military ethics as it is one of the places to start the process of revitalization and reviving the moral side of human character.

References

- [1] Allen, R.V. 1972. *Peace of peaceful coexistence?* Chicago: American Bar Association.
- [2] Durcik, V. 2011. *Globalne problémy a etyka odpowiedzialności [Global problems and the ethics of responsibility]*. In: T. Czakon (ed.): *Filozofia Wobec Globalizacji [Philosophy of globalization]*. Katowice: Oficyna Wydawnicza WW, pp. 236-242.
- [3] Gluchman, V. 2011. *Human dignity in current bioethics discussions*. In: *Philosophical studies of Słupsk*. Vol. 10, 1st issue, Słupsk (Poland): Akademia Pomorska, pp. 153-166.
- [4] Hulan, B. 2010. *Etika vojenkeho profesionala a moralka. Eticky kodex vojaka. [Ethics of a professional soldier and morality. Code of conduct of a professional soldier]*. In: *Vojenska osveta [Military enlightenment]*. Vol. 4, 10th issue, Liptovsky Mikulas: Human resources office of Armed forces of the Slovak republic, pp. 50-81.
- [5] Rojik, J. 2011. *Vojenska etika ako aplikovana etika [Military ethics as applied ethics]*. In: D. Fobelova (ed.): *Aplikovaná etika a profesionálna prax [Applied ethics and professional practice]*. Banská Bystrica: University of Matej Bel in Banská Bystrica, pp. 163-173.
- [6] Semak, O. 1997. *Cesta z labyrintu. Filozoficke uvahy o súčasnosti humanizmu. [A way out of the labyrinth. Philosophical reflections of the present humanism]*. Bratislava: IRIS.

- [7] Smilansky, S. 2004. *Terrorism, Justification, and Illusion*, In.: *Ethics*. Vol. 114, 4th issue. Chicago: The University of Chicago, pp. 790-807
- [8] Volkogonov, D.A. 1975. *Moralni vlastnosti dostojnika [Moral qualities of a war officer]*. Prague: Nase vojsko.

Peter Vansač

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n. o. v Bratislave

Teologicko-antropologická reflexia o stvorení sveta

Theological and anthropological reflection about the creation of the world

Keywords: *Anthropology. God. Being. Creation. World*

Summary

The subject of our reflections is to understand more of creation of the world itself, which has been created for man through the Word. The creation brings the optimism that is embedded in the very nature of the created being. In the history various theories about the creation of the world have arisen, which were based on pseudo-religious or pseudo-scientific assumptions. The Bible makes clear that God is the one who creates out of nothing thus "creatae ex nihilo." The creative work belongs to God, thanks to it a created being is different to God, on the other hand God keeps the being, what gives him the time element existence.

1 Chápanie stvorenia sveta

Stvorenie je teda určitou absolútnou „aktuálnosťou“, ktorú tvoria: skutočnosť – bytie, jestvovanie. Stvorenie vtedy chápeme – najvšeobecnejšie – ako fakt reality, zázrak bytia, zázrak jestvovania. Niečo stvorené je jednoducho to, čo reálne, žije, existuje.

Učenie o stvorení je teda systematickým a metodickým chápaním stvorenia, je chápaním a hermeneutikou [Heriban, 1998: 451] stvorenia zo strany Stvoriteľa. Preto hovoríme o teológii stvorenia (theologia creationis = urobiť niečo, stvoriť, splodiť).

Stvorenie treba chápať predovšetkým zo strany jestvovania. Celá neobyčajnosť stvorenia spočíva v tom, že ono je, jestvuje, je bytím. V súvislosti s týmto chápaním stvorenia ako „bytia“ sa zjavuje protiváha – „ničota“. Svet je a jestvuje a teda je mimo ničoty. Samotné jestvovanie stvorenia ukazuje teda rozdiel medzi bytím a ničotou [Gózdź, 1997: 1].

1.1 Vymedzenie pojmov

Keď chceme vymedziť pojem teologická antropológia, musíme vychádzať zo základných slov, ktoré tento pojem tvoria – teológia a antropológia.

Teológia je veda o Bohu a o náboženstve. Základňu teológie tvoria:

1. pravdy z Božieho zjavenia, obsiahnutého v Písme [Heriban, 1997: 10] a v tradícií [Druhý Vatikánsky Koncil, 1969],

2. definované pravdy učiteľského úradu Cirkvi [Heriban, 1998: 1045].

Teológia je veda, lebo teoreticky skúma, uvažuje a triedi a zároveň prakticky svoje závery aplikuje v konkrétnych prípadoch života človeka [Bagin, 1997: 449].

Antropológia (gr. antropos – človek, logos – veda, slovo), je všeobecná náuka o človekovi a to o celkovej štruktúre ľudskej bytosti, o jeho postavení v prírode, najmä vzhľadom na ostatné živé tvory, o jeho vzťahu k predhistórii, kultúre a etike. Biblická antropológia, z ktorej vychádza aj teologická antropológia, predstavuje človeka v jeho existenciálnom vzťahu k Bohu a v rámci ekonómie spásy a preto ho vždy opisuje ako osobu [Heriban, 1998: 210].

Teologická antropológia

Konštitúcia Druhého vatikánskeho koncilu *Gaudium et spes* objasňuje tajomstvo človeka vo svetle Kristovej osoby takto: „*Kristus, nový Adam, tým, že zjavuje tajomstvo Otca a jeho lásky, naplno odhaľuje človeka človeku a ukazuje mu jeho vznešené povolanie*“ [Druhý Vatikánsky Koncil, 1969] Výklad človeka vo svetle Kristovho tajomstva odlišuje teologickú antropológiu od všetkých ostatných vied, snažiacich sa poznať človeka. Teologická antropológia nechce tieto vedy nahradzovať, len odhaľuje tajomstvo človeka neprístupné ľudskému rozumu. Teologická antropológia sa snaží o vedecké nazeranie na človeka vo svetle, toho čo sa stalo v Kristovi. Necháva sa viesť Božím slovom, ktoré nás môže doviesť do tajomného obsahu udalosti Kristovho života [Boublík, 2001: 9].

Ján Pavol II. v apoštolskom liste O dôstojnosti a povolaní ženy zdôrazňuje potrebu teologickej antropológie, a to z dôvodu, že: „*Otcovia nedávnej Biskupskej synody (v októbri 1987),... vyslovili žiadosť, aby sa dôkladne preskúmali antropológické a teologické základy, potrebné na vyriešenie otázok týkajúcich sa významu byť ženou a byť mužom. Treba totiž*

poznať dôvody a výsledky tvoriteľského plánu Božieho, podľa ktorého človek jestvuje iba ako muž a žena“ [Ján Pavol II, *Mulieris dignitatem*].

Ďalší dôvod, prečo sa má rozvíjať teologická antropológia, bl. Ján Pavol II. vyjadril v encyklike *Evangelium vitae*. V tejto encyklike zdôrazňuje, že máme byť odvážni ľudia, ktorí stoja v službe životu a tento život obhajovať a zdôrazňovať jeho úctu rôznymi spôsobmi ohlasovania, napr. v osobnom dialógu alebo v každej výchovnej činnosti. Zvlášť apeluje na vychovávateľov, učiteľov, katechétoch a teológov, ktorí: „majú *podčiarkovať antropologické dôvody, ktoré zdôvodňujú a napomáhajú úctu ku každému ľudskému životu. Keď takto ukážeme v plnom svetle prvotnú novosť Evanjelia života, môžeme všetkým pomôcť odhaliť, a to aj prostredníctvom rozumu a skúsenosti, ako kresťanské poslanstvo plne osvecuje človeka a zmysel jeho bytia a jeho existencie; nájdeme tak cenné možnosti stretnutia a dialógu aj s neveriacimi a všetci spolu budeme tak vytvárať novú kultúru života*“ [Ján Pavol II, 1995: 82].

Pápež Benedikt XVI. zdôrazňuje, že proces globalizácie, ktorá prináša mnohé ťažkosti a nebezpečenstvá, bude možné prekonať len vtedy, ak dokážeme vziať na vedomie antropologickú a etickú dušu človeka, ktorá nás podnecuje k solidárnej humanizácii. Podľa Benedikta XVI. „*globalizácia je viacrozmerný a mnohostranný fenomén, ktorý si vyžaduje, aby bol uchopený v rôznosti a v jednote všetkých svojich dimenzií vrátane teologickej. To umožní žiť a orientovať globalizáciu ľudstva na základe vzťahov, spoločenstva a vzájomného delenia sa*“ [Benedikt XVI, 2009: 42].

Ján Pavol II. potrebu rozvíjať antropológiu zdôvodnil:

1. má sa viac odhaliť tvoriteľský plán Boží s mužom a ženou,
2. antropológia má napomôcť rozvíjať úctu ku každému ľudskému životu, čím prispeje k rozvíjaniu kultúry života.

Benedikt XVI. v rozvoji antropológie vidí podstatu ľahšieho zvládnutia globalizácie, ktorú je potrebné orientovať na vzťahy medzi ľuďmi rôznych rás a kultúr a vzájomnú pomoc.

Keď chceme pochopiť človeka, ktorého Boh umiestnil do raju v Edene [Sväté Písmo Starého i Nového Zákona, 1998: 46] (Porov. Gn 2, 8), teda na zem, musíme najprv pochopiť stvorenie sveta. Z tohto dôvodu sa v nasledujúcich podkapitolách budeme venovať stvoreniu sveta.

1.2 Optimizmus stvorenia

Samotné stvorenie nesie v sebe akoby určitý optimizmus: bytie je reálne predovšetkým svojím jestvovaním. Bytie nie je teda slepé, náhodné ako v lotérii, anonymné či ničotné. Bytie je "stvorené": je hmatateľné, empirické, je vo vzťahu k osobe. Bytie je usmernené – na osobu a prejavuje sa v osobe. Preto tiež Stvoriteľ - ako Najvyššia Osoba - zjavuje sa

skrze stvorenie. Ono je vo vzťahu k Stvoriteľovi v ontickej rovine: stvorenie má svoj božský začiatok, pochádza od Božstva skrze "stvorenie": skrze to, že bolo stvorené Božstvom. Takto to vysvetľujú rôzne náboženstvá. Kresťanstvo vysvetľuje pôvod sveta a človeka od osobného Boha, ktorý sa nám zjavil ako Otec, Syn a Svätý Duch.

Stvorenie sa rozlišuje na: činne a trpné. Preto stvorenie je:

- a. tvorivou činnosťou: creatio, actus creationis;
- b. následkom tejto činnosti: creatura, creatum,

Kresťanstvo spája obidva tieto významy a konštatuje, že stvorenie je tak kategóriou činu:

a. činnosťou – creatio,

b. ako aj kategóriou bytia, trpnosťou – to čo je stvorené teda samotné bytie – creatura [Gózdź, 1997: 1].

1.3 Negácia stvorenia

Dnes, v dobe neobmedzeného pokroku vedy a techniky, objavujú sa čoraz viac pokusy o negáciu kategórii stvorenia. Mame dve základné skupiny negácie stvorenia:

a. Jedni si myslia, že existuje stvorenie, ale popierajú vzťah k Stvoriteľovi, vylučujú Boha, odbožšujú svet a podriaďujú ho človeku. Vtedy nie Boh, ale človek by bol pôvodcom stvorenia [Gózdź, 1997: 1]. Podľa Bartnika [2000] marxisti cez materializmus dialekticky rozumeli, že jestvuje matéria, ale matéria sa neustále rozvíja a prijíma nové znaky. Podľa marxistov je metafyzika fikcia a dialektika je filozofia bytia, ktoré je možné vidieť a jestvuje reálne. S rozvojom matérie sa marxizmus spája s determinizmom [Bagin, 1997: 114]. Zákony, ktoré sú vo svete, sú konečné [Bartnik, 2000: 341-342].

Biblia jasne hovorí, že človek je zmyslom stvorenia, ale nie je jeho stvoriteľom. V skutočnosti je pokračovateľom božského stvoriteľského aktu. Človek má tento svet zachovať a nie bezmyšlienkovite ničiť. Z toho vidno, že Biblia je vo svojej teológii stvorenia aj ekologická, tzn. chce zachrániť aj stvorenie (prírodu) pred človekom.

b. Druhí popierajú stvorenie z ideologickej stránky. Je to vlna antikreacionizmu v organizovanom vydaní: slobodomurárstvo [Cahil, 1959], satanizmus, anarchizmus a iné. Tieto sily útočia na teológiu stvorenia a Boží charakter stvoriteľského aktu a miesto toho zavádzajú ničenie všetkého a každého stvorenia. Ničenie stvorenia je vedomým a zámerným vystupovaním proti Bohu ako Stvoriteľovi [Gózdź, 1997: 1].

2. Boh ako Stvoriteľ

Na túto pravdu viery, ktorá je vyjadrená v Symbole viery (Verím v jedného Boha...) teológia odpovedá dvoma spôsobmi, ktoré sa navzájom podmieňujú:

a. Boh stvoril svet z „lásky“. Láska vyjadruje slobodu Boha. Sloboda je obrátením sa vôle k dobru. Najvyššia sloboda je dokonalou láskou. V prírode nejestvuje nič, čo by nedýchalo láskou. Rovnako tak v nej dýcha logika, estetika, pravda, krása. Láska je všejednota, je to kozmický altruizmus. Láska je vlastná slobodná voľba, ktorá sama v sebe obsahuje aj zdôvodnenie. Láska je radosť z vlastnej identity. Logika stvorenia a jeho krása sú preniknuté Božou láskou [Tenace, 2001: 95].

b. Boh stvoril svet skrze Slovo (Jn 1, 3). Večný Logos, Slovo, je prostredníkom stvorenia. Vtelené Slovo je konkrétnou pravdou Božej lásky, z ktorej Boh stvoril svet. Stvorenie môžeme poznať v celej dokonalosti vďaka Kristovi. On, ako večný Logos Boha, je Alfou i Omegou stvorenia, je jeho abecedou. Stvoriteľské dielo je zamerané na dielo šiesteho dňa. Dôležitosť tohto posledného zásahu Stvoriteľa je zdôraznená Božími slovami: Boh chce, aby človek vládol nad všetkými živými bytosťami. Nový zákon pridáva k biblickej antropológii dôležitý prvok, pretože spája počiatok tajomstvá stvorenia s Kristom. Texty, ktoré hovoria jednoznačne o stvorení sveta v Kristovi sú tieto: „Všetko povstalo skrze neho a bez neho nepovstalo nič z toho, čo povstalo.“ (Jn 1, 3). „On je obraz neviditeľného Boha, prvorodený zo všetkého stvorenia, lebo v ňom bolo stvorené všetko na nebi a na zemi, viditeľné i neviditeľné, tróna aj panstvá, kniežatstvá aj mocnosti. Všetko je stvorené skrze neho a pre neho. On je pred všetkým a všetko v ňom spočíva.“ (Kol 1, 15-17). Tieto texty nám prezrádzajú, že celá stvorená skutočnosť je založená na Kristovi, a že vo večnom Božom pláne je Kristus prvorodený zo všetkých tvorov a je preto dôvodom jestvovania každého tvora [Boublík, 2001: 35].

Stvorenie je teda sformované zároveň trinitárne (z lásky) a inkarnačne (skrze Slovo). Bohočlovek Ježiš Kristus je motívom, zmyslom a cieľom stvorenia. V ňom sa začalo totiž zjednotenie a završenie stvorenia skrze Božiu lásku v dare Svätého Ducha [Gózdź, 1997:1].

2.1 Hlavné teórie o pôvode sveta

Medzi najdôležitejšie z týchto teórii treba zaradiť:

a. Agnostickú teóriu (I. Kant)

Myslí si, že problém pôvodu sveta je nepoznatelný, agnostický, nevedecký. Nevieme, ako vznikol svet z vedeckej stránky (agnosco = poznať, rozpoznať). Podľa Kanta skutočnosti sami v sebe sú nepoznatelné a my nemôžeme o nich nič povedať „ani za -ani proti“. Kant hovorí ešte o „veciach v sebe“, ktoré vysielajú podnety pre zmysly, ale jeho nástupcovia svedčili, že tieto veci sú v teórii poznania nepotrebné [Bartnik, 2000: 304].

b. Imobilislická teória (napr. hinduizmus). Podľa tejto teórie svet nemal začiatok, nebol nikým stvorený. Tak, ako existoval na začiatku, od večnosti, taký aj ostane. Je nehybný. V indických vedách, ako aj v starých epických básňach Mahabharata, Ramajana a Purany

hinduisti pestovali teo-históriu, kosmo-históriu i históriu duchovno-liturgickú. Podľa niektorých prameňov na počiatku bol Brahman, z ktorého sa vylieva viditeľné bytie. Iné pramene hovoria o tom, že na počiatku bolo nebytie a chaos, ktorý sa pretvára v bytie a poriadok a tu má miesto evolúcia (parinamawada – Upanišady, Ramanudža). Dejiny kozmické, predmetové (Brahman) spájajú sa s podmetovými a humanistickými (Atman), tvoriac jednu skutočnosť v dvoch procesoch (napr. systém Šankary). Prevláda cyklická teória, začínajúc od zlatého vajíčka cez rozsiahlosť vôd až do trvajúceho cyklu dejín, ktorý trval miliardy rokov. Tento cyklus sa delí na štyri oblasti: (krita) zlatý vek, (treta) zmiešanie sa šťastia a dobra, (dwapara) zarovnanie šťastia a nešťastia, dobra a zla, (kali) to je dnešok - úpadok a utrpenie. Po tomto cykle nasleduje návrat do lona Brahmána a Atmána [Bartnik, 2000: 30-39].

c. Panteistická teória. Počiatky tejto teórie siahajú k Herakleitovi z Efezu (544 – 484). Táto teória tvrdí, že svet vystupuje z Boha, prevažne neosobného; pritom je časťou Božstva alebo dokonca samým Bohom. Je to tzv. monizmus = svet je homogénnym bytím. Herakleitos tvrdil, že neexistujú nijaké trvalé veci, ale trvalý je len svetový zákon o neprestajnej zmene – „všetko plynie a nič nezostáva“ (panta rei kai unden menei). Podľa Herakleita obrazom sveta a jeho menlivosti je tečúca rieka, ktorá sa natolko mení, že nie je možné dvakrát do nej vstúpiť [Šoka, 1981: 44]. Svet nestvoril žiadny boh ani človek, ale on bol, je a bude navždy živým ohňom. Herakleitos prijíma večné navracanie všetkých vecí a skutočností do vesmíru. Prijíma tzv. kozmický rok, to sú veľké roky sveta. Každý taký veľký rok u neho zahŕňa 10 800 rokov obyčajných. Potom nastáva iný svet z tohto istého ohňa. Oheň sa premieňa v časť v povetrí, povetrie sa pretvára na vodu a voda sa pretvorí na zem. Taktiež sa to deje aj opačne. Všetky tieto skutočnosti sú podriadené cirkulácii [Šoka, 1981: 99].

d. Dualistická teória. V 7. stor. pred n. l. Zoroaster rozvinul starosumerskú zásadu protikladných síl vo svete. Realitu vo svete vyplňajú protivenstvá, ktoré vzájomne proti sebe bojujú: pravda – klamstvo, láska – nenávisť, múdrosť – hlúposť, dobrá vôľa – zlá vôľa, nesmrteľnosť – smrť. Nakoniec jestvujú dva proti sebe stojace kráľovstvá: z jednej strany kráľovstvo svetla a dobra, ktorého kráľom je odvečný (gr. Ormuzd – Božstvo Múdrosti), tvorca všetkého čo jestvuje, neba, zeme, svetla, dobrých duchov, ľudskej duše. Na druhej strane je kráľovstvo temnoty a zla, ktorého vládca je (gr. Aryman – Protivník), tvorca temnoty, zlých duchov a všetkého zla [Bartnik, 2000: 57].

V dualistickej teórii máme do činenia s dvoma pólmi:

1. podľa krajného dualizmu sú dvaja bohovia: skutočnosť ducha dobra a svetla - pochádza od "dobrého" boha; a svet hmoty, zla a temnoty - pochádza od boha "zla":

2. podľa umierneného dualizmu večný chaos, večná hmota je materiálom pre Boha, ktorý tvorí, čiže pre Boha ako zásadu poriadku - Boh tvoriac robí poriadok [Gózdź, 1997:4].

e. Teória autokreacionizmu. Myslí si, že skutočnosť sa sama tvorí, napr. materializmus. Materialistická dialektika vychádza z predpokladov, že vesmír predstavuje jeden celok, v ktorom všetko sa nachádza v jednom zväzku a so vzájomným vplyvom. Predmety, javy sa vzájomne strážia a jestvujú v závislosti od seba, preto ich vidíme, ale nie sú absolútne. Zväzok predmetov a javov, predovšetkým pohyb a rozvoj, sú pod špeciálnym zákonom dialektiky. Odtiaľ sadialektika stáva teóriou skutočnosti jestvovania vesmíru a zároveň aj metódou. Je to teória, ktorá interpretuje svet, jeho vznik, rozvoj a zákony bytia [Bartnik, 2000: 344].

2.2 Teória kresťanského kreacionizmu

Na pozadí vymenovaných teórii vystupuje ako protiváha teória kresťanského kreacionizmu. Hľása, že svet je nepredvídaný a preto si vyžaduje vysvetlenie od Boha ako nutného Bytia. Celý vesmír je teda nutným Bytím, vyvádzaný z "ničoty". Preto "tvorenie" je vyvádzanie bytia ("vecí") z ničoty svojej podstaty a materiálu = creatio est productio entis (rei) ex nihilo sui et subiecti. Tvorenie je vznikáním z ničoty formy a hmoty vecí, z ničoty svojej vlastnej, čiže bez akejkoľvek svojej preexistencie, z ničoty svojej substanciálnej formy, napr. kozmos neexistoval ako kozmos. "Ex nihilo subiecti" tu znamená dodatočne, že bytie bolo stvorené "bez preexistujúcej hmoty" a teda bez materiálu. Ináč povedané, stvorené bytie nemá svojho predchodcu v doslovnom význame. Bolo stvorené "bez ničoho", preto je tiež výrazné vidieť závislosť stvorenia od dokonalosti Bytia Boha [Gózdź, 1997: 4].

2.3 Creatio ex nihilo

V II. storočí po Kristovi si uvedomili niektorí Otcovia Cirkvi základný protiklad medzi:

a. Grécko-platónskou kozmológiou (pohanskou). Gréci vychádzali z večnosti hmoty. Klasickú podobu tejto kozmológie nachádzame v Dialógu Platóna (+ 347 pred Kr.) pod názvom Timaios. Platón hovorí vo svojom diele, že idey stvorenia sveta spočívajú na troch rovnako dôležitých princípoch: na Bohu, ideách a hmote. Tieto princípy konštitujú svet. Boh, ako dobrý tvorca (demiurg), je pri svojom tvoriteľskom účinkovaní závislý od hmoty: z nej totiž tvorí svet. Z toho logicky vyplýva, že kozmos je nedokonalý, hovorí Platón. Táto nedokonalosť nevyplýva z nedokonalosti Boha, ale z nedokonalosti hmoty.

b. Židovsko-kresťanskou teóriou stvorenia. V protiklade k tejto pohanskej teórii sa rodí kresťanské myslenie a učenie "stvorenia z ničoho". Podľa biblických svedectiev Božia

stvoriteľská vôľa zahrňuje všetko, dokonca aj hmotu. Všetko pochádza od Boha, aj hmota. Preto je jeden prameň sveta a jediný princíp celého kozmu: ním je Boh [Gózd, 1997: 4-5].

Zaujímavá je cesta zrodu učenia „creatio ex nihilo“. V Biblii sú miesta, ktoré sú blízke platónskemu mysleniu, a zároveň sú výrazom existencie kresťanskej a nie pohanskej teórie, napr. „Boh všemohúcou rukou vytvoril svet z beztvárnej hmoty.“ (Mudr 11, 17). Ale v tom istom čase je tiež reč o creatio ex nihilo, napr. „Boh všetko, čo existuje...stvoril z ničoho“ (text o mučeníctve siedmich bratov) (Porov. 2 Mak 7,28). Dôležitý je tu kontext. Prvotný úmysel textu je vychvalovanie Božej všemohúcnosti, ktorej nekladie hranice dokonca ani smrť človeka. Preto človek, ktorý stojí zoči voči smrti, čerpá svoju odvahu z toho, že Boh vo svojej moci môže všetko povolať k jestvovaniu, k životu, z ničoho. Všemohúcnosť Boha je tu nádejou pre človeka ohrozeného smrťou, že hoci by aj zomrel, tak aj Boh ho vzkriesi z mŕtvych, „oživuje zomrelých a to, čo jestvuje, povoláva k jestvovaniu.“ (Por. Rim 4, 17) [Gózd, 1997: 5].

2. 4 Systematizácia učenia creatio ex nihilo

Toto učenie opisuje stvoriteľské účinkovanie Boha vo vzťahu k počiatku jestvovania, k vzniknutiu všetkého, čo je nie božské, čiže celého stvorenia. „Veríme, že Boh nepotrebuje nijakú vopred jestvujúcu vec ani nijakú pomoc, aby niečo stvoril. Stvorenie nie je ani nevyhnutnou emanáciou Božej podstaty.“ (KKC, 296). Cieľom tohto učenia je vyjadriť pravdu, že jedine Boh, a nikto okrem neho bol a je prameňom všetkého, čo jestvuje. Z Boha, ako z prameňa vyplýva, čiže pochádza všetko mimobožské bytie. „Ex“ predpokladá niečo materiálne, ale „nihilo“ to popiera. Tento typ výrazu je typický pre Bibliu. Podobne sa má vec so slovom „bara“, ktoré znamená a vzťahuje sa výlučne na tvorenie samým Bohom. „Ex nihilo“ sa môže teda vzťahovať jedine na Boha. Vyjadruje:

- transcenciu Boha,
- suverénne odlíšenie Boha od všetkého stvorenia,
- poukazuje, že bytie Boha je jediným prameňom všetkého iného bytia,
- stvorenie pochádza z dokonalosti Bytia Boha.

Takéto privilégium Boha voči stvoreniu nemôže byť pochopiteľné časovo, temporálne, tzn., že Boh by bol len časovo skorší od skrze neho stvoreného stvorenia. Preto otázka: čo bolo „pred“ stvorením?“ – zdá sa byť nezmyselná. Boh bol vždy Stvoriteľom. To je jeho existenčná priorita voči stvoreniu. Nebol čas, keď Boh nebol ešte Stvoriteľom. On je Stvoriteľom „vo večnosti“. Stvoriteľský akt je počiatkom všetkého bytia (Por. KKC, 198). Náš spôsob myslenia je definovaný a ovplyvnený plynutím času (temporálne). Vždy sa stretávame s „časovosťou“, čiže s predchodcom z určitého „predtým“, k určitému „teraz“. Učenie „creatio ex nihilo“ znamená to, že bezčasovú udalosť si nemožno predstaviť

v časových a priestorových kategóriách nášho vedomia. Preto učenie o "stvorení z ničoho" znamená, že Boh povolal všetko "bez ničoho", čiže bez materiálu a teda z vlastnej dokonalosti bytia k jestvovaniu povolal z nebytia k bytiu. Preto čas, priestor a hmota vďačia za svoju existenciu slobodnej Božej vôli [Gózdź, 1997: 5].

2.5 Podstata stvoriteľského aktu

Stvoriteľský akt je výsledkom, pôvodom vecí od Boha ako Prvej Príčiny. Predmetne spočíva v daní možným veciam (bytiam) reálneho jestvovania. Nie je to jestvovanie (vecí, bytia) identické s jestvovaním Boha. Je to odvodené jestvovanie, stvorené, lebo konečné bytie nemôže participovať na nekonečnom jestvovaní. Preto - ak jestvovanie vecí je reálne rôzne a závislé od jestvovania Boha – podstatou stvoriteľského aktu je dať veciam (stvoreným bytiam) reálne jestvovanie skrze Boha. Keď v bytí rozlišujeme esse a existere (podstatu a jestvovanie), tak podstatou bytia nie je esse (obsah), ale existere (jestvovanie). Esse nie je realitou. Realita bytia nespočíva v tom, aké je (pekné, dobré či škaredé, zlé), ale v tom, že toto bytie vôbec jestvuje. Preto jestvovanie dáva hmotnej existencii (bytiu) realitu hmoty a formy. Realitou je až jestvovanie realizujúce podstatu. V prípade náhodného bytia jestvovanie dáva realitu forme a hmote. Tvorenie jestvovania je činnosťou Boha. Vďaka tomu sa zjavuje bytie reálne odlišné od Boha. Stvoriteľská činnosť je imanentná Bohu a jej následok je mimo Boha. Boh tvorí, ale skrze tento stvoriteľský akt On sám sa nevyvíja. Vzniká nové bytie, ktoré v podstate je určené Božou prirodzenosťou, ale táto podstata vecne spočíva v účasti na Božom jestvovaní, čiže jestvovanie bytia dáva Boh. Jestvovanie je realitou bytia a ono pochádza od Boha skrze účasť na jeho jestvovaní. Preto stvorené bytie je v absolútnej závislosti od Boha, kategoriálnej, transcendentnej, čiže existenčnej. Keď hovoríme o stvorení bytia, tak nemáme na mysli objavovanie jednotlivých predmetov: neba, zeme, vody, slnka, rastlín, ľudí (Porov. Gn 1, 1-31, biblické opisy stvorenia). Ide nám tu o tvorenie celku a o vedenie tohto celku k jednej finálnej etape. Stvoriteľský akt je teda procesom vynárania sa celej skutočnosti "z ničoty", vďaka participácii na jestvovaní Boha. Tvorenie má preto určitý smer, je stále. Má nielen fázu "začiatku", "prvú", ale aj "prítomnú", "novú", dokončenú [Gózdź, 1997: 5-6].

2.6 Zachovávanie stvorenia (creatio continua)

S učením „creatio ex nihilo“ je spojené aj zachovávanie stvorenia, t. j. creatio continua. Ide o stvoriteľskú činnosť Boha, ktorá dokončuje creatio ex nihilo skrze „zachovanie všetkého čo je stvorené.“Creatio continua znamená, že Boh je neustále činný a práve preto poskytuje jestvovanie stvoriteľskej skutočnosti. Vďaka tomu stvorená skutočnosť v jednom stvoriteľskom akte môže trvať ďalej a vyvíjať sa. Pojem tvoriť a zachovávať nie sú vo vzťahu k sebe v rozpore. Vzťahujú sa na tu istú skutočnosť. Odlišuje ich jedine časový

prvok, ktorý je zavedený do pojmu tvorenia. Samotné tvorenie znamená ontický prvok, niečo sa objavilo a začalo existovať. Až odvtedy sa začal čas. Zachovanie toho, čo bolo stvorené, znamená udržať pri živote a tým je spojený časový prvok. Boh zachováva v čase nutné bytie. Poskytuje mu akoby časovosť, aby mohlo trvať ďalej. A takéto poskytnutie časovosti je stvoriteľskou činnosťou Boha dnes [Gózdź, 1997: 6]. Pri tomto vysvetľovaní o zachovávaní stvorenia môžeme sa pýtať na vzťah svet a Boh. Skutočnosť stvorenia sveta je často vysvetľovaná, tak že je spojená s Bohom, kde sa s Ním identifikuje a v tomto prípade sa upadá do monizmu, panteizmu, alebo emanacionizmu. Alebo je tu druhý protiklad, že svet je skutočnosť, natolko rozdielna od Boha, že stoja proti sebe - dualizmus. Oba tieto prístupy sú základom ateizmu, pretože človek nemôže byť umiestnený ani do jedného z nich [Tenace, 2001: 98].

Katechizmus Katolíckej cirkvi píše, že Boh neponecháva svoje stvorenie na seba, ale v každom okamihu ho udržia v „bytí“ a dáva mu schopnosť konať a vedie ho k cieľu. Pre potvrdenie týchto slov Katechizmus Katolíckej cirkvi cituje slová z knihy Múdrosti: „*Lebo všetko, čo je, miluješ a nič nemá v nenávisti z toho, čo si urobil; lebo keby si bol nenávidel niečo, nebol by si to utvoril. Akože by mohlo obstáť niečo, keby si to nechcel ty? Ako by sa bolo zachovalo niečo, keby si to nebol ty k jestvotnosti povolal? Lež ty šetriš všetko, lebo je to tvoje, Pane, priateľ života*“ (Múd 11, 24-26) [Katechizmus Katolíckej Cirkvi, 1999].

Záver

Porozumieť stvoreniu sveta nie je jednoduché a preto v histórii vznikali rôzne teórie o pôvode sveta a človeka, kde niektoré vošli viac alebo menej do povedomia človeka. Sme svedkami, že s termínom „creatio“ - kreácia sa v dnešnej dobe dosť často narába, najmä v oblasti módy a tak človek si prisvojuje to, čo patrí iba Bohu. Boh je stvoriteľom neba i zeme, takto sa modlíme vo vyznaní viery, ktorý tvorí skutočnosť jediným aktom chcenia. Boh nielen tvorí, ale pri stvorení dáva aj účel samotnému bytiu a zachováva ho v sebe samom. Všetko jestvovanie je zamerané na človeka a Boh mu dáva nadvládu nad stvorenstvom preto, že je stvorený na Boží obraz (Porov. Gn 1, 27-28).

Bibliografia

- [1] Bagin, A a kol. 1997.: *Malý teologický lexikón*, SSV, Bratislava.
- [2] Bartnik, Cz. S. 2000. *Historia filozofii*, STANDRUK, Lublin 2000, ISBN 83-88458-20-5.
- [3] Benedikt XVI. 2009.: *Caritas in veritate*, Spolok Svätého Vojtecha, ISBN 978- 80-7162-786-9.

- [4] Boublík, V. 2001. *Teologická antropologie*, Karmelitánské nakladatelství Kostelní Vydří, ISBN 80-86036-51-0.
- [5] Cahill, E. 1959. *Zákulisie Slobodomurárstvo a protikresťanské hnutie*, Miltown Park, Dublin, Prvé slovenské vydanie 1995/6, [online]. [cit. 2012-04-26]. Dostupné na internete: <http://all.gloria.tv/?media=223895>).
- [6] Druhý Vatikánsky Koncil, *Dei Verbum*, Konštitúcia o Božom zjavení, in: Dokumenty druhého vatikánskeho koncilu I., SSV, Bratislava 1969.
- [7] DRUHÝ VATIKÁNSKY KONCIL, *Gaudium et spes*, Pastoralna konštitúcia o Cirkvi v súčasnom svete, in: Dokumenty druhého vatikánskeho koncilu I., SSV, Bratislava 1969.
- [8] Gózdź K. 1997. *De Deo creante – Teologická antropológia*, Lublin.
- [9] Heriban, J. 1998. *Príručný lexikón biblických vied*, Vydavateľstvo Don Bosco, Bratislava, ISBN 80-88933-07-2.
- [10] Heriban, J. 1997. *Úvody do Starého i Nového Zákona s výberovou a tematicky zoradenou bibliografiou*, SSV Trnava, ISBN 80-7162-191-9.
- [11] Ján Pavol II., *Evangelium vitae*, encyklika, Trnava 1995, ISBN 80 – 7162 -097 – 1.
- [12] Ján Pavol II.: *Mulieris dignitatem*, apoštolský list o dôstojnosti a povolání ženy s príležitosti Mariánskeho roku, [online]. [cit. 2012-04-26]. Dostupné na internete: www.kbs.sk.
- [13] Katechizmus Katolíckej Cirkvi, Trnava 1999, ISBN 80-7162-259-1.
- [14] Sväté Písmo Starého i Nového Zákona, Spolok svätého Vojtecha Trnava 1998, ISBN 80-7162-236-2.
- [15] Šoka, S.: *Úvod do dejín filozofie starovek*, Spolok sv. Vojtecha, Trnava 1981.
- [16] Tenace, M. 2001. *Vybrané kapitoly z antropologie, Stvoření člověka k obrazu a podobenství Božímu*, Centrum Aletti Olomouc – Velehrad, ISBN 80-86045-76-5.

Humanum

Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne

Nr 8(1)/2012

ISSN 1898-8431

[s. 439-455]

Jan Wnęk

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Recenzje zagranicznych książek historycznych na łamach „Kwartalnika Historycznego” w latach 1918 – 1939

*Reviews of foreign history books in ‘Kwartalnik
Historyczny’ [Historical Quarterly] in the years 1918 – 1939*

Keywords: *history of science, reviews, historical writings, magazines*

Summary

The study discusses foreign history books’ reviews written by Polish historians in ‘Kwartalnik Historyczny’ magazine in the period of the Second Polish Republic. The reviews were written by scholars who pointed out both advantages and drawbacks of the books. Most reviews were devoted to German and French historiography, however the works of the English, Czech, Slovak, Russian and Serbo-Croatian writers were discussed as well. Some of the reviews were very comprehensive and they perfectly described foreign scientific research in the field of history.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości stworzyło nowe warunki do rozwoju polskiej historiografii. Uczni mogli prowadzić wówczas twórcze badania nad przeszłością narodu, wyrażać otwarcie swoje myśli i przekonania. W latach 1918 – 1939 wydatnie wzrosła liczba zawodowych historyków i publikacji historycznych. Owocne badania prowadzili

historycy zatrudnieni na wyższych uczelniach uniwersyteckich [Grabski, 2000: 165].. Swoj wkład w rozwój badań nad dziejami Polski i powszechnymi wnieśli także historycy pracujący w szkołach średnich. Teoretycy i praktycy kształcenia kładli nacisk na naukę historii dzieci i młodzieży, twierdząc, że powinna ona zajmować naczelne miejsce w programie nauczania [Maternicki, 1978].

W okresie międzywojennym ważnym zagadnieniem stawała się popularyzacja wiedzy historycznej. Do rąk czytelników trafiało wiele książek o bogatej treści [Czarnowska, 1967]. Oprócz tego wydawano specjalistyczne czasopisma, które znakomicie upowszechniały najnowsze osiągnięcia w badaniach historycznych [Wrona, 2005]. Centralnym organem polskiej historiografii był wówczas „Kwartalnik Historyczny”, wydawany przez Polskie Towarzystwo Historyczne. Pismo to było cenione nie tylko w kraju, ale i za granicą [Tyszkowski, 1937: 125-127]. Oprócz rozpraw naukowych zamieszczano na jego łamach miscellanea, zapiski informacyjne, kroniki, nekrologi, polemiki, a także liczne recenzje i sprawozdania. Redakcja największą uwagę przywiązywała do działu recenzji i sprawozdań z publikacji naukowych polskich i zagranicznych [Tyszkowski, 1937: 129].

Dla rozwoju polskiej historiografii ważne znaczenie miało publikowanie recenzji książek historycznych pióra zagranicznych autorów. Wiele z tych prac było niedostępnych polskiemu czytelnikowi. W okresie II Rzeczypospolitej tłumaczono na język polski naukowe książki historyczne [Wnęk, 2006]. Nie zdołano jednak spolszczyć wszystkich ważnych dla nauki rozpraw, ograniczając się raczej do przekładów książek autorstwa niemieckich i francuskich historyków. Dlatego też w czasopismach historycznych recenzenci przybliżali treść obcych prac historycznych, wskazując na ich zalety a także wady.

Nie ulega wątpliwości, że „Kwartalnik Historyczny” odegrał bardzo ważną rolę w recepcji zagranicznego piśmiennictwa historycznego. Współpracownicy redakcji czasopisma omówili liczne dzieła obcej historiografii. Niektóre z recenzji były wyczerpujące i obszernie. Pisali je wytrawni znawcy problematyki, jak np. Henryk Batowski, Aleksander Brückner, Jan Dąbrowski, Józef Feldman, Roman Grodecki, Oskar Halecki, Leon Koczy, Władysław Konopczyński, Karol Maleczyński, Henryk Wereszycki, ks. Mieczysław Żywczyński. Dla nas współczesnych lektura tych recenzji stanowi ważkie źródło informacji o poziomi wiedzy historyków tworzących w II Rzeczypospolitej, a zarazem może być ciekawym przyczynkiem do zrozumienia krytyki naukowej okresu międzywojnia.

Wśród polskich historyków największe zainteresowanie budziły prace niemieckich autorów, a szczególnie dotyczące przeszłości Polski. Recenzenci zwracali uwagę, czy niemieccy historycy uwzględniają dorobek nauki polskiej [Kehr, 1920], znają polskie wydawnictwa źródłowe [Bartels, 1922]; [Mazankówna, 1925: 98-109] i najnowszą literaturę historyczną [Forstreuter, 1938]; [Strzelecka, 1939: 71-72]. Polscy uczeni wskazywali w swych recenzjach na wzrost zainteresowania dziejami Polski w historiografii niemieckiej.

W „Kwartalniku Historycznym” oceniano także książki napisane w języku niemieckim przez autorów nie będących narodowości niemieckiej [Neuber, 1915]; [Konopczyński, 1918: 358-360]. Recenzenci dostrzegali wartości twórcze w pracach niektórych niemieckich historyków [Brückner, 1922: 123-124], cenili obiektywizm [Schmidlin, 1933]; [Żywczyński, 1934: 255-262], syntetyczne i solidne ujęcie procesu historycznego.

Bogată była niemiecka literatura dotycząca Prus krzyżackich. Jedną z prac monograficznych z tego zakresu było studium Ericha Caspara pt. *Hermann von Salza und die Gründung des Deutschordensstaaten in Preussen* [Caspar, 1924]. Jego oceny dokonała w „Kwartalniku Historycznym” Jadwiga Karwasińska, uznając je za udaną próbę przedstawienia początków państwa Zakonu Niemieckiego. Recenzentka uważała, że wartością w pracy Caspara jest zwrócenie uwagi „na cały kompleks kwestii, wiążących się z osiedleniem Zakonu Niemieckiego nad Wisłą, jako pewnym momentem decydującym w rozwoju kolonizacji niemieckiej na wschodzie” [Karwasińska, 1927: 151-158]. Również książka *Politische Geschichte des Deutschen Ordens in Preussen* autorstwa Christiana Krollmanna [Caspar, 1924] uzyskała pozytywną ocenę. Stanisław Zajączkowski dawał wyraz przekonaniu, że praca ta dobrze spełnia zadanie naukowego podręcznika, zwięźle i przystępnie zestawiając wyniki szczegółowych badań. Recenzent wskazywał na obiektywizm Krollmanna w ocenie wydarzeń historycznych, brak wyrazów niechęci pod adresem Polski [Zajączkowski, 1934: 136-140].

Polscy historycy piszący recenzje do „Kwartalnika Historycznego” analizowali niemieckie wydawnictwa źródeł historycznych. W 1918 roku Czesław Nanke napisał recenzję dzieła *Nuntiaturreportage aus Deutschland nebst ergänzenden Aktenstücken 1585 (1584) – 1590. Zweite Abteilung. Die Nuntiaturreportage am Kaiserhofe Zweite Hälfte. Antonio Puteo in Prag 1587 – 1589* [1912]. Nanke podkreślił, że omawiane przez niego wydawnictwo zawiera obfity materiał źródłowy do dziejów Polski, a mianowicie akta nuncjatury Antoniego Putea, arcybiskupa Bari, który był nuncjuszem na dworze Rudolfa II od początku 1587 roku do połowy 1589 r. Putea, bystry obserwator różnych wydarzeń, sporządzał skrupulatne, bogate w treść depeche. Recenzent zarzucał wydawcom słabe opracowanie naukowe tych źródeł (błędne objaśnienia osobowe, przekręcone nazwiska działaczy politycznych i senatorów polskich, niepoprawna pisownia nazw miejscowości). „Nie będzie więc” – pisał Nanke – „zbyt surowy nasz sąd, że wartość tej rozprawy polega wyłącznie na zebranych w niej materiale; błędy zaś, widoczne w całym omawianym tomie nuncjatury, są tak rażące, że nie przynoszą one zaszczytu jednemu z najpoważniejszych wydawnictw niemieckich” [Nanke, 1918: 502-511].

W „Kwartalniku Historycznym” niską ocenę wystawiono również pracy Albrechta Philippa pt. *Sulkowski und Brühl und die Entstehung, des Premierministeramtes in Kur-*

sachsen [Philipp, 1920]. Z recenzji Stefana Truchima czytelnicy dowiadywali się, że książka Philippa opiera się przede wszystkim na źródłach archiwalnych przechowywanych w Dreźnie, natomiast nie uwzględnia źródeł archiwalnych polskich. Zdaniem Truchima praca Philippa w „zakresie spraw polskich, i w przedstawieniu życiorysu Sułkowskiego Aleksandra nie tylko nic nowego nie przynosi, lecz owszem wprowadza szereg fałszów historycznych i błędów. Natomiast oświetla dokładnie i szczegółowo po raz pierwszy wszelkie etapy współzawodnictwa i walki między Brühlem i Sułkowskim. I w tym jej jedyna wartość” [Truchim, 1924: 490-495]. Recenzenta raziła jednostronność Philippa w przedstawianiu wydarzeń historycznych, niewykorzystanie przez niego dorobku polskiej historiografii.

W okresie międzywojennym recenzowano książki niemieckich autorów ukazujące dzieje XIX wieku. Polscy historycy zauważali, że w Niemczech panuje tendencja do prowadzenia badań nad okresem formowania się i tworzenia bismarckowskich Niemiec. Ich owocem było m.in. dzieło Rudolfa Stadelmanna pt. *Das Jahr 1865 und das Problem von Bismarck deutscher Politik* [Stadelmann, 1933]. Henryk Wereszycki dawał w „Kwartalniku Historycznym” wyraz przekonaniu, że to studium, oparte na sumiennych poszukiwaniach archiwalnych w Berlinie, Wiedniu, Monachium, Sztuttgarcie, Karlsruhe i Weimarze pozwala lepiej zrozumieć ideologię i taktykę polityczną Bismarcka [Wereszycki, 1934]. Także inna z prac, a mianowicie *Bismarck und die polnische Frage* Hansa Wendta [Wendt, 1922] była uważnie oceniana. Józef Feldman stwierdził w „Kwartalniku Historycznym”, że książka ta posiada zwartą i przejrzystą konstrukcję, autor potrafi w sposób bezstronny prowadzić swoją narrację [Feldman, 1926: 480-482]. Feldman podawał jednak, że Wendt przygotowując swą rozprawę „przeoczył kilka publikacji pierwszorzędного znaczenia, co odbiło się ujemnie na treści pracy” [Feldman, 1926: 480-482]. Recenzenci wytykali niemieckim autorom nie korzystanie z polskich rozpraw historycznych, szczególnie omawiających niektóre zagadnienia związane z historią XIX wieku. W „Kwartalniku Historycznym” podnoszono, że polskie badania historyczne nad XIX stuleciem są prowadzone na wysokim poziomie, osiągnięciami nie ustępują niemieckiej historiografii, a w niektórych przypadkach ją przewyższają. Zofia Krzemicka pisała w recenzji pracy Clausa Mühlmanna *England und die polnische Frage im Jahre 1863* [Mühlmann, 1934]: „Znaczenie ruchu tego, przebieg i oddziaływanie jego zarówno na całokształt europejskich pociągnięć politycznych, jak i na opinię publiczną europejskich społeczeństw rozświetliły w czasach najnowszych w Polsce prace szeregu wybitnych badaczy onej doby, którzy, jak Handelsman, Szelągowski, Feldman i Wereszycki rozpatrywali tę kwestię w poszczególnych wycinkach na rozszerzonej podbudowie źródłowej dzięki udostępnieniu i zdobyciu nowych materiałów archiwalnych, tak że historiografia polska operuje już niemal pełnym obrazem nie tylko ruchu jako takiego, ale i jego związku z polityką ogólnoeuropejską.

Ustalone też są oddziaływania jego zarówno w gabinetach dyplomatów, jak i na szerszym forum społecznym. Prace niemieckie z tej dziedziny, operujące przeważnie materiałem jednostronnym, oparte na drukowanych źródłach, nie wnoszą też nic nowego dla polskiego historyka. Mogą tylko zorientować, względnie zdeorientować niemieckiego czytelnika” [Krzemicka, 1936: 103-105].

Polscy historycy twierdzili, że niemiecka historiografia okresu międzywojnia próbuje zrzucać odpowiedzialność za wybuch pierwszej wojny światowej na inne państwa. O tym problemie pisał Henryk Wereszycki w recenzji pracy Hermanna Onckena *Die Rheinpolitik Kaiser Napoleons III von 1863 bis 1870 und der Ursprung des Krieges von 1870* [Oncken, 1926]; [Wereszycki, 1928: 675-681]. Publikujący w „Kwartalniku Historycznym” dostrzegali nowe trendy w historiografii niemieckiej, które szczególnie uwidoczniły się po klęsce Niemiec w pierwszej wojnie światowej. Niemieccy historycy próbowali wskazać przyczyny upadku mocarstwowości państwa niemieckiego, pragnęli, aby z ich prac płynęła nauka na przyszłość. W latach trzydziestych ukazała się praca Ericha Keysera pt. *Die Geschichtswissenschaft, Aufbau und Aufgaben* [Keyser, 1931]. Analizę jej treści zajął się Karol Górski, podkreślając, że książka Keysera propaguje rasowo-nacjonalistyczną koncepcję historii, jest „wyrazem nowych tendencji w nauce niemieckiej, tendencji, które są echem przemian w Trzeciej Rzeszy” [Górski, 1934: 99-102]. Kayser postulował podjęcie badań nad dziejami narodu niemieckiego, wychodził bowiem z założenia, że naród niemiecki zawsze odgrywał i powinien odgrywać wiodącą rolę w Europie. Takie rozumienie przez Kaysera procesu historycznego określał Górski mianem imperializmu naukowego: „Jest to imperializm naukowy, posunięty do ostatnich granic i oparty częstokroć na nader kruchej podstawie – wpływie niemieckiej kultury. Wpływ kultury jest zawsze obustronny, a po pewnym czasie zapożyczenie staje się własnością duchową” [Górski, 1934: 99-102].

Liczne recenzje książek niemieckich historyków ogłaszane w „Kwartalniku Historycznym” dawały dosyć szczegółowe informacje o historiografii tego kraju. Recenzowano książki traktujące o różnych epokach historycznych, zarówno edycje źródeł jak i monografie. Emocje budziły studia traktujące w sposób pośredni lub bezpośredni o dziejach Polski. Nie ulega wątpliwości, że wpływ na taki stan rzeczy miały zaszczości historyczne, trudne relacje polsko-niemieckie na przestrzeni stuleci.

Współpracownicy redakcji „Kwartalnika Historycznego” recenzowali prace francuskich historyków. Oprócz literatury historycznej niemieckiego obszaru językowego książki francuskie były najczęstszym przedmiotem rozważań i analiz. Polscy uczeni cenili francuską szkołę historyczną, podejmowanie przez historyków tej narodowości niezbadanych zagadnień, dotyczących nie tylko dziejów Francji ale i także innych państw. Nie oznacza to jednak, że bezkrytycznie odnoszono się do poglądów francuskich historyków.

W „Kwartalniku Historycznym” ogłaszano recenzje książek francuskich mediewistów. W 1926 roku Karol Maleczyński omówił książkę Bernarda Leiba pt. *Rome, Kiev et Byzance à la fin du XI siècle. Rapports religieux des latins et des Gréco-russes sous – le pontificat d’Urbain II (1088 – 1099)* [Leib, 1924]. Recenzent nie szczędził słów krytyki autorowi: „Na ogół” – wykazywał – „praca pisana bez planu, chaotycznie, opowiadania o jednych i tych samych faktach powtarzają się często po kilkakroć. Orientacji w powodzi nazwisk królów, duchownych, książąt, kniaziów, rycerzy, krzyżowców nie może ułatwić niedokładny indeks osób umieszczony na końcu rozprawy” [Maleczyński, 1926: 63-65]. Maleczyński oceniał, że monografia *Rome, Kiev et Byzance à la fin du XI siècle* w niewielkim tylko stopniu traktuje o stosunkach kościelnych i wyznaniowych kościoła rzymskiego z greckim.

Spory zasób wiadomości historycznych przekazywały dwie prace podręcznikowe Josepha Calmette *Le monde féodal, Paris i L’élaboration du monde moderne* [Calmette, 1934]. Ich recenzent, Tadeusz Manteuffel wysuwał zastrzeżenia odnośnie metody wykładu i proporcji w ujęciu zagadnień, różnych treściowo i terytorialnie. Dla recenzenta było niezrozumiałym dlaczego autor omawia w jednym rozdziale wydarzenia historyczne nie mające ze sobą bezpośredniego związku, jak np. opuszczenie Wielkiej Brytanii przez Rzymian, dzieje podbojów normañskich w Europie zachodniej. Manteuffel uważał, że francuski autor zbyt dużo uwagi poświęcił dziejom Chin, Japonii, czy Indii, natomiast pobieżnie przedstawił historię niektórych narodów państw europejskich. Recenzent kończył swe uwagi słowami, że prace *Le monde féodal, Paris i L’élaboration du monde moderne* zawierają wiele cennego materiału, „jako całość jednak nie spełniają swego zadania i nie mogą być uważane za podręczniki akademickie” [Manteuffel, 1935: 125-130].

Przeciętną ocenę uzyskał również podręcznik Léona Cahena pt. *Les débuts du monde contemporain 1789 – 1848. Esquisse d’un demi-siècle d’histoire* [Cahen, 1932]. Jego recenzent, Marian Tyrowicz zwracał uwagę na dysproporcje przy omawianiu dziejów pierwszej połowy XIX wieku, skupianie się przede wszystkim na historii Francji. Recenzent wypowiedział twierdzenie, że taki sposób wykładu historii marginalizuje rolę dziejową innych państw: „Wprawdzie wobec wszechświatowej roli myśli i wydarzeń francuskich ta postawa historyków francuskich jest bardzo często uzasadniona, niejednokrotnie jednak niedoceniając innych czynników jest zbyt silne. Nie musi powodować to fałszów historycznych, ale zachwiewa równowagę w poglądzie na dziejową rolę poszczególnych elementów etnicznych czy politycznych” [Tyrowicz, 1933: 121-122]. Cahen niewiele podał informacji na temat losów Polaków w omawianym okresie.

Przeciwnieństwem książki Léona Cahena był podręcznik Henriego Grappina pt. *Histoire de la Pologne* [Grappin, 1923]. Autor był profesorem języka i literatury polskiej w paryskiej Ecole des Langues Orientales. Wojciech Tabor przekazywał w recenzji, że praca

francuskiego uczonego, napisana żywo i barwnie, jest najlepszym podręcznikiem historii polski w języku obcym. Grappin podzielił książkę na sześć rozdziałów. Pierwsze trzy przedstawiały dzieje Polski niepodległej, natomiast kolejne stosunek Polski do Napoleona, wydarzenia z lat 1815 – 1870 (m.in. stanowisko kongresu wiedeńskiego w sprawie polskiej, historia powstań z lat 1830 i 1863, międzynarodowe znaczenie sprawy polskiej w przededniu i podczas wojny francusko-niemieckiej). Na końcu swej pracy zamieścił autor dodatek o Polsce współczesnej. W. Tabor był przekonany, że znakomity podręcznik uczonego francuskiego, „traktujący historię Polski z punktu widzenia europejskiego i na bardzo szerokim tle porównawczym, znajdzie niewątpliwie w najkrótszym czasie tłumacza i zapełni przez to lukę, która się tak dotkliwie daje odczuwać w naszej historiografii” [Tabor, 1923: 172-173].

Polscy historycy omawiali w „Kwartalniku Historycznym” także takie francuskie książki, jak *L'évolution commerciale et industrielle de la France sous l'ancien régime* Henriego Sée [Sée, 1925]; [Rutkowski, 1926: 72-74], *L'immortelle epopée du drapeau tricolore, Napoleon le Grand, 1769 – 1821* Édouarda Driaulta [Dirault, 1930]; [Willaume, 1931: 387-391], *Les organisations de blocus en France pendant la guerre 1914 – 1918* Denysa Cochina [Cochin, 1927]; [Izdebski, 1929: 133-136], *Les caractères originaux de l'histoire rurale française* Marca Blocha [Bloch, 1931]; [Rutkowski, 1932: 155-157], *Le Consulat et l'Empire*, t. 1. 1799 – 1809, t. 2. 1809 – 1815 Louisa Madelin'a [Madelin, 1933]. Wszystkie te rozprawy zostały wysoko ocenione przez recenzentów. O dziele Madelin'a, znanego badacza epoki napoleońskiej, pisał Juliusz Willaume, że ukazuje wydarzenia historyczne z „podziwu godną bezstronnością i logiką. W dodatku napisane w sposób przystępny, choć niepozbawiony wytworności języka, długo stanowić będzie dla szerszego grona czytelników niezastąpione syntetyczne opracowanie dziejów napoleońskiej epopei” [Willaume, 1934: 353-355]. Wśród recenzentów panowało przekonanie, że książki francuskich historyków mogą dostarczyć polskim czytelnikom wielu nowatorskich wiadomości [Meuret, 1934]; [Tyszkowski, 1934: 118-121].

W porównaniu z niemiecką i francuską literaturą historyczną mniejsze zainteresowanie u recenzentów budziła literatura anglojęzyczna. Henryk Wereszycki recenzując książkę Charlesa Bucklanda pt. *Metternich and the British Government from 1809 to 1813* [Buckland 1932], zwracał uwagę na specyfikę angielskich badań historycznych, sporą poczytność książek autorstwa Anglików, napisanych prostym, zrozumiałym dla czytelników językiem. „Anglia” – wyjaśniał Wereszycki – „należy do tych nielicznych dziś krajów, w których kontakt między produkcją historiograficzną a szerszą publicznością nie tylko nie jest zerwany, ale pozostał do obecnej chwili całkiem żywy. Powodem tego jest nie tyle poziom intelektualny czytającej publiczności, ile pewne tradycje, których historycy an-

gielscy z nielicznymi tylko wyjątkami trzymają się nieodmiennie. Dla Anglików zagadnienia o charakterze mniej lub więcej personalnym są najbardziej interesujące, a nauka historyczna stara się przeważnie właśnie te zainteresowania zaspokoić. Nic więc dziwnego, że biografia jest najbardziej istotną częścią historiografii angielskiej i jeśli pod względem czysto naukowych kryteriów nie stoi ogólnie na najwyższym poziomie, to w każdym razie jest najbardziej rozpowszechnionym gatunkiem produkcji naukowo-historycznej” [Wereszycki, 1934: 678-680]. W języku angielskim pisano historie różnych krajów. W „Kwartalniku Historycznym” zachwalano takie postępowanie [Vernadsky, 1934: 614-621], doceniano wszechstronność zainteresowań autorów piszących po angielsku [Gottwald, 1927]; [Helban, 1927: 439-441].

Leon Koczy do jednych z najbardziej udanych prac zaliczał studium Thomasa Kendricka pt. *A history of the Vikings* [Kendrick, 1931]. Autor postawił sobie za zadanie dać czytelnikom syntetyczne ujęcie historii wikingów duńskich, norweskich a także szwedzkich. Recenzent podawał, że monografia Kendricka ma wiele zalet, przekazuje mnóstwo faktów, zawiera bogatą literaturę przedmiotu, indeks, ryciny i mapy, które umożliwiają zrozumienie treści. Koczy polecał Polakom *A history of the Vikings* jako lekturę. Zawierała ona bowiem obszerny rozdział o wikingach na Rusi i na południowych brzegach Bałtyku [Koczy, 1933: 106-108].

Specjaliści piszący recenzje do „Kwartalnika Historycznego” sięgali po prace amerykańskich badaczy. W 1934 roku Stanisław Hoszowski omówił studium Earla Hamiltona *American Treasure and the Price Revolution in Spain, 1501 – 1650* [Hamilton, 1934]. Autor, profesor Uniwersytetu w Durham, szczegółowo analizował zagadnienia związane z tematem swojej pracy. Zebrał obfity materiał źródłowy, wyświetlając nowe fakty. Hoszowski uważał, że rozprawa Hamiltona dotyczy problemu o „doniosłym znaczeniu w dziejach gospodarczych: omówiony przez autora import kruszców amerykańskich do Hiszpanii miał ogólnoeuropejskie znaczenie, albowiem Hiszpania stała się następnie główną rozdzielnią złota i srebra na całą Europę, zaś rewolucja cen w Hiszpanii jest pierwszą i bezpośrednią reakcją na napływ szlachetnych metali z Nowego Świata, jest zatem klasyczną, dając początek powszechnej rewolucji cen” [Hoszowski, 1934: 656-660].

W okresie II Rzeczypospolitej uważnie analizowano treść książek historycznych napisanych w języku rosyjskim. Na początku omawianego okresu ukazała się książka Aleksandra Preśniakowa pt. *Obrazowanie wieliko-russkago gosudarstwa. Oczerki po istorii XIII – XV stolietij* [Pierśniakow, 1920]. Stanisław Zakrzewski przybliżył w „Kwartalniku Historycznym” sylwetkę autora, zaliczając go do grona najlepszych historyków rosyjskich młodszego pokolenia, zajmujących się historią prawa i historią polityczną. Recenzent uważał, że oceniana przez niego praca jest wybitną w historiografii rosyjskiej: „Rozpatrując formy ustrojowe w ścisłym, najściślejszym związku z wypadkami politycznymi, posia-

da ona doniosłe metodologiczne zalety, zapewniające jej wartość nie tylko w literaturze rosyjskiej. Ale i pod względem konkretnej historycznej koncepcji, książka ta nie może być obojętną dla historyków polskich. Burzy ona pojęcie przeważające nawet w naszej literaturze o jedności historii Rusi-Rosji” [Zakrzewski, 1923: 416-422]. Preśniakow znał polską historiografię. Korzystał m.in. z książki Fryderyka Papégo pt. *Polska i Litwa*.

W „Kwartalniku Historycznym” nie szczędzono słów uznania Harionowi Świencickijemu, badaczowi kultury ruskiej, dyrektorowi ruskiego Muzeum Narodowego we Lwowie. Treścią jego dzieła *Prykrasy rukopysiw hałyćkoi Ukrainy XVI w.* [Świencickij, 1922-1923] był materiał artystyczny, zawarty w ruskich kodeksach rękopiśmiennych, a obejmujący miniatury, dekoracyjne obramienia stron, winiетки, zastawki, inicjały, próbki pisma ozdobnego. Mieczysław Gębarowicz wyrażał wdzięczność autorowi „za udostępnienie nauce tak ciekawych materiałów”. Polskim badaczom stawiał za wzór recenzowaną przez siebie pracę, wyrażając przekonanie, że gdyby „cały materiał artystyczny, ze wszystkich ziem polskich, został w podobny sposób opublikowany, rola dziejowa Polski w rozwoju kultury, wystąpiłaby jeszcze plastyczniej, aniżeli to jest możliwe przy dzisiejszym stanie prac naszych w tym zakresie” [Gębarowicz, 1923: 429-438].

W języku rosyjskim publikowano źródła historyczne do dziejów tzw. wielkiej smuty. Wydawnictwo nowych materiałów z tego zakresu rozpoczął Dymitr Cwietajew, autor opracowania *K’istorii smutnawo Wremeni* [Cwietajew, 1916]. Z recenzji Kazimierza Tyszkowskiego wynikało, że autor w ciągu swej wieloletniej pracy naukowej nagromadził sporo materiałów, zbierając je najpierw w archiwach polskich, a potem w zbiorach i archiwach moskiewskich oraz petersburskich. W pierwszym tomie znalazła się m.in. korespondencja hetmana Stanisława Żółkiewskiego z Zygmuntem III Wazą z okresu wyprawy do stolicy Rosji. Tyszkowski twierdził, że te materiały „wyjaśniają w niejednym stosunku naówczas panujące w Moskwie, stanowisko hetmana i króla w sprawie elekcji Władysława na tron carski” [Tyszkowski, 1919: 98-99]. Recenzent chwalił staranne wydanie źródeł, świadczące o gruntownej znajomości epoki.

Mniej pochlebne recenzje zebrała monografia Ilko Borszczaka pt. *Welykyj Mazepyneć, Hryhor Orłyk, generał porucznik Ludowika XV-ho (1742 – 1759)* [Borszczak, 1932]. Władysław Konopczyński wykazywał, że autor napisał swą pracę z pobudek politycznych, patriotycznych, subiektywnie ocenił życie i działalność Orłyka. „Obeszłoby się może” – zastanawiał się recenzent – „bez takich usterek, gdyby autor pracował spokojniej, bez nerwowego pośpiechu i bez politycznego zaciętrzewienia. Rozumiemy, zdaje się, dobrze pobudki młodego ruskiego historyka patrioty, gdy sam emigrant, pisze dzieje marzyciela-emigranta. Nietrudno nam też wczuć się w żywot, którego terenem Polska, Ruś, Bałkany, Francja, Szwecja, a w którym przewijają się wędrówki, tęsknoty, rozczarowania, prześla-

dowania, zamki na lodzie, stopniowa duchowa ekspatriacja, obca służba, w końcu śmierć na obcym froncie – wszystko to bliskie nam i znane” [Konopczyński, 1934: 164-170]. Konopczyński radził autorowi, aby „przyswoił sobie spokojniejszy pogląd na rolę dziejową Rusi, Ukrainy, kozaczyzny”, obiektywniej oceniał wydarzenia z przeszłości [Konopczyński, 1934: 164-170].

Z rosyjskiej literatury dotyczącej dziejów najnowszych zrecenzowano w „Kwartalniku Historycznym” książkę Michała Mikołajewicza Pokrowskiego *Istoriczeskaja nauka i bor'ba klassow. Istoriograficzeskije oczerki, kriticzeskije stat'i i zametki* [Pokrowskij, 1933]. Autor, założyciel kierunku marksistowsko-bolszewickiego w historiografii rosyjskiej, zmarł w kwietniu 1932 roku. Dzieło *Istoriczeskaja nauka* było zbiorem jego artykułów, recenzji i przemówień. Jan Adamus podkreślał w recenzji, że rozważania Pokrowskiego nie podają „czystych faktów historycznych, lecz pewną ideologię”, opartą na nauce Marksa i Lenina [Adamus, 1934: 608-614]. Polscy historycy byli świadomi faktu, że w Rosji, podobnie jak i w Niemczech, wpływ na rozwój myśli historycznej wywiera sytuacja polityczna.

„Kwartalnik Historyczny” przyczynił się do pogłębienia polskiej wiedzy na temat historiografii węgierskiej. Wytrawnym jej znawcą był Jan Dąbrowski. W 1924 roku przekazywał polskim czytelnikom, że pomimo tego, iż po pierwszej wojnie światowej Węgry znalazły się w bardzo trudnych warunkach politycznych i ekonomicznych, historycy z tego kraju nie zaniechali badań naukowych. Wyrazem tego były m.in. liczne, interesujące artykuły w takich specjalistycznych czasopismach jak „Századok”, „Törtelnelmi Szemle”, „Turul”, „Hadtörle nelmi Közlemények”, „Léveltári Közlemények” [Dąbrowski, 1924: 343]. Dąbrowski za jednego z najlepszych, współczesnych mu dziejopisów węgierskich uważał Adorjána Divéky'ego, znakomitego badacza stosunków polsko-węgierskich, autora m.in. pracy *Magyarok és lengyelek a XIX században* [Divéky, 1918]; [Dąbrowski, 1919: 90-92].

Wiedzę o stosunkach polsko-węgierskich w okresie nowożytnym popularyzowała praca Endre Veressa pt. *Báthory Istvan király* [Veress, 1937]. Jej recenzent, Ludwik Bazylów, uważał, że nie jest ona naukowa. Brakowało jej aparatu przypisów, obiektywizmu w ocenie panowania Batorego w Polsce. Autor apoteozował swojego rodaka, wydawał niesprawiedliwe sądy o Polsce i Polakach. Mimo tych niedociągnięć, Bazylów widział w książce Veressa pożyteczną lekturę, obfitującą w interesujące szczegóły, dotyczące np. prywatnego życia Batorego: „Veress pojął swoje zadanie szeroko; jak sam przyznaje, wiele miejsca poświęcił postaciom i działaniom nie zawsze wiążącym się w całość z postacią naczelną, ale zawsze ważnym dla lepszego oddania epoki, o co mu chodziło może bardziej niż o samego Batorego. Ale jeśli rzeczywiście praca jest owocem wielu lat poszukiwań archi-

walnych i jeśli dopiero autorowi udało się opracować cały materiał do życia Batorego, to można było lepiej pamiętać o zasadzie: *sine ira et studio*” [Bazyłow, 1938: 69-70].

Polskim historykom publikującym recenzje w „Kwartalniku Historycznym” nieobca była znajomość czeskiej i słowackiej literatury historycznej [Tyszkowski, 1934: 660-661]. Nowatorskie i twórcze ujęcia problematyki historycznej dostrzegano w takich rozprawach jak np. *Staré Slovensko* Václava Chaloupecký'ego [1932], *Vladislav Varnenčik – skutečnost i legenda* Rudolfa Urbánka [1937], *Žižka a jeho doba* Josefa Pekařa [1927], *Usmrcení člověka v českém právu zemském* Rudolfa Rauschera [1927]. Pracą poświęconą najnowszą wówczas historii Słowaczyny była książka Fedora Houdeka, zatytułowana *Vznik hranic Slovenska* [1931]. Autor – ekonomista słowacki i historyk-amator, napisał swoje studium w oparciu o literaturę czeską, słowacką, węgierską, niemiecką i francuską dotyczącą rozpadu Austro-Węgier. Henryk Batowski zachwalał staranne wykorzystanie tej literatury, uwzględnienie cennych dokumentów do historii stosunków węgiersko-słowackich. Natomiast u recenzenta budziły zastrzeżenia wywody autora na temat sporu granicznego polsko-czeskiego i polsko-słowackiego o Cieszyn, Spisz i Orawę: „Na str. 313 powiedziane jest, że „Polacy obsadzili terytorium Śląska Cieszyńskiego wojskiem”, ani słówkiem zaś o tym, że to właśnie było odwrotnie, tzn., że to Czesi zbrojnie zaatakowali Polaków. Przedstawienie sprawy Orawy i Spisza (str. 315-21) nie wydaje nam się ścisłym, gdyż np. twierdzenie, jakoby władze węgierskie przyczyniały się do zapisywania Słowaków jako Polaków przy spisach ludności, nie wytrzymuje krytyki” [Batowski, 1933: 306-308]. Batowski ogólnie dobrze oceniał studium Fedora Houdeka, stwierdzając, że robi ono, mimo pewnych błędów merytorycznych, „bardzo dodatnie wrażenie” [Batowski, 1933: 306-308].

Batowski przybliżał na łamach „Kwartalnika Historycznego” także treść rozpraw historycznych napisanych w języku serbochorwackim. Jedną z nich była książka Aleksije Jelačića pt. *Istorija Poljske* [1933]. Autor był Rosjaninem chorwackiego pochodzenia, profesorem na fakultecie filozoficznym w Skopje. Jego książka nie była ściśle naukowa, nie posiadała bibliografii. Batowski uważał, że zaletą pracy *Istorija Poljske* jest umiejętne podkreślenie charakterystycznych rysów słowiańskich w dziejach Polski. Recenzent za wielką zaletę poczytywał Jelačićowi „danie mapki przedstawiającej okręgi, które w Prusach przed wojną wybierały posłów polskich do Reichstagu i porównanie obecnej polskiej granicy z zachodnią granicą obszaru etnicznie polskiego, wyznaczonego przez owe okręgi. Przez to najlepiej obala się szerzone i w Jugosławii wymysły niemieckie, o rzekomej niesprawiedliwości popełnionej na Prusach przez zwrócenie Wielkopolski, Pomorza i części Śląska Polsce – i zwraca się uwagę, jak wielki obszar etnicznie polski pozostał jeszcze poza granicami Polski” [Batowski, 1934: 110-113]. W przekonaniu Batowskiego wkład do

nauki wносиła także książka Slobodana Jovanowicia *Vlada Milan Obrenovića. Sabrana dela Slobodana Jovanovića* [1934]. Autor, znakomity historyk serbskiego prawa konstytucyjnego, wykładowca uniwersytetu białogrodzkiego przedstawił szczegółowo dzieje wewnętrzne Serbii od połowy XIX w. do wstąpienia na tron króla Piotra I w r. 1903. Batowski analizując treść recenzowanego studium, ujawniał, że charakterystyczną właściwością pisarską serbskiego historyka-jurysty jest „omawianie bardziej złożonych kwestii jak gdyby paragrafami. Jovanović, gdy chce wymienić cechy jakiegoś aktu czy wydarzenia, najlepiej lubi je sobie uszeregować, ponumerować i wyliczyć kolejno według ważności. Niekiedy działa to na czytelnika nużąco, ale z drugiej strony powiększa przejrzystość tego, tak bogatego w szczegóły dzieła” [Batowski, 1935: 205-208]. Z recenzji Batowskiego wynika, że Jovanović wykorzystał w swej pracy liczne, nieznane wcześniej środowisku historycznemu dokumenty, jak np. prywatne archiwum króla Milana.

Uczeni skupieni wokół „Kwartalnika Historycznego” badali treść książek włoskich autorów [Instabato, 1933], wyrażając opinię, że historycy z Półwyspu Apenińskiego podejmuje nowatorską problematykę [Dina, 1921]; [Finkel, 1923: 235-240], dotyczącą w pewnym stopniu stosunków polsko-włoskich w minionych stuleciach [Del Piano, 1931]. W pierwszych dwóch dekadach ubiegłego stulecia Włosi przygotowali wydanie wszystkich pism Giuseppe Mazziniego [1906-1919]. Omówienia tego wielotomowego wydawnictwa podjął się Adam Lewak, wykazując, że opublikowane dokumenty stanowią bogate źródło informacji i mogą być wydatną pomocą dla polskich historyków, badających np. stosunek Młodych Włoch do Komitetu Narodowego Joachima Lelewela, dzieje wyprawy sabaudzkiej, w której brali udział Polacy. Zdaniem Lewaka wydawcy pism Mazziniego nie ustrzeżli się błędów, pomijając niektóre bardzo ważne dokumenty, szczególnie korespondencje. „Przypisy”, – argumentował recenzent – „szczególnie w rzeczach, dotyczących Polski, pozostawiają wiele do życzenia. Pomijam takie, jak „Klimanewski” zamiast Klimaszewski, Bogumir i Stolzman, gdy „Bogumir” jest pseudonimem, używanym w organizacji Młodej Europy przez Bogumiła K. Stolzmana. Mieszają Hipolita Mierosławskiego z Ludwikiem i każą temu ostatniemu brać udział w wyprawie sabaudzkiej, chociaż przebywał wówczas we Francji” [Lewak, 1923-241-243].

O rozległej skali zainteresowań polskich historyków publikujących w „Kwartalniku Historycznym” świadczą recenzje książek napisanych przez Szwedów. W okresie międzywojennym nieliczni polscy historycy znali języki skandynawskie. Zwolennikiem nawiązania szerszej współpracy między polskimi i skandynawskimi historykami był przede wszystkim Leon Koczy [1931: 27], a także Władysław Konopczyński. Ostatni z wymienionych przekonywał w recenzji książki Nilsa Herlitzta *Från Thorn Till Altranstädt. Studier över Carl XII: s politik 1703 – 1706. I (1703 – 1704)*, że polscy historycy „po prostu muszą przełamać trudności języków skandynawskich i czytać obchodzące ich dzieła w oryginale”

[Konopczyński, 1919: 99-105], systematycznie zgłębiać wiedzę o twórczości historycznej badaczy z tego obszaru językowego. Konopczyński był pod wrażeniem znakomitego warsztatu naukowego Nilsa Herlitz, który dzięki czasochłonnym i sumiennym poszukiwaniom w archiwach i bibliotekach „wydobył na światło dzienne nie tylko multa, ale i multum, nie tylko nowe szczegóły, ale i nowe prawdy ogólnego znaczenia, zmieniające dawny pogląd na ludzi i rzeczy” [Konopczyński, 1919: 99-105]. Recenzent cenił nie tylko bogactwo nowej treści w omawianej przez siebie książce, ale i trafność oceny wydarzeń historycznych.

W okresie międzywojnia był bez wątplenia „Kwartalnik Historyczny” czasopismem, które znakomicie popularyzowało wiedzę na temat zagranicznej historiografii. Nie byłoby to możliwe bez zaangażowania w przygotowanie recenzji wybitnych ówczesznie historyków. Spore zainteresowanie, co zrozumiałe, budziła literatura niemiecka. Chętnie recenzowano również książki francuskich historyków. Szczegółowo analizowano treść tych prac, które dotyczyły dziejów Polski. Współpracowników redakcji „Kwartalnika Historycznego” ciekawiło przede wszystkim to, jak obca historiografia ocenia ważne wydarzenia w dziejach narodu polskiego.

Recenzenci nie uchylali się także od oceny warsztatu badawczego zagranicznych historyków, sposobu wykorzystania przez nich źródeł, skrupulatności w ich poszukiwaniu i gromadzeniu. Polskich historyków głęboko raził fakt niepowoływania się zagranicznych autorów na ustalenia polskiej historiografii, niecytowanie dzieł napisanych przez najbardziej twórczych polskich historyków. Niektóre, szczegółowe recenzje świadczą o niebywalej erudycji historyków okresu II Rzeczypospolitej. Znali oni gruntownie nie tylko ówczesne piśmiennictwo historyczne, ale i także zasoby archiwalne różnych krajów Europy.

- [1] Adamus, J. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [2] Bartels, K. 1922. *Deutsche Krieger in polnischen Diensten von Misica I. bis Kasimir dem Grossen, c. 963 – 1370*,
- [3] Batowski, H. 1933. recenzja, „KH”, R. XLVII: t. 1.
- [4] Batowski, H. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [5] Batowski, H. 1935. recenzja, „KH”, R. XLIX.
- [6] Bazyłow, L. 1938. recenzja, „Kwartalnik Historyczny”, R. LII.
- [7] Bloch, M. 1931. *Les caractères originaux de l'histoire rurale française*, Oslo;
- [8] Borowski, S. 1927. recenzja, „KH”, R. XLI.
- [9] Borszczak, I. 1932. *Welykyj Mazepynec, Hryhor Orłyk, generał porucznik Ludowika XV-ho (1742 – 1759)*, Lwów.
- [10] Brückner, A. 1922. recenzja, „KH”, R. XXXVI.

- [11] Buckland, C. S. B. 1931. *Metternich and the British Government from 1809 to 1813*, London.
- [12] Bujak, F. 1927. recenzja, „KH”, R. XLI.
- [13] Cahen, L. 1932. *Les débuts du monde contemporain 1789 – 1848. Esquisse d'un demi-siècle d'histoire*, Paris.
- [14] Calmette, J. 1934. *Le monde féodal, Paris*; tenże, *L'élaboration du monde modern..*
- [15] Caspar, E. 1924. *Hermann von Salza und die Gründung des Deutschordensstaaten in Preussen*, Tübingen.
- [16] Chaloupecký, V. 1923. *Staré Slovensko*, Bratislavé.
- [17] Cochin, D. 1927. *Les organisations de blocus en France pendant la guerre 1914 – 1918*, Paris.
- [18] Cwietajew, D. W. 1916. *K'istorii smutnawo Wremeni. Sobranie dokumentow. Wypusk pierwej*, Moskwa.
- [19] Czarnowska, M. 1967. *Ilościowy rozwój polskiego ruchu wydawniczego 1501 – 1965*, Warszawa.
- [20] Dąbrowski, J. 1919. recenzja, „KH”, R. XXXIII.
- [21] Dąbrowski, J. 1924. *Z węgierskiej literatury historycznej*, „KH”, R. XXXVIII.
- [22] Del Piano, R. 1931. *Roma e la rivoluzione del 1831 (con documenti inediti)*, Imola.
- [23] *Die altpolnischen Predigten aus Heiligenkreuz. Mit Einleitung, Übersetzung und Wortverzeichnis* herausgeben von Paul Diels, Berlin 1921;
- [24] Dina, A. 1921. *Isabella, d'Aragona, duchessa di Milano e di Bari 1471 – 1524*, Milano.
- [25] Divéky, A. 1918. *Magyarok és lengyelek a XIX században*, Budapesti Szemle.
- [26] Driault, É. 1930. *L'immortelle epopee du drapeau tricolore, Napoleon le Grand, 1769 – 1821*, Le Chesnay.
- [27] Feldman, J. 1926. recenzja, „KH”, R. XL.
- [28] Finkel, L. 1923. recenzja, „KH”, R. XXXVII.
- [29] Forstreuter, K. 1938. *Preussen und Russland im Mittelalter. Die Entwicklung ihrer Beziehungen von XIII bis XVII Jahrhundert*, Königsberg.
- [30] Gębarowicz, M. 1923. recenzja, „KH”, R. XXXVII.
- [31] Gotwald, W. K. 1927. *Ecclesiastical censure at the end of the fifteenth century*, Baltimore.
- [32] Górski, K. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [33] Grabski, A. F. 200. *Zarys historii historiografii polskiej*, Poznań.
- [34] Grappin, H. 1923. *Histoire de la Pologne*, Paris.
- [35] Halban, L. 1929. recenzja, „KH”, R. XLIII: t. 1.,
- [36] Halecki, O. 1938. recenzja, „Kwartalnik Historyczny”, R. LII.
- [37] Hamilton, E. J. 1934. *American Treasure and the Price Revolution in Spain, 1501 – 1650*, Massachusetts.

- [38] Herlitz, N. *Från Thorn Till Altranstädt. Studier över Carl XII: s politik 1703 – 1706. I (1703 – 1704)*, Stockholm.
- [39] Hoszowski, S. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [40] Houdek, F. 1931. *Vznik hranic Slovenska*, Bratislava.
- [41] Insabato, E. 1933. *L'Ucraina e la Chiesa cattolica. Edizione Noi e l'Ucraina*, Roma.
- [42] Izdebski, E. 1929. recenzja, „KH”, R. XLIII.
- [43] Jelačić, A. 1933. *Istorija Poljske*, Skopije.
- [44] Jovanović, S. 1934. *Vlada Milan Obrenovića. Sabrana dela Slobodana Jovanovića*, Beograd.
- [45] Karwasińska, J. 1927. recenzja, „KH”, R. XLI.
- [46] Kehr, P. 1922. *Das Erzbistum Magdeburg und die erste Organisation der christlichen Kirche in Polen*, Berlin 1920; R. Grodecki, recenzja, „KH”, R. XXXVI.
- [47] Kendrick, T. D. 1931. *A history of the Vikings*, Londyn.
- [48] Keyser, E. 1931. *Die Geschichtswissenschaft, Aufbau und Aufgaben*, München und Berlin.
- [49] Koczy, L. 1931. *Rozwój nauki historycznej w Szwecji w ciągu ostatnich 30 latach*, „KH”, R. XLV, t. 2.
- [50] Koczy, L. 1933. recenzja, „KH”, R. XLVII: 1933, t. 1.
- [51] Konopczyński, S. 1918. recenzja, „KH”, R. XXXIII.
- [52] Konopczyński, W. 1919. recenzja, „KH”, R. XXXIII.
- [53] Konopczyński, W. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [54] Krollmann, Ch. 1932. *Politische Geschichte des Deutschen Ordens in Preussen*, Königsberg.
- [55] Krzemicka, Z. 1936. recenzja, „KH”, R. L.
- [56] Leib, B. 1924. *Rome, Kiev et Byzance à la fin du XI siècle. Rapports religieux des latins et des Gréco-russes sous – le pontificat d'Urbain II (1088 – 1099)*, Paris.
- [57] Lewak, A. 1923. recenzja, „KH”, R. XXXVII.
- [58] Madelin, L. 1933. *Le Consulat et l'Empire*, t. 1. 1799 – 1809, t. 2. 1809 – 1815, Paris.
- [59] Maleczyński, K. 1926. recenzja, „KH”, R. XL.
- [60] Maternicki, J. 1978. *Polska dydaktyka historii 1918 – 1939*, Warszawa.
- [61] Mazankówna, M. 1925. recenzja, „KH”, R. XXXIX.
- [62] Mazzini, G. 1906-1919. *Scritti editi ed inediti*, Imola.
- [63] Mentueffel, T. 1935. recenzja, „KH”, R. XLIX.
- [64] Meuvret, J. 1934. *Historie de Pays Baltiques. Lituanie, Lettonie, Estonie, Finlandie*, Paris.
- [65] Mühlmann, C. 1934. *England und die polnische Frage im Jahre 1863*, Gettynga.
- [66] Nanke, C. 1918. recenzja, „KH”, R. XXXIII.
- [67] Neuber, A. 1915. *Der schwedisch-polnische Krieg und die österreichische Politik (1655 – 1657)*, Praga.

- [68] *Nuntiaturreportage aus Deutschland nebst ergänzenden Aktenstücken 1585 (1584) – 1590. Zweite Abteilung. Die Nuntiaturreportage am Kaiserhofe Zweite Hälfte.* Antonio Puteo in Prag 1587 – 1589, bearbeitet und herausgegeben von Dr J. Schweizer, Padeborn 1912.
- [69] *Odhaleni o Valdštejnově zradě a smrti. České znění relacji Jaroslava Rašina a Octavia Piccolominiho*, Praha 1934.
- [70] Oncken, H. 1926. *Die Rheinpolitik Kaiser Napoleons III von 1863 bis 1870 und der Ursprung des Krieges von 1870*, Berlin und Leipzig.
- [71] Pekař, J. 1927. *Žižka a jeho doba*, Praha.
- [72] Philipp, A. 1920. *Sulkowski und Brühl und die Entstehung, des Premierministeramtes in Kursachsen*, Dresden.
- [73] Pokrowskij, M. N. 1933. *Istoriczeskaja nauka i bor'ba klassow. Istoriograficzeskije oczerki, kriticzeskije stat'i i zametki*, t. 1, Moskwa-Leningrad.
- [74] Prieśniakow, A. E. 1920. *Obrazowanje wieliko-russkago gosudarstwa. Oczerki po istorii XIII – XV stolietij*, Petrograd.
- [75] Rauscher, E. 1927. *Usmrceni člověka w českém právu zemském*, Bratislava.
- [76] Rutkowski, J. 1932. recenzja, „KH”, R. XLVI.
- [77] Rutkowski, J. 1926. recenzja, „KH”, R. XL.
- [78] Schmidlin, J. 1933. *Papstgeschichte der neuesten Zeit*, t. 1. *Papstum und Päpste im Zeitalter der Restauration (1800 – 1846)*, Monachium.]
- [79] Sée, H. 1925. *L'évolution commerciale et industrielle de la France sous l'ancien régime*, Paris.
- [80] Stadelmann, R. 1933. *Das Jahr 1865 und das Problem von Bismarck deutscher Politik*, Berlin.
- [81] Strzelecka, A. 1939. recenzja, „KH”, R. LIII.
- [82] Świencickij, H. 1922-1923. *Prykrasy rukopysiw halyčkoj Ukrainy XVI w.*, Wypusk I – III.
- [83] Tabor, W. 1923. recenzja, „KH”, R. XXXVII.
- [84] Truchim, S. 1924. recenzja, „KH”, R. XXXVIII.
- [85] Tyrowicz, M. 1933. recenzja, „KH”, R. XLVII: 1933, t. 1.
- [86] Tyszkowski, K. 1919. recenzja, „KH”, R. XXXIII.
- [87] Tyszkowski, K. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [88] Tyszkowski, K. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [89] Tyszkowski, K. 1937. *Polskie Towarzystwo Historyczne 1925 – 1936*, „Kwartalnik Historyczny”, R. LI.
- [90] Urbánek, R. 1937. *Vladislav Varnenčik – skutečnost i legenda*, Praha.
- [91] Veress, E. 1937. *Báthory Istvan király*, Budapest.
- [92] Vernadsky, G. 1930. *History of Russia*, Yale.
- [93] Wendt, H. 1922. *Bismarck und die polnische Frage*, Halle.
- [94] Wereszycki, H. 1928. recenzja, „KH”, R. XLII.

- [95] Wereszycki, H. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [96] Wereszycki, H. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [97] Willaume, J. 1931. recenzja, „KH”, R. XLV.
- [98] Willaume, J. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [99] Wnęk, J. 2006. *Polskie przekłady literatury zagranicznej 1918 – 1939*, Kraków.
- [100] Wrona, G. 2005. *Polskie czasopisma naukowe w latach 1918 – 1939*, Kraków.
- [101] Zaikyn, W. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [102] Zaikyn, W. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [103] Zajązkowski, S. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.
- [104] Zakrzewski, S. 1923. recenzja, „KH”, R. XXXVII:.
- [105] Zakrzewski, S. 1926. recenzja, „KH”, R. XL.
- [106] Żywczyński, M. 1933. recenzja, „KH”, R. XLVII, t. 1.
- [107] Żywczyński, M. 1934. recenzja, „KH”, R. XLVIII.

Josef Dolista

Maturkanič, P., Vezmi a čti, Gorazd n.f., Nitra 2012, s. 426

V dubnu 2012 vyšla v slovenském nakladatelství Gorazd n.f. v Nitře nová kniha P. ThDr. Patrika Maturkaniče, PhD., pod názvem Vezmi a čti. Už samotný název vyjadřuje, že se jedná o publikaci, jež vybízí širokou veřejnost k častému praktickému užívání. Je určena čtenářům, kteří mají zájem o prohloubení duchovního života, a to pomocí krásy Božího slova. Promyšlené meditační texty otce Patrika se zásadně opírají o biblické slovo, které je určeno všem křesťanům hledajícím smysl vlastní existence a které poukazuje na neměnnou, věčnou Pravdu (srov. Jan 14,6). Z mnoha autorových textů věnujících se tomuto důležitému tématu, které se dotýká nás všech, vybírám následující poučný úryvek ze strany 209:

„I proto bereme, třeba teď před sebe, ale především do svého srdce Boží slovo, aby nám správně otevřelo mysl a ústa a byli jsme tak zvěstovateli skutečné pravdy. Té pravdy, ke které se lidstvo tolikrát otáčí zády, protože je snadnější žít ve lži; přitom se té pravdy tolik dovoláváme a po ní toužíme. Kristus za tuto pravdu položil život a zpečetil ji svým slavným vzkříšením. Buďme i my pravdiví, žijme podle slov evangelia a nalezneme pro své duše plnost radosti...“

Celá kniha je systematicky uspořádána do tří ucelených částí, každá z nich se věnuje jednomu ze tří liturgických cyklů. Jednotlivé nedělní a sváteční promluvy nejsou nikterak dlouhé – jsou záměrně navrženy tak, aby přitáhly i časově vytíženého, ale přitom po Bohu toužícího a Boha hledajícího člověka. Vždyť pouze Hospodin sám je schopen a ochoten dát člověku kdykoliv odpověď na jeho různorodé otázky. Kniha Vezmi a čti nám má být pomocí a povzbuzením při celoživotním hledání věčné Pravdy.

O samotném autorovi knihy mohou říci, že vystudoval v zahraničí a jeho pastorační aktivity byly vždy enormní. V současné době působí v severočeském pohraničí – v Novosedlicích a v Dubí u Teplic. Jeho nová publikace se snaží vést čtenáře k nejvznešenějšímu cíli života, tj. k Ježíši Kristu. Otec Patrik Maturkanič poznal těžkosti kněžské služby a velmi dobře ví, že naplnění obsahu jeho promluv není nic snadného. Proto své texty nabízí v pokoře a s vděčností za milost, kterou mu Bůh stále nabízí. Publikované myšlenky dosvědčují vysokou míru znalostí, ale i rozmanité zkušenosti získané v duchovní správě. Autor si je vědom toho, že v současné sekularizované společnosti je zapotřebí vykonávat houževnatou pastorační činnost, protože bez ní církve ztratí i ty lidi, kteří s ní donedávna sympatizovali. Proto kniha nabízí možnost bezpečné cesty, jak “otvírat studnu” věčného života pro druhé, přičemž se i darujícím neschetněkrát dostává blahodárného občerstvení. Nechme opět zaznít další meditační úryvek, tentokrát ze strany 43:

„Snažme se pro druhé otvírat studnu s vodou věčného života, svá srdce, protože v každém bližním k nám přichází náš Pán. Kdo dokáže dávat, ten zároveň i dostává, a to mnohem víc, než rozdal, jak učí život sám. A nezapomeňme, že i my patříme k těm, kteří den co den hledají ten pramen tryskající do života věčného. I my se potřebujeme tolikrát občerstvit, napojit své duše, protože, jak říká svatý Augustin: „Nepokojné je naše srdce, Bože, dokud nespočine v tobě.“ Jen voda věčného života nás dokáže natrvalo naplnit štěstím. “Pane, dej mi tu vodu, abych už nikdy neměl(a) žízeň a nemusel(a) sem chodit čerpat.“ (srov. Jan 4,15).

Knihu *Vezmi a čti* doporučuji jak k pravidelné rozjímavé četbě, tak i k dalšímu šíření, zvláště tam, kde je nejvíce zapotřebí světla Božího zjevení!

