

#19 (4) / 2015

CZASOPISMO INDEKSOWANE
NA LIŚCIE CZASOPISM
PUNKTOWANYCH MNiSW
(5 PKT., CZĘŚĆ B, NR 1401)

CZASOPISMO NAUKOWE
HUMANUM POWSTAŁO
W 2008 ROKU

CZŁONKAMI REDAKCJI
I RADY NAUKOWEJ SĄ
UZNANI BADACZE Z POLSKI
I ZAGRANICY

HUMANUM

ISSN: 1898-8431



HUMANUM



Instytut Studiów Międzynarodowych
i Edukacji w Warszawie

19 (4) / 2015

CZASOPISMO INDEKSOWANE
NA LIŚCIE CZASOPISM
PUNKTOWANYCH MNiSW
(5 PKT., CZĘŚĆ B, NR 1401)

CZASOPISMO NAUKOWE
HUMANUM POWSTAŁO
W 2008 ROKU

CZŁONKAMI REDAKCJI
I RADY NAUKOWEJ SĄ
UZNANI BADACZE Z POLSKI
I ZAGRANICZY

HUMANUM

MIĘDZYNARODOWE STUDIA SPOŁECZNO-HUMANISTYCZNE
INTERNATIONAL SOCIAL AND HUMANITIES STUDIES

INSTYTUT STUDIÓW MIĘDZYNARODOWYCH I EDUKACJI HUMANUM

KOLEGIUM REDAKCYJNE | Editorial boards:

Redaktor Naczelny / Chief Editor
prof. dr hab. Paweł Czarnecki

Sekretarz redakcji / Assistant editor:
Fedir Nazarchuk

REDAKTORZY TEMATYCZNI | Section Editors:

prof. dr hab. Ireneusz Świtła
prof. dr hab. Miroslav Kelemen
prof. dr hab. Aneta Majkowska

REDAKTORZY JĘZYKOWI | Language Editors:

Język polski: dr Paweł Panas
Język angielski: Andy Ender MA, dr Marcin Łączek
Język słowacki: Mgr. Andrea Geciová-Čusová
Język czeski: PhDr. Mariola Krakowczykóvá, Ph.D.
Język rosyjski: Andrey Stenykhin MA

REDAKTOR STATYSTYCZNY | Statistical Editor:
doc. dr Kiejstut R. Szymański

REDAKTOR TECHNICZNY | Technical Editor:
Dorota Wójcik-Kośla

OPRACOWANIE GRAFICZNE, SKŁAD I ŁAMANIE |
Graphic design: Fedir Nazarchuk

RADA NAUKOWA | Scientific Council:

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

CZŁONKOWIE | Members:

Dr h.c. prof. Ing. Jozef Živčák, Ph.D. (Słowacja),
Dr h.c Prof. Daniel J. West Jr. Ph.D. FACHE, FACMPE
(USA), prof. PhDr. Anna Žilová, Ph.D. (Słowacja),
Prof. Devin Fore, Ph.D. (USA), Doc. PaedDr. Tomáš
Jablonský, Ph.D. prof. KU (Słowacja), Prof. zw. dr hab.
Wojciech Słomski, Prof. MUDr. Vladimír Krčmery
DrSc. Dr h.c. Mult. (Słowacja), Prof. Ing. Alexander
Belohlavek, Ph.D. (USA), prof. h.c. doc. MUDr. Maria
Mojžešová, Ph.D. (Słowacja), Prof. dr hab. Ewgenii
Bobosow (Białoruś), Prof. PhDr. Vasil Gluchman,
CSc. (Słowacja), ks. Prof. PhDr. Pavol Dancák,
Ph.D. (Słowacja), Doc. PhDr. Nadežda Krajčová,
Ph.D. (Słowacja), Prof. RNDr. Rene Matlovič, Ph.D.
(Słowacja), JUDr. Maria Bujňaková, CSc. (Słowacja),
Prof. dr hab. Nella Nyczkało (Ukraina), Prof. dr hab.
Jurij Kariagin (Ukraina), PhDr., Marta Gluchmanová,

Lista recenzentów | List of reviewers:

znajduje się na stronie www.humanum.org.pl
oraz na końcu ostatniego numeru
w danym roczniku | *list of reviewers available at*
www.humanum.org.pl and in the last issue of volume

Adres redakcji i wydawcy | Publisher: Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum,
ul. Złota 61, lok. 101, 00-819 Warszawa www.humanum.org.pl / Printed in Poland
Co-editor – International School of Management in Prešov (Slovakia)
© Copyright by The authors of individual text

ŻADEN FRAGMENT TEJ PUBLIKACJI NIE MOŻE BYĆ REPRODUKOWANY, UMIESZCZANY W SYSTEMACH PRZECHOWYWANIA INFORMACJI LUB PRZEKAZYWANY
W JAKIEJKOLWIEK FORMIE – ELEKTRONICZNEJ, MECHANICZNEJ, FOTOKOPII CZY INNYCH REPRODUKCJI – BEZ ZGODNY POSIADACZA PRAW AUTORSKICH
WERSJA WYDANIA PAPIEROWEGO HUMANUM MIĘDZYNARODOWE STUDIA SPOŁECZNO-HUMANISTYCZNE JEST WERSJĄ GŁÓWNA

ISSN 1898-8431

Czasopismo punktowane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce. Lista B, 5 pkt, poz. 1401
The magazine scored by Ministry of Science and Higher Education in Poland. List B, 5 points, pos. 1401

19 (4) / 2015



Spis treści

JÁN BAJTOŠ: Zastúpenie inovatívnych metód preverovania výkonov žiakov v súčasnej škole	5
RAMIRVS DELIVS BORGES DE MENESES: Specialis generalisque relativitatis einsteinianae theoriae: apud metricam et philosophiam	17
IVANA DORIČOVÁ: Narcizmus ako deštruktívna sebaláska v postmoderne	39
MARTA GLUCHMANOVA: Issues on Moral Theories and Disasters	49
MARTA GLUCHMANOVA: New approaches and horizons in learning and teaching	57
BOŽENA IGLIAROVÁ: Dejiny sociálnej práce a sociálneho zabezpečenia	63
BOŽENA IGLIAROVÁ: Komunikácia a jej význam pri riešení sociálno – patologických javov	91
ROMAN KOLLÁR: Klasický hasičský výskum Bernarda Berelsona o úlohe novín v živote ich čitateľov	109
STANISLAVA LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, DAGMAR MARKOVÁ: K trestným činom v oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím: empirická sonda o sexuálnom zneužívaní osôb s mentálnym postihnutím	117

Spis treści – cd.

KIYOKAZU NAKATOMI: Filosofía de la nada y del amor	139
AGATA PORĘBA, MICHAŁ WÓJCIK: Poczucie sensu życia a postawy wobec śmierci personelu służby zdrowia oddziału ginekologicznego	163
JANA VALLOVÁ: Násilie páchané na ženách ako prejav agresie a formy porušovania ľudských práv žien a možnosti riešenia	171
MÁRIA ZAHATŇANSKÁ, EVA KUŠNÍROVÁ: Dramatická výchova ako možnosť tvorivej výučby	187



Ján Bajtoš

Dubnický technologický inštitút, Slovakia
E-mail: bajtos@dti.sk

Zastúpenie inovatívnych metód preverovania výkonov žiakov v súčasnej škole / *Representation innovative methods of examining student performance in the current school*

Abstract

The author in this paper deals with the characteristics of teaching methods of control with the intention to pick up unique place innovative methods in the process of verifying the performance of pupils. Presentation of partial results of the review investigation points to the fact that teachers in their teaching practice prefer traditional methods of teaching and control despite the fact that pupils would welcome greater representation of innovative testing methods.

Key words: examining and evaluating the performance of pupils, teaching methods of control.

1 TRADIČNÉ METÓDY PREVEROVANIA VÝKONOV ŽIAKOV

Preverovanie a hodnotenie výkonov žiakov je činnosť pre učiteľa mimoriadne náročná, zodpovedná a spoločensky závažná (Skalková, 1999). Vo vyučovacom procese na používajú viaceré metódy pedagogickej kontroly. Učiteľ by mal dbať na to, aby počas školského roka využil čo najviac metód preverovania žiakov. Striedanie a obmieňanie metód pedagogickej kontroly prispieva k objektívnosti hodnotenia žiakov. Metódy pedagogickej kontroly a ich využívanie patria k veľmi citlivým oblastiam vyučovacieho procesu. Pri ich využívaní by sa mal zo strany učiteľa veľmi významne prejavovať jeho pedagogický takt. Žiaci na skúšanie, hodnotenie a klasifikáciu vždy reagujú, a preto je potrebné, aby učiteľ vyberal a používal metódy pedagogickej kontroly zodpovedne a premyslene, aby rešpektoval individuálne osobitosti žiakov a pod. Správne využívanie metód preverovania výkonov žiakov má na nich veľký motivačný vplyv, má vplyv na

ich vzťah k škole a k učiteľovi. Pri využití metód pedagogickej kontroly sa učiteľ zameriava najmä na:

- kvantitu vedomostí (koľko učiva žiak ovláda),
- kvalitu vedomostí (či žiak ovláda podstatu učiva, či mu naozaj rozumie),
- praktické využívanie vedomostí (či vie žiak učivo aplikovať).

Tradičné metódy pedagogickej kontroly môžu mať rôzne podoby a najčastejšie ich klasifikujeme podľa zdroja získavaných informácií (Turek, 2008; Bajtoš, 2013; Kolář - Šikulová, 2005). Poznáme ústne, písomné a praktické skúšanie.

ÚSTNE SKÚŠANIE

Ústne skúšanie je tradičným a základným hodnotiacim nástrojom v škole. Realizuje sa spravidla priebežne počas celého školského roka. Patrí však medzi jednu z najnáročnejších činností, ktorú učiteľ vykonáva. Z didaktického hľadiska počas ústneho skúšania prebieha osobný kontakt učiteľa s žiakom, ktorý umožňuje učiteľovi poznať napr. myšlienkové pochody žiaka, jeho schopnosti porovnávacie či aplikačné, jeho celkový prehľad v problematike, jeho orientáciu v literárnych zdrojoch, jeho motiváciu k štúdiu, jeho aspirácie, jeho postoje k určitému problému a pod. Aj pre učiteľa je ústne skúšanie inšpirujúce, je pre neho významnou spätnou väzbou, ktorá mu ukazuje aké časti učiva sú pre žiakov náročné a ktoré časti učiva žiaci zvládajú len s problémami. Podľa zaradenia do vyučovacieho procesu rozlišujeme ústne skúšanie **priebežné** (realizujeme ho v priebehu školského roka) a ústne skúšanie **záverečné** (spravidla na konci hodnotiaceho obdobia, t.j. na konci polroka a na konci školského roka). Z hľadiska organizačnej formy rozlišujeme ústne skúšanie **individuálne** a ústne skúšanie **skupinové** (napr. odborná diskusia), pri ktorom by mal učiteľ dbať na poskytnutie rovnakého priestoru pre vyjadrenie sa všetkým účastníkom skúšky. Hlavnými hodnotiacimi kritériami ústneho skúšania sú (Podlahová, 2012):

- rozsah vedomostí žiaka, ich správnosť a presnosť,
- schopnosť aplikovať osvojené poznatky v praxi,
- schopnosť hľadať a uplatňovať súvislosti,
- samostatnosť a logickosť myslenia podporené vyjadrovacími schopnosťami.

Pre priebeh ústneho skúšania je dôležité, aby si učiteľ premyslel časový harmonogram skúšania tak, aby všetci žiaci dostali rovnomerne možnosť prejavíť svoje vedomosti pri ústnej skúške. Pre úspech ústnej skúšky zo strany žiaka zohráva dôležitú úlohu znenie otázky, či úlohy. Ich formulácia musí byť presná, jasná, pomerne stručná, jednoznačná a zrozumiteľná. Otázky (okruhy otázok, úlohy a pod.) majú vychádzať zo špecifických cieľov vyučovacieho procesu a majú s nimi korešpondovať. Zostaveniu otázok pre ústne skúšanie by mal učiteľ venovať náležitú pozornosť a dostatok času.

Ústne skúšanie priebežné učiteľ realizuje spravidla na začiatku každej vyučovacej jednotky a počas neho overuje vedomosti a zručnosti skúšaných žiakov z predchádzajúceho učiva. Týmto zabezpečuje sústavné učenie sa žiakov, poskytuje žiakom spätnú väzbu o vlastnom procese učenia sa, koriguje a odstraňuje ich nedostatky vo vedomostiach a zručnostiach. Učiteľ by mal mať vopred pripravené otázky pre žiakov za účelom ústneho skúšania a mal by tiež mať vopred vybrať žiakov, ktorých bude skúšať. **Pri realizácii ústneho záverečného skúšania** je vhodným objektívnym spôsobom zadávania otázok lístkový systém. To znamená, že učiteľ má pripravené otázky na lístkoch, z ktorých si žiak otázku losuje, čím nemôže nadobudnúť dojem, že dostal od učiteľa príliš ťažkú otázku a že učiteľ je voči nemu zaujatý. Presné znenia otázok sa vopred nezvyknú zverejňovať, učiteľ žiakom zverejní okruhy učiva, ktoré bude na ústnej skúške preverované. Je potrebné žiakom tiež určiť, a zo strany učiteľa samozrejme dodržiavať, približný čas trvania odpovede. Pri odpovedi žiaka sa odporúča, aby žiak začal samostatne hovoriť k téme obsiahnutej v otázke. Učiteľ nevstupuje do odpovede žiaka a to aj v prípade, že žiak nedodržiava požadovanú štruktúru odpovede. Vstupovať by mal jedine vtedy, ak sa žiak v odpovedi dopúšťa zásadných chýb a nepresností. Je vhodné, aby si učiteľ robil poznámky z odpovede žiaka a v diskusii sa tak mohol vrátiť do oblastí, ktoré žiak vo svojej odpovedi nedostatočne zvládol. Po odpovedi žiaka nasleduje diskusia, v ktorej žiak reaguje na doplňujúce otázky učiteľa. Na záver učiteľ výstižne ohodnotí výkon žiaka a následne mu priradí zodpovedajúci klasifikačný stupeň. Pri hodnotení má učiteľ zhodnotiť celkový priebeh ústneho skúšania a povedať žiakovi dosiahnutý výsledok. Autori L.Podlahová (2012) a M. Slavík (2012) prezentujú nasledovné odporúčania pre realizáciu ústnej skúšky:

- zoznámiť žiakov so skúšobným poriadkom školy, najlepšie na začiatku školského roka,
- vymedziť témy a okruhy, ktoré budú predmetom záverečného ústneho skúšania,
- pripraviť požiadavky na skúšanie tak, aby korešpondovali s cieľmi predmetu,
- stanoviť kritériá hodnotenia, podľa ktorých bude žiak hodnotený a kritériá žiakom zverejniť,
- určiť materiály, z ktorých sa majú žiaci pripravovať (najčastejšie ide o učebnicu konkrétneho predmetu, ale je možné využívať aj iné študijné zdroje),
- využívať viac nástrojov hodnotenia žiaka, napr. písomný prejav, zhodnotenie praktickej aplikácie, samostatnosť riešenia a pod.,
- pri skúšaní sa zamerať na to, čo žiak vie a nie na to, čo nevie (primárne nevyhľadávať chyby v odpovedi, nesnažiť sa žiaka „nachytať“, doplňujúce otázky majú žiaka navádzať k správnej odpovedi a pod.),
- v čo najväčšej miere subjektívne obmedziť vplyvy hodnotenia,
- sústrediť sa na výkon žiaka,
- vyhnúť sa deprimujúcim slovným väzbám typu „to snáď nie“, „to nemyslíš vážne“, „spomeň si predsa“ či „kde si počul taký nezmysel“ a pod.,
- mimika učiteľa a jeho gestikulácia má byť ústretová a vlúdna,

- do hodnotenia zahrnúť aj čiastkové výkony žiaka počas vyučovacích hodín,
- vytvárať nestresujúcu klímu počas skúšania, byť náročný ale zároveň kolegiálny, nezávislý a objektívny,
- netolerovať prejavy agresivity, podvádzania a ďalšie nežiaduce prístupy žiaka pri ústnom skúšaní,
- zabezpečiť potrebné pomôcky počas ústneho skúšania so zreteľom na rozsah a charakter predmetu (papier, písacie potreby, PC, tabuľky, modely, literatúra a pod.),
- eliminovať rušivé vplyvy (vstup návštev do triedy a pod.),
- výsledok ústneho skúšania oznamovať korektným spôsobom a to ihneď po ukončení odpovede žiaka,
- zaznamenať výsledok skúšky požadovaným spôsobom (klasifikačný hárok, žiacka knižka, elektronický systém k zabezpečeniu študijnej agendy, osobná evidencia a pod.),
- uskutočniť sebareflexiu, t.j. vyvodiť závery pre ďalšiu výučbu, pre realizáciu nevyhnutných zmien a pod.

Keďže v súčasnosti sme svedkami, že na školách sa využívajú aj moderné vyučovacie koncepcie (kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie, didaktické hry a pod.), môžu pri ústnom skúšaní vzniknúť problémy s časovou organizáciou ústneho skúšania. Učiteľ môže z uvedeného dôvodu využiť ústne skúšanie v malých skupinách (v počte troch až štyroch žiakov). Uvedený spôsob skúšania má charakter odbornej diskusie, počas ktorej sa môže rozvíjať aj spolupráca medzi žiakmi. Výhodou je, že žiaci nepocitujú stres v takom rozsahu ako keď sú skúšaní individuálne, pretože prítomnosť spolužiaka a jeho prípadná rada sa im stáva psychickou oporou.

PÍ SOMNÉ SKÚŠANIE

Písomné skúšanie môže mať rôznu podobu. Ako príklad uvádzame písomky (písomné práce), školské úlohy, kontrolné práce, bleskovky, známkové rozcvičky, elaboráty laboratórnych skúšok, konštrukčné práce, didaktické testy, a pod. Pod písomným skúšaním rozumieme riešenie didakticky premyslených a vhodne usporiadaných otázok a úloh, ktoré sú orientované na základné učivo s vopred pripraveným spôsobom hodnotenia výsledkov skúšania. Písomné skúšanie sa považuje za objektívnejšie ako ústne, pretože všetci žiaci pristupujú ku skúšaniam v rovnakých podmienkach. Spolu s ústnym skúšaním patria medzi najvýznamnejšie metódy pedagogickej kontroly. Z písomného skúšania majú žiaci zrejme najväčšie obavy, pretože výsledky písomných prác sú na škole archivované a pre výslednú známku na konci hodnotiaceho obdobia sú viac určujúce ako známky z ústnej skúšky. Termíny rozhodujúcich písomných prác by mal učiteľ oznamovať žiakom dostatočne včas pred ich konaním. Na školách sa zvyčajne učitelia sa držia pravidla, že v jeden deň žiaci jednej triedy nepíšu viac ako dve písomné práce. Pred písaním rozhodujúcich písomných prác by mal vždy učiteľ so žiakmi vykonať podrobné opakovanie učiva, z ktorého budú skúšaní. Žiaci majú mož-

nosť si nielen zopakovať a upevniť svoje vedomosti, no majú možnosť sa aj pýtať na nejasné skutočnosti a poprípade si nechať znova vysvetliť nejasnosti v učive bez toho, aby mal učiteľ výhrady voči otázkam. Učítelia by nemali zabúdať na rešpektovanie individuálneho tempa žiakov a ak je to potrebné (napr. u žiakov s poruchami učenia), tak je nutné týmto žiakom predĺžiť čas na napísanie písomnej práce. Najobjektívnejšou metódou písomného skúšania je **didaktický test**, ktorý zaraďujeme už medzi moderné metódy písomného skúšania.

PRAKTICKÉ SKÚŠANIE

Pri tomto skúšaní žiak musí aplikovať teoretické vedomosti, ktoré spája so zručnosťami. Je to skúšanie, ktorým overujeme praktické, pohybové, manipulačné a tvorivé zručnosti a návyky žiakov. Praktické skúšanie, vzhľadom na svoju bohatú obsahovú náplň, vyžaduje dlhší čas, náročnejšiu prípravu i technické vybavenie, preto je potrebné venovať jeho príprave primeranú starostlivosť. Uplatňuje sa najmä pri laboratórnych prácach a praktických cvičeniach, pri pracovnej, technickej, telesnej, hudobnej a výtvarnej výchove a pri rôznych grafických prejavoch žiaka. Pri praktickom skúšaní sa učiteľ orientuje najmä na kvalitu práce žiakov, na stupeň zvládnutia pohybových a pracovných úkonov, na zručnosti v používaní nástrojov a prístrojov, na ovládanie pracovných postupov, na dodržiavanie hygienických požiadaviek a požiadaviek bezpečnosti pri práci.

2 INOVATÍVNE METÓDY PREVEROVANIA A HODNOTENIA VÝKONOV ŽIAKOV

Zvyšovanie efektívnosti hodnotenia výkonov žiakov sa v súčasnosti zameriava na využívanie, okrem tradičných metód skúšania (ústne skúšky, písomné skúšky, hodnotenie grafických prác, hodnotenie meraní, hodnotenie projektov a pod.), aj ďalších metód skúšania a hodnotenia (Bajtoš, 2013). Jedná sa o tzv. **inovatívne metódy preverovania a hodnotenia**, ktoré poskytujú autentický a širší kontext hodnotenia, a ktoré podporujú kvalitné učenie sa žiakov a rozvoj ich zručností a kompetencií. Napríklad **skúšanie, pri ktorom môžu žiaci používať akúkoľvek literatúru a pomôcky - open-book exam** (je zamerané najmä na vyššie poznávacie procesy, akými sú analytické, kritické a tvorivé myslenie; na schopnosť riešiť problémy; na schopnosť získavať a využívať informácie; žiaci by sa mali vedieť orientovať v množstve poznatkov a mali by využívať len to, čo práve potrebujú a pod.), **autentické skúšanie** (skúšanie a hodnotenie zamerané na aplikáciu učiva do reálneho života; nepostačuje iba reprodukovanie učiva, ale je potrebné pracovať s informáciami, produkovať, tvoriť, skúmať, riešiť problémy súvisiace s učivom a pod.); hodnotí kvalitu tvorivého prejavu žiaka a objektom autentického hodnotenia je skutočná tvorba žiaka, napr. technický výkres, výtvarné dielo, dramatický prejav, projekt, školský časopis, výrobok, exponát, vystúpenie), **skúšanie zamerané na osvojenie si príslušných kľúčových kompetencií** (uplatňuje sa v príprave na povolanie a často býva externé; reaguje na skutočnosť, že rýchly rast vedeckých poznatkov by mal byť nepretržite začleňovaný do obsahu vzdelávania jednotlivých predmetov; učítelia by mali zabezpečiť, aby príslušné kompetencie

zvládla, na primeranej úrovni, väčšina žiakov triedy), **sebahodnotenie a vrstovnícke hodnotenie** (ide o aktívne zapojenie žiakov do procesu hodnotenia; žiak si takto osvojuje schopnosti samostatného a nezávislého rozhodovania, obhajovania a vysvetľovania svojich dosiahnutých výkonov; učí sa niest zodpovednosť za výsledky svojej činnosti a odhadovať spôsoby a možnosti ďalšieho vlastného rozvoja; realizuje sa tak, že najprv svoj výkon ohodnotí samotný žiak - sebahodnotenie, potom ho ohodnotia jeho spolužiaci – vrstovnícke hodnotenie a nakoniec výkon žiaka ohodnotí aj učiteľ, ktorý zároveň porovná a zhodnotí sebahodnotenie žiaka, jeho hodnotenie spolužiakmi i hodnotenie svoje; žiaci sa tak učia hodnotiť seba samého, hodnotiť iných ľudí a prijímať a reflektovať hodnotenie svojej osoby od iných), **formatívne hodnotenie** (jeho cieľom je získavanie spätnej väzby o tom, ako sa žiaci učia, odhalenie chýb a ťažkostí pri učení za účelom ich odstránenia a zefektívnenia učebnej činnosti žiakov; poskytuje okamžitú spätnú väzbu vo chvíli, keď sa určitý výkon žiaka alebo jeho činnosť dá ešte zlepšiť; je orientované na podporu ďalšieho efektívneho učenia sa žiaka; má dialogický charakter a spravidla prebieha ako rozhovor učiteľa so žiakom o priebehu jeho práce; je súčasťou každodennej práce učiteľa a pomáha mu pri hľadaní príčin neúspechu žiakov a pri trvalom skvalitňovaní ďalšej výučby; predpokladá dlhodobé a systematické pozorovanie a sledovanie žiaka), **individualizované hodnotenie** (žiak je porovnávaný s úrovňou vlastných možností a schopností, alebo so samým sebou v čase, t. j. s vlastným predchádzajúcim výkonom, správaním v predchádzajúcom období; umožňuje zabráneniu prežívania neúspechu žiaka; zvyšuje motiváciu a chuť do ďalšieho učenia sa; posilňuje sebedomie žiaka), **využitie aktivizačných metód pri skúšaní** (pri využití rôznych súťaží, vedomostných kvízov, krížoviek, pexies, hraní rolí, dramatizácie, atď., ktoré sú pre žiakov viac motivujúcou činnosťou a predstavujú zábavný spôsob skúšania, pričom pri správnom stanovení pravidiel dokáže učiteľ získať relevantné informácie o výkonoch žiakov; špecifickým prípadom je aj tzv. *kontraktové učenie*, pri ktorom sa žiaci vopred dozvedia štandardy a požiadavky nutné k tomu, aby za svoju prácu dostali príslušnú známku a tým prevezmú zodpovednosť za vlastné učenie sa – teda každý žiak sa s učiteľom dohodne na vypracovaní konkrétnych úloh na danej kvalitatívnej úrovni a tak pri dodržaní stanoveného termínu získa dohodnutú známku), **využitie počítačovej techniky pri skúšaní** (vhodne dopĺňa ostatné metódy preverovania výkonov žiakov, pričom umožňuje pravidelnosť skúšania všetkých žiakov čím sa zvýši systematickosť ich prípravy na vyučovanie a zabezpečuje okamžitú spätnú väzbu; pozitívom je aj úspora času pri procese skúšania; predpokladá to však bohatšiu ponuku najmä interaktívnych počítačových programov zameraných na preverovanie a hodnotenie výkonov žiakov) a pod. Ďalším zo súčasných trendov v oblasti hodnotenia žiakov je zavedenie tzv. **portfólia**, do ktorého učiteľ dlhodobo a systematicky ukladá práce žiakov. Za žiacke práce je možno považovať: priebežné a výstupné didaktické testy, protokoly z meraní, technické výkresy, projekty, referáty, záznamy učiteľa z pozorovania žiaka, výsledky z rozhovorov so žiakom, sebahodnotiace hárkry žiaka a pod. Učiteľ má takto možnosť sledovať smer, podstatu a mieru zmien vo vedomostiach, zručnostiach, postojoch a kompetenciách žiaka. Portfólio má umožniť aj samotnému žiakovi čo najkomplexnejší pohľad na to, ako sa učí, ako uvažuje, ako vytvára

technické či umelecké artefakty, ako komunikuje s inými, ako pracuje v priebehu sledovaného obdobia. Výhodou tohto systematického dlhodobého pozorovania a hodnotenia žiaka je, že podáva ucelený obraz dosiahnutej úrovne vedomostí a zručností žiaka a môže byť východiskom pri hodnotení aj pre ďalších učiteľov, ktorí ho budú pedagogicky ovplyvňovať v jeho ďalšom rozvoji. Portfólio môže dobre poslúžiť aj pre ďalších špecializovaných pracovníkov pri prípadnej práci so žiakmi s vážnymi ťažkosťami a poruchami učenia sa. V poslednom období sa kladie dôraz na **humanizáciu hodnotenia žiakov**, ktorá spočíva najmä v orientácii na pokroky v rozvoji žiaka, v zisťovaní a hodnotení zmien v jeho postojoch, schopnostiach, zručnostiach i vedomostiach v porovnaní s predchádzajúcim stavom. Teda žiaka porovnávame s jeho zmenami v čase a porovnávanie s výkonnou normou je až druhoradé. Cieľom humanisticky orientovaného hodnotenia žiakov je dosiahnuť, aby každý žiak zažíval v škole úspech, aby škola bola bez strachu a stresu, aby sa vytvárali vzťahy medzi žiakmi a učiteľom zamerané na porozumenie žiakom. Pri humanistickom hodnotení by mal učiteľ rešpektovať tieto zásady (Kosová, 1997): *individuálny prístup v hodnotení* (hodnotenie žiaka podľa jeho schopností a možností), *komplexnosť hodnotenia* (spočíva v hodnotení kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej zložky osobnosti žiaka), *pozitívna orientácia hodnotenia* (vychádza z presvedčenia, že každý žiak môže byť v niečom úspešný; učiteľ vychádza z kladov a predností žiaka a má pozitívne hodnotiť to, čo žiak vie a až potom poukázať na nedostatky), *otvorenosť hodnotenia* (znamená možnosť zmeny hodnotenia po zmene podmienok procesu učenia, t.j. učiteľ by žiakov nemal natrvalo zaradiť do niektorej kategórie úspešnosti, ale mal by brať ohľad na skutočnosť, že žiak sa mení a vyvíja), *sústavnosť a variabilnosť metód a foriem hodnotenia* (sústavné používanie najrozmanitejších metód a foriem skúšania a hodnotenia žiakov) a *tendencia k sebahodnoteniu* (vytvárať neustály priestor k tejto aktivite žiakov). Realizované výskumy jednoznačne preukázali, že žiaci vedení demokratickým vyučovacím štýlom učiteľa majú vyššiu úroveň výkonovej motivácie ako žiaci, ktorí sú vedení autoritatívnym vyučovacím štýlom.

3 VYUŽÍVANIE INOVATÍVNYCH METÓD PREVEROVANIA A HODNOTENIA VÝKONOV ŽIAKOV – PRIESKUMNÉ ŠETRENIE

METODIKA PRIESKUMNÉHO ŠETRENIA

Podnetom k realizácii prieskumu, týkajúceho sa využívania rôznych metód pri preverovaní žiakov stredných škôl, bol záujem autora o túto problematiku a absencia podobných výskumných šetrení v podmienkach slovenského školstva. Aj keď je problematika inovatívnych metód preverovania a hodnotenia výkonov žiakov v relevantnej literatúre rozpracovaná dostatočne, školská prax tieto inovatívne postupy nevyužíva v dostatočnej miere. Myslíme si, že najväčším problémom je zmeniť dlhoročne zaužívané pedagogické postupy mnohých učiteľov, oblasť preverovania a hodnotenia výkonov žiakov nevnímajúc.

Cieľom prieskumu bolo zistiť, v akej miere sa uplatňujú inovatívne metódy preverovania a hodnotenia výkonov žiakov .

Oblasti, ktoré pokrývali náš záujem boli: inovatívne metódy preverovania a hodnotenia výkonov žiakov, humanizácia hodnotenia, pravidelnosť preverovania a hodnotenia, časové limity v procese preverovania a hodnotenia, slovné hodnotenie, motívy, prečo sa žiaci učia, flexibilita učiteľov pri skúšaní, využívanie sebahodnotenia žiakov.

Prieskum bol realizovaný kvantitatívnou metódou zberu dát prostredníctvom dotazníkov. Jeden dotazník bol určený učiteľom, ktorý obsahoval dvanásť poloopených položiek. Druhý dotazník bol určený žiakom stredných škôl a obsahoval trinásť poloopených položiek

Ešte pred samotným prieskumom prebehlo pilotné overenie dotazníkov, ktorého sa zúčastnilo 10 respondentov (4 učiteľia a 6 žiakov). Ich postrehy a pripomienky prispeli k drobným úpravám dotazníka, ktorých cieľom bolo zabezpečiť čo najvyšší stupeň zrozumiteľnosti jednotlivých položiek. Vyhodnotením takto získaných údajov sme si zároveň overili možnosti štatistického spracovania dát. Dotazník bol učiteľom a žiakom vybraných škôl distribuovaný v printovej verzii. Prieskum sme realizovali v mesiacoch november 2013 až február 2014.

Dotazník pre učiteľov vyplnilo 62 učiteľov stredných škôl, z toho bolo 40 žien (64,5 %) a 22 mužov (35,5%). Dotazník pre žiakov vyplnilo 198 respondentov – výlučne žiakov stredných škôl, z toho bolo 100 dievčat (50,5%) a 98 chlapcov (49,5%). Prieskumu sa zúčastnili žiaci štvrtých ročníkov stredných škôl.

VÝSLEDKY PRIESKUMNÉHO ŠETRENIA

Výsledky prieskumného šetrenia sme spracovali do tabuľkovej podoby, zvlášť pre výsledky žiakov a zvlášť pre výsledky učiteľov. Vzhľadom na obmedzený rozsah príspevku, nebudeme v ďalšom texte detailne uvádzať všetky získané výsledky. Prezentujeme len výsledky týkajúce používania inovatívnych metód preverovania a hodnotenia výkonov žiakov z pohľadu učiteľov a z pohľadu žiakov.

Aké metódy by mali učítelia najčastejšie využívať pri skúšaní žiakov ?

	Použitá metóda	Dievčatá		Chlapci		Celkom	
		Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
1.	Ústne skúšanie (pri tabuli)	21	15,90%	19	13,20%	40	14,40%
2.	Písomné skúšanie (písomka, test)	44	33,30%	42	29,20%	86	31,20%
3.	Praktické skúšanie (projekty, praktické činnosti, laboratórne práce ...)	30	22,40%	50	34,70%	80	29,00%
4.	Inovatívne metódy (rôzne súťaže, kvízy, sebahodnotenie, portfólio)	28	21,20%	18	12,50%	46	16,70%
5.	Nemalo by sa vôbec skúšať	9	6,80%	15	10,40%	24	8,70%
6.	Iné	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Tab. 1 Názory žiakov na používanie metód pri skúšaní

Aké metódy využívate pri skúšaní žiakov ?

	Zameranie učiteľa	Ženy		Muži		Celkom	
		Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
1.	Ústne skúšanie (pri tabuli)	5	10,90%	2	7,40%	7	9,60%
2.	Písomné skúšanie (písomka, test)	16	34,80%	8	29,60%	24	32,90%
3.	Praktické skúšanie (projekty, praktické činnosti, laboratórne práce ...)	15	32,60%	14	51,90%	29	39,70%
4.	Netradičné metódy (portfólio, autentické skúšanie, vrstovnícke hodnotenie ...)	4	8,70%	1	3,70%	5	6,80%
5.	Neskúšam, hodnotím len aktivitu žiakov a ich dlhodobý prístup k učeniu sa	6	13,00%	2	7,40%	8	11,00%
6.	Iné	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Tab. 2 Názory učiteľov na používanie metód pri skúšaní

Využívate pri skúšaní žiakov Aj sebahodnotenie žiakov ?							
	Zameranie učiteľa	Ženy		Muži		Celkom	
		Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
1.	Áno vždy	6	15,00%	1	4,50%	7	11,30%
2.	Občas, niekedy	15	37,50%	6	27,30%	21	33,90%
3.	Väčšinou nie	16	40,00%	13	59,20%	29	46,80%
4.	Vôbec nie	2	5,00%	1	4,50%	3	4,80%
5.	Neviem, ako by som to využil	1	2,50%	1	4,50%	2	3,20%

Tab. 3 Názory učiteľov na využívanie sebahodnotenia žiakov

VYHODNOTENIE A INTERPRETÁCIA ČIASTKOVÝCH VÝSLEDKOV PRIESKUMNÉHO ŠETRENIA

Zo získaných výsledkov uvádzame, vo vzťahu k používaným metódam skúšania (pozri Tab. 1 a Tab. 2), tak žiaci preferujú písomné skúšanie (31,20 % žiakov) a praktické skúšanie (29,00 % žiakov). Pri porovnaní dievčat a chlapcov vyznieva zaujímavá skutočnosť, že praktické skúšanie preferuje 34,70 % žiakov, kým vo vzorke dievčat je tejto metóde preverovania naklonených len 22,40 % dievčat. Myslíme si, že preferovanie praktického skúšania chlapcami vychádza z rodovej príslušnosti. Naopak dievčatá sa vyjadrili, že až 21,20 % by pri skúšaní radi využívali inovatívne metódy skúšania. V korelácii so zistenými výsledkami, vo vzťahu k používaným metódam pedagogickej kontroly, od žiakov sú výsledky získané od učiteľov. Písomné skúšanie preferuje 32,90 % učiteľov a praktické skúšanie 39,70 % učiteľov. Prekvapujúce je pre nás zistenie, že iba 6,8 % učiteľov používa pri skúšaní žiakov inovatívne metódy preverovania. Zastávame názor, že učitelia sú veľmi konzervatívni v zavádzaní inovácií do školskej praxe. Až 11,00 % učiteľov nevyužíva skúšanie žiakov, ale žiakov hodnotí na základe ich aktivity v škole a dlhodobé nasadenie v procese učenia sa.

Čo sa týka názorov učiteľov na sebahodnotenie žiakov (pozri Tab. 3) viac ako polovica učiteľov (54,80 %) zastáva názor, že sebahodnotenie žiakov viac-menej nevyužíva. Považujeme to za nesprávne a domnievame sa, že učitelia nemajú dostatočné vedomosti o tom, aké dôležité je naučiť žiakov objektívnemu sebahodnoteniu. Ide totiž o významnú kompetenciu využiteľnú v každodennom živote. Žiaci uvádzajú (v zastúpení 25,70 %), že sa zo sebahodnotením stretávajú, z tohto počtu až 29,00 % uvádza, že s vyjadrením svojho názoru na hodnotenie majú pri učiteľoch problém. Žiaci v zastúpení 10,20 % uvádzajú, že radšej neprezentujú svoj názor z obavy, že by mali problémy s učiteľom. K slovnému hodnoteniu má výhrady až 43,10 % žiakov. Najviac žiakom vadí negatívne slovné hodnotenie, kritika ich výkonov a niekedy aj ironický kontext slovného hodnotenia.

ODPORÚČANIA PRE ŠKOLSKÚ PRAX

Pre kvalitu vyučovacieho procesu je dôležité vzbudiť u žiakov pozornosť a záujem o preberané učivo. Výsledky rôznych výskumov dokazujú, že žiaci sa pravidelne pripravujú len na tie predmety, ktoré ich zaujímajú. Učiteľ by mal v procese preverovania a hodnotenia výkonov žiakov používať pestrú škálu metód preverovania (inovatívne prístupy nevynímajúc), pretože len vtedy môže rešpektovať základné princípy spojené s týmto procesom: princíp komplexnosti (zameraný na všetky tri zložky osobnosti žiaka), princíp všestrannosti (napr. pri záverečnom hodnotení by sa mali brať do úvahy všetky významné znaky a vlastnosti žiaka a jeho učebné výsledky), princíp dynamickosti (nemali by sa hodnotiť len aktuálne výsledky a schopnosti žiaka, ale aj jeho vývoj a potenciálne možnosti), princíp modifikácie (prispôsobenie metód preverovania rôznej mentálnej a fyzickej úrovni žiakov).

Z nami realizovaného prieskumného šetrenia vyplývajú nasledujúce závery a odporúčania pre školskú prax:

- Využívať individuálny prístup k žiakom aj v procese preverovania ich výkonov. To znamená, že výkony žiaka posudzovať podľa jeho vlastných možností a schopností. Pri hodnotení žiaka je potrebné zohľadniť aj jeho individuálny posun vpred a tiež ako využíva svoj potenciál. Preto by učiteľ nemal zabúdať, že popri výsledku je potrebné zohľadniť aj cestu a úsilie, ktoré žiak potreboval vynaložiť, aby sa dopracoval k určitému stupňu poznania.
- Preferovať pozitívnu orientáciu pri hodnotení výkonov žiakov, ktorá vychádza z myšlienok humanistickej pedagogiky. Úlohou hodnotenia podľa nej je dosiahnuť taký stav, aby každý žiak bol úspešný.
- **Posilňovať sebahodnotenie žiakov, pretože tendencia k sebahodnoteniu má podstatný význam pre rozvoj autoregulácie.**
- **Učítelia by sa mali zamerať na rozšírenie škály metód preverovania a hodnotenia žiakov.**
- Nepreceňovať časové hranice skúšania určené učiteľom. Teda nie je vhodné stále postihovať žiaka pri nedodržaní časových limitov. Dôležitejší je teda výsledok a nie rýchlosť, s akou sa žiak k výsledku dopracoval.
- Nepodceňovať počet známok za hodnotiace obdobie a nezabúdať na slovné hodnotenie výkonov žiakov.

LITERATÚRA

1. BAJTOŠ, J. 2013. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition, 2013. 389 s. ISBN 978-80-8087-625-6.
2. KOLÁŘ, Z. - ŠIKULOVÁ, R. 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Portál, 2005. 157 s. ISBN 80-247-0885-X.
3. KOSOVÁ, B. 1997. Humanizácia procesu hodnotenia žiakov. In *Pedagogické rozhľady*. Banská Bystrica : MC, 1996. ISSN 1335-0404. roč. 5, č. 4 (1996/97), s. 3-6.
4. PODLAHOVÁ, L. et al. 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha : Grada Publishing, a.s. 2012. 154 s. ISBN 978-80-247-4217-5.
5. SKALKOVÁ, J. 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV 1999. 292s. ISBN 80-85866-33-1.

6. SLAVÍK, M. et al. 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2012. 235 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
7. TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.



Ramirvs Delivs Borges De Meneses

CESPU, Gandrae, Lusitania, Portugal

Specialis generalisque relativitatis einsteinianae theoriae: apud metricam et philosophiam / *Special generalisque relativity einsteinian theories: and in metric*

Abstract

This article was written to demonstrate the meaning of non-euclidean geometry to the construction of Relativity, and the sense of light's speed according to the Special Relativity.

Key words: Einstein, Special Relativity, General Relativity, and philosophical foundations.

INTRODUCTIO

Relativitatis Specialis et Generalis Theoria ab eius auctore Einstein ut mere scientifica proponitur, sed tantum philosophiae iudicium, sicut eius ultimum fundamentum sive gnoseologicum, sive ontologicum, secundum nostrum propositum. Spatium et tempus secundum einsteinianae specialis relativitatis theoria relativa ostendentur, sed apud classicam mechanicam (Galileus et Newton) absoluta revelantur. Solum spatii temporisque conexio absolutam metricam ad relativitatem specialem referat. Motus cinematicus relativus motus est vel datur absolutum. Verumtamen duo sensus necessaria secundum relativum et metrica externo factus sint.

Sub duplo sensu, motus restritum et generalisatum appellatur. In primo, mechanicus motus momentum mobilis subjecti est, de initiali termino ad finali momento. Relate ad alium mobilis quicumque ens vel corpus physicum, qui in spatio et tempore distinguere positionem possumus, habetur. In secundo verbo, motus quemlibet substantialem mutationem seu accidentalem significat. Verumtamen, quivis formae motus definiunt, sicut mechanicus, ondulatorius, et cetera.

Motus analysis, sicut purus phenomenus per se, ad physicam (relativisticam, quanticam et reliqua).

Apud axiomaticum mechanicae systema (cinematicae et dynamicae), philosophiam radicem motus instituere, sicut possibilis motus phaenomenum oportet et eius generalis lex, sicut in speciali relativitate factum est.

Verumtamen Relativitatis Specialis Einsteiniana theoria a lumine naturali ratione in philosophiae sit. Id est spatii et temporis theoria, sicut metrica physicae phaenomenorum, ab eius extensione Generalem Relativitatem appellatur.

Quidem motus actum seu aliquid positivum esse, nam moveri modus realis entis est. Naturaliter quod enim movetur, in via ad actum perfectum est, qui tamem non nisi in motus termino obtinetur. Hinc nisi potentiae actus ut sic se evolutio potentiae nondum absoluta sed in via et tendentia ad terminum dicitur. Quapropter quoad ad motum tria dimensiones spatium, tempus et velocitas spectant: $Mc = f(e,t,v)$.

Ad hunc articulo, specialis generalique relativitatem theoriam exponere volo. Sed nunc apud sensus valoresque relativitatis (specialis generalisque) philosophicum fundamentum desiderio desideravi.

1. APUD EINSTEINIANAM SPECIALIS RELATIVITATIS THEORIAM

Prima forma ab Einstrein Relativitatis Mechanicae, anno 1905, aufert e galileiana relativitate limitationem primam proindeque affirmat, verumtamen proposita sit, cum physica phaenomena, tum mechanica, tum electrodynamicam, alicui systemati imterna, modo eodem perficientur, sive systema quiescere supponatur, sive rectilineo uniformi motu moveri. Hoc principium motus relativitatis est, dicitur ut hinc nullum experimentum internum systemati ad revelandum motum absolutum systematis cinematico spatio aptum sit¹. Secundum hanc assertionem, quae tanquam specialis relativitatis principium theoriae, additur apud principium, dicitur ut lucis velocitas constans erat et eundem valorem habet numericum relate ad referentiae systema quodlibet, a motu independentum fontis luminis tum systematis referentiae seu ipsius observatoris, quia a Michelson et Morley experimento est datum, assumitur.

1.1 *Michelson-Morley experimentum* nondum aptum ad detegendam velocitatem vel saltem relativam variationem velocitatis lucis Terraeque excogitavit, ex uno fonte F monochromatica lucis fasciculus per directionem determinatam emittitur, cui lamina semiargentata L inclinata angulo 45' opponitur, ita ut fasciculus incidens r in duos scindatur, quorum alter r' laminam pertransit et secundum eandem directionem prosequitur, imo alter r'' apud orthogonalem directionem reflectitur.

¹ Cf. L.D.LANDAU; E.LIFCHITZ, *Théorie des Champs*, traduit du russe, Éditions Mir, Moscow, 1970, 6-12.

Radii r' et r'' duo specula S' et S'' in eadem distantia respective opponuntur, ita ut duo radii totaliter in oppositam directionem reflectantur et denuo in laminam L impingant. Sic, in unum fasciculum collecti denuo, per opticum systema O observari possunt. Verumtamen si radii r' et r'' optica itinera aequalia, cum denuo in unum colligentur, semper percurrunt, eandem phasim exhibent, ac proinde nullum phaenomenum interferentiale detegitur, sed si Terra in aliqua directione aliqua movetur, in radii directione r' ponamus et si proinde, ut clássica theoria vult, lucis velocitas eadem non secundum directiones duas orthogonales r' et r'' est, tunc interferentia phaenomena, quae a priori possunt calculari, sicut verificari debent².

Tamen peracta experimenta movendo instrumentum secundum directiones diversas et repetita in anni temporibus diversis semper exitum negativum dederunt. Unde quod optica et electrodymanica ita perficiuntur phaenomena, ac si lucis velocitas secundum omnes directiones semper esset eadem, tamen diversa Terrae per aetherem translatione, concluditur³.

Idcirco ex alia parte factae circa stellarum binaria systemata observationes et alia experimentalia data ad affirmationem quod lucis velocitas independens etiam est a velocitate emissionis fontis ducunt.

Unde facta experimentalia fundamentum, ad lucis constantiae velocitatis principium affirmandum esse, praebent.

Scilicet Einstein lucis constantiam velocitatis non tanquam explicandum factum per alia occulta et hypothetica phaenomena, sed principium tanquam explicatio- nis et deductionis aliorum phaenomenorum assumpsit.

Mirae consequentiae e lorentzianae formulis transformationis, quae propter Michelson-Morley experimentum et iam similia non considerari possunt, ut alicuius penduli mathematicum artificium simplex, sed revera transformationes peragen- das exhibent, ut mensuras peractae in systemate uno referantur ad systema aliud in motu relativo deducuntur. Praecipuae consequentiae hae erint:

1.1.1. *Temporis Dilatio* - Eiusdem phaenomeni duratio, verbi gratiae non solum alicuius penduli oscillatio vel electromagnetica vibratio atomi alicuius sed etiam alicuius duratio phaenomeni physiologici in vivente, pariter diverso modo a duobus observatoribus, in hoc casu, duratio mensurata ab observatore quiescente cum phaenomeno, $t_b - t_a$, minor quam duratio mensurata ab observatore in motu est relativo, seu phaenomenorum mobilium tempus citius quiescentium currit quam tempus phaenomenorum mobilium, mensuratur. Nunc temporis dilatatio formula exhibetur:

$$t'_b - t'_a = t_b - t_a / (1 - v^2/c^2)^{-1/2}.$$

2 Cf. A. DIAS GOMES, *A Teoria da Relatividade de Alberto Einstein*, Coleccção Análises, Edição do Autor, Lisboa, s/d, 102-103.

3 Cf. S. TREIMAN, *The Odd Quantum*, Princeton University Press, New Jersey, 1999, pp.50-54.

Experimentaliter temporis haec dilatatio spectri observatione emissi a celeriter atomis motus: hae enim lucem periodi longioris lucem emittunt, ut Ives (1988) et alii post illum

ostenderunt.⁴ Modo pari media mesonum vita in motu longior quam vita in quiete media mesonum erit.

1.1.2. Longitudinum Contractio - Cum idem corpus, id est, aliqua regula, ab aliquo observatore, quiescente relate ad mensurandum corpus et $x_b - x_a$ a mensura obtenda erit, et pariter ab observatore alio in motu relate ad illud mensuretur. Verumtamen, mensura a secundo observatore minor quam prior et eius valor et sensus obtenta erit, et est secundum lorentzianas transformationes:

$$x'_b - x'_a = (x_b - x_a) / (1 - v^2/c^2)^{-1/2} .^5$$

1.2. Simultaneitatis Relativitas et ordinatio eventuum - Duo phaenomena in locis diversis peracta, quae pro uno observatore simultanea sunt, sed pro alio observatore non simul sunt, prioritatis relatio et posterioritatis inter phaenomena distantia et non conexas inter se aliqua actione physica, contraria pro diversis observatoribus esse potest. Nunquam utrum duo sensibiles eventus, qui nobis simultanei videntur, sint realiter simultanei solum apparenter, scire possumus. Per hoc tamen non negare realem simultaneitatem unius eventus cum alio volunt, sed tantum nos eam simultaneitatem posse observare et determinare in sensibilibus eventibus maximo spatio separatis negant. Porro simultaneitas in plurimis evidens est, sed secundum physicae phaenomenologiam. Sed eventuum simultaneitas secundum einsteinianam relativitatis theoriam pure metrica erit. Ergo eventuum simultaneitas, qui relativum, dependens a observatoris motus statu est. Videlicet si duo eventus in distantibus locis, iudicium de eorum simultaneitate pendet a motus statu vel quietis observatoris, qui de iis iudicat, et perceptio immo ipsa notio simultaneitatis dicenda erit, sed solum relativa saltem inter limites certos, cum quatenus adhibendus sit calculus, qui physicas leges ad iudicandum de eorum supponit simultaneitate, accidant.

Hae omnes consequentiae in unum reduci, dicendo quod spatii temporisque non independentes inter se sunt, sed intrinsece ab invicem dependent et relativae sunt, possunt, ad motus statum et quietis relativae inter observatorem et observatum. Tamen mensurae spatiotemporales varietatem aliquam quadridimensionalem inscindibilem constituunt, quod a Minkowski repraesentatum modo geometrico per aliquod spatium quadridimensionale pseudoeuclideanum:

$$ds^2 = \left[-(dx_1)^2 - (dx_2)^2 - (dx_3)^2 + (dx_4)^2 \right]^{1/2} .$$

4 Cf. R. LUIS GOMES, *A Teoria da Relatividade: espaço, tempo, gravitação*, Edições Monsanto, Lisboa, 1954, 34.

5 Cf. *Ibidem*, 35-36.

Haec Minkowski Universi linea est, quae ab Einstein mathematice deducitur:

$$dx^2 + dy^2 + dz^2 - c^2 \cdot dt^2 =$$

$$\gamma^2 \cdot dx'^2 + \gamma^2 \cdot v^2 \cdot dt'^2 - 2\gamma^2 \cdot v \cdot dx' \cdot dt' + dy'^2 + dz'^2 - \left(\gamma^2 \cdot v^2 / c^2\right) \cdot dx^2 +$$

$$+ 2\gamma^2 \cdot v \cdot dx' \cdot dt' - c^2 \cdot dt^2 =$$

$$= dx'^2 + dy'^2 + dz'^2 - c^2 \cdot dt^2$$

$$ds^2 = dx^2 + dy^2 + dz^2 - c^2 \cdot dt^2$$

vel

$$\sum x_i^2 - c \cdot x_4^2; (i = 1, 2, 3).$$

Tandem, haec immutabilis aequatio manebit, sicut in linearibus transformationibus, quae novae variables definiendae sunt, secundum veterorum functiones, ut vero novam mathematicam entitatem determinet, deinde devenimus :

$$x_1'^2 + x_2'^2 + x_3'^2 - c^2 \cdot x_4'^2 = x_1^2 + x_2^2 + x_3^2 - c^2 \cdot x_4^2,$$

in quo tres dimensiones ordinariae sunt dimensiones spaciales, sed quarta dimensio dimensio temporalis est multiplicata per i c seu per imaginariam unitatis radicem negativae et per lucis velocitatem⁶.

1.3. De Relativitatis Principiis - E duobus his principiis tota theoria relativitatis particularis mathematice deducitur et in primis novae aequationes transformationis, quae inter se referunt mensuras spatii et temporis peractas ab observatoribus qui inter se relative motu uniformi et rectilineo moventur. Hae aequationes vocantur lorentzianae transformationes, quia iam a physico Lorentz detectae fuerant, tanquam artificium mathematicum ad conservandas invariantas aequationes electrodynamicae .

Idcirco motus, secundum specialem relativitatem theoriam, realiter relativus erit, cum spatium et tempus relativa sint. Tamen in Classicam Mechanicam videtur quod motus, spatium tempusque relativi erint.

Secundum Specialem Relativitatem, lucis velocitas maxima omnium possibilem velocitatum erit. Idcirco lucis velocitas eadem, sive accedat sive recedat lucis fons et sive accedat sive recedat obiectum, quod lucem recipit, verumtamen apud Michelson – Morley sit. Hinc mensuratoria instrumenta non mereri fidem, quia Terrae translatione rotationeque deformantur, atqui sequitur. Sicut ad hanc positionem dicere potest ut occasio proponendi hanc theoriam fuit famosum experimentum a Michelson et Morley confectum anno 1881 et deinde ab iisdem et ab aliis pluries renovatum in diversis adiunctis et circa phaenomena affinia. Praesupposita et intentum experimenti haec errant: phaenomena electromagnetica,

⁶ Cf. C. MOELLER, *The Theory of Relativity*, second edition, Clarendon Press, Oxford, 1972, 34-49.

ut est radiatio luminosa, secundum theoriam classicam perficiuntur in aliquot medio, aethere denominato, in quo sunt immerse corpora ponderabilia et quod non participat motum istorum saltem in medio cum indice refractionis unitario, prout deducitur ex experimentis Fizeau et ex phaenomeno aberrationis sideralis⁷.

Lucis velocitas maximam velocitatum possibilium omnium patefacta est. Verumtamen lucis velocitas, secundum einsteinianum opus, eadem, sive accedat, sive recedat lucis fons, et sive obiectum recedat, quod lucem recipit, tunc est.

Si aliquod corpus lucis velocitatem, tunc suam dimensionem in sensu motus directionis amitteret, et ad superficiem reduceretur, idcirco acquireret. Sed, apud Lorentz positionem, in Terrae translationis motu, atqui in motus directionis sensu breviantur, per se omnia corpora deformantur. Cum in Terrae translatione rotationeque deformatur, hinc mensuratoria non mereri fidem instrumenta sequitur.

Lucis velocitas prorsus magnitudo constans et independens sive a observatoris luminaris velocitate, qui illam mensurat, sive a relative motus statu inter utrumque, est.

Insuper lucis velocitate omnium maxima erit, ita ut aliquod corpus maiore moveri velocitate repugnet. Atqui secundum restrictae relativitatis principium factum sit, ut cum intime principio primo conexum dictum est.

Verumtamen primum principium ab Enstein firmatum est sicut nullis mediis, non modo mechanicis sed quibuslibet aliis, motum absolutum cognoscere possumus uniformem rectilinumque, sed relativum motum dumtaxat. Idcirco Einstein ex tali experiment frustato in has duas affirmationes universales devenit.

Quam impossibilitatem rectilinum observandi uniformem motum, qui relativus motus non sit, appellat naturae legem Einstein. Unde et uniformis rectilinei motus aequationes relate ad systema O quiescens, illis identicae sunt, quae ad systema O' referuntur, quod rectilineo motu uniformi systematis O moveatur: ita ut scribere possumus:

$$E = v \cdot T \qquad \text{vel} \qquad e = v \cdot f(t),$$

loco scribendi: $e' = c + v' t$; $e = c + v' t + v'' t$, quia motus aequationes pro systemate O et systemate O' identicae erint. Quidem tum in casu quo O' quiescat. Tum in illo ad quem respecte O moveatur, motu rectilineo uniformi supra OX.

Ad huius principii probationem, casus in quibus re vera quis trahitur a vehiculo sese uniformiter movente, et tamen vehiculi motum non percipit: sic qui sub tenebris curru ferreo vehitur, nec regionem circumstantem mediis allis distinguere valet, vel qui navi aerea fertur per spatialia altiora. Immo si quis Solem et stellas nunquam videret, ignoraret penitus motum Terrae circa suum axim et circa Solem.

⁷ Cf. A. DIAS GOMES, *A Teoria da Relatividade de Alberto Einstein*, 92-102.

Quia corporum relativum motus observamus non possumus quondam ex illis moveatur vel acquirat in variations motu scire. Sic si videmus velociter moveri rhedam, non possumus scire utrum rheda ad Terram solum moveatur. Per mathematicam formulam hoc declarant, quae omnem motum relativum esse dicitur.

Classicae Relativitatis Principio etiam aliqua mathematica expressio tribui solet: fundamentales aequationes Mechanicae invariantes ad aliquam galileianam transformationem referentiae systematis relate sunt. Nam mechanica phaenomena mediantibus aequationibus exprimi possunt, describentibus positionis corporis in tempore variationem, per ordinem ad aliquod systema axium trium orthogonalium sunt. Si aequationes ad aliud systema axium referre volumus, tunc aequationes requiruntur, quibus unius systematis coordinatae (x,y,z) in coordinatas systematis alterius (x',y',z') formantur. Aequationes transformationis in Classica Mechanica immediate obtinentur ex duobus principiis; aliud est de summa velocitatum, iam indicatum fuit, aliud de universalitate temporis independentiaque. Ita ut si habentur duo systemata galileiana, seu quae relative moventur motu uniformi rectilineo, coordinatarum transformatio, quae galileiana transformatio dicitur his relationibus exprimitur:

$$x' = x + u t; y' = y + v t; z' = z + w t; t' = t,$$

ubi u, v, w velocitatis componentes relativae duorum systematum, deinde t tempus indicat, verumtamen sunt.

Idcirco classicae relativitatis principium (Galileus et Newton) affirmat quod si mechanicae ab aequationibus galileianae transformationes applicantur, forma illarum non mutat; electrodynamicae aequationes e contra non invariantes relate ad has transformationes patefactae erint.

Ex his duobus principiis tota relativitatis particularis theoria mathematice, et novae aequationes transformationis in primis deducitur, quae inter se spatii et tempore mensuras peractas ab observatoribus referunt, qui inter se relative uniformi rectilineo motu moventur. Hae aequationes lorentzianae transformationes, quia a physico Lorentz detectae fuerant, tanquam artificium mathematicum ad conservandas aequationes invariantas electrodynamicae, vocantur. Si v relativa uniformis et rectilínea velocitas duorum systematum et eius directio sit, coincidere cum axe x supponantur, tunc his aequationibus his lorentzianae transformationes imprimuntur:

$$x' = x + v t / (1 - v^2/c^2)^{-1/2}; y' = y; z' = z; t' = t + v/c^2 / (1 - v^2/c^2)^{-1/2}.$$

Lorentzianae transformationes (V) in potestate reales parametri esse, grupum factum esse, relate ad t (tempus) aequationes (\vec{v}) solvuntur, de lorentzianis transformationibus sequuntur, qui secundum transformationem sunt, (V), supponit (VI) v ad $-\vec{v}$. Porro, aequationes (VI) erint:

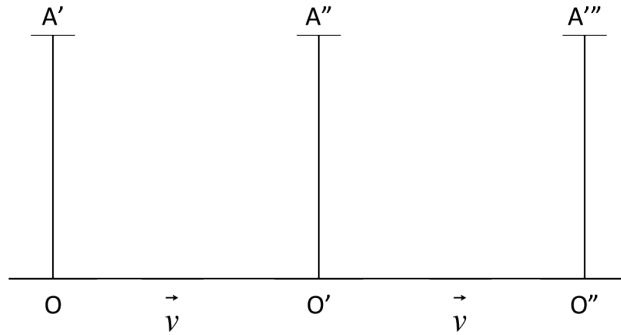
$$(1 - v^2/c^2) \cdot x = \sqrt{1 - v^2/c^2} \cdot (x' + v \cdot t');$$

$$(1 - v^2/c^2) \cdot t = \sqrt{1 - v^2/c^2} \cdot (v/c^2 \cdot x' + t),$$

tunc metricae transformationis relationes contigebant:

$$\begin{aligned} x &= x' + v \cdot t' / \sqrt{1 - v^2/c^2}; \\ t &= v/c^2 \cdot x' + t' \cdot \sqrt{1 - v^2/c^2}. \end{aligned}$$

Non habemus nullum significatum in sinistro brachio interferometri Michelson – Morley experimenti, ad calculum determinandum esse, in hoc articulo, solum quod ad dextrum brachium spectat. Tandem, $[L_1; L_2]$ lorentzianae transformationes sunt et ad parametrorum valores congruent: $v = v_1$ et $v = v_2$. Applicandum productum esse, novum transformationes grupum affirmatum sit in L_1 et L_2 . Secundum transversalem trajectoriam Michelson-Morley experimenti:



Ergo Terra in sensu OO'' ibit, ab anteriori figura, si qui t_2 aufert, tempus lucis trajectoriae AO. Sed valor “O” in A” reflectitur, ut temporis terminus $1/2 t_2$ et secundum Pithagoras theorema, habebimus:

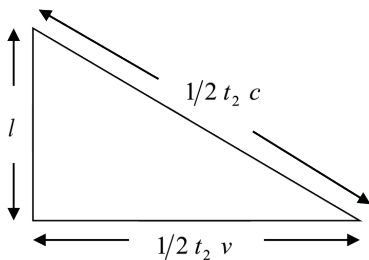
$$OA''^2 \equiv OO'^2 + O'A''^2.$$

Sed: $OA'' = 1/2 \times t_2 \times c; OO' = 1/2 \times t_2 \times v$

$$O'A'' = l.$$

Ergo variables supponendi sequitur:

$$(1/2 \times t_2 \times c)^2 = (1/2 \times t_2 \times v)^2 + l^2$$



Tunc:

$$1/4 t_2^2 \times c^2 = 1/4 t_2^2 \times v^2 + l^2;$$

$$1/4 t_2^2 \times (c^2 - v^2) = l^2;$$

$$t_2^2 = \frac{4 l^2}{c^2 - v^2}; t_2^1 = \frac{2 l}{\sqrt{c^2 - v^2}}$$

Conferrendae hae duo valores sint, sicut nobis factus est, in anterioribus problematibus, a nobis recognoscendus erit $t_2 < t_1$.

Novas expressiones ad t_1 et t_2 invenimus, quae a nobis permittit videre significatum machinam in fluctuatore et in hydrargiri cuba :

$$t_1 = \frac{2lc}{c^2 - v^2} = \frac{2lc}{c(1 - v^2/c^2)} = \frac{2lc}{c} \times \frac{1}{1 - v^2/c^2} = \frac{2l}{c} (1 + v^2/c^2 + v^4/c^4 + \dots)$$

$$t_2 = \frac{2l}{\sqrt{c^2 - v^2}} = \frac{2l}{c\sqrt{1 - v^2/c^2}} = 2l/c \times \frac{1}{\sqrt{1 - v^2/c^2}} =$$

$$t_2 = 2l/c \times \frac{1}{(1 - v^2/c^2)^{1/2}} = 2l/c \times (1 - v^2/c^2)^{-1/2} = 2l/c \times \frac{1}{1 - v^2/2c^2 + \dots} =$$

$$= 2l/c \times (1 + v^2/2c^2 + \dots).$$

Duo tempora visi relate sunt, videmus quod :

$$t_1 - t_2 = 2l/c (1 + v^2/c^2) - 2l/c \times \left(1 + \frac{v^2}{2c^2}\right) = 2lv^2/c^2 - 2lv^2/c^2 =$$

$$= 2lv^2 (1/c^2 - 1/2v^2) = 2lv^2 \times \frac{l}{2c^3} = \frac{l \times v^2}{c^3} = l/c - v^2/c^2.$$

Sive $t_1 - t_2$ temporis et traectoria variationes demonstrant, cum ramus \overline{OA} in positione posuit $\overline{OA'}$ et contraria. In prima rotatione sequitur:

$$t_2 - t_1 = -(t_2 - t_1) = -l/c \times v^2/c^2$$

Habemus idcirco fimbriarum migrationem interphereniae secundum temporalem variationem :

$$(t_1 - t_2) - (t_2 - t_1) = 2l/c \times v^2/c^2 = 2(t_1 - t_2).$$

Porro sequitur :

$$(t_1 - t_2) - (t_2 - t_1) = 2(t_1 - t_2).$$

Cum moderatione Michelson-.Morley experimenta facta sunt. Cum sit velocitatis minima differentia in hoc labore et Chicago Domus Municipalis ab investigationibus adiuvet. Ergo in sperandum resultatam, $t_1 - t_2 = l/c \times v^2/c^2$, alterum in experimenti tempore, quod videtur: $t_1 - t_2 = 0$, sequitur. Verumtamen investigatores ad talem resultatam experimentalem nolunt vincere.⁸

Inde specialis relativitas mathematico modo enuntiari potest, dicendo ut mechanicae el electrodynamicae aequationes relate invariantes ad aliquam lorentzianam transformationem, secundum negativum Michelson-Morley experimentum erat resultatam, patefactae sint.

⁸ Cf. A.DIAS GOMES, *A Teoria da Relatividade de Alberto Einstein*, 104-106.

1.4. Velocitatum Compositio et Máxima Velocitasa – E lorentzianarum transformationum formulis, etiam immediate compositionem duarum velocitatum sequitur, non haberi per summam simplicem velocitatum componentium sed per formulam:

$$w = u + v / 1 + uv / c^2$$

E velocitate hac non posse superare aliquod maximum, quod ipsa lucis velocitas est, quod etiam immediate e transformationum formulis habetur, in quibus, si corporis velocitas velocitatem superaret lucis sequitur, expressio sub radice negativa et tota formula valorem realem non habitura sit. Apud classicam mechanicam, hoc theorema naturaliter scripturum erit: $Vr = u + v$.

Porro, secundum relativitatis mechanicam, apud cinematicam, velocitates a P relate S et S' sumptae sunt:

$$u = dr/dt; \quad u' = dr'/dt.$$

A derivatione:

$$r = r' + (y-1) \cdot (r-v) - v/v^2 + t;$$

$$t = [t' + (r' \cdot v)/c^2] \cdot y.$$

Sed a t relatum sit, dr/dt , porro t'_1 , cum dr'/dt , contingentur:

$$u = 1/(1 + u' \cdot u/c^2) \cdot [(1 + u \cdot v/v^2) \cdot v + 1/(1 - v^2/c^2)^{1/2} \cdot u'] = (u \cdot v/v^2) \cdot v.$$

Velocitatum compositionis lex ad tangentes aditionis formulam auferamus, ubi tangentes a particularium valoribus velocitatem semper sit, qui a paralelograma formata supponerentur. Atqui $\text{tang } \varphi = i \cdot v^2/c^2$; $\text{tang } \varphi' = i \cdot v'^2/c^2$, trigonometricum theorema faciendum erat supponendi:

$$U = ic \text{ tang}(\varphi + \varphi') = i \text{ tang } \varphi + i \text{ tang } \varphi'/1 = \text{tang } \varphi \cdot \text{tang } \varphi' = v + u/1 + v \cdot u/c^2.$$

Classicae Mechanicae formulatio ($\vec{v}r = \vec{v}_1 + \vec{v}_2$) non validitati relativitatis mechanicae esse, cum eventuum simultaneitas relativa sit, quia \vec{v} vel \vec{r} , cum mobili regula et intervali dt determinantur, secundum horologiam, mensuratura erit.

Regulae et horologia in motu relate regulae et horologis in quiete contractionem experimentum.

Sed v_2 eodem modo determinata est qui v_1 non aditiones potest, sine alicuo modo cum relate a systema \sum secundum lorentzianam transformationem habitur.

Interpherometri de longitudinalis transversalisque brachii compositionibus sequitur:

$$v_{(l)} = v_1 + v_2 \cdot \text{long}/1 + v_1 \cdot v_2/c^2;$$

$$v_{(\perp)} = (v_2)_{\perp} \cdot \sqrt{1 - v^2/c^2} / 1 + v_1 \cdot v_2/c^2.$$

Quomodo horologiorum status observari necesse est, in diversis locis, qui opus de velocitate sint lucis - c - . Apud relativitatis theoriam, velocitatum parallelogrami lex, solum apropinquare validitatem esse : $v^2 = (dx/dt)^2 + (dy/dt)^2$ e $w^2 = w_t^2 + w_u^2$:

$$\alpha = \arctg w/y$$

Tandem angulum α sicut angulum, inter velocitates v et w , considerandum erit in velocitatis definitae expressione in calculo introibit. Si w axii directio habeat, tunc finaliter ab aequatione impetravimus.

Sed simplex calculus dari potest:

$$U = \sqrt{(v^2 + w^2 + 2v \cdot w \cdot \cos \alpha) \cdot (v \cdot w \cdot \cos \alpha / z)}.$$

Videtur quod v et w de modo simétrico scriptae sunt :

$$U = v + w/1 - v \cdot w/v^2 .$$

Esse grupi formularum lorenntzianae transformationis apropinquantur de relativistica metrica in omnium velocitatum lex compositionis, id est:

$$x = x + vt / (1 + v^2/c^2)^{1/2} ;$$

$$t = t' + vx/c^2 / (1 - v^2/c^2)^{1/2} ,$$

et volumus introire $v = x/t$, in ulterioris mathematicae formulis supponendae erant, sicut sequuntur:

$$Vr = x/t = x' + vt'/t' + v/c^2 \cdot x' = x'/t' + v/1 + v^2/c^2 \cdot x'/t = v' + v/1 + v \cdot v'/c^2$$

Ad lucis velocitatis casum $v = w = c$ omnino spectat:

$$Vr = c + c/1 + c^2/c^2 = 2c/2 = c ,$$

$$Vr = c .^9$$

Si necesse additionari potest a velocitate C alteram velocitatem, v , tunc sequenti resultati secundum substitutionem c , in una velocitate “ v ”, sequuntur:

$$Vr = c - v/1 - cv/c^2 = (c - v) \cdot c / (c - v) = c ;$$

$$Vr = c .$$

Sicut invariants lucis velocitas est, quae contradictoria conclusio inducit, ad causalitatis principium, hypothesis superior velocitas ad lucem admittit. Verumtamen, quoad nos causa effectumque concomitantes esse potest. Velocitatum compositionis lex sicut axioma ostenditur et in speciali relativitate sicut theorema surgit. Idcirco nova generalisatione lex sicut novum isomorphismum relate ad alias ve-

⁹ Cf.W. PAULI, *Theory of Relativity*, translated from german, Pergamon Press, London, 1958, 15-75.

locitatis leges aufert. Vero Abelé et Malvaux velocitatum compositionis lex semper axioma et non theorema erit¹⁰.

1.5. Aequivalentia massae et energiae – Alicuius corporis massa proprietas absoluta non est et intrinsece invariabilis, ut classica mechanica volebat, sed est velocitatis functio, ita ut si per M_0 indicatur quietis massa, seu massa mensurata ab observatore quiescente cum corpore, pro observatore alio in motu relate ad corpus massa habetur:

$$Mv = M_0 / (1 - v^2/c^2)^{-1/2}.$$

Omnis energia, qua talis, aliquam massam habet, cuius mensura est: $m = E / c^2$ vel

$$E = m \cdot c^2.$$

Haec formula, iam inde ab anno 1905, ab Einstein, ad ulterius significandam plenam aequivalentiam et mutuam transformabilitatem inter massam energiamque.

Generalis massicoenergetiae connexionis lex, a posteriori, ab Einstein haec ostenditur, id est: $E = mc^2$ vel $m = m_0 / [1 - v^2/c^2]^{1/2} = E/c^2 \cdot (1 - v^2/c^2)^{-1/2}$.

Huius celeberrimae aequationes deductio, ante eius experimentalem confirmationem, pro se quisque ab Einstein et Langevin assequenda fuit. Haec nova relativitatis lex consequens est ex motus causali lege $F = dp/dt$. Ut, $p = m \cdot u \cdot v$, se mutata in novam legem sit: $dE = F \cdot dr = dp/dt \cdot dr = dp \cdot v$.

Ergo proficiscendi ex aequatione $p = m(u) \cdot v$, quae relate p et v factae variables sunt, determinatur de facto dE et ut Vectorialis Calculi de proprietate sit, parallelismum inter p et v , ostenditur, deinde secutus sit: $dp \cdot v = v \cdot dp$.

Verumtamen, scalaris productus velocitatis et motus mutationis infinitesimalis momenti stipulaverunt velocitatis et mutationis tempora, relate ad cineticum momentum. De ulteriore aequatione sequitur:

$$dE = v \cdot dp \quad \text{vel} \quad dE = dp \cdot v = v \cdot dp.$$

Si momentum in mensura non mutatur, tunc de energiae mutatione non sit. Sicut tum de velocitatis relatione momento sit $p = m \cdot u \cdot v$, et ad massam relativorum valorum, videtur quod:

$$dp = d[m \cdot v / (1 - v^2/c^2)^{1/2}] = d[m \cdot v (1 - v^2/c^2)^{-1/2}] = m \cdot dv (1 - v^2/c^2)^{-1/2}.$$

Sed, in $dE = v \cdot dp$, applicandus est et novam energiae deductionem definitur:

$$dE = m \cdot v \cdot dv (1 - v^2/c^2)^{-3/2} = -m \cdot c^2/2 (1 - v^2/c^2)^{-3/2} \cdot d(1 - v^2/c^2) = m \cdot c^2 \cdot d[(1 - v^2/c^2)^{-1/2}] = m \cdot c^2 / d(1 - v^2/c^2)^{1/2} = m \cdot c^2 \cdot du.$$

Tamen, valorem submittendum u esse, videtur quod:

¹⁰ Cf. R. D. BORGES DE MENESES, "Per multum spatium in paucis temporibus", in: *Humanística e Teologia*, 10, 1989, 203-205.

$$dE = m \cdot c^2 \cdot (1-v^2/c^2)^{-1/2}$$

Energia cinetica, secundum status quietis incrementum, in constantiae integratione functione exprimitur:

$$K = \int (1-v^2/c^2)^{-1/2} - 1; dE = m \cdot c^2 \cdot u - m c^2 = m_0 \cdot c^2 (u-1).$$

Cum labore E, in materiali puncto vel materialium punctorum, incrementum inertialis massae adimplevit, secundum proportionalitatem c^2 sicut ab integratione auferatur, tandem patefacta sint :

$$\int dE = \int d(m c^2); m E = m c^2 + K; \Delta E = (m - m_0) c^2 = \Delta m \cdot c^2.$$

Generalis cineticae energiae particula vel punctorum systemae lex tum erint:

$$E = m \cdot c^2 / (1 - v^2/c^2)^{1/2} = m c^2 / (1 - v^2/c^2)^{1/2} = m c^2 \cdot (1 - v^2/c^2)^{-1/2}.$$

Hae sententiae, qui totalis aequationis energiae, ostenditura erit, apud Relativitatis Dynamicam, cum non nulla sit, semper quod $v^2 = 0$, valor finitus potestate habere ad $v = 0$ et ad energeticum valorem spectat:

$$E_0 = m \cdot c^2^{11}.$$

Apud ulterius aequationis integrationem:

$m E = m c^2 + K$, ad $K = 0$, in quiete energiam habemus: $E_0 = m_0 \cdot c^2$. Ad materiale punctum vel punctorum systemata concluditur:

$$E_c = m c^2.$$

2. APUD GENERALIS RELATIVITATIS EINSTEINIANAM THEORIAM

2.1. Anno 1916, Einstein novam theoriam, generalem vocatam, auferendo e galiliana relativitate secundam limitationem, unde primum principium generalis relativitatis habetur, si K et K' coordinatarum duo systemata sunt, quae quomodoque relate ad invicem moventur, evolutio physicorum phaenomenorum, mechanicorum et electrodynamicorum, iisdem generalibus legibus describitur, sive ad K referatur, sive ad K' , proposuit. Aliis verbis, non solum rectilineus et uniformis motus, ut mechanica galileiana newtonianaque, sed omnis motus acceleratus et rotatorius nunquam considerari potest ut verus motus corporis et, hoc sensu, absolutus sed semper et solum relativus ad corpora alia, in sensu etiam reciprocitatis.

Praecedentes affirmationes de motu relativitatis uniformi rectilineoque, de cognoscendi impossibilitate motum absolutum, de constantia in celeritate lucis, extendit postea Einstein (1915) ad omnem motum, etiam acceleratum et curvum, hac persuasione ductus est, quod natura legibus supremis sine ulla restrictione regatur.

11 Cf. R. LUIS GOMES, *A Teoria da Relatividade: espaço, tempo, gravitação*, 46-48.

Idque probabile ostendere, ex eo quod impetus praedictus non necessario dici effectus inertiae a corpore moto productu dedeat, sed ex aequo possit dici attractione productus e parte mundi et influxu gravitationis súbito in Terra producto, satagit.

Per riemannianam geometriam linea recta plani elliptici non habenda est, ut infinitam, sed ad circuli instar clausa. Ut superficies spherica imaginem hiperbolici plani alii exhibeat et accipienda est cum limitatione, excludenda sunt, enim puncta ex opposita diametro, secus duo puncta superficiei non semper unisquam geodesicam determinarunt. Sed in hac geometria respectivarum superficialium curvatura in sphaera erit: $+1/r^2$. Atqui per externum punctum parallelae nulla parallela latura erit.

Secundum fundamentalem dimensionem, figurae similes non dantur et trianguli angulorum excessus scriptus esset: cum $E > 0$, $A + B + C > \pi$ habendus sit maximum valorem et in limitibus et ad Saccheri et Lambert hypotesem erit: $\alpha > 90^\circ$, quod elliticam geometriam appellatur in hoc universo geometriae. Verumtamen plani elliptici trigonometria iisdem formulis ac trigonometria spherica in euclidea geometria disceret.

Nova geometria (Riemann) novam extensionem secundariam quantitatis formalis tulit, quia haec geometria ab metrica euclidei geometria comparata fuit, late re accuratam axiomatis veritatem exprimitur, secundum geometriae gnoseologiam, quae in hoc articulo facta est.¹² Sed haec nova geometria geodesicas mathematicum docit usque ad riemannianam elliticam figuram, quam generalem geodesicae relativitatem tollere.

In philosophiam relativitatis, apud einsteinianam expressionem, gravitas curvaturae spatii-temporis efectum ostendit. Enim ad newtonianam theoriam gravitas, sicut potentiam prout in potentia, quia hoc phaenomenum spatiitemporis causalitatem ad non euclidean metricam patefacit.¹³ Enim generalis relativitas nos spatiitemporis absolutam connexionem in riemannianam geometriam docuit.

Ubi relativitatis aequationes, secundum novam metricam, spatiitemporis entitatem a tensoriali calculo scribimus.¹⁴ Plana enim elliptica aliter concipi nequeunt quam ut isometricae superficies respectu spherarum et pseudospherarum, quare linearia elementa nuper scripta, referentia proprietates sphaerae metricas et pseudospherae, etiam respective plane elliptico et hiperbolico tribuenda sunt.

Deinde lineae coordinatae definiendas sunt alterum systema omnes geodeticas orthogonales uni eidemque geodeticae $u = 0$ complectitur, alterum systema lineas a priori orthogonales colitur. Igitur coordinatae ipsae sunt geodetici arcus – u – prioris systematis sunt et arcus geodeticus, ubi geodeticae pertinet: $u = 0$.¹⁵

12 Cf. J. R. SMART, *Modern Geometry*, Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1987, 25-27.

13 Cf. I. NEWTON, *Principi Matematici della Filosofia Naturale*, a cura di A. Pala, Unione Tipografico-Editrice, Torino, s/d, 62-75.

14 Cf. A. EINSTEIN, *La Théorie de la Relativité Restreinte et Générale*, Gauthier-Villars, Paris, 1954, 70-82.

15 Cf. H. MESCHKOWSKI, *Non-euclidean Geometry*, Academic Press, New York, 1964, 89-97.

2.2. Haec expressio ad causum euclideanum si R fit infinitum reducitur. Tunc enim angulus u/R nullum fit et cosinus relativus sit, sive ellipticus sive hiperbolicus unitarius facturus erit.¹⁶ Si fundamentalis dimensio R finita est, tunc metrica elementa nuper scripta respective omnes plani elliptici proprietates determinant; speciatim vigentem proportionem inter excessum et trianguli aream tradent ad quam computandam proportionem applicanda est eadem formula, quae superficies curvaturam definit, computationibus vero peractis, praecise $+1/R^2$ in casu elliptico (Riemann) resultat, ita ut aequationes fundamentales et geometriae characteristicae ellipticae verificantur.

Ex eo quod metrica non euclidea quamdam curvaturam fert, fortasse iam ut definitum quaestionem de possibilitate plani non euclidei habetur: sicut enim propositionum non euclideanarum relationes metricas nisi in superficiebus curvatura praediditis verificari non posse, quae non superficies geodeticas constituunt, dum planum euclideanum hypotheticum superficies geodeticae erat supponendus.¹⁷

Curvatura enim quae hypotheticis planis non euclideanis agnoscenda est, tantum ut analytica functio referens proportionem inter excessum et aream triangulorum appellaturus est. Superficies geodeticae, quae fascibus geodeticarum constituuntur sphaerae, quae secant spheram secundum circulos maximos sunt. Si vero huiusmodi radius sphaerarum ipse valor est, tunc geodetica superficies cum sphaera fundamentali coincidit, si enim radius infinitus fit, superficies geodesicae plana tulerunt, quae per centrum sphaerae transeunt et quae habenda sunt, ut in punctis infinito distantibus clausa sit.¹⁸

Deinde geodeticae superficies necessario se secant in duas aequales partes, ut ex aequalibus sectionibus geodeticarum respectivarum patet.¹⁹ Cum curvatura cuiuslibet geodeticae superficiei sit ubique eadem et valet secundum ellipticam metricam: $+1/R^2$, quare nostrae sphaerae, pro speciali metrica statuta, imaginem elliptici plani exhibent. Quod maxime notandum est, sphaerae superficies geodeticae respectu quorumlibet suorum punctorum, quia linea geodetica superficiei constituitur quodam circulo, qui spheram fundamentalem in punctis e diametro oppositis secat. Secundum riemannianam geometriam, ut linea geodeticae, hac ratione obruncatae sunt, denuo ut clausae in seipsas habeantur eorum extrema velut imago duplicata unius eiusdemque puncti spatii elliptici, si superficies cylindrica a parietur iuxta generatricem lineam et applicetur plano, eadem generatrix bis in plano describitur, etiam habenda sunt.

Naturaliter in plano elliptico transitus fieri potest e una in alteram partem cuiusque geodeticae, quin ipsa geodetica secatur, consequenter planum ellipticum, si secetur iuxta lineam non suam connexionem amittit et una superficies manet, haec proprietas verificatur etiam in noto "anulo Moebius". Sicut ellipticum

¹⁶ Cf. L. M. BLUMENTHAL, *A Modern view of Geometry*, Dover Publications, New York, 1961, 11-14.

¹⁷ Cf. H. EVES, *Fundamentals of Modern Elementary Geometry*, Jones and Bartlett Publishers, Boston, 1992, 111-119; 152-160.

¹⁸ Cf. E. AGAZZI; D. PALLADINO, *Le Geometrie non Euclidean*, Mondadori Editrice, Milano, 1978, 224-233; 238-244; 258-260.

¹⁹ Cf. P. P. ADAM, *Curso de Geometria Metrica*, tomo II, primera edición, Revista de Occidente, Madrid, 1948, 74-83.

planum, propter peculiarem suam connexionem, hoc etiam habet ut non separet ellipticum spatium in duas partes; quare ellipticum planum superficies unilateralis factum est.²⁰ De riemanniana geometria superficies geodeticae sphaerae sunt, quae per originem axium transeunt et earum “curvatura” ($+1/r^2$), ut in sphaera definitur) constanter secundum aequationem.²¹ Iterum a gnoseologia cum geometria elliptica (Riemann) nova cognitionis sententia progressiva a posteriori determinatur, euclideanam geometriam a metrica extensione proficisci.

2.3. Inter alia primatum extensum euclidianum habet, quia valere solet solum et fundamentum in newtoniana gravitatione per aequationem tenet:

$$F = G \cdot M \cdot m / r^2 .^{22}$$

Atqui newtoniana sententia rationi metrica e euclidea geometria oboedit, cum riemanniana geometria in generali relativitate facta sit sicut einsteiniana opinione dicitur. Extensio enim pura, secundum geometriam, nulla singulari determinatione qualificata vel figurata, non est indeterminata extensio, sed iam in se talem formam et determinationem tenet, quae euclideanis proprietatibus exprimentur.

Sic simul linea naturalis est ad quem elliptica et hiperbolica extensio tendunt, quando eorum “curvatura” ad nihilum reducitur. Per formulam gravitationis campi einsteinianam, scribendam a metrica riemanniana esse:

$$R_{ik} - \frac{1}{2} g_i^k \cdot R \equiv \frac{8\pi k}{c^4} \cdot T^{ik} .^{23}$$

Apud hanc non euclideanam geometriam (Riemann sicut ellipticum extensum esse) nova gravitationis physica comparata erit.²⁴ Einstein de non euclidianam geometria, secundum riemannianam sententiam, locutus est, quia nova geometria apud radicem metricam generalis relativitatis ab elliptico extenso comparata est.

Secundum philosophiam, einsteiniana gravitas effectum primarium matricae est, non gravitatis causa patefacta est. Apud Newtonianam Mechanicam gravitas a causa referitur, sed, secundum Generalem Relativitatem, gravitationis campus effectus erit. Verumtamen ad relationes geometriae et generalis relativitatis in philosophiam, Einstein dicitur ut veritatis conceptus ad assertionem purae geometriae non spectat, quia attributum verum conformitatem cum objecto reali denotet. Autem geometriae munus conceptus ad experimentorum objecta non est referre, sed tantum conceptus logico coherenti nexu componere.²⁵ Geometria

²⁰ Cf. J. N. CEDERBERG, *A Course in Modern Geometries*, Springer-Verlag, Berlin, 1995, 65-72.

²¹ Cf. H. S. M. COXETER, *Non-euclidean Geometry*, University of Toronto, Toronto, 1968, 109-126.

²² Cf. I. NEWTON, *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, Frommann-Verlag, Stuttgart, 1964, 120-121.

²³ Cf. Ph. TOURRENTE, *Relativity and Gravitation*, Translated by A. King, University Press, Cambridge, 1997, 170-183.

²⁴ Cf. R. K. PATHRIA, *The Theory of Relativity*, second edition, Pergamon Press, Oxford, 1974, 180-200.

²⁵ Cf. A. EINSTEIN, *The Meaning of Relativity*, second edition, Princeton University Press, New York, 1945, 76-80; Cf. A. HELD (edited by), *General Relativity and Gravitation*, Plenum Press, New York, 71-93.

igitur proprietatis ipsius materiae considerat, modus scilicet quo se apparatus ad dimetiendas distantias in campo extenso, sicut gravitationis. Habetur nunc metrica relatio in generali relativitate:

$$ds^2 = g_{ik} \cdot dx_i \cdot dx_k,$$

quae riemanniana geometria invenit. Riemann a hypotesi satis generali de modo simpliciter proficiscitur. Expressio quadrati elementaris intervali a riemanniana sententia assumendus est sub quadratica determinatione (ds^2) per variabilium qualificationem positivam. Recipiendus est in superpositionis principio figurarum, demonstratur quae functiones metricae talem naturam habent. Sed id quod est K gaussiani concepti generatim exponitur a Riemann et qui spatii curvaturam appellavit.²⁶

A geometriae gnoseologia exponitur spatii et motus principia, sicut postulatum quo recta linea comparata erit, secundum duo puntas, cum tres geometriae formas invenientur. Scilicet riemanniana geometria positivam curvaturam determinat.²⁷

Citantur Lobatchewsky et Riemann et eorum respectivae geometriae, quae quibusdam propositionibus euclideis contradicunt, quia propositio vero characteristicam, quae ab invicem ad diversas geometrias impellet, illa, quae summam angulorum trianguli respicit, quae summa in Geometria Euclidis, Lobatchewsky et Riemann respective aequat, vel non attingit vel duos rectos excedit, a mathematico facienda est. Verumtamen geometria velut theoria circa quaedam materiae proprietatis adducitur, naturaliter legibus physici obnoxia, omnis spatii cognitio quae soli intuitioni invitatur relucenda est. Igitur extensum euclideanum dicitur illud de quo Euclidis quintum postulatum de unicae parallelae existentia ad datam rectam per punctum extra rectam situm valet. In quo hoc non facturum est, non euclideanum extensum et si duae parallelae verificari possunt, hiperbolicum extensum (Lobacevsky, Bolyai), sed si nulla ellipticum extensum (Riemann) habemus. Quaedam igitur expositio de non euclidea geometria, quae Generalis Relativitatis rationibus affirmare novam geometriam velimus, nobis necessaria est, ut ipsis philosophicis accurate quaestionibus respondebimus et recte sententias philosophicas a generalis relativitatis theoria discernere in hoc articulo.

2.4. Ad Generalis Relativitatis theoriam probandam esse, ab Einstein exemplum propositum alicuius astronavis, in qua phaenomena erat, quae in Terra ut effectus gravitationalis vis, reproduci idem modo possunt per astronavis accelerationem, explicantur. Nec experimentum vero ullum internum in ipsa astronave distingere, utrum phaenomena illa causata ab aliquo gravitationali externo ab acceleratione ipsius sint astronavis, sineret.

Idcirco hoc secundum principium fundamentum in facto experimentali proportionalitatis inter massam gravitationalem perfectae, ut causa corporum attractio-

26 Cf. R. HERMANN, *Topics in General Relativity*, SCI Press, Brooklyn, 1973, 20-30.

27 Cf. R. BONOLA, *Geometrias no Euclidianas*, traducción del italiano, Calpe, Madrid, 1923, 147-149.

nis et massam inertialem, quae coefficientis proportionalitatis inter vim et accelerationem sit, atqui habet.

Tandem, haec proportionalitas, quae inexplicata in classica mechanica manet, in qua duae massae definiuntur omnino modo independenti, in generali relativitate ex eo quod gravitatio et inertia non nisi diversi duo modi unum idemque phaenomenon relatiui motus describendi, explicatur.

Verumtamen, sicut in classica mechanica invariantiae exigentiae mathematicae ad galileianae formulas transformationis et in speciali relativitate ad lorentzianas transformationes duxerunt, ita ut in relativitate exigentia generali invariantiae ad gaussianas ducit transformationes, sicut:

$$ds^2 = g_{ik} \cdot dx_i \cdot dx_k,$$

in qua coordinatae spatiotemporales coeficientes habent g_{ik} , qui variantur de uno in alio spatii puncto et quorum valor cum materiae praesentia in illo puncto connectitur.

De facto, aptae mathematicae expressiones ab Einstein, superando difficultates maximas adhibendo sic calculum dictum absolutum differentialem, qui ad partes superioris mathematicae ad partes pertinet difficiliore, inventae erant. Non solum generalis relativitatis consequentiae theoriae, e parte una, minorem incertioreque confirmationem ex experientia habuerunt, ex alia parte, magis remotae sensus communis a conceptionibus sunt, sed etiam minus illum offendere videntur, deinde brevis hic et nunc indicantur:

2.4.1. Apud aequivalentiam inter gravitationalem campum et accelerationem, etiam quod progrediens lux ex intenso aliquo gravitacionali campo subit frequentiae retardationem subit, simili modo ac in Doppler effectum, seu magis fit rubra, sequitur, quod iterum satis bene in spectroscopica observatione lucis emissae e magnae massae stellis confirmatum erat, ut sic nanae albae dictae sint;

2.4.2. Ac quadridimensionale Chronotopon pseudoeuclidianam varietatem secundum geometriam factum est, nisin gravitationalis massae absentia, prout in particulari relativitate consideratur. Ipsum spatium haec gravitatio incurvat, non euclideanum illum reddendo, sive in toto suo complexu spatium supra seipsum ad modum spatii alicuius elliptici riemaniani claudendo, sive in punctis singulis ad corporum proximitate massa praedictorum revelata erit. Tandem aliquod corpus relictum sibi secundum geodeticam aliquam in spatiotempore movetur, seu secundum brevioram lineam in curvo spatio. E hoc, quod photon deducitur, quando in intenso gravitationali campo subeunt, deviationem aliquam seu eorum traectoria propter spatii curvationem incurvatur; et haec deviatio satis bene experimentaliter per stellarum observationes ab solari eclypsi confirmata erat²⁸;

2.4.3. Gravitationalis actio instanea inter Terram et Solem actio in distans non est, sed in gravitationali campo interiacente per immediatam actionem unius

²⁸ Cf. A.S. EDDINGTON, *The Mathematical Theory of Relativity*, At the University Press, Cambridge, 91.

partis in proximam, et proinde indiget aliquo tempore, transmittitur, et habet finitam velocitatem. Ex ulterius hoc quasdam faciendas esse in newtonianae gravitationis lege:

$$F = G \cdot M \cdot m / r^2 ,$$

correctiones, quae planetarum motus calculum exactiorem et in particulari sic Mercurii perihelii praecessionis²⁹ dictae sunt, quae in newtoniana theoria inexplicata manebat. Attamen hae metricae correctiones diverso modo introduci possunt, etenim in classicae mechanicae conceptione, unde decisivum argumentum non factum fuit.

Quamvis firmiter retinenda sit essentialis diversitas et heterogeneitas inter spatium et tempus pro unoquoque corpore et eventu physico, prout ex ipso formalismo theoriae gnoseologicae confirmatur, tamen non solum mensurae subiectivae spatii et temporis relativae sunt ad physicum motus statum et quietis observatoris, sed etiam ipsae spatiales et temporales obiectivae relationes inter corpora et phaenomena in genere univoce determinatae non sunt, sed obiective spatiotemporales relationes a theoria relativitatis statutae valent. Et sic relativitatis theoria, nedum idealismum seu relativismum philosophicum ostendit, potius realisticum valorem revelavit et cognitionis absolutum experimentalis et intellectus humani possibilitatem praetergrediendi phaenomenon immediatum et realitates praetersensibiles attingendi.

EPILOGUS

Sed e galileiana relativitate unificata in una sola physica theoria cum Maxwell electrodymanica theoria fuerit. Huic affirmationi quae tanquam primum principium specialis theoriae relativitatis assumitur, secundum principium additur, id est: constans lucis velocitatis et numericum valorem eundem ad referentiae quodlibet systema relate habet, a motu independenter tum luminis fontis tum referentiae systematis seu observatoris ipsius.

Tamen, cum relativitatis generalis novam extensionem theoria de speciali relativitate habemus. De motu non solum primum gressum tractatus quo a mathematica ad physicam scientiam devenitur, sed etiam pars integrans, mechanicae est, quia tantum per motus naturam et a nobis cognoscitur ac proinde tantum per motum suam intrinsecam perfectionem (ontologicam et gnoseologicam) agit et suam manifestationem extrinsecam attingimus, verum constituit, sicut eius sensus et valores in applicatione in relativitatis theoriis.

Ergo ad proprietatis et relationis categoriam motus spectat, ut perfectionis forma, quia mobilis sequitur e relatione ad corpus aliud sicut referentialem systemam.

Circa motum, in naturali philosophia, ut metaphysica cinematicae applicata, inquirendum primo est quid sit motus, non quidem per modum in stricto sensu

²⁹ Cf. *Ibidem*, 89.

problematis, cum motus realitas sit ex primis et immediatis versitatibus, sed per declarativam certitudinis naturalis analysim.

Et secundo quid motus sit, et hoc iterum non per strictam definitionem, cum notio simplicissima sit, quae reduci ad communiore rationes nequit, sed per ontologicam analysim, illam resolvendo in analogam notionem entis.

Idcirco mechanicus motus continua spatiotemporalis variatio et relativa mobilis in locali spatio est, sed sub aspectu autem absoluto existentis actus in potentia prout huiusmodi, seu in potentia facturus esset.

Concludit tandem inertiam et gravitationem eamdem vim esse, et sic inertiam corporis, quae in motu curvo et accelerato manifestatur, effectum gravitationis posse dici.

Volumus dicere quae gravitatio, secundum Newton apud causam definitur, tunc secundum Einstein gravitatio est materiae et energiae curvatum effectum. Non est causa, sed solum effectum materiae.

Secundum Generalem Relativitatem, ad hoc obtinendum, ponendum secundum principium generalis relativitatis est, quod aliquo modo relativitatis inertiae galileianae principio et principio lucis velocitatis specialis constantiae, et quod aequivalentiam inter inertialis vires et gravitationales vires enunciet, ita ut idem dicere corpus moveri motu uniformi inertiali in systemate translato coordinatarum accelerato motu sine gravitatione sit, correspondet.

Philosophice immo ponendum secundum generalis relativitatis principium fuit, quod aliquo modo galileianae relativitatis inertiae principio et constantiae lucis velocitatis specialis relativitatis correspondeat. Et quod aequivalentiam inter inertiales vires et gravitationales vires enuntiat, ita ut idem motu moveri corpus accelerato sine gravitatione, dicere sit.

Idcirco naturaliter principium secundum fundamentum in facto experimentali perfectae proportionalitatis facto inter gravitationalem massam, quae corporum attractionis causa constituitur inertialem massam, quae inter vim et accelerationem proportionalitatis coefficiens facturus erit. Porro haec proportionalitas, quae inexplicata in classica mechanica, in qua duae massae modo omnino independenti definiuntur, in relativitate generali explicatur ex eo quod inertia et gravitas sunt duo modi describendi realitatem secundum philosophicam positionem.

BIBLIOGRAPHIA

1. AGAZZI, E.; PALLADINO, D., *Le Geometrie non Euclidee*, Mondadori Editrice, Milano, 1978.
2. AHARONI, J., *The Special Theory of Relativity*, Clarendon Press, Oxford, 1965.
3. BLUMENTHAL, L.M., *A Modern view of Geometry*, Dover Publications, New York, 1961.
4. BOHM, D., *The Special Theory of Relativity*, Benjamin, New York, 1963.

5. BEAUREGARD, O. C., *La Théorie de la Relativité Restreinte*, Masson Editeurs, Paris, 1949.
6. BERGMAN, P. G., *Introduccion to the Theory of Relativity*. Prentice-Hall, New York, 1946.
7. BORGES DE MENESES, R. D., "Per multum spatium in pauco tempore", in: *Humanística e Teologia*, 10, 1989, 200-215.
8. BORN, M., *Die Einsteinsrelativitaetstheorie*, Springer-Verlag, Berlin, 1969.
9. CEDERBERG, J.N., *A Course in Modern Geometries*, Springer-Verlag, Berlin, 1995.
10. COXETER, H.S.M., *Non-euclidean Geometry*, University of Toronto, Toronto, 1968.
11. DIAS GOMES, A., *A Teoria da Relatividade de Alberto Einstein*, Coleção Análises, Edição do Autor, Lisboa, s/d.
12. DIVE, P., *Les Interprétations Physiques de la Théorie d'Einstein*, Dunod, Paris, 1985.
13. EDDINDTON, A., *The Mathematical Theory of Relativity*, At the University Press, Cambridge, 1957.
14. EINSTEIN, A., *La Théorie de la Relativité Restreinte et Générale*, Gauthier-Villars Editeurs, Paris, 1954.
15. -----, "Zur Elektrodynamik bewegter Koeper", in: *Annalen der Physik*, 17, 1905, 851-861.
16. -----, *The Meaning of Relativity*, second edition, Princeton University Press, New York, 1945.
17. -----, *Grundzuege der Relativitaetstheorie*, Akademie-Verlag, Berlin, 1973.
18. -----, *Ueber die Spezielle und dia allgemeine Relativitaetstheorie*, Akademie-Verlag, Berlin, 1973.
19. LANDAU, L. D.; LIFCHITZ, E., *Théorie des Champs*, traduit du russe, Éditions Mir, Moscow, 1970.
20. LUIS GOMES, R., *A Teoria da Relatividade: espaço, tempo, gravitação*, Edições Monsanto, Lisboa, 1954.
21. HELD, A. (edited by), *General Relativity and Gravitation*, Plenum Press, New York, s/d.
22. HERMANN, R., *Topics in General Relativity*, SCI Press, Brooklyn, 1973.
23. JENNINGS, G.A., *Modern Geometry with applications*, Springer-Verlag, Berlin, 1997.
24. LORENTZ, H. A., *The Theory of Electrons*, Dover Publications, New York, 1905.
25. MESCHKOWSKI, M., *Non-euclidean Geometry*, Academic Press, New York, 1964.
26. MOELLER, C. *The Theory of Relativity*, second edition, Clarendon Press, Oxford, 1972.
27. MOTZ, L.; WEAVER, H., *The Concepts of Science, from Newton to Einstein*, Plenum Press, New York, 1988, 222.
28. NEWTON, I., *Principi Matematici della Filosofia Naturale*, a cura di A. Pala, Unione Tipografico-Editrice, Torino, s/d.
29. -----, *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, Frommann-Verlag, Stuttgart, 1964.
30. PATHRIA, R.K., *The Theory of Relativity*, second edition, Pergamon Press, Oxford, 1974.
31. PAULI, W., *Theory of Relativity*, translated from german, Pergamon Press, Oxford, 1958.
32. SCHANKLAND, R., "Michelson-Morley Experiment" in: *American Journal of Physics*, 32, 1967, 341-346.
33. SYNGE, J. L., *Relativity: the Special Theory*, second edition, North-Holland, Amsterdam, 1972.
34. SMART, J.R., *Modern Geometry*, Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1987.
35. TREIMAN, S., *The Odd Quantum*, Princeton University Press, New Jersey, 1999.
36. TOURRENTE, Ph., *Relativity and Gravitation*, translated by A.King, University Press, Cambridge, 1997.



Ivana Doričová

Inštitút etiky a bioetiky, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
E-mail: ivana.doricova@gmail.com

Narcizmus ako deštruktívna sebaláska v postmoderne / *Narcissism as destructive self-love in postmoderne*

Abstract

In this article I will discuss the issue of narcissism, which I see as one of the causes of hedonism in the contemporary society. I am of the opinion that self-love and orientation of man to own good, the uniqueness of their own people, entertainment and pleasure, ultimately causing a negative impact on the morale of individuals and their mental health as well as on society as a whole. I analyze different causes and types of narcissism, more detailed features of each type of narcissism, its effects on individuals and the socio-cultural sphere. Hedonism explain it is through the phenomenon of narcissism, which is an integral part of every human being, but not in all cases have harmful consequences. In this article I particularly inspired, among other famous psychoanalyst Sigmund Freud, as well as Erich Fromm. According to Fromm's theory, I decided to replace and often confused with narcissism synonymous with self-love.

Key words: self-love, postmodernizm, narcissism.

V tomto príspevku sa budem venovať problematike narcizmu, ktorý vnímam ako jednu z príčin hedonizmu v súčasnej spoločnosti. Som toho názoru, že sebaláska a orientácia človeka na vlastné dobro, jedinečnosť vlastnej osoby, pôžitky a rozkoš, v konečnom dôsledku spôsobuje negatívny dopad na morálku jednotlivcov, ich psychické zdravie a zároveň na celú spoločnosť. Ďalej rozoberám rôzne príčiny a druhy narcizmu, podrobnejšiu charakteristiku jednotlivých druhov narcizmu, jeho vplyvy na jedincov a na spoločensko- kultúrnu sféru. Hedonizmus vysvetľujem práve skrz fenomén narcizmu, ktorý je neoddeliteľnou súčasťou každého človeka, no nie vo všetkých prípadoch má škodlivé dôsledky. V príspevku som sa okrem iných inšpirovala najmä známym psychoanalytikom Sigmundom Freudom a tiež Erichom Frommom. Podľa Frommovej teórie som sa rozhodla nahradiť a často zamieňať pojem narcizmus synonymom sebaláska.

POJEM NARCIZMUS, SEBALÁSKA

Narcis- krásny jarný kvet, táto asociácia je známa hádam každému, kto sa s týmto pojmom stretne. Je to žltá a pekná rastlina, symbolizujúca príchod jari. Okrem tejto príjemnej symboliky je táto rastlina aj znakom smrti, spánku a zmŕtvychvstania. „Je to rastlina, ktorá sa v grécku uvádzala do súvislosti so spánkom... Nápadný zjav a vôňa narcisu okúzlili tiež Persefone, až natoľko, že sa jej mohol zmocniť Hádes a uniesť ju ako svoju nastávajúcu do podsvetia. Narcis sa pestoval na hrobch na znamenie príbuznosti spánku so smrťou“ (Becker 2007, s.187). Smrť spoločnú týmto pojmom predstavuje aj meno mytologického Narkissoschlapca, ktorý odmietal lásku nymf, a tie ho potrestali tým, že sa zamiloval do seba samého v obraze sebaklamu na vodnej hladine. Odvtedy bol mŕtvym, lebo miloval len seba a bol zatratený v sebe samom, odlúčený od zvyšku sveta, pripútaný k svojmu obrazu (Becker 2007.s.187-188). S týmto príbehom sympatizujem, pretože v ňom vidím hlbší význam, ktorý presahuje do dnešného sveta. Veľa moderných ľudí trpí sebaláskou, ktorá je tak zvrátená, že jedinec má problémy so socializáciou a s aktívnym napĺňaním svojho života.

Z psychologického hľadiska je pojem narcizmus postavený na sexuálnej úchyľke. „Tento termín si prvý zvolil psychiater P. Näcke v roku 1899 k označeniu takeého správania sa, pri ktorom nejaký jednotlivec zaobchádza so svojím telom tak, ako sa obvykle zaobchádza s telom sexuálneho objektu. Konkrétne tu ide o neustále prehliadanie sa, hladenie a maznanie sa, až kým narcis takýmto spôsobom nedospeje k sexuálnemu uspokojeniu“ (Freud 2002, s.129). Freud však ďalej spomína, že narcizmus sa prejavil aj u ľudí, čo trpeli aj inými poruchami, takže nesúvisí len so zlým sexuálnym vývojom. Znamená to teda, že: Narcizmus je libidinóznym doplnením egoizmu pudu sebazáchovy“ (Freud 2002, s.129).

Z tohto skúmania môžeme dedukovať rôzne formy narcizmu. Prirodzený (*vrodenný*) narcizmus, chorobný (*sexuálny*) narcizmus a sociálne podmienený narcizmus. Deštruktívnu sebalásku človeka upevňuje a podmieňuje najmä posledný typ narcizmu- sociálne podmienený narcizmus, ktorý sa formuje spoločenským-postmoderným spôsobom žitia. Pre lepšie pochopenie sociálneho narcizmu sa budem venovať aj charakteristike vrodenného a sexuálneho narcizmu.

NARCIZMUS AKO VRODENÁ SEBALÁSKA

Ak chceme hovoriť o vrodennom narcizme, tak sa musíme zamyslieť nad tým, kedy sa tento fenomén u človeka objavuje prvý krát. Človek sa rodí v prirodzenom prostredí matke a otcovi. Dieťa je odkázané na svojich rodičov, ktorí ho milujú a ich láska je vzájomná. Dieťa však miluje inak, lebo jeho láska je založená na nevyhnutnej potrebe mať starostlivosť. Je to teda egocentrická láska fungujúca na akomsi princípe -Milujem ťa, lebo ťa potrebujem. „Matka je pre narodené dieťa teplom, je tiež jedlo a euforický stav uspokojenia a bezpečia. Podľa Freudovej terminológie je to stav narcizmu“ (Fromm 2014, s.62). Zasluhovať si lásku je pre dieťa pasívnou aktivitou. Dieťa nič nemusí, jednoducho je a tým si zasluguje lásku. Tento akt prijímania lásky sa do malého človečika zapíše ako istota, na

ktorú sa môže v útlom detstve spoľahnúť. Dieťa sa však vyvíja a s jeho vývojom idú ruka v ruke spoločenský vplyv, prostredie v ktorom sa nachádza a výchova, ktorú usmerňujú jeho rodičia. Sullivanov opis vývoja detí hovorí, že pre väčšinu detí mladších ako osem až desať rokov je jediným problémom byť milovaný, byť milovaný pre to, čím som (Northon 1953, s.38). Dieťa je spokojné, keď cíti lásku a pozornosť od inej osoby. Neuvedomuje si, že jestvuje aj iný stav lásky a to produkovaním lásky vlastnou činnosťou. Je individuálne dané, že niektoré deti začínajú skôr, alebo neskôr s prejavom lásky. U niektorých to začína tým, že pociťujú potrebu sa odvdáčiť za prejavenú lásku a to tým, že niečo sami dajú- vytvoria pre mamu alebo otca nejakú básničku, kresbu, alebo čokoľvek iné. Dieťa sa tu stáva živým producentom lásky nielen k sebe samému, ale k inému objektu. Ich činnosť sa mení z myšlienky byť milovaným na milovanie, alebo vytváranie lásky. Tento proces uvedomovania si vzájomnosti a vzťahov, ktoré nie sú samozrejmé, je v niektorých prípadoch celoživotnou úlohou jedincov, ktorých proces vývoja sa na emočnej úrovni akoby pozastavil. Väčšinou však svoj egocentrizmus človek zvládne prekonať do obdobia adolescencie (Northon 1953, s.45). Vrodený narcizmus je teda prirodzený egocentrizmus, ktorý v sebe človek prechováva a potrebuje cítiť lásku a byť stredobodom pozornosti.

PRIRODZENÝ NARCIZMUS, KTORÝ PRETRVÁVA

Vyššie popísaný vrodený narcizmus je v človeku síce od narodenia prítomný, avšak postupom zrenia a vývoja sa zmierňuje až mizne. Sú však prípady, kde jedinec ostáva vo fáze egocentrizmu a sebalásky ešte aj v období puberty, alebo v dospelosti. Udržaniu tejto fázy sa pripisujú zásluhy najmä výchovnému aspektu, kde rodičia často dávajú svojim ratolestiam najavo, že sú najpodstatnejší na svete a ich výnimočnosť im dennodenne prizvukujú. Je to moment vo výchove, ktorý podmieňuje ich ďalší psychický vývin. Príliš rozmaznávané deti trpia sklonom k pútaniu pozornosti vždy a všade- veď oni sú tými najvýznamnejšími. Tento fenomén nie je v dnešnej dobe zriedkavý a má to negatívny vplyv a dospelosť jedincov a ich zaradenie sa do spoločnosti. Takýto prirodzený narcizmus sa často spája s názorom, že sebaláska je to isté ako sebeckosť. Calvin hovorí o sebaláske ako o more. Mor ako choroba sa šíri a má ničiace účinky ako pre chorého, tak aj pre okolie (Calvin 1928, s.20-21).

Freud o tejto sebaláske tvrdí, že je to isté ako narcizmus, a že je to obrátenie libida k sebe samému. Láska je podľa neho prejavom libida a libido je buď nasmerované voči ostatným- láska, alebo voči sebe- sebaláska „Narcizmus je prvým štádiom ľudského vývinu a osoba, ktorá sa v neskoršom živote vrátila do tohto štádia, nie je schopná milovať, v extrémnom prípade je vyšinutá“ (Freud 2010, s.40). Freud však ďalej rozpráva aj o nevedomom narcizme, ktorý je v človeku prítomný aj vtedy, keď má zdravý vývin a jeho sebaláska neprevyšuje lásku k ostatným. Popisuje tri fenomény tohto nevedomého narcizmu, ktoré sa prejavujú v bežnom živote. Sú nimi komplex ctižiadostivosti, zabúdanie sľubov a pranie si smrti milovanej osoby. Komplex ctižiadostivosti vychádza z prirodzenej túžby človeka po pociť ocenenia a po túžbe dosiahnuť úspech, ktorý by sa rovnal, alebo prevyšoval

ostatných. V dnešnej dobe je táto túžba popularizovaná najmä medzi mladými ľuďmi, ktorých idoly sú pre nich natolko výnimočné, že ich chcú nasledovať. Tento trend stotožnenia sa s inou osobou, ktorý vyúsťuje do pocitu obľúbenosti je podľa Freuda psychopatológou každodenného života. Zabudnúť na to, že sme dali niekomu nejaký sľub sa podarilo už hádam každému človeku. Freud vysvetľuje tento fenomén ako nevedomé plnenie svojho presvedčenia. V skutočnosti vraj človek nechce daný sľub splniť a jeho nevedomie spraví to, že človek prirodzene zabudne. To isté platí aj na zabúdanie všeobecne. Freud tiež zastáva názor, že zabudnutie mena istého človeka evokuje, že k nemu neprechováame sympatie, a naše nevedomie daným človekom v skutočnosti pohŕda - je teda ďalší prejav narcizmu (Freud 2010, s.145). Pranie si smrti milovanej osoby je trochu vyostrený fenomén, ktorý by nepripustil hádam žiaden rozumný človek. Freud hovorí, že nielen tí ľudia, čo sú duševne chorí, si želajú smrť blízkych osôb. Aj keď si to mnohí jedinci nepripúšťajú, tak pohnútky na toto želanie sa deje v myšlienkach ľudí takmer pravidelne. Za túto nevedomú pohnútku môže hlavne preferencia vlastnej osoby, hoc na úkor ostatných. Prirodzeným narcizmom sa to nazýva preto, že hoc človek nechce priamo zabiť nejakú osobu, podvedome si niekedy želá jej neprítomnosť, len aby jeho osoba neutrpela porážku prispôsobovaním sa danej osobe (Freud 2010, s.173).

Z daných skutočností vyplýva, že prirodzený narcizmus vyplýva z nevedomých pohnútok nášho ega a zo sebalásky, ktorú často nevnímame ako negatívnu. Negatívne dôsledky z nášho nevedomého uvažovania však nepresahujú reálne uskutočnenia, pretože je tu vždycky rozum - racio a vedomie pri ktorom sa rozhodujeme v našom konaní a to našťastie vo väčšine prípadov potláča naše nesprávne a nemorálne túžby a prania.

SEXUÁLNY NARCIZMUS

Pohlavná sebaláska pramení najmä z uvedomovania si svojej sexuality. Tento fakt je zrejmý aj z práce s názvom *Kvas Lásky* od Izette de Forest, kde popisuje, že človek je prirodzene súťaživý a plný vzájomného nepriateľstva- to vraj pramení zo sexuálnej túžby človeka naplno uspokojiť svoje primárne sexuálne potreby. Muži túžia po sexuálnom dobití každej ženy, je to narcistický prejav dokazovania si vlastnej sily a vedľajším produktom takého súperenia s ostatnými je vzájomná žiarlivosť a tvrdá súťaživosť (Forrest 1954, s.139). Muži a ženy však majú samozrejme odlišné sexuálne potreby a ich zameriavanie sa na objekt sexuality je u jedného pohlavia silnejší u iného zasa slabší. Mnohí vedci, sa stotožňujú z názorom, že ženy majú výraznejšie sklony k sexuálnemu narcizmu ako muži. Freud patrí medzi nich a tvrdí, že muži sa sexuálne sústreďia na objekt- takže ich láska je objektová. Súvisí to najmä so sexuálnym preceňovaním sa a z pôvodného narcizmu dieťaťa. Sexuálny narcizmus u žien potvrdzuje Freud skrz jej vývoj, ktorý sa orientoval na krásu - tú prirovnáva k egocentризmu (Freud 2002, s.140).

KULTÚRNY NARCIZMUS

Obraz sebalásky a egocentrizmu sa v človeku upevňuje najmä cez prostredie, do ktorého je človek zadelený. Dedičnosť a vrozený narcizmus popísaný v kapitole o prirodzenom narcizme sa tak kultúrnou determinatou podmieňuje a zoceluje, čím viac je človek na kultúre závislý. V dnešnej rýchlej dobe plnej technického poznania, internetu, masmédií a nekonečného prepojenia s ostatnými sa tak človek len ťažko sústreďí na vlastné hodnoty, ktoré si určí sám. Najčastejšie si vytvára obraz o sebe samom na základe toho, čo vidí v ôkol seba. Václav Mikota označuje narcizmus prepojený na postmodernú dobu, ako psychickú poruchu osobnosti. „Najdôležitejšou povinnosťou, nie však primárnou radosťou týchto ľudí, je byť skvelým“ (Mikota 1992, s.27). Osobnosť trpiaca narcizmom stále túži po dokonalosti, po obraze, ktorý mu je núkaný z rádia, televízie, z internetu. Vďaka tomu, že sa mu podáva myšlienka, že nič nie je nemožné, sa neustále ženie po dokonalosti tela, po krásnom živote, po blahobyte, usporiadaných vzťahoch, po úspechu a podobne. Táto hra na dokonalosť ho však nenapĺňa a stále mu niečo chýba. Pripadá si prázdny, nehotový, nedokonalý a stále nie dosť milovaný. Narcis žije v neustálej komunikácii so svojim nepravým Self, ktoré ho núti byť stále grandióznejší, pokiaľ možno ešte všemocnejší a dokonalejší. Vďaka strojom, vede, racionálnemu poznaniu si ľudia vyrobili a privlastnili silu, ktorú reprezentuje moc. Táto moc je však deštruktívna ilúzia, ktorá človeka vedie stále viac do stavu úzkostí a do hlbokej depresie (Kohut 1991, s.65).

SOM, KÝM CHCEM BYŤ- KULTÚRNY IMIDŽ

Človek, v akejkolvek kultúre, či spoločnosti má dnes možnosť výberu svojej identity. Môže sa slobodne rozhodnúť čím, alebo kým chce byť. Či už je to povolanie, profesia, výzor, vierovyznanie, identita, dokonca aj pohlavie či národnosť. Rozhodnúť sa nie je vždy jednoduché, ale človek moderný, má vždy na výber. Pri týchto zdanlivých, neobmedzených možnostiach, však často narcistický človek zabúda na pravú podstatu seba samého. Môžem byť kýmkoľvek, ale kto vlastne som? „Postmoderný človek môže ľahko vymeniť svoju životnú rolu, byť, rodinu, keď mu tie pôvodné nevyhovujú. Nie je nútený sa zásadne prispôbiť, všetko môže ovplyvniť, šije si život na mieru, podľa svojich potrieb. To je javová stránka súdobých možností, vnútorne sa však nemôžeme cítiť doma kdekoľvek“ (Karasová 1993, s.3). Postmoderný človek stratil pocit jedinečnosti domova, stratil domov. Bezdomovec je pravou metaforou človeku, ktorý stráca seba samého na úkor dobového imidžu. Sabrina Karasová hovorí, že človek dnes často zakrýva svoju osobnosť nepravým JA, len kvôli tomu, aby mal naoko pocit istoty a pred verejnosťou dokonalý status. Nevyriešené otázky vlastnej identity a skrývanie sa za niečo nepravé, vyúsťuje do rôznych typov psychologických porúch, ako poruchy Self a fragmentácia Self. Tieto poruchy definuje autorka ako produkt postmodernej voľby (Karasová 1993, s.5).

Plastické operácie, dokonalosť v sebarealizácii, úspech, workoholizmus, drogy, povrchové vzťahy, lajky na sociálnych sieťach, prestíž a obľúbenosť, drahé materiálne pôžitky, nové preferencie v oblasti životného štýlu- to všetko je akoby

odrazom módnych výstrelkov, ktoré si spoločnosť vyžaduje. Súčasný človek chce obsiahnuť celý svet a jeho osobnostné Self sa fragmentuje tak, že kvantita je na úkor kvality. To všetko je imidž, ktorý od neho spoločnosť očakáva. „Image vidím ako ekvivalent dobrej povesti ktorý je už samozrejme posunutý v smere modernej doby. Nositeľ image je aktérom, ktorý sleduje, ako jeho image pôsobí na druhých a ako mu pomáha získavať výhody finančné a spoločenské. Image je fyzicky viazaný na osobu nositeľa a je vyjadrovaný tým, ako nositeľ vyzerá, ako vystupuje a čo robí“ (Tyl 2005, s.20). Aby človek prekonal túto dobovú tendenciu-páčiť sa, tak je potrebné aby prešiel touto ilúziou s racionálnym prístupom k sebe samému. Mal by prekonať vnútorný narcizmus a uspokojenie by mal nachádzať v pravých hodnotách. Toto odporúčanie vyjadril aj Mikota, slovami: „Človek by sa mal zbaviť povinnej grandióznosti a uspokojiť by sa mal vo svojich reálnych možnostiach“ (Mikota 1992, s.36).

SKUPINOVÝ NARCIZMUS

Tak, ako sa narcizmus prejavuje na úrovni jednotlivca, tak sa môže stať, že sa narcizmus bude prejavovať na úrovni rôznych skupín v spoločnosti a kultúre. Tu hovoríme o tom, že jednotlivec sa začleňuje do skupiny, alebo spoločenstva, pretože chce niekam patriť, byť súčasťou niečoho. Je ľudské a prirodzené, že človek sa neustále snaží niekam začleniť - socializuje sa, a tým sa stáva tvorom spoločenským. Rôzne zoskupenia sú vytvárané najmä na základe spoločných znakov, ktoré jednotlivých členov zjednocujú, no zároveň odlišujú od ostatných. Zoskupenia môžu byť rôzneho druhu, napríklad národné, rasové, kultúrne, alebo náboženské. Skupinové združenia môžu byť tiež determinované ako výzorom, vonkajšími znakmi, tak vnútornými názorovými postojmi k životu, alebo hodnotovými preferenciami jednotlivcov. Podľa Maslowovej pyramídy potrieb sú spolupatričnosť, prijatie a vzťahová láska, jednými zo základných potrieb človeka. Spoločenská izolácia naopak, patrí k najneprijemnejším skúsenostiam človeka. Nespochybnujem preto úlohu spoločenskej spolupatričnosti, avšak v tejto časti práce chcem kriticky nazerať na narcistickú stránku kultúrneho spolupodieľania sa človeka na vytváraní celku. V narcistickom presadzovaní spoločenského vedomia, alebo hromadného ega, vidím viacero negatív. Pokiaľ sa človek identifikuje so znakmi a postojmi skupiny natoľko, že pociťuje istú hrdosť a pýchu, tak sa môže stať, že sa stane ochotným útočiť na všetko, čo je odlišné. Útok a xenofóbia sú len jedným z dôsledkov zlého smerovania narcistickej sebalásky v spoločenských skupinách.

Fernando Savater tvrdí, že človek sa bojí viac samoty ako smrti, preto si vytvára vzťahy, pripútava ku skupinám a organizáciám. Spoločenské skupiny však kritizuje, pretože podľa neho obmedzujú slobodnú vôľu človeka. Savater ďalej rozpráva, že väčšina ľudí sú ako stádové zvieratá, ktoré napodobňujú, pretože väčšina robí to, čo robia ostatní členovia skupiny. Spoločenské prepojenie v stáde je natoľko silné, že pokiaľ sa jednotlivec rozhodne slobodne konať inak ako väčšina, tak nasleduje vylúčenie, odvrhnutie a v konečnom dôsledku odsúdenie k samote. Toho sa obáva nielen zviera v stáde, ale aj človek v skupine, preto sa často preferuje pripútanosť a intolerantnosť opozičných názorov (Savater 1996, s.114-121). Erich

Fromm je toho názoru, že človek stratil jednotu s prírodou, cíti sa byť izolovaný a preto neustále hľadá jednotu so svojimi blízkymi. „Človek si vytvára symbiotickú väzbu na idol, kmeň, národ, náboženstvo, pričom sa zo strachu pred izoláciou vzdáva svojich predstáv a presvedčenia. Robí tak v prospech spojenectva s inými, a to len preto, aby sa spojil do veľkého MY. Po takomto stotožnení, sebe a svojej skupine prisudzuje vždy pozitívnejšie vlastnosti“ (Fromm 2000, s.153). Fromm však upozorňuje, že takýto skupinový narcizmus môže prerásť až do fanatizmu a deštruktivizmu. Skupinová sebaláska vzniká tak, že lídrovia skupín, alebo jednotlivci navzájom sa povzbudzujú a upevňujú v sebe pocit pýchy, dôležitosti a výnimočnosti. Poskytuje sa im narcistické uspokojenie, ktoré vplýva na ich psychickú pohodu a dodáva im pocit bezpečia. V tomto zjednotení narcizmu je však prítomný jeden najpodstatnejší deštruktívny fenomén. Je ním zlyhanie skupinového svedomia, alebo inak, strata zodpovednosti. Takéto tendencie môžeme pozorovať napríklad už v jednotlivých školských zariadeniach - triedach. Tu deti často svoju zodpovednosť za skutky prenášajú na celok výrokmi - to ostatní, to celá trieda, tým sa miera zodpovednosti z jednotlivca vytráca, kolektivizuje sa a v konečnom dôsledku sa stráca v dave. Každý jednotlivec z času na čas bojuje s vlastnou vinou, čo sa prejavuje frustráciou, sebaobviňovaním a agresivitou voči sebe. Niečo podobné zažíva aj kolektívne svedomie, pokiaľ je vina zrejmalá a zodpovednosť sa nemôže vytratiť davovo. Tak, ako jednotlivec často presúva zodpovednosť za svoje zlyhania na iných, robí tak aj skupina. Podľa Lacroixa, ak by sa tak nestalo, jednotlivec a aj skupina by nakoniec obrátila svoje výčitky svedomia proti sebe, čo by malo za následok samodeštrukciu a negáciu vlastnej identity (Lacroix 1970, s.43).

Deštruktivita kultúrneho narcizmu je viditeľná na viacerých úrovniach. Na úrovni jednotlivca je negatívom najmä zjavná strata slobody pod rúskom nekonečného množstva možností. Potom je to konformita a nekritické myslenie, ktoré sa prejavuje v stádovitosti ľudí. Ďalej môžeme identifikovať stratu pravých hodnôt a orientáciu sa na všeobecne prijímané, často povrchné spoločenské hodnoty. Na úrovni medziludských vzťahov a vzťahu k iným skupinám sú negatívnym dopadom kultúrneho narcizmu spomínaná strata svedomia a zodpovednosti, xenofóbia, diskriminácia, rasizmus, intolerancia, nenávisť, skupinové násilie a podobne. Tieto všetky prejavy sú neospravedliteľné, avšak nedajú sa ľahko ovplyvniť. Dnešná spoločnosť je čoraz ďalej triednejšou a vytvárajú sa tábory, ktoré rozdeľujú na „MY“ a „ONI“.

NARCISTICKÁ KULTÚRA A ETIKA

Postmoderné myslenie a narcizmus v ňom obsiahnutý zasahuje všetky oblasti spoločenského, kultúrneho i hospodárskeho života, ale prejavuje sa aj v morálnom konaní jednotlivcov a spoločnosti. Na tomto mieste rozoberiem niektoré charakteristiky postmoderného človeka - Narcisa. Fenomén narcizmu, ktorý prechádza z individuálnej, do kultúrnej sféry je potrebné ohraničiť a určiť mu všeobecnú hodnotovú orientáciu a morálny rozmer. Narcis sa dnes prezentuje v podobe vyzretého, zodpovedného, výkonného a prispôsobivého jedinca (Lipo-

vetsky 2013, s.26). Môžeme však skutočne vnímať narcistickú kultúru ako kultúru zodpovednosti a vyzretosti? V tejto hypermodernej dobe sa množia najrôznejšie formy nezodpovedného správania a proklamované dobré úmysly nie sú sprevádzané zodpovedným konaním. Poznáme napríklad podniky, ktoré preferujú určitý etický kódex, no zas na druhej strane, prepúšťajú svojich zamestnancov, lebo im nezapadajú do vnútornej klímy firemného prostredia. Tiež napríklad vodiči, ktorí by mali rešpektovať pravidlá cestnej dopravy, si počas jazdy autom telefonujú, a tým ohrozujú okoloidúcich. Poznáme nezodpovedných lekárov, ktorí pre zostatkový alkohol v krvi ohrozili zdravotný stav pacientov. Učitelia, ktorí sú pre svojich žiakov a študentov vzorom, dávajú nemorálne podnety pre ich správanie, skrz vlastného hedonistického spôsobu života. Politici, ktorí preferujú spravodlivé financie pre občanov a kontrolujú správny ekonomický chod štátu, sami rozkrádajú, nechávajú sa podplácať a pritom namiesto zodpovednosti za svoje konanie, radšej ukážu prstom na iných. „Čím viac sa v spoločnosti šíri zodpovedné správanie, tým viac zároveň stúpa aj nezodpovednosť. Hypermoderní narcistickí jedinci sú súčasne informovanejší a menej štruktúrovanejší, dospelejší, zároveň nestabilnejší, menej ideologickejší a podliehajúci módnym trendom, otvorenejší a ovplyvniteľnejší, kritickejší a povrchnejší, skeptickejší a naivnejší zároveň“ (Lipovetsky 2013, s.28). Postmoderná etika však dnes odmieta teoretický základ, akékoľvek pravidlá, zákony a normy, resp. morálny kódex, ktorý by presne stanovoval, čo je dobré a správne. Tradičná morálka obsahovala morálnu reguláciu, ktorú predkladala autorita a legislatívne inštitúcie. Etika je výsostne vecou individuálneho výberu, slobodnej voľby, ktorá si nedokáže sama nárokovať na zodpovednosť. „Postmoderná morálka, ktorá oslobodzuje, je autentická a heroická, pretože poskytuje možnosť výberu subjektívnych, individuálnych, relatívnych noriem, ktoré sú nezávislé od objektívneho poriadku hodnôt. Keďže sloboda človeka je absolútna a ničím neovplyvniteľná, každým skutkom si človek vytvára svoj životný údel od základu a aj túto ťarchu tvorenia musí uniesť sám“ (Jurina 2006, s.11). Narcistický človek hľadá predovšetkým na seba, na svoje vlastné dobro a všetko jeho konanie, akoby podvedome súviselo s jeho vlastným životom. Z tohto pramení aj jeho túžba riadiť seba samého aj v morálnom konaní podľa vlastných úsudkov. „Základom postmoderného odmietnutia pozitívnej úlohy spoločnosti pri morálnom formovaní jednotlivca je téza, že človek sám dokáže hodnotiť, čo je dobré. Hlása, že morálka v jej najhlbšej podstate nepochádza zo spoločenského života, ale pramení v človeku samom. Človek je sám schopný etického hodnotenia. Nepotrebuje na to všeobecné a spoločenské normy. Ony nemôžu zastúpiť slobodnú voľbu človeka, ani ho zbaviť zodpovednosti za prijaté rozhodnutia“ (Baran 1992, s.87). Myslím si, že strata objektívnych noriem má za následok, že človek nemá nikdy istotu o sebe, istotu, že postupuje dobre a bez omylu. Takto je potom odkázaný na riziko výčitiek svedomia. Neistota a obavy, ktoré v sebe jednotlivec má ohľadom svojho konania, sa odráža v prežívaní úzkosti a strachu. Narcis a jeho svet JA, je neustále vystrašené z každodenného života, z vlastného tela, zo spoločnosti a z medziludských vzťahov (Lipovetsky 2013, s. 29). Postmodernizmus, ktorý buduje morálnosť na odmietnutí etických noriem, vedie k spomaleniu rozvoja osobnosti jednotlivca a ohrozeniu základov života spoločnosti. Oslobodenie súčasného človeka od etiky alebo morálnych a zvyko-

vých kódexov mu neuľahčí život, ani neumocní jeho slobodu. Ak však bude odkázaný len na seba a vlastné morálne cítenie, ľahko sa pomýli a bude mať strach pred rozhodnutím. Človek konajúci podľa vlastnej svojvôle sa často dostáva do úzkych, pretože ho determinuje len jeho vlastné svedomie, poprípade už legislatívne a právne normy. Otázky týkajúce sa morálky nemajú pre človeka žiaden teoretický rámec o ktorý by sa mohol oprieť a ktorý by mu dodával istotu. „Éra hyperkonzumného spôsobu života a hypermodernity spečatila úpadok veľkých tradičných hodnotových systémov a nahradili ich princípy módy a konzumu“ (Lipovetsky 2013, s.30). Každý človek ovplyvnený narcizmom by si však mal uvedomiť, že žiaden ľudský čin nie je individuálnou vecou, a teda každý ľudský skutok má spoločenský dosah. Každé rozhodnutie jednotlivca mení situáciu ďalších.

Postmodernej morálke sa zvykne hovoriť, že je krízová. Podľa Jozefa Jurinu je kríza stav, keď sa poruší to, čo má normálne fungovať, stav, ktorý ohrozuje podstatu niečoho, poznáme napríklad stav ohrozenia života. Stav krízy vyžaduje rýchly zásah či priamu intervenciu. Keď človeka trápi choroba, dostane sa do krízy, hľadá pomoc, riešenie, liečbu, zásah do organizmu, aby nastala zmena, obrat, zlepšenie. Ak nepríde takáto intervencia, môžu nastať komplikácie, ba aj smrť. Aj v morálnom živote sa môže vyskytnúť porucha s ďalekosiahlymi následkami pre jednotlivca i spoločnosť (Jurina 2006, s.13). Následky morálnej krízy dnes vidno veľmi zreteľne. Človek sa znížil na úroveň stroja bez rozumových, morálnych či duchovných kritérií. Namiesto toho, aby vydával zo seba dobro, slúži zlu, obracia sa proti sebe a stáva sa otrokom. Najväčším dôsledkom dnešnej doby je skutočnosť, že prestávame rozumieť tomu, čo sme vytvorili a nerozumejúc vlastným výtvorom, nerozumieme ani sebe. Nazeranie na morálku a etiku skrz seba samého je veľkou hrozbou, pretože ak človek odvrhne vyššie morálne a etické princípy, môže začať blúdiť, až sa ocitne v skutočnom chaose. „Chaos je stav, ktorý spôsobuje deštrukciu spoločnosti, morálky, kultúry i jednotlivca“ (Jurina 2006, s.12). Ak si chcú dnes ľudia udržať morálnu úroveň, nesmú zavrhať mravné ponaučenia, ani odmietať mravné normy všeobecne platné v kultúrnej a civilizovanej spoločnosti.

ZÁVER

V príspevku som rozoberala problém narcizmu, ktorý pokladám za hlavnú príčinu hedonistického spôsobu života mnohých ľudí dnešnej doby. Podrobne som rozoberala problém narcizmu ako psychologický fenomén, tiež som podala rozbor prirodzeného aj sexuálneho narcizmu. Ďalším skúmaním narcizmu v kontexte kultúrneho aspektu spoločnosti som objasnila, že kultúrny narcizmus a ovplyvniteľnosť človeka postmodernou dobou vedie k nekritickejmu prijímaniu mäsových hodnôt, ktoré sú premenlivé, nestále a vedú človeka k pocitom úzkosti a strachu.

Postmoderná, konzumná spoločnosť, ktorá kladie dôraz na individuálne prežívanie a personalizmus, dáva človeku narcistický pocit jedinečnosti. Hedonizmus ako taký nemá zlé smerovanie, avšak myslím si, že z upevňovania sebalásky, vzniká bezbrehý narcizmus. Takáto lákavá spoločenská ponuka - byť výnimočný,

znamenat' niečo - sa nakoniec ukazuje ako veľmi negatívny prvok v živote človeka, ktorý má vážny dopad na psychickú rovnováhu jedincov, tak aj na vzťahovú a spoločenskú sféru kultúrneho života. Fenomén narcizmu v dnešnej spoločnosti zasahuje aj morálnu oblasť života a to v tom, že človek podlieha pluralitnému hodnotovému systému, odmieta autoritu a iné teoretické základy objektívnych princípov a noriem. Človek svojou vysokou individualitou presahuje morálku a svoj život stavia na labilných základoch relatívnych noriem, ktoré si určuje a schvaľuje on sám.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY:

1. BARAN, B. (1992): *Postmodernizm*. Kraków: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu
2. BECKER, U. (2007): *Slovník symbolu*. Praha: Portál
3. CALVIN, J. (1928): *Institutes of the Christian Religion*. Philadelphia
4. FORREST, I. (1954): *The leaven of love (Kvas lásky)*. New York: Harper&Brothers
5. FREUD, S. (2002): *Spisy z rokov 1913 – 1917*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství
6. FREUD, S. (2010): *Psychopatológia každodenného života*. Bratislava: Európa
7. FROMM E. (2000): *Lidské srdce, jeho nadání k dobru a zlu*. Praha: Český klub
8. FROMM E. (2014): *Umenie milovať*. Bratislava: Citadella
9. JURINA, J. (2006): *Nebezpečenstvo postmoderného morálneho relativizmu*. Katoľická
10. Univerzita v Ružomberku: PF
11. KARASOVÁ, S. (1993): Život se Satyrem. Iniciály, str.6, roč. IV, 33/93
12. KOHUT, H. (1991): *Obnova Self*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství
13. LACROIX, J. (1970): *Smysl člověka*. Praha: Vyšehrad
14. LIPOVETSKY, G. (2013): *Paradoxní štěstí (Esej o hyperkonzumní společnosti)* Praha: Prostor
15. MIKOTA, V. (1992): *O ovlivňování duševních poruch*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství
16. NORTHON, W. (1953): *The interpersonal Theory of Psychiatry*, New York
17. SAVATER, F. (1996): *Ethik für Erwachsene von morgen*. Frankfurt: Campus Verlag
18. TYL, J. (2005): *Narcismus jako psychologie postmoderní kultury*. Praha: Psychoterapie



Marta Gluchmanova

Ústav prírodných a humanitných vied, Katedra humanitných vied FVT TU
v Košiciach so sídlom v Prešove
E-mail: marta.gluchmanova@tuke.sk

Issues on Moral Theories and Disasters

Abstract

The paper focus on then different issues on moral theories and disasters in the world.

Key words: value, disaster, moral theories

Despite scientific and technological developments, contemporary societies are often afflicted by catastrophes and disasters. On May 13th – 15th the workshop *Moral Theories and Disasters* took place in Prešov. The joint workshop was organized in co-operation between COST (European Cooperation in Science and Technology) Action IS1201 on Disaster Bioethics and the Institute of Ethics and Bioethics, University of Prešov, Slovakia. The aim of the workshop was to stimulate discussion on moral theories and their usefulness and role in disasters and disaster relief situations. The topics were expected to draw equally on the different moral theories. The workshop brought together scholars with research interests in moral theories and disaster bioethics.

Vasil Gluchman, Unesco Chair in Bioethics (University of Prešov, Slovakia) and Dónal O'Mathúna, Chair of COST Action IS1201 (Dublin City University, Ireland) welcomed all participants of the workshop with opening remarks. Due to the fact that Ukraine is a neighboring country with Slovakia, the two following presentations *Conflict in Ukraine from the perspective of neighbourhood countries* were presented by Alexander Duleba (University of Prešov, Slovakia) and Zuzana Fialová (People in Peril, Bratislava, Slovakia). A fruitful discussion on this topic was the evidence of actual problem.

The workshop discussions were divided into five sessions. Humanitarian intervention, by virtue of its nature, imposes a normative foundation upon an existing framework in another country's society and culture/s. A disaster is often framed

as a trauma, and thus equated with pathology. Ayesha Ahmad (University College London, United Kingdom) started to present *The Morality of Disasters: Time and Space in the lived experience of a disastrous event*. In her paper, she drew on the lived experience of a disaster and how this impacts on descriptions of trauma in practicing medicine in disaster zones. She specifically highlighted the referential of 'space' and the ways we formulate normative descriptions about suffering. According to her, psychiatrist Derek Summerfield, stated in criticism to the diagnosis Post Traumatic Stress Disorder, a citizen is "as weak or as strong as his/her society assumes them to be". The morality of a disaster, then is crucial to the lived experience of the affected individual/s. She concluded by developing further the notion of 'space' as a response to disaster trauma. Ignaas Devisch (Bioethics Institute, Ghent University, Belgium) in his paper *Victims of disasters: how to understand and approach their suffering* explored another moral perspective, focusing on the importance of the victims' narrative and their lived experiences. He used Paul Ricoeur's phenomenological reflections from 'Suffering is not the same as pain' (Ricoeur, 1994) for conceptualizing human suffering and how to apply it to victims of disaster. Ricoeur suggested that suffering is not a quantity that can be measured, but a characteristic that should be studied qualitatively in interpersonal and narrative contexts. Above all, the perspective of care and listening could offer an opportunity to reconcile people from their loss and suffering (Roxberg et al, 2001). Devisch asked question how do people go through their suffering and how can we take care of them? While many moral perspectives focus on the moment of the disaster itself, according to him a lot of work is to be done years after the disaster. He stated that victims of disaster suffer, not only at the very moment of the disaster, but also years after the disaster has taken place, they are still in an emotional journey.

Within the second session the ethics of social consequences was discussed after presenting the papers of the two speakers from the Institute of Ethics and Bioethics, (University of Prešov, Slovakia) Vasil Gluchman: *Disaster Issues in Non-Utilitarian Consequentialism (Ethics of Social Consequences)* and Ján Kalajtžidis: *Ethics of social consequences and decision-making during the disasters*.

According to Gluchman ethics of social consequences as a form of satisficing non-utilitarian consequentialism is one of the approaches to disaster issues. The primary values in ethics of social consequences are humanity, human dignity and moral rights, which are developed and realized in correlation with positive social consequences, expressing the consequentialist value orientation of this theory. The above fundamental values are followed by other values, which developed in connection to positive social consequences. Secondary values in ethics of social consequences include justice, responsibility, moral duty and tolerance. Their role and purpose within this structure is given by their ability to contribute to reaching and realizing moral good. Fair treatment within moral issues stems from applying primary as well as secondary values. These are not values that can be filled with an exclusive content in ordinary circumstances. However, in extraordinary circumstances (disasters), it is not necessary to consider all requirements resulting from the whole value structure of ethics of social consequences.

In extraordinary circumstances, values are prioritised and realized. Therefore, primary values are realized prior to secondary ones. Regarding primary values, the realization of positive social consequences, or, at least, minimising negative social consequences, takes priority over other primary values. Especially in disaster bioethics (including medical ethics and health care ethics) it can often be necessary to search for a way to minimise negative social consequences; thus, actions with prevailing positive social consequences are preferred.

Kalajtzidis stated that neither in theory nor in the practice exists one model of decision making. It is very difficult to identify this or those models, which would be most useful during and after the disaster happens. During the time surrounding the disaster (as a difficult and complex situation), specific moral dilemmas arise. Each of the theories (of decision making) tend to be associated with a different assumptions about human nature, quality of the decisions made and about manner in which they are made. Different assumptions might bring different tools and subsequently different consequences. The paper introduced the ethical decision making model in general, and suggested two ways of how the decisions in ethics might be made. With help of the contemporary ethical theory - ethics of social consequences which is used as methodological base, the article will discuss the difference (and possibly even rightness) of making decisions based on intuition and reason. His paper tried to suggest answer for questions such as: which type of ethical decision making is better in the specific situations such as disasters are? Is there necessity to exercise different decision making models (from ethical point of view) during the disasters, than during different times?

Next session started by stating that moral theory has generally focused on resolving ethical dilemmas by identifying ethically sound options. Whether the focus is on consequences, duties, principles or virtues, ethical cases are often approached in ways that assume morally sound solutions can be found and followed. Such 'ideal morality' assumes that moral goodness is always possible. Moral theory is seen as a method of helping people act ethically, leaving them confident that they have done the right thing. Dónal O'Mathúna (School of Nursing and Human Sciences, Dublin City University, Ireland) in his paper *Ideal and Nonideal Moral Theory for Disaster Bioethics* appealed that moral dilemmas, in this approach, either do not really exist or show that further analysis is needed to identify ideal ethical solutions. When such an approach is brought into disaster settings, its inadequacy becomes apparent. Often no good solution is available, and instead disaster responders must choose between bad alternatives. His paper examined recent work on nonideal moral theory as a useful model for disaster bioethics. This approach viewed moral dilemmas as situations of unavoidable moral wrongdoing. Instead of aiming for ideal solutions, nonideal morality accepts that in some situations, no choice is ideal; all options have a bad side. The aim then becomes identifying the least worst option. In such situations, feelings of regret or guilt will often be the norm. His paper explored the benefits of using nonideal moral theory for moral dilemmas in disasters. The practical implications of such approaches were explored, including how disaster responders will need to prepare to wrestle with such tragic decisions and their nonideal dimensions.

Vilius Dranseika (Department of Logic and History of Philosophy, Vilnius University, Estonia) presented *Natural Evil, Human Evil, and Moral Responsibility for Outcomes of Natural Disasters*. He concluded that there is a long tradition in philosophy and theology to draw distinction between human evil and natural evil. According to him human evil is understood as suffering resulting from human activities, while natural evil occurs without human involvement. Historically, some of the most frequently discussed examples of natural evil were natural disasters, such as 1755 Lisbon earthquake. Current thinking has it, however, that the distinction, as applied to natural disasters, is deeply problematic. Natural disasters are complex events that are triggered and shaped by a set of both natural and manmade causes and initial conditions. His paper discussed several reasons why it is difficult to establish firm causal and conceptual links between human activities (either actions or omissions) and outcomes of natural disasters. First, human activities constitute only a part of the causal process leading to the outcomes. Second, relevant human activities often are collective actions in which contribution of a particular individual is very small (e.g. contribution to global warming). Third, where probability of occurrence of a natural disaster is sufficiently low, post hoc arguments to the effect that particular human agents had positive obligations to take preventive steps in order to mitigate the outcomes of the disaster cannot be easily produced. Fourth, the unpredictable and catastrophic nature of natural disasters makes it extremely difficult for an agent to foresee potential outcomes of her activities. The paper claimed that any moral theory that attempts to analyse the element of human moral responsibility in natural disasters will have to take these four reasons into account. Péter Kakuk (Faculty of Public Health, University of Debrecen, Hungary) in his paper *Beautiful theories and ugly compromises? On the ethics of decision-making in disaster Settings* stated that according to some scholars, the emergence of bioethics in the 1970's saved the life of ethics, as a segment of moral philosophy, as academic ethics was brought back to our everyday social sphere. Although the success of bioethics fuelled a renewed interest in ethical theories, but in a fresh and challenging context of everyday conflicts, dilemmas, and issues that were usually originated from health care or hospital environments. Contrary to this applied focus of much of today's ethical theorizing one would scarcely find a similar academic interest in the role and concept of compromise in the ethics of decision-making in health care. Compromise is usually regarded as a valuable concept in business, in politics, in law, but not in morality. Then he stated that we are successors of a philosophical tradition that sees compromise in moral issues as wrong, as it forms a danger to our moral life, as it is simply a betrayal of principles and moral theories, and as to practice compromise is to demolish our moral integrity. With reference to the work Martin Benjamin - who confronted this tradition, and introduced a positive concept of moral compromise into ethics - his paper focused on the concept of integrity preserving compromise and its potential role in ethical decision-making in disaster settings. He summarized the major elements of the dominant view of compromise in ethics and assess its relation to ethical theorizing (theories, codes, principles). After explicating the concept of integrity preserving compromise he tried to assess the potential roles it might have in situations where nothing is normal.

In the next session Eleni Kalokairinou (Department of Philosophy and Education, Aristotle University of Thessaloniki, Greece) stated that the standard way in which we have so far attempted to cope with disaster situations is by virtue of a kind of a cost-benefit analysis which usually enables us to set up a mechanical way of calculating in advance how to provide humanitarian help and support to people affected by disaster in a particular context. She presented her paper *Why helping the victims of disasters makes me a better person? Towards an anthropological theory of humanitarian action*. So what matters, according to mentioned theory, is the situation and not the hundreds of thousands of people who have been victimized by the disaster. The cost-benefit kind of moral theories, like Utilitarianism, tend to see the victims of disasters as mere numbers to be treated, disregarding the essential differences which may exist among them (e.g. babies, aged or handicapped people). However, there may be an entirely different way of dealing the victims rather than the situations of the disasters. This is a further elaboration of the duty we have to help the others when they are in need, starting from everyday life situations and moving progressively to situations of disasters. A duty which prescribes the agent to help the victims of life, regardless of the situation they are in, provides an internalized way of looking at disasters, since the help provider sees in the face of each victim herself, if their situation reversed. Moreover, this kind of moral theory also contributes to the character development of the help providers, be they ordinary people or humanitarian aiders. For, in providing help and support to those in need, knowing that she may be indifferently, nor with an intention to take advantage of them, but instead she acts out of a sense of duty she has to promote the happiness of others, especially of those in need. And in doing so, she at the same time cultivated her will to acquire gradually the virtuous disposition according to which the respect for the law became the only motive of her actions.

The distinctive characteristic of disaster (bio)ethics is based in specifics and challenges of disasters and their differences from everyday situations. This creates the necessity to ethically

evaluate actions resulted from the disaster (and post-disaster) situations from different perspective. Traditional ethical frameworks are challenged as they are often too rigorous for being applied to such issues. Katarína Komenská (Institute of Ethics and Bioethics, University of Prešov, Slovakia) in her paper *Virtue Ethics Applied to Disaster Issues* focused on one of the traditional ethical framework and its possible application to the issues of disasters, namely virtue ethics. Inspired by the Rosalind Hursthouse's study *Applying Virtue Ethics*, she argued that virtues ethics has strengths which deontological and consequential theories miss as they are too deeply concern with principles, rules, and duties. Virtue ethics, on the other hand, is capable to overcome this problem as it focused rather on the *virtuous* action of the moral agent than on the ethical argumentation and following the *right* principle or duty. In issues like disasters, when most of the ethical principles fail to work and succeed, might be this characteristic of virtue ethics important tool for ethical evaluation of actions resulted from disaster context. In the context of geo-political and economic decisions and actions, which are often

made outside of any ethical frameworks, these virtuous acts of individual moral agents are even more significant and successful in ethical approach to disaster situations (civil wars, emigration, floods). This was showed on the example of the war in Ukraine and the approach of Slovakia (as one of its neighbourhood country) to ethically answer this case.

Last presentation *Methodological Potential of Personalization of Deontological Moral Theory and Disaster Ethics* had two presenters. Viera Bilasová and Alexandra Smatanová (Institute of Ethics and Bioethics, University of Prešov, Slovakia) stated that renewal of deontological tradition of moral obligation requires, especially in conditions afflicted by catastrophe and disaster, broader methodological perspective which could enable deontology to cross its own limits. According to them the demand on pluralistic research approaches places challenging requirements on formation of a hybrid moral theory, characterized as a proactive approach. Personalistic approach to a human being, based on principles of integrity, responsibility and solidarity and aiming at wellbeing of a person, can be an inspirational source for formation of such a proactive approach.

Wendy Drozenová (Institute of Philosophy, Academy of Sciences of Czech Republic) in her paper *Moral act sub specie temporis* dealt with the problem of moral act in relation to the dimension of time. By eliminating the time dimension, the Kantian ethics offer quite one-sided perspective; they provide no substantial characteristics of human act resulting from its immersion in time: irreversibility; causality; asymmetry between past and future related to the gained knowledge. According to her from the side of moral philosophy, the corresponding theories to these characteristics are: the principle of responsibility; the principle of consequences (consequentialism); and virtue ethics with its focus on wisdom (or prudence, more specifically). The paper considered the difference between the linear homogenous time which is measurable and the experienced time with its perplexities and crises, which are the crucial moments for decisive act. From the side of the society, “ethics for technological civilization” (H. Jonas) needs an increased focus on time dimension, because of the enormous - and often quite unintended - impacts of the technological systems: foreseeing enabled by science includes assessing risks and balancing probabilities in relation to the values (while the values in question are established in Human Rights documents).

Lukáš Švaňa (Institute of Ethics and Bioethics, University of Prešov, Slovakia) in his presentation *Charlie Hebdo and the lesser evil theory* focused on the theoretical reflection of a particular incident – the attack on editors of the French satirical magazine Charlie Hebdo. It tried to provide some basic conclusions using the theory of lesser evil as one possible theoretical background for the reflection of terrorism, its causes, consequences as well as the fight against it. The freedom of speech and press was also discussed, with an emphasis on its limits and possible restrictions. The basic argument the lesser evil theory of the trade-off (provided by Michael Ignatieff) between values of security and rights was provided with its application on the particular phenomenon of Charlie Hebdo attacks. The analysis of conflict between the basic democratic freedom of speech/press and the value

of tolerance is of crucial importance and can serve as a background for more practical solutions when dealing with the issues of redeemable violence or its terroristic counterpart. The analysis of Charlie Hebdo phenomenon could serve as a contemporary issues of terrorism.

The workshop on *Moral Theories and Disaster* was organized in order to address these vital issues and analyse their complexity. The aim of the workshop was to examine disasters and disaster relief through different theoretical approaches, i.e. virtue ethics, deontology, utilitarianism, non-utilitarian consequentialism, ethics of care, phenomenology, etc. The workshop emphasised the practical implementation of moral theories in disasters and disaster relief situations.



Marta Gluchmanova

Ústav prírodných a humanitných vied, Katedra humanitných vied FVT TU
v Košiciach so sídlom v Prešove
E-mail: marta.gluchmanova@tuke.sk

New approaches and horizons in learning and teaching

Abstract

The paper focus on the important facts from the international conference in Barcelona. The author describes the useful information and a few significant papers.

Key words: value, disaster, moral theories

The International Conference on New Horizons (INTE) took place on June 10-12, 2015 in Barcelona, Spain. It aimed to provide a multinational platform where the latest trends in education were presented and discussed in a friendly environment with the aim to learn from each other. The participants from many different countries, representing almost all continents as well as different races, gender, ethnic backgrounds and cultures took part. Prospective presenters were encouraged to submit proposals for papers and posters-demonstrations that offered new research or theoretical contributions. Papers were presented in Italian, Turkish, English, German, French, Spanish, Portuguese, Russian and Arabic and they addressed both theoretical issues and new research findings. INTE 2015 conference was supported by Sakarya University, Governor State University and the Association of Science, Education and Technology.

International Conference on New Horizons in Education (INTE) provided an opportunity for academicians and professionals from various educational fields to share their theoretical knowledge, research findings and educational practices with their colleagues and academic community. This annual conference also served to further the advancement and innovation in learning and teaching. The previous INTE conferences were in İstanbul, Famagusta, Prague, Roma and Paris and each conference had got more than 1000 participants. This conference was

now a well-known educational event worldwide and the number of paper submissions and attendees are increasing every year.

The scope of the conference covered but was not limited to the following topics: Educational Technology & Globalization; Human Resources In Educational Technology; Improving Classroom Teaching; Innovation and Change In Education; Instructional Design; Interactive Learning Environment; Life Long Learning and Technology; Professional Development & Teacher Training; Teaching/Learning Strategies; Art Education; Biology Education; Chemistry Education; College and Higher Education; Curriculum and Instruction Democracy Education; Development of Science Competencies; Developmental Psychology; Education and Culture; Educational Administration; Educational Planning; Educational Technology; ESL Education; Health Education; High School Teacher Education; Language Education; Language Teacher Education; Learning and Teaching; Guiding and Counseling; Learning Psychology; Mathematics Education; Measurement and Evaluation in Education; Middle School Teacher Education; Multi-Cultural Education; Music Education; New Learning Environments; Nursery Education; Parents Involvement; Physics Education; Pre-school Education; Primary School Education; Professional Development; Science Education; Social Sciences Teaching; Society Involvement; Special Education; Sport and Physical Education; Teacher Training; Vocational Education, etc.

In the *Distance and Open Learning* session Kwanjai Deejrung (Thailand) presented his paper *The Validation of Web-based Learning Using Collaborative Learning Techniques and a Scaffolding System to Enhance Learners' Competency in Higher Education*. The purposes of his research were to examine the internal and the external validation of the web based learning using collaborative learning techniques and a scaffolding system to enhance learners' competency in higher education. He stated that the target group for the internal validation consists of four experts, one instructional designer, two developers of constructivist web-based learning environment, and one computer education lecturer. The target group for the external validation consisted of 53 secondary school year students studying in the computer education field, the Faculty of Science and Technology at Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Thailand. According to the author, the results were revealed as follows: firstly, for the internal validation, it was found that the web based learning design is consistent with underlined theories based on Instruction Design theories (ID Theories). Secondly, for the external validation, was exposed that the students learning with model have high levels of competency and achievements. The average scores of competency test and achievement test were 82.79% over the 70 percent threshold and 72.23% over the 70 percent threshold respectively. Then he added that to extend the result to the population, this research was tested at Vongchavalitkul University, Thailand too and the results corresponded to the results derived from the research experiment at Nakhon Ratchasima Rajabhat University. The students' opinions toward the web based learning using collaborative learning techniques and a scaffolding system to enhance learners' competency showed the appropriateness in all aspects and could enhance students' competency. Within the same session the participants

had an opportunity to discuss the next very interesting contributions presented by Theyab Asharari *The impact of e-learning on enhancing the skills of inference and interpretation of secondary school students*; and Per Arne Godejord *The on-line classroom - developing learning spaces using blogs, wiki and twitter*.

The purpose of the study *Level of ICT Competencies at the University* was to identify the level of ICT competencies of university students from Mexico and Hungary. The international research type was quantitative and exploratory. The instrument consisted of 14 items. The sample was of 567 students. 302 students of Veracruzana University in Veracruz, Mexico. 265 students of Óbuda University in Budapest, Hungary. The situation of education in Hungary and Mexico was compared by the authors Carlos Arturo Torres Gastelú - Agustín Lagunes Domínguez (México) and Gábor Kiss (Hungary) who stated that it is not so different although each country had taken different paths. The results referring of Hungarians and Mexicans student's perceptions about their competencies in ICT indicated that they expressed a high level of competencies in ICT.

Within the next session *Distance Education* the importance of e-learning at present was discussed by a group of authors. Noawanit Songkram - Jintavee Khlaisang - Bundit Puthaseranee - Maneerat Likhitdamrongkiat (Thailand) presented *E-learning System to Enhance Cognitive Skills for Learners in Higher Education*. The objective of their research study was to develop the e-learning system to enhance cognitive skills. The system comprised two sub systems: (1) e-learning system in Blended Learning Environment (BLE), and (2) e-learning system in Virtual Learning Environment (VLE). Both systems were tested by 240 higher education students categorized in three major disciplines including health science, science and technology, and social sciences and humanities. Afterwards, the systems were approved by the experts. The results showed that the systems should consist of four core elements: input, process, output, and feedback, as detailed in their article. Next presenters Aatur Rahman stated that a blended learning approach can enhance learning and teaching of fluid mechanics: an example demonstrating success; and a group of authors Mouissi Farid - Sba Bouabdellah - Turki Ahmed pointed out the social network tools effectiveness on student advisory inside the academic performance institution.

In the *Language Learning and Teaching* part many interesting papers were presented, such as Taher Bahrani *Audiovisual programs and language proficiency development outside the classrooms* and Ana Muñoz - Jairo Espinel and their presentation *Using autonomy-supportive teaching strategies to enhance language learning motivation*. Maria de Lurdes Martins (Portugal) presented *How to Effectively Integrate Technology in the Foreign Language Classroom for Learning and Collaboration*. Her project aims were to investigate the potential of Web 2.0 tools in the development of communicative competence in English language amongst undergraduate students. The theoretical framework that underpins this study was rooted in national and European policies emerging from the Bologna Process. It focused first of all on the role of the English language in the fulfilment of Bologna stated goals and, secondly, it analysed the methodological and pedagogical

challenges derived from the objectives and guidelines established. Besides this, the Bologna Process is also understood within a changing economic and social landscape, where ongoing innovation in information and communication technologies have generated a rapid production and dissemination of information on a global scale. This new framework has originated new challenges as far as English language teaching and learning in higher education is concerned. These included the creation of a dynamic environment leading to both dialogical and dialectical learning, thus enhancing opportunities to communicate and act through and in English. The methodological approach adopted in her study consisted of an action research project over two semesters in the course units: English II and English III, from the degree course in Tourism at the School of Technology and Management, of the Polytechnic Institute of Viseu. Stemming from the core theme of each course unit and intended learning outcomes, interactional tasks using Web 2.0 tools and involving the construction of collaborative outputs were designed and implemented. The analysis of the information retrieved points to a markedly positive impact of Web 2.0 tools on the implementation of interactional tasks in English language learning in higher education. The students' active involvement in solving authentic tasks, the encouragement of cultural awareness, and the development of individual and collaborative (meta) competences all attested to the importance of social networks, wikis and podcasts in English language learning. Her study represented an innovative and very positive contribution for applied linguistics studies, legitimizing Web 2.0 applications as an exceptional strategy in meeting the goals raised by Bologna.

Pedagogical and Practical Issues session was presented by Arun Kumar Tiwari in his contribution *New horizon in education* and by a group of authors Ust Amin - Mohamed Amin Megat - Noor Azlan Ahmad Zanzali and their paper *Evolving pedagogy in education: implications to teaching and learning*. Adnan Tufekčić (Bosnia and Herzegovina) presented *Reception of Critical Educational Science and the Contemporary Educational Crisis*. The basic starting point in the research of the educational reality within the critical educational science was represented by criticism of the ideology and comprehension of the influence of social processes on education. The purpose and principal objective of education from the critical educational science point of view is striving towards maturity and self-determination leading to emancipation and solidarity development. According to the author the contemporary society is marked by large educational crisis determined by postulates of so called "neoliberal pedagogy" where, very frequently, education becomes its opposite. Due to that, the question arises of whether we could and should analyse the existing contemporary educational crisis through the reception of the critical educational science.

Moises Alexander Tayamen Asuncion presented his paper *Development and validation of two parallel forms of a professional teacher education proficiency test* within the session *Classroom Teacher Education*. Huguette Beaudoin and Ginette Roberge (Canada) discussed the *Student Perceptions of School Climate and Lived Bullying Behaviours*. The purpose of their contribution was to present preliminary results of an impact study of school climate and bullying in Ontario, Canada, fol-

lowing the adoption of Bill 13 – The Accepting Schools Act. Student perceptions of school climate and bullying were examined on the basis of two variables: the perception of elementary and secondary school students in regards to the school climate as well as their perceptions of their lived bullying behaviours in their schools. The goal was to present individual viewpoints (in this first phase, the students), as to their participation in the school setting as well as whether they have been affected by bullying. More specifically, this paper examined how students felt in regards to school climate and bullying behaviours that could occur in their schools, in the wake of Bill 13.

Human Rights Education was stressed by Murat Tumay in the paper *The principles of human rights education at higher education* and by Yunus Bayrak in very interesting presentation Human rights and education. Very important part of presenters belong to the environmental education. Karina Tonelli Silveira Dias and Sergio Silva Braga Junior stressed *The importance of environmental education in the implementation of reverse logistics retail* and

Rasha Abdellah in her paper *Attitudes and behaviour of Ajman university students towards the environment in light of some variables*.

The Association of Science, Education and Technology (TASET), Governors State University and Sakarya University were pleased to invite to the 6th “International Conference on New Horizons in Education” hold at Barcelona, Spain from June 10-12, 2015. The main aim of the congress was to bring scholars, researchers, educators, students, professionals and other groups interested in education to present their works on the developments in educational sciences. All the accepted papers in English will be published in the Proceedings Book.



Božena Igljarová

University of Health and Social Sciences St. Elizabeth
E-mail: igliarova@gmail.com

Dejiny sociálnej práce a sociálneho zabezpečenia / *History of Social Work and Social Security*

Abstract

Social Security as we know it today, has its historical roots in the past. As the company developed, they created and changed the conditions and to ensure the people in it. Knowing these historical milestones allows us to better adjust the social security system so that each person firm to ensure at least minimum conditions for life.

Key words: prehistory, antiquity, security person, life events, social security.

I. ČASŤ: PRAVEK A STAROVEK

ÚVOD

Doba, v ktorej žijeme, je oproti predchádzajúcim obdobiam poznamenaná prudkou akceleráciou nielen v oblasti vedecko – technického rozvoja, zmeny prístupov hospodárskej politiky, ale i v oblasti sociálnych vzťahov a postavenia človeka v tejto spoločnosti.

Stretávame sa s pojmom, ktorý toto obdobie označuje ako postmodernú spoločnosť, ktorá na jednej strane vytvára veľké možnosti v materiálnom zabezpečení človeka, ktoré v dejinách ľudstva človek v takomto rozsahu nikdy nepoznal, a na druhej strane rúca doposiaľ zaužívané formy a metódy sociálneho správania sa ľudí.

Materiálne vyspelé spoločnosti však nevytvárajú možnosti rovnakej participácie na bohatstve pre všetky skupiny obyvateľov, čo môžeme nazvať chudobou bohatstva, ktoré vyčleňuje skupiny ľudí na okraj spoločnosti napriek tomu, že spoločnosť disponuje dostatkom zdrojov na zlepšenie životnej úrovne aj sociálne odkázaných ľudí. Nerovnomerné rozdelenie zdrojov v spoločnosti vytvára veľké

skupiny ľudí, ktoré vytláča na okraj spoločnosti, a tieto sa ocitajú pod hranicou chudoby.

Všetky geopolitické zoskupenia a krajiny hľadajú spôsoby na elimináciu a riešenie chudoby, a to predovšetkým z dôvodov humánneho prístupu k človeku, ale i zastabilizovania sociálneho zmieru v spoločnosti tak, aby nedochádzalo k sociálnym nepokojom, ktoré by viedli k hospodárskym a politickým zmenám.

V rámci sociálnej politiky sa vytvárajú systémy sociálneho zabezpečenia, ktoré si krajiny nastavujú podľa vlastných potrieb a ekonomických možností pod vplyvom historických a kultúrnych tradícií v spoločnosti. V našich podmienkach, predovšetkým po zmene politického a sociálneho systému po roku 1989, sa stretávame so snahou o transformáciu celého sociálneho systému, ktorá by zastabilizovala spoločnosť a vytvorila optimálne podmienky pre život našich občanov. V rámci nastavovania tohto systému sa v sociálnom zabezpečení, ktoré sa skladá z 3 základných podsystémov, ktorými sú sociálne poistenie, štátne sociálne dávky a sociálna pomoc a sociálne služby, sa aj v súčasnom období menia podmienky a pravidlá pre poskytovanie dávok alebo služieb, čo vyvoláva neustálu potrebu štúdiá a vzdelávania sa v tejto oblasti.

Ukazuje sa však, že nastavenie univerzálneho, dlhodobého nemenného systému sociálneho zabezpečenia je v súčasnosti, v týchto rýchlo sa meniacich podmienkach, nereálne. Štát prostredníctvom stále sa meniacich legislatívnych noriem upravuje sociálny systém v rámci sociálneho zabezpečenia občanov podľa aktuálnej situácie s cieľom udržania sociálneho zmieru a zamedzenia resp. nezvyšovania podielu chudobných občanov z celkového počtu obyvateľov. Zásahy štátu vplývajú na stratifikáciu vrstiev obyvateľov v spoločnosti s cieľom znižovania podielu chudobných a odkázaných na potrebu pomoci štátu v čo najnižšej miere.

V tomto príspevku sa zaoberáme problematikou historického vývoja, ktorým prešla spoločnosť. Popisujúc základné princípy života spoločnosti a poznania doby sa zameriavame na sociálnu oblasť a jej neustále zmeny, ktoré viedli k podobe súčasného systému sociálneho zabezpečenia. Vychádzame z toho, že ak nepoznáme hlbšie súvislosti života spoločnosti, nevieme dostatočne pochopiť potrebu riešenia vznikajúcich sociálnych situácií v súčasnosti. Našou snahou je poskytnúť obraz na podoby spoločnosti a poukázať na historický vývoj sociálneho zabezpečenia.

Z dôvodu rozsahu spracovávanej problematiky sme sa rozhodli vydať postupne sériu na seba naväzujúcich príspevkov, v ktorých budú postupne spracované jednotlivé historické obdobia. Pri ich spracovaní budeme vychádzať z dostupných písomných zdrojov, spisov, hmotných a nehmotných prameňov, obrazových prameňov ako i prameňov pochádzajúcich z ústneho podania zachovaných cez pamäť ľudstva prenosom z generácie na generáciu. Čitateľovi chceme poskytnúť širší obraz o spoločnosti danej doby a prínosoch pre našu prítomnosť i budúcnosť.

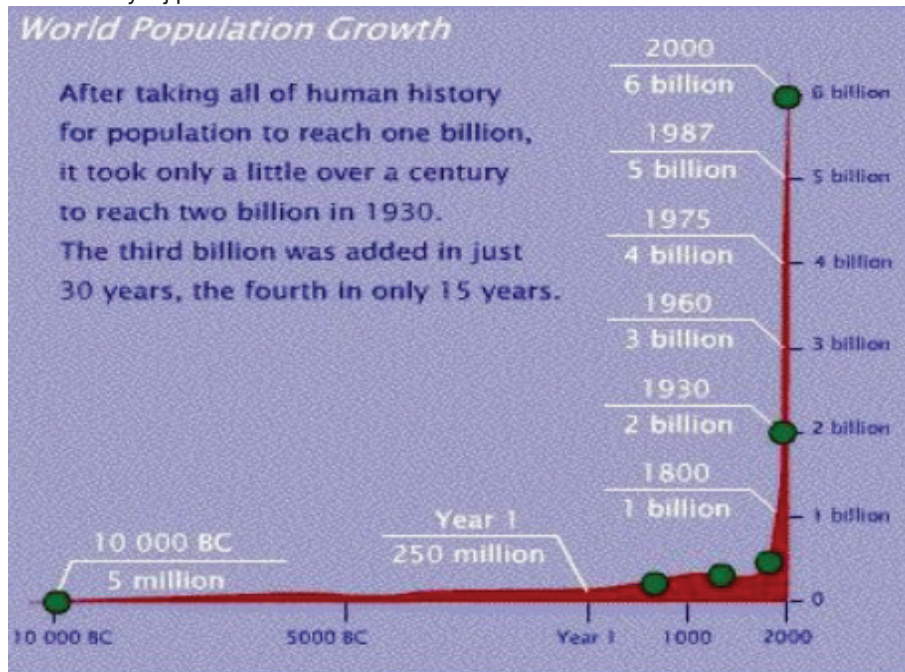
1 HISTORICKÉ VÝCHODISKÁ VEDÚCE K VYTVORENIU SYSTÉMU SOCIÁLNEHO ZABEZPEČENIA

Ludský rod prešiel dlhým a ťažkým vývojom od jeho počiatkov až do smerovania k súčasnej modernej spoločnosti. Vo svojich počiatkoch môžeme jeho sociálne správanie prirovnať k správaniu, ktoré poznáme u niektorých živočíšnych druhov i v súčasnosti, medzi ktoré najbližšie patria primáty.

Ludský rod prechádzal rôznymi vývojovými etapami, ktoré hlavne v počiatkových štádiách datujeme len približne. Na základe doposiaľ známych archeologických vykopávok, ktoré skúmajú zachované artefakty v podobe kostí, nástrojov, predmetov dennej potreby a osídlení môžeme povedať, že zhruba 10000 rokov p.n.l. sa v oblasti Starého sveta (Európa, Ázia, Afrika) vyskytuje človek ako živočíšny druh. Toto datovanie sa však môže zmeniť v prípade novších archeologických vykopávok. Tieto historické nálezy nám môžu pomôcť získať nové informácie, alebo novými metódami datovania už získaných archeologických artefaktov určiť presnejšie datovanie ich veku.

Na základe hrubého prepočtu amerického Štatistického úradu v tomto období boli ľudia na zemi zriedkaví. V období 10000 - 8000 p.n.l. predpokladajú početnosť ľudského rodu na necelých 5 miliónov ľudí, viď graf č. 1. (Pappasová, [on-line])

Graf č. 1: Vývoj počtu ľudí na zemi



Zdroj: Humánna geografia – Obyvateľstvo I [on-line]

Prehľad vývoja počtu ľudí nám pomôže lepšie pochopiť vzájomné súvislosti. Pre pochopenie vývoja ľudského rodu sa musíme na človeka pozerat' nielen z pohľadu sociálneho a spoločenského, ale aj z pohľadu politického, ekonomického, hospodárskeho, kultúrneho a duchovného. Zameranie sa len na jednu oblasť by znamenalo nepochopenie širšieho kontextu v konaní a bytí človeka, jeho vývoja a jeho potrieb.

1 PRAVEK

(cca 10000 p.n.l. – cca 3000 p.n.l.)

Najdlhšia etapa vývoja ľudských dejín sa datuje od 10000 p.n.l. do 3000 p.n.l. do začiatku staroveku. I keď mnohé artefakty ľudskej činnosti datujeme aj okolo roku 23000 p.n.l. (Venuša z Moravian n. Váhom sa datuje okolo roku 22800 p.n.l.), o období pred 10000 p.n.l. máme len veľmi malé vedomosti o ľudskom rode.

Vývojom a rozvojom predovšetkým v oblasti nadobúdania základných životných potrieb a deľbou práce sa začína vytvárať spoločnosť ľudí žijúcich v spoločnosti, ktorá je založená na základoch spoločnej výroby, ako i spoločného vlastníctva výrobných prostriedkov. Ide o spoločensko - ekonomickú formáciu, vznikajúcu na základe ľudského poznania nadobudnutého počas dlhého obdobia. Takéto spoločenské zoskupenie vytvára väčšie možnosti prežitia v kolektíve. Vzájomná spolupráca i malého kolektívu má väčšiu šancu prežitia ako člen kolektívu, oproti životu osamelého jednotlivca.

Vývoj človeka v tomto období prechádzal viacerými vývinovými obdobiami. Najjednoduchšie datovanie vychádza z obdobia zmeny výrobných nástrojov.

V období okolo roku 10000 p.n.l. sa používali štiepané a otlkané kamene ako nástroje, ktoré sa neskôr opracovávajú a obrusujú. Kov sa začína používať okolo rokov 8000 – 2000 rokov p.n.l.

Jednoduchým delením môžeme hovoriť o dobe:

a) kamennej (paleolit, mezolit, neolit, eneolit – medená doba).

V dejinách ľudstva považujeme obrábanie pôdy za „neolitickú revolúciu“ (Harenberg, 2001) Cieľavedomou ľudskou činnosťou, ako je pestovanie, človek nadobúda moc a ovplyvňuje ňou svoje prežitie tým, že sa zbavuje určitej časti závislosti od náhody pri hľadaní plodín potrebných pre svoju obživu, nakoľko tieto plodiny cieľavedome sám pestuje. Svojou pestovateľskou činnosťou ovplyvňuje prírodné prostredie, vytvára nadbytok potravy, čo mu dáva priestor na rozvoj aj iných aktivít, ako sú napríklad kvalitnejšie nástroje, lepšie sídla, lepšia obrana a ochrana, rozvoj myslenia a podobne. Dostatok poľnohospodárskych plodín umožňuje domestikáciu zvierat, čo v konečnom dôsledku zlepšuje kvalitu výživy.

b) bronzovej.

c) železnej.

Tieto obdobia určujú aj spôsob života a prostriedkov na zabezpečovanie si základných životných potrieb. Spoločná práca a spôsob získavania základných potrieb pre život lovom, bojom a výmenou dáva väčší predpoklad k prežitiu jednotlivca, i celej skupiny. V čase núdze takéto spájanie sa však mohlo viesť k väčšiemu ohrozeniu celej skupiny.

V prvopočiatoch spoločnosť je rovnostárska, avšak v neskoršom období sa mení a tvoria sa sociálne vrstvy. Ak z počiatku hovoríme o kolektivizme, rozvojom nových technológií sa začína vytvárať pracovná špecializácia. „Najvýznamnejšiu zmenu sociálneho správania oproti skupinám zo staršej kamennej doby vnáša do života sídiel vojna.“ (Harenberg, 2001) Významné postavenie v spoločnosti nadobúda muž, bojovník a ochranca.

I z týchto dôvodov sa musíme pozeráť na prerozdeľovanie v rámci prvotnopospolnej spoločnosti nie z pohľadu súčasného vnímania hodnoty človeka, ale z pohľadu zabezpečenia života ako takého (to znamená, že prednostne sa prerozdeľovalo pre zdravých, predovšetkým mužov – bojovníkov a pre tých, ktorí mohli zabezpečiť prežitie rodu, preto nemôžeme odsudzovať nehumánne postupy ako usmrcovanie chorých a postihnutých členov rodu, ako i selekciu v rámci rodu, to znamená zbíjanie dievčat a nerovné rodové postavenie v spoločnosti), a iné postupy, ktoré v súčasnej dobe považujeme za nehumánne. Prežitie rodu bolo postavené na prvé miesto v živote spoločnosti.

O podpore štátu cez dávky alebo príspevky nemôžeme v žiadnom prípade hovoriť, pretože inštitúcia štátu neexistovala. Akékoľvek formy pomoci a prerozdeľovania rodu sa zameriavajú len na výchovu a udržanie ďalšej pracovnej a bojovej sily.

„Normy, ktorými sa správali príslušníci prvotnopospolnej spoločnosti, nemali charakter právnych noriem, boli iba obyčajmi, takže ich zachovávanie nebolo sankcionované donucovacou štátnou mocou.“ (Železkovová, 1992) Spoločenstvá si vytvárali svoje zvyky a tradície, ktoré ovplyvňovali život, prácu, ale i vieru, a tieto zvyky a tradície sa podieľali na fungovaní spoločnosti.

Podľa Železkovovej (1992) sa toto obdobie prvotnopospolnej spoločnosti delí na jednotlivé periódy, pričom autorka vychádza z delenia prvotnopospolného zriadenia akademika Tolstova, ktorý delí tieto obdobia na päť stupňov.

Do prvého stupňa zaraďuje lovecké hospodárstvo bez použitia luku a šípov, do druhého stupňa zaraďuje lovecké hospodárstvo s použitím prvých primitívnych zbraní ako luku a šípu, ako i začiatky domestikovania zvierat. Do tretieho stupňa zaraďuje obdobie začiatku poľnohospodárstva a vznik remesiel. Do štvrtého stupňa zaraďuje chov dobytka a využívanie nových poznatkov predovšetkým v oblasti výroby a tavenia kovov. V tomto období sa matriarchálna spoločnosť mení na patriarchálnu. V piatom stupni sa rozkladá rodové zriadenie, rody sa rozdeľujú pod vplyvom vývoja ľudskej spoločnosti a prvotnou akumuláciou sú-

kromného vlastníctva začínajú vznikať triedy. Vlastníctvo a majetok určuje aj postavenie človeka v spoločnosti.

V čase, kedy spoločnosť začína fungovať na princípe vlastníctva majetku a výrobných prostriedkov na jednej strane, na druhej strane ľudí závislých od skupiny vlastníkov, môžeme hovoriť o prvej stratifikácii v spoločnosti. Ak hovoríme o rode, musíme si uvedomiť, že tieto rody boli založené na personálnom princípe, to znamená príbuzenskom vzťahu, pokrvnom alebo nadobudnutom, a nie na teritoriálnom princípe, to znamená priestorovom princípe.

Populácia ľudí sa v jednotlivých oblastiach vyvíjala a rozvíjala odlišne, a z tohto dôvodu i presné delenia a datovania zmeny v spôsobe života ľudí sú veľmi zložité.

Aj v rode sa začína deľba na tých, ktorí sú privilegovanejší a tých, ktorí sú odkázaní na ich rozhodnutia.

Rod v rozsahu svojich možností rieši aj určité sociálne potreby svojich členov. Spoločnosť nevytvára inštitúcie, ale je založená na kmeňovej solidarite, kde významné postavenie má vodca, náčelník alebo najvyššie postavená osoba v kmeni.

Kmeňové, rodové usporiadanie spoločnosti však môžeme ešte vidieť aj v súčasnosti, napr. v pralesoch Papua – Novej Guinei, kde prvý kontakt kmeňov s civilizáciou sa uskutočnil až v roku 1936. Podobne fungujúce spoločnosti sa udržali aj u kmeňov v pralesoch Amazónie.

Z týchto základov sa neskôr v staroveku vyvíja autokratický paternalizmus, ktorý považujeme za historicky najstaršiu sociálnu inštitúciu.

Až v neskoršom období sa začínajú formovať civilizácie, ktoré sú viazané na určité územie.

Za doposiaľ archeologicky potvrdené najstaršie kultúrne oblasti vývinu ľudskej civilizácie sú známe:

Mezopotámia – kde vznikajú prvé mestské štáty Sumerov (približne po roku 3500 p.n.l.);

Egypt – kde datujeme vznik štátov Horného a Dolného Egypta (približne od roku 3200 p.n.l.).

Počet ľudí mierne narastá z dôvodu zmeny zabezpečovania si základných životných potrieb prechodom od lovu ku chovu a k poľnohospodárstvu. Mení sa aj spoločenská štruktúra v rámci vzťahov, začínajú vznikať prvé geopolitické zoskupenia.

Najdôležitejším prínosom je objav písma u starovekej sumerskej civilizácie, ktoré sa vyvíja najskôr ako obrázkové, z ktorého sa vytvára písmo klinové (ide o obdobie rokov 3500 – 3000 p.n.l.). Písmo umožňuje ľahšiu správu spoločnosti, a tieto zachovalé artefakty nám dávajú ucelenejší pohľad na danú dobu.

„Najstaršie zachovalé tabuľky s klinovým písmom sú písomné svedectvá o chrámovej správe. Stanovovali nájomné zmluvy, doživotné dôchodky a slúžili na kontrolu a registráciu pracovných výkonov. (Harenberg, 2001)

Postavenie človeka v tomto období sa mení, začínajú sa prejavovať určité prvky pomoci a podpory. Za určité morálne pravidlá môžeme považovať citát zo starého egyptského dokumentu, ktorý hovorí „Jsi-li velký, když jsi byl napřed nepatrný; jsi-li bohatý, když jsi byl napřed chudý; stojíš-li v čele obce, pamatuj, ať nezneužíváš ke svému prospěchu té okolnosti, že jsi se dostal na první místo, nezatvrzuj se ve svém srdci pro své povýšení; stal jsi se toliko správcem statků božích. Neodstrkuj za sebe svého bližního, jenž je ti podoben; budiž mu jako druh.“ (Vašek, 1941)

Doposiaľ sa vedú odborné i laické diskusie o skokovom vývoji človeka, ku ktorému došlo práve v tomto období. Za toto obdobie sa z lovca a zberača stal človek, ktorý bol schopný vytvoriť také hodnoty, pri ktorých aj v súčasnosti stojíme v nemom úžase (napríklad písmo, pyramídy, hrobky, paláce, zavlažovacie systémy, lode, zbrane, poznatky v matematike, geometrii, astrológii, metalurgii, poľnohospodárstve, a podobne).

1.1 FORMOVANIE MYŠLIENOK VIERY V OBDOBÍ PRAVEKU

Praveké predstavy o živote a spoločnosti odzrkadľujú úroveň poznania tej doby a stupňa myslenia, ktoré im umožňovalo vyjadrovať sa k okolitému svetu. Už praveký človek disponuje schopnosťou abstraktného myslenia, ktoré sa prejavuje predovšetkým v jeho potrebe sa vyjadriť. Za takéto vyjadrenie sú považované kresby na stenách v jaskyniach, výroba predmetov pre dennú potrebu, šatstva, ozdobných predmetov a kultových predmetov, ktoré sa našli počas archeologických vykopávkov na rôznych územiach. Predpokladá sa, že náboženský kult sa realizoval v architektúre - cez megalitické stavby (napríklad Stonehenge v Anglicku a iné). I na základe nájdených artefaktov sa predpokladá, že v počiatočnom období mala žena popredné postavenie v rode (venuše – ženské kultové hlinené plastiky), ale stretneme sa aj s uctievaním zvierat, stromov, kameňov, vysokých vrchov a pod. Nevedomosť a nepoznanie prírodných zákonov a zákonitostí nútilo ľudí veriť vo viacerých bohov a polobohov (polyteistické vnímanie). Vývojom ľudského poznania sa však viera v niečo alebo v niekoho mení. Ak v začiatkoch praveku sa uctievalo niečo čo mohli vidieť, v neskoršom období už sa uctieva aj niečo čo si človek musí predstaviť – rozvíja sa fantázia. Vládcovia sú uctievaní ako bohovia na zemi, a oni sami sa stotožňujú s bohmi tým, že prehlasujú že sú bohmi na zemi.

Uctievanie bohov, či už pozemských alebo nepozemských, malo zabezpečiť podmienky na zabezpečenie dostatočných zdrojov na prežitie. Veľký vplyv na človeka malo predovšetkým klimatické prostredie a neznalosť prírodných javov. Svoje božstvá si uctievali rôznymi talizmanmi a rituálmi, ale i krvou a obetami, a to nielen zvierat, ale aj ľudí, v snahe vyprosiť a zabezpečiť si lepšie podmienky na prežitie. Toto viedlo k zrodu viery a náboženstiev.

Klimatické podmienky sa za toto obdobie výrazne zmenili od malej doby ľadovej, a došlo k postupnému otepľovaniu a k zmene slnečného žiarenia. Toto klimatické obdobie nazývame doba medziľadová. Tieto zmeny nie sú jednoznačne potvrdené, ale sa predpokladá že boli vyvolané putovaním zemského pólu a zmenou Gofského prúdu, alebo že tieto zmeny boli z dôvodu astronomických zmien, teda úkazov mimo zeme spôsobené zmenou sklonu ekliptiky alebo zmenou sklonu zemskej dráhy. Sú však aj názory, že tieto zmeny vyvolali sopky a vulkány na zemi. Na všetky tieto zmeny museli ľudia reagovať a to malo vplyv aj na ich zmeny myslenia, konania a interakcie vo vzájomných vzťahoch. (Dejiny sveta, 2001)

1.2 POSTAVENIE ČLOVEKA A JEHO ZABEZPEČENIE V TOMTO OBDOBÍ

Za toto vývojové obdobie sa človek od jednotlivca posunul k rodu, a od rodu sa posunul k rodine. V rodovom spoločenstve sa rozdeľovali prostriedky v rámci celého rodu, posunutím k rodinám sa prostriedky na prežitie rozdeľujú aj v rámci rodiny podľa potreby, ktorú musí rodina zabezpečiť, to znamená, najskôr sú zabezpečovaní tí členovia rodiny, ktorí pre rodinu prinášajú najväčší prospech. Na vytvorení zdrojov sa však musí podieľať celá rodina a každý jej člen podľa svojich schopností a možností. Rodina v primeranej miere teda zabezpečuje svojich členov. V čase hojnosti je postarané o celú rodinu, v časoch kedy sa nevytvoril dostatok zdrojov sa zabezpečujú prednostne tí členovia rodiny, ktorí sú dôležití pre jej prežitie.

2 STAROVEK

(3000p.n.l. – 476 n.l.)

Vo vývoji ľudstva môžeme hovoriť o vytvorení starovekých orientálnych štátov až v období, keď tieto štáty sú viazané na geografické miesto. Prvé štáty vznikajú najmä v Číne, prednej Ázii, Egypte, Aztékovia, Mayovia, Inkovia, a to na brehoch veľkých riek, ktoré zabezpečovali nielen pitnú vodu, ale aj možnosti zavlažovania a pestovania poľnohospodárskych plodín. Rieky zároveň boli dopravnými tepnami, ktoré umožňovali obchod a lepšie premiestňovanie ľudí, zbraní, zvierat a podobne. Rieky, pôda a more sú prostriedkom k zlepšeniu života ľudí. Pôda je jedným z najväčších bohatstiev týchto geopolitických zoskupení. Pod vplyvom rozvoja výrobných prostriedkov, lepšími možnosťami obživy, ale i spracovaním nerastných surovín s vyššou produktivitou práce, založenou na deľbe práce v spoločnosti fungujú triedy, ktoré svoje postavenie legalizujú v organizácii štátu. V týchto štátoch sa vytvára aj určitý systém v rámci prerozdelenia. Pôda ako najväčšie bohatstvo sa mohla nadobudnúť:

- pridelením (ako podiel na vojnovéj koristi),
- zajatím pôdy (to znamená bojom),
- vykúpaním pôdy (napr. za spôsobený dlh),
- dedením (z generácie na generáciu)
- zúrodnením.

Sumersky zákonník, ktorý prijal vládca mesta Uru Urnamum (2111 p.n.l. – 2093 p.n.l.), sa považuje za doposiaľ najstarší zákonník, ktorý upravuje medzilidské vzťahy medzi bohatými a chudobnými, právomoci úradnej moci, ako i postavenie niektorých ohrozených skupín, ako sú siroty, vdovy a chudobní.

V neskoršom období je známy zákonník kráľa Chammurapiho (1728 p.n.l.- 1686 p.n.l.) v 280 paragrafoch upravuje trestné právo, zásady obchodu, štátnu správu a právne vzťahy každodenného života. Významné postavenie majú vojaci a ich práva, a zároveň sa upravuje hmotné zabezpečenie hmotné zabezpečenie niektorých ohrozených skupín. Ide napr. o právo 1/3 podielu hmotného majetku pre vdovy po padlom bojovníkovi. Tento prídel patrí vdove v prípade, že po zomretom bojovníkovi ostáva sirota – neplnoletý syn. Zabezpečujú sa aj vojnový veteráni prídelom pôdy, ktorá má slúžiť ako určitá forma hmotného zabezpečenia v starobe. Štát teda podporuje tú časť obyvateľstva, ktorá je pre jeho fungovanie dôležitá. Ide predovšetkým o podporu a pomoc vojakom alebo budúcim vojakom. Zákonník ukladá, aby silní neubližovali slabšiemu, a aby sirote a vdove sa dostalo právo (Kováčiková, 2000).

V tomto období hovoríme že sa prechádza od rodovej solidarity k autokratickému paternalizmu, ako najstaršej sociálnej inštitúcii, kde najvyššie postavený náčelník, vládca, rozhoduje aj o sociálnej situácii v spoločnosti. (Arnoldová, 2015)

Štáty, ktoré sa vytvárali, mali vlastnú štruktúru a to nielen v politickej, hospodárskej, ekonomickej, kultúrnej, ale aj sociálnej oblasti. Napríklad štáty východného typu delili spoločnosť na otrokárov a otrokov. V Indii sa štát delil na kasty – kastový systém, ktorý v pozmenenej forme pretrval až do súčasnosti (brahmani – kňazi, kšatriovia – vojaci, vajšiovia – roľníci, remeselníci a obchodníci, a šúdrovia – nemajetné obyvateľstvo (Železková, 1992).

Sociálne postavenie človeka v Indii bolo dané jeho narodením sa do určitej kasty a prechod z nižšej kasty do vyššej bol takmer nemožný. Výnimkou o rozdiel jedného stupňa mohlo byť manželstvo, keď si muž z vyššej kasty zobral manželku patriacu k nižšej kaste. Nižšie kasty boli zviazané povinnosťou slúžiť príslušníkom vyššej kasty.

Obdobne boli upravované sociálne vzťahy aj v otrokárskejších spoločnostiach. Až neskôr sa podarilo uzákoniť v Babylone a Egypte, že pri uzatváraní manželstva mohol otrok uzavrieť manželstvo aj so slobodnou osobou.

Štáty východného typu sa organizovali ako despocie, kde na čele štátu stál panovník (kráľ, faraón, cisár) ktorý mal neobmedzenú moc. Takýto panovník bol postavený nad zákony. Zároveň bol vlastníkom pôdy v štáte. Stretávame sa s tzv. byrokratickým paternalizmom, kedy vysokí úradníci menovaní panovníkom zabezpečujú určité práce v prospech celej spoločnosti, alebo v prospech panovníka (výstavba zavlažovacích zariadení, pyramídy, paláce, chrámy, výcvik vojakov a podobne).

Významným zdrojom štúdia pre poznanie činnosti týchto krajín sú rôzne zákony (Bokchorisov v Egypte, Chammurapiho v Babylone, zákony Bilalamu z Ešnunny, Lipit-Išrata z Islamu, zákony Urnammove, v Indii zákony Manuove a Apastambove). (Železková, 1992)

Poznanie fungovania spoločnosti tej doby a jej pochopenie vychádza aj zo zachovaných písomných informácií, napríklad v hieroglyfoch, literatúre, ale i z ústneho podania.

Levická uvádza, že v tomto období bola pomoc súčasťou života a existencie ľudskej spoločnosti, a postupne sa rozširovala. Pomoc sa poskytovala predovšetkým sirotám, vdovám, telesne postihnutým a chudobným. (Levická, 2004) Túto pomoc však musíme chápať ako pomoc v rozsahu možností spoločnosti. V prípade, že spoločnosť nemala dostatok zdrojov pomoc neposkytovala. Táto pomoc bola selektívna a to zvyčajne na rodovom základe.

Nie v každom spoločenskom zriadení môžeme hovoriť o rovnakom postavení muža a ženy. V Egypte mohli ženy vlastniť majetok, v Babylone boli ženy obmedzované.

Z pohľadu sociálneho zabezpečenia musíme povedať, že v tomto období sa v spoločnosti praktizuje v prvom rade prežitie rodu, a človek je len nástrojom pracovnej sily, obrany a akumulácie majetku.

Na rozvoj ľudskej civilizácie má veľký vplyv aj geografická oblasť v ktorej sa ľudia usadili.

Za geografické výhody, kde vznikali najväčšie civilizácie, považujeme mierne subtropické pásmo, kvalitu pôdy a možnosť budovania závlahových a protipovodňových systémov, ktorých využívaním sa zvyšuje výnosnosť pôdy, ako aj rieky a ich výživné úrodné nánosy, ktoré zabezpečujú dobrú úrodnosť pôdy a zároveň v tomto období tvoria aj dopravné koridory (Níl, Tigris, Eufrat, Ganga a pod.). Významný vplyv majú aj prírodné zdroje, ktoré sa dajú využívať.

Do obdobia klasického staroveku zaraďujeme aj vznik európskej civilizácie na ostrove Kréta, ktorú osídlil najskôr grécky kmeň Minójčanov a neskôr pravdepodobne po výbuchu sopky na ostrove Thiera grécky kmeň Mikénčanov. V neskoršom období sa tu usadil aj bojový kmeň Dórov a vzniká Egejská kultúra (okolo 3000 p.n.l.). (Dejiny Grécka [on-line])

Oblasť strednej Anatólie obsadzujú už v 4. tisícročí p.n.l. kmene Chetiti. Vznik Chetitskej ríše sa však datuje až okolo rokov 1900 p.n.l.

Feničania obsadzujú pobrežie východného Stredomoria a budujú mestá (okolo r. 2000 p.n.l.).

V severnom Stredomorí napr. Rím, kde vznikajú mestské štáty (okolo r. 753 p.n.l.)

Za mocenské výhody týchto zoskupení považujeme despotickejšiu formu vlády, ako je neobmedzená vláda jednotlivca, stáročná nemennosť zriadenia, názorov na

svet, prírodu a spoločnosť. Podľa Železkovovej (1992) spoločnosť riadili vládnuce vrstvy alebo panovník (zástupca boha na zemi a teda jeho moc pochádzala od boha). Ďalšiu vrstvu tvorili kňazi vykonávajúci duchovné rituály, ktorých súčasťou bolo i podporovanie panovníkovej moci. Spoločnosť spravovali úradníci a vojenský hodnostári.

Na druhej strane do skupiny vykorisťovaných patrila dedinská občina, čiže roľníci a remeselníci (dedinská občina ktorá vystriedala rodovú obec) a otroci, ktorí boli spoločným vlastníctvom vládnucej triedy resp. občiny. V tomto období otroci netvorili hlavnú pracovnú silu spoločnosti. Keďže spoločnosť potrebovala veľa práce, túto vykonávali aj slobodní chudobní občania.

Významným charakteristickým znakom týchto zoskupení je ich prímorská geografická poloha. Z dôvodu rozširovania sa remesiel a obchodu štáty navzájom preberajú aj kultúrne bohatstvo a rozvíja sa obchod.

Sociálne zabezpečenie záviselo od postavenia človeka. Bohatých zabezpečoval ich majetok, otrokov zabezpečoval ich majiteľ. Najhoršie na tom boli slobodní chudobní remeselníci, ktorí boli odkázaní len na seba. V prípade nedostatku sa zadlžovali a vznikali dlžné otroctvá.

2.1 OTROKÁRSKA SPOLOČNOSŤ NA ÚZEMÍ SÚČASNEJ EURÓPY

Na území súčasnej Európy sú najdlhšie zaznamenávané dejiny Grécka. Na tomto území vznikali štáty od 2. tisícročia p.n.l., ale už v 7. tisícročí nachádzame prvé neolitické osady. Vznik Egejskej kultúry sa datuje okolo roku 3000 p.n.l., a prvé štáty (okolo roku 800 p.n.l.) sa formujú ako mestské štáty – polis, ktoré sa rozvinuli v oblasti Peloponézu, Egejského mora, Čierneho mora, malej Ázie, južného Francúzska, Korziky, Sicílii, predovšetkým na tých územiach, ktoré osídlili Gréci (Dejiny Grécka [on-line]). Ide o rozdrobené malé štáty, ktoré sa síce spájali do aliancií, avšak boli voľné a nestabilné. Umožňovali však rozvoj obchodu a trhu, ktorý zabezpečoval lepšie zhodnotenie výrobku alebo tovaru. Polis tvorilo mesto a príslahlé územie.

I takéto zoskupovanie prešlo viacerými vývojovými etapami, ako i rôznymi formami vlády. Formy vlády rozdeľujeme na demokraciu (Atény), v ktorej malo významné postavenie aj ľudové zhromaždenie, a autokraciu v ktorej moc formálne patrila jednej osobe alebo skupine osôb – aristokracia (Sparta), alebo v ktorej moc patrila úzkej skupine teda oligarchii – tzn. niekoľkým osobám.

Vývoj starovekého grécka delíme na 4 vývojové obdobia:

1. Obdobie Homérske – 1200 – 800 p.n.l. Pomenovanie obdobia je odvodené od najznámejších Homérových eposov Iliada a Odysea. Tieto dochované písomné pramene zároveň okrem príbehu predstavujú aj základné poznanie života danej spoločnosti. Prvotnopospolná spoločnosť sa začína rozkladať, v spoločnosti funguje väčšia deľba práce.

Obyvateľstvo žilo v dedinách (choria). Centrom dediny bol dom náčelníka (oikos). „Pôvodná majetková rovnosť je porušená. Kmeňoví náčelníci a vojenský velitelia sú najväčšími vlastníkami pôdy a zároveň sú im pridelené vyššie podiely“ (Dejiny Grécka [on-line]).

V tomto období sa vyrábajú zbrane a poľnohospodárske nástroje z bronzu alebo železa. Technológiu spracovania kovov prevzali po zániku chetitskej ríše od Chetitov približne v r. 1200 p.n.l. (Chetiti poznali technológiu výroby železa už v 17. stor. p.n.l.). Na konci tohto obdobia riadenie spoločnosti prechádza na rodovú aristokraciu, ktorá akumuluje pôdu a vytláča drobných roľníkov.

Deľba práce bola zameraná na vtedy najdôležitejší výrobný prostriedok, ktorým bola pôda, ako najväčšie bohatstvo, čo viedlo k vyššej špecializácii v poľnohospodárstve, ktoré sa začalo deliť na pestovateľov a chovateľov. Zvýšená produkcia a vyššia produktivita práce vytvorila predpoklad pre vznik súkromného vlastníctva. Poľnohospodárske produkty sa stávajú tovarom s ktorým sa v tomto období obchoduje. Tovar sa preváža nielen po zemi, ale aj po mori, čo vedie k rozvoju ďalšieho odvetvia – cestnej a námornej dopravy. Rozvoj obchodu dáva priestor aj na rozvoj remesiel.

„O sociálnych a hospodárskych zmenách ku koncu homérskeho obdobia píše predovšetkým bojótsky básnik Hesiodos, ktorého vlastný brat pripravil o podiel na dedičstve. Vo svojom diele Práce a dni (Erga kai hemeraí) opisuje svoj osud a vývoj v Grécku na konci homérskeho obdobia. V ďalšom diele O zrodení bohov (Peri gennese theon) opisuje zrodenie bohov a do tohto opisu vkladá svoje predstavy o ideálne usporiadanej spoločnosti.“ (Dejiny Grécka [on-line])

2. Archaické obdobie - 800 – 600 p.n.l.

Prechodom z beztriednej spoločnosti do triednej – otrokárskej spoločnosti sa mení postavenie jej členov na vládnucu vrstvu a ovládanú vrstvu, teda môžeme hovoriť o vertikálnom členení spoločnosti. Pod vplyvom deľby práce sa rýchlo rozvíja poľnohospodárska výroba, remeselná výroba a obchod, čo vedie k majetkovej diferenciacii, ako i prechodu ku štátnej organizácii. Sociálne slabšie vrstvy obyvateľstva majú sťažený prístup k politickej moci. V tomto období vznikajú a rozvíjajú sa mestské štáty, ktoré zabezpečujú obyvateľstvu ochrannú funkciu, priestor na rozvoj remeselnej výroby, ale i kultúrne a náboženské možnosti využitia sa.

V spoločnosti sa v tomto období utvárajú občianske práva, ktorých držiteľom mohli byť len muži. Medzi tieto občianske práva patrilo právo vlastníť pôdu, právo na ochranu majetku a života, právo byť volený a voliť, právo zúčastňovať sa na ľudových zhromaždeniach, právo uzatvárať manželstvo, pričom dedič mohli len deti z manželstva, právo byť pochovaný a právo byť účastný na náboženských stretnutiach. Tieto práva nemali ženy a deti, cudzinci a otroci. Dieťa mohlo žiť len v prípade, že ho prijal otec do rodiny. Ak rozhodol, že ho neprijíma, mohlo sa usmrtiť, opustiť, predať, obetovať a podobne. Hodnota dieťaťa bola daná aj jeho

pohlavím. Pre spoločnosť mali chlapci väčší význam ako dievčatá, a preto tieto boli obetované alebo usmrčované častejšie.

V Aténach dieťa nadobudlo plnoletosť 18 rokom ak si splnilo vojenskú povinnosť, v Sparte až po dovŕšení veku 30 rokov.

Toto obdobie je charakteristické aj ďalším osídľovaním Grékov v oblasti stredozemia.

V rastúcej spoločnosti však vznikajú rozpory medzi aristokraciou na jednej strane, remeselníkmi a obchodníkmi na druhej strane. Sociálne napätie bolo zmierované spisovaním zvykového práva, ktoré umožnilo získať prístup k politickej moci aj najbohatším remeselníkom a obchodníkom.

3. Obdobie klasické – 500/400 – 356 p.n.l.

Toto obdobie je charakteristické „najintenzívnejším rozvojom Gréckej otrokárskej spoločnosti ako z hľadiska jej sociálno – ekonomickej základne, tak aj štátnej organizácie a práva“. (Železková, 1992)

Medzi najvýznamnejšie mestské štáty patrí Sparta ako vzor otrokárskej aristokracie a Atény, ako vzor otrokárskej demokracie.

Ak hovoríme o dejinách ľudstva, musíme si uvedomiť, že hovoríme aj o dejinách vojny. V tomto období prebiehali medzi Gréckymi mestskými štátmi a Perzskou ríšou vojnové konflikty. Až po spojení gréckych štátov, došlo k porazeniu perzského vojska a Gréci si uhájili nezávislosť.

„V roku 449 p.n.l. bol uzavretý s Perzskou ríšou Kalliov mier, podľa ktorého sa perzské loďstvo nesmelo plaviť v Egejskom mori, grécke mestá v Malej Ázii získali autonómiu a asi 70 km široký pás územia v Malej Ázii bol demilitarizovaný. Grécko-perzské vojny skončili víťazstvom gréckych mestských štátov.“ (Dejiny Grécka [on-line])

Jedným z najvýznamnejších gréckych štátov sa v 2. polovici 5. storočia p.n.l. stali Atény, ktoré prosperovali v obchode, remeslách, poľnohospodárstve a mimoriadny význam mala výstavba lodí. Sociálne zabezpečenie obyvateľa bolo dané ich postavením v spoločnosti.

Po reforme v roku 594/593 p.n.l. bola prijatá Solónova ústava, ktorá rozdelila obyvateľstvo podľa veľkosti majetku, a tým im boli priradené aj politické práva.

Solónovu ústavu označujeme ako timokratickú ústavu (timokracia je štátne zriadenie, v ktorom sa občianske práva určujú podľa majetku občana. Môžeme teda hovoriť o vláde peňazí) - bola založená na rozdelení obyvateľstva podľa veľkosti majetku a na základe toho boli odstupňované politické práva (= majetkový cenzus).

Solón rozdelil obyvateľstvo podľa veľkosti majetku do štyroch majetkových skupín:

- *penntakosiomedimnoi* (po sl. päťstomeričníci) - ročný výnos ich majetku bol päťsto meríc (asi 26 000 litrov plodín - obilia, alebo vína, alebo olivového oleja);
- *hippeis* (po sl. jazdci) - ich ročný výnos majetku bol 300 - 500 meríc a mohli si vydržiavať koňa (gr. hippos);
- *zeugitai* - (po sl. záprahári) - ich ročný výnos z majetku bol 200 - 300 meríc a mohli si dovoliť záprah (dva voly);
- *théti* - boli to občania, ktorých výnos majetku bol menší ako 200 meríc.

Rozdelenie do jednotlivých majetkových vrstiev malo význam aj pre plnenie si vojenských povinností:

- päťstomeričníci si mohli zadovážiť plnú ťažkú výzbroj (prilba, brnenie, štít) a ťažké zbrane (meč, oštep), preto slúžili vo vojsku ako ťažkoodenci;
- jazdci si mohli dovoliť koňa a slúžili vo vojsku ako jazda;
- záprahári slúžili vo vojsku ako ľahká pechota;
- théti slúžili ako pomocné oddiely, kopali zákopy. Neskôr v 5. storočí p.n.l. ich význam značne stúpol, pretože slúžili ako veslári na vojenských lodiach.

Podľa veľkosti majetku boli odstupňované politické práva príslušníkov jednotlivých skupín. Všetky skupiny mohli voliť ale len prvá a druhá skupina mohla zastávať úrad archontov, teda priamo sa mohli podieľať na výkone moci. (Solónova ústava [on-line])

Solónova reforma sprístupnila politickú moc najbohatším skupinám obyvateľstva bez ohľadu na pôvod, čiže k moci sa okrem členov rodovej aristokracie, ktorá opierala svoju moc o pôdu, dostali aj najbohatší remeselníci a obchodníci. „Solónove zákony deklarovali rovnosť ľudí bez ohľadu na pôvod, avšak nepriznávali rovnaké práva ľudí s postihnutím. Na ich základe bolo možné zabiť dieťa s telesným postihnutím.“ (Kudláčová, 2009) Ideálom spoločnosti sa stal človek, krásny a dobrý, lebo krása a cnosť patria ku sebe a majú veľa spoločného, čo nebolo dobré nemohlo byť krásne a naopak. Metódou výchovy sa stala kalokagathia (spojenie slov kalós – krásny, a agathos – dobrý). Ide o ideálny harmonický súlad medzi telesnou a duševnou krásou, dobrotou, čestnosťou a statočnosťou, teda o ideál telesnej krásy a duchovnej dokonalosti. Aténsky štát mal pomerne dobre organizovaný školský systém. Chlapci sa vzdelávali v školách od siedmeho roku, dievčatá sa vychovávali v rodinnom prostredí. Podľa veku chlapcov sa zameriavali na určitú oblasť výchovy a vzdelávania. Od 7 do 14 rokov mali zvládnuť písanie, čítanie, počítanie, v škole gitaristov hudbu, spev a recitáciu básní. Od 13 do 14 rokov v škole zápasov sa učili behať, skákať, plávať, hádzať diskom a oštepom. Rozvíjali sa i v rétorických schopnostiach a vo vedení rozhovorov. Najmajetnejšie vrstvy obyvateľstva pokračovali vo vzdelávaní svojich detí na gymnáziách (od 15 do 18 rokov), kde sa učili gymnastické cvičenia, ale i politiku, filozofiu a literatúru. Najvyšší stupeň vzdelania bol vo vojenskej službe – efébiách (18 – 20 rokov),

kde sa učili vojenskému umeniu, taktike a stratégii, ale i vedeniu rozhovorov. Vzdelávanie bolo súčasťou aténskej výchovy, ktorá rozvíjala rozumovú, telesnú, estetickú a mravnú výchovu mladého človeka. Vzdelanie bolo ctou, ale i ďalej rozdeľovalo spoločenské vrstvy.

Sociálna nerovnosť postavenia v spoločnosti viedla k tomu, že najnižšie vrstvy sa búrili. Vládnuca vrstva miernila nespokojnosť nemajetných vrstiev podporami. Môžeme teda hovoriť o prvých náznakoch a systémových opatreniach pri riešení sociálnej situácie chudobných ľudí.

Na európskom území vytvárajú Gréci prvú koncepciu sociálnych inštitúcií, ktorých uplatňovanie a rozvoj ovplyvňuje predovšetkým Stredomorie a neskôr i ďalšie územia Európy. Prístupom k riešeniu sociálnej situácie je antický paternalizmus. Antické štáty v snahe zabezpečiť stabilitu svojich politických, ekonomických, sociálnych, kultúrnych a duchovných zoskupení poskytujú pomoc vybraným skupinám obyvateľov. Ide predovšetkým o vojenských poškodencov, synov po padlých vojakoch ktorým sa poskytuje výchova a stravovanie, vdovám, a to i napriek tomu, že Gréci nepovažovali súcit, pomoc a odporu pre slabších za pozitívny prístup ku človeku.

Tieto podpory môžeme považovať za základné počiatočné štádium vývoja štátnej pomoci pre chudobných a odkázaných obyvateľov. V žiadnom prípade nemajú charitatívny účel, ide len o zabezpečenie politickej moci prostredníctvom drobných podpôr. Obyvateľstvo sa z dôvodu chudoby zadlžuje, čo vedie k sociálnemu napätiu a destabilizácii. Zadlžovanie nadobudlo veľké rozmery. I z tohto dôvodu boli uskutočnené Solónove reformy.

Prínosom Solónovej reformy bolo zrušenie hypotekárnych úverov a dlžného otroctva do ktorého sa dostávali predovšetkým slobodní občania. Cieľom však nebola pomoc týmto ľuďom ale stabilizácia politického systému.

V rokoch 443 – 429 p.n.l. sa stal vedúcou osobnosťou demokratický politik a stratég Perikles, ktorý rozvinul demokratickú ústavu. Hlavnou politickou inštitúciou bolo ľudové zhromaždenie, kde sa volili alebo žrebovali Aténsky úradníci. Spoločnosť prijímala zákony, podľa ktorých sa riadili a to v čase mieru i vojny. Atény sa stávajú centrom umenia a vzdelanosti. Toto obdobie sa považuje za „zlatý vek Atén“.

Sparta na rozdiel od Atén obyvateľstvo delila na otrokárov a otrokov, a slobodné obyvateľstvo. Zamerala sa na dobíjanie území v ktorých si podmaňovala obyvateľstvo. Ani prístup ku vlastným občanom nemôžeme považovať za humánny. „Ve Spartě děti patří státu a starci mají právo rozhodovat, která nemluvnata vzhledem na své zdraví mají být zachována a která odložena a ponechána osudu“ (Vašek, 1941). Výchovu a vzdelávanie v Sparte riadil štát a mala vojenský charakter a bola verejná.

Spartania venovali veľkú pozornosť vojenskej výchove, ktorá sa začínala od 7. roku života a výcvik trval do 30. roku života. Chlapci od 7 do 15 rokov boli roz-

deľované do oddielov – agelov. Išlo o kolektívnu výchovu, ktorá bola každoročne kontrolovaná, a to telesnými skúškami a mravnou vytrvalosťou. Vo veku od 20 do 30 rokov sa chlapci stávajú vojakmi, pričom sa preferovala ich sila a disciplinovanosť. Vzdelaniu sa neprikladala až taká veľká vážnosť. Vojenská výchova sa zameriavala aj na zušľachtovanie tela, napríklad vystavovanie telesnej schránky tvrdým podmienkam (otužovanie, bičovanie, spávanie na holej zemi, ťažká práca, ale aj spoločné stravovanie na ktoré si občan priplácal). Od 20. do 60 roku boli muži vo vojenskej pohotovosti a často sa zúčastňovali na vojenských výpravách, čo malo za následok spomaľovanie ekonomického vývoja. Podľa Železkovovej (1992) prijímané zákony obmedzovali prepych, prikazovali jednoduchý spôsob života, ktorých cieľom bolo udržať pôvodnú majetkovú rovnosť, a tým aj jednotu Spartanov.

Spartania dovŕšením 30. roku života mali právo sa zúčastňovať ľudového zasadnutia. Výchova mladej generácie bola veľmi prísna (aj v súčasnosti hovoríme o spartánskej výchove). Prebiehala pod štátnym dozorom v družinách, do ktorých sa občania rozdeľovali podľa veku.

Dievčatá sa vychovávali k podriadenosti, dôraz sa kládol aj na ich fyzickú zdatnosť, ale ich hlavným poslaním bolo mať deti.

V každom piatom roku sa konali v Olympii slávnosti bohyne Héry, na ktorých súťažili nielen chlapci, ale aj dievčatá. Na čele spoločnosti stali dvaja králi, ktorí boli volení doživotne. Kráľovská funkcia bola dedičná po meči, tzn. po mužskej línii. Správu štátu zabezpečovali úradníci na základe rozhodnutia rady starších, ktorá mala 30 členov. Ľudové zhromaždenia sa konštituovali spomedzi občanov, ktorí dovŕšili vek 60 rokov života, čím mohli získať doživotnú funkciu v geruzii (ide o poradný orgán kráľov).

V roku 421 p.n.l. uzatvorili mestské štáty Sparta a Atény mier z dôvodu, že opakované vojenské útoky oba štáty veľmi vyčerpávali. Aténsky politici však s uzatvoreným mierom neboli spokojní, čo vyvolalo ďalšie vojnové napätie. Vedúcu úlohu medzi mestskými štátmi prevzali Téby.

4. obdobie Helenistické - 338 – 30 p.n.l.

Toto obdobie začína po smrti Filipa 2., kedy sa vlády ujal Alexander 3. (Veľký). Počas jeho vlády došlo k ďalšiemu obsadzovaniu územia Malej Ázie, Egypta, Perzskej ríše, Indie a Babylonu. Na týchto územiach sa zakladali nové mestá v ktorých sa umiestňovali vojenské posádky. Rozširovala sa spolupráca medzi osadníkmi, remeselníkmi a obchodníkmi na dobytom území. Neustále boje medzi mestskými štátmi na týchto územiach viedli k podmaneniu si veľkej časti územia napr. gréckeho územia Rímskou ríšou.

Do rozvoja obchodu výrazne zasahuje nový druh platidla, ktoré zaviedli Gréci okolo roku 322 p.n.l. Ide o mince, ktoré sa vyrábali z kovu alebo striebra. (Harenberg, 2001)

3 RÍMSKY ŠTÁT A JEHO VÝZNAM V DEJINÁCH

Prvé osídlenie na Apeninskom poloostrove poznáme už v období 14. - 8. stor. p.n.l., kde zakladateľmi tohto osídlenia boli pastieri a roľníci, ku ktorým sa postupne pripájajú ďalšie etnické skupiny. Apeninský poloostrov osídľujú Venéti, Etruskovia, Gréci a Feničania. Každá z týchto skupín prichádza so svojou kultúrou, ktorou obohacuje iné kultúry. Gréci obsadzujú južnú časť poloostrova, Kartáginci Korziku, v strednej časti žijú Italikovia, v severnej časti Etruskovia.

Dejiny Rímskeho štátu sa delia na 3 obdobia:

- obdobie kráľovstva (r. 753 – 510 p.n.l.)
- obdobie republiky (r. 509 – 27 p.n.l.)
- obdobie cisárstva (r. 27 p.n.l. – 476 n.l., pre časť východorímskej ríše/Bizanskej ríše až do r. 1453) (Železková, 1992)

3.1 OBDOBIE KRÁĽOVSTVA

(r. 753 – 510 p.n.l.)

Obdobie kráľovstva je ešte obdobím predštátnym, kedy existuje otroctvo. Spoločnosť je rozdelená na otrokov a otrokárov. Toto obdobie začína od roku 753 p.n.l., kedy podľa dochovaných povestí kráľ Romulus so svojim bratom Rémom založili Rím ako mesto, ktoré sa rozkladalo na siedmich pahorkoch vypínajúcich sa nad ľavým brehom rieky Tibery, a toto geografické územie oddeľovalo územie od Etruskov a italského kmeňa Latinov. Toto obdobie až do roku 510 p.n.l. nazývame kráľovstvom.

Rím v tomto období bol malý mestský štát podobný gréckym polis so snahou zväčšovať svoj vplyv a územie, čo mu vďaka vojenskej expanzii prinieslo väčší počet otrokov ako i zväčšený podiel majetku. Väčším majetkom vzrástol počet slobodných obyvateľov, ale títo v tomto období ešte nemali politické práva, ako rímsky ľud (populus Romulus). Tento stav vyvolával tlak v spoločnosti a viedol k likvidácii rodového zriadenia a priznanie politických práv na geografickom princípe.

Najvyššie postavenie v spoločnosti mal kráľ (rex), ktorý stál na čele štátu, bol vládca a najvyšší kňaz a bol považovaný za vyvoleného a jeho titul bol doživotný. Pri vláde a spravovaní mu pomáhal senát (senatum). Išlo o aristokratický poradný zbor kráľa (niečo ako rada starších). Rozhodnutia kráľa prijímal kúrijný snem.

Obyvatelia Ríma sa delili na kmene a tie na kúrie –skupiny rodín), kde každá rodina mala jeden hlas. Podľa legendy boli postupne kráľmi Romulus, Numa Pompilius, Tullus Hostilius, Ancus Marcius, Tarquinius Priscus, Servius Tullius, a Tarquinius Superbus z toho posledný traja boli Etruskovia.

Symbolom moci bol zväzok prútov so sekerou – fascies, kráľovské žezlo, kráľovský trón a tóga. Tieto symboly uznávali pravdepodobne aj Rimania aj Etruskovia.

Významný kráľ bol druhý etruský kráľ Servius Tullius (578 – 534), ktorého považujeme za autora novej, tzv. timokratickej, ústavy ktorá odstránila rodové zriadenie a rozdelila obyvateľstvo tried.

Posledným kráľom bol Tarquinia Superba ktorý bol vyhnaný aj s jeho rodinou pre jeho násilnú povahu z Ríma (znásilnil ženu na schodoch pred senátom). Podľa povesti sa o jeho vyhnanie postaral Brutus. Opätovne sa pokúsil zmocniť Ríma, ale bol porazený. Rimania vyhlásili kráľovský titul (rex) za prekliaty a už nikdy ho nepoužili. (Staroveký Rím [on-line])

Rím sa rozvíjal a posilňoval svoje postavenie v dôsledku svojej expanzívnej vojenskej politiky.

Rozdelenie občanov malo za následok ich nerovnomerné postavenie v spoločnosti. Politické právo bolo priznané len rodovo - kmeňovým občanom, a tak slobodné obyvateľstvo a otroci nemali politické práva, čo viedlo k mnohým sociálnym nepokojom.

Obyvateľstvo sa delilo do 5 hlavných skupín (niektoré literárne pramene ich delia len do 4 skupín v ktorých spájajú klientov a bezzemkov):

Prvá bola patricijovia (patres). Išlo o pôvodné bohaté rímske obyvateľstvo (čiže aristokraciu, ktorú tvorili pravdepodobne len potomkovia Etruskov, Sabinov a Latinov). Boli plnoprávni, mali všetky osobné, občianske a politické práva. Často boli nazývaní tzv. patrónmi (ochranca, boháč), ktorí podporovali sociálne slabších príslušníkov národa. Išlo o najvyššiu a jedinou skupinou obyvateľstva majúcu plné práva. Iba na nich sa vzťahovalo označenie „rímsky ľud“ (populus Romanus). Spoločnosť sa delila na tri kmene. Každý sa skladal z 10 kúrií. Každá kúria mala osobitný kult, ktorý bol súčasťou celospoločenského kultu. Každá kúria sa skladala z 10 rodov, na čele rodu stál volený staršina – páter. Za staršinu sa najčastejšie volil najbohatší príslušník rodu. Najnižšiu spoločenskou jednotkou bola rodina, na čele ktorej stál otec rodiny s neobmedzenou mocou nad ostatnými členmi rodiny, vrátane moci nad ich životom a smrťou. Ľudský život závisel od rozhodnutia otca rodiny (Železková, 1992).

Ďalšia skupina bola plebejci („plebs“ - ide o ľud nepatricijov, čiže potomkovia neskorších prisťahovalcov). Táto skupina obyvateľov nemala politické práva (zmena nastala až prijatím reformy Servia Tullia). Ide o slobodných občanov rôzneho etnického pôvodu, ktorých spájalo iba rovnaké politické postavenie. Túto najpočetnejšiu skupinu obyvateľov tvorili slobodní robotníci, obchodníci a remeselníci. V čase vojny tvorili najpočetnejšiu skupinu armády. Išlo o skupinu obyvateľov rôzneho etnického pôvodu s nepriznanými politickými právami avšak ich povinnosťou bolo platiť dane a vykonávať vojenskú službu. Ich výhodou v postavení bola možnosť nadobúdať majetok vrátane nehnuteľností a mohli vykonávať remeslá a obchod, ktoré skupina patricijov považovala za nedôstojné vzhľadom na ich postavenie v spoločnosti. Ako sa zvyšoval ich majetok, zvyšoval sa aj tlak na spoločnosť s cieľom zmeniť ich politické postavenie.

Tretia skupina boli klienti (chránenci, závislí od bohatých ochrancov) – slobodné osoby, rôzneho etnického pôvodu, závislé od hlavy patricijskej rodiny, čo je rozdielom medzi nimi a plebejcami, pričom tieto osoby neboli pokrvne alebo civilne príbuzné s patricijmi. Išlo o prepustených otrokov, chudobných plebejcov alebo vojakov. Klienti boli povinní odvádzať svojmu patrónovi časť výťažkov zo svojej práce (mohli obrábať pôdu patrónov, pracovať v dielni patróna a podobne). Patrón nebol len vlastník výrobných prostriedkov, ale bol povinný poskytnúť klientovi radu, pomoc a ochranu. Patrón zastupoval klienta aj pred úradmi. Tento vzťah patrón – klient bol vzťahom dedičným.

Štvrtú skupinu tvorili bezzemkovia (proletári – „proles“ - potomok). Boli slobodní nemajetní ľudia bez občianskych práv. Nemali žiaden majetok, mohli však mať deti. Občania tejto skupiny nemohli byť v armáde.

Piatu skupinu tvorili otroci (servi) - osoby závislé od svojich pánov. Ide o najnižšiu kategóriu osôb v spoločnosti bez akýchkoľvek politických práv, v absolútnej závislosti od rozhodnutia svojho chleboдаря. Nemali slobodu, nemohli vlastniť majetok a nesmeli mať deti (čo môžeme považovať za ochranu pred zvyšovaním počtu tejto závislej skupiny obyvateľov pred chudobou). V spoločnosti boli považovaní za niečo ako vec. V tomto období ich bol malý počet a pre spoločnosť mali malý hospodársky význam. (Železková, 1992)

Do otroctva sa človek mohol dostať tým, že sa veľmi zadlžil tzv. dlžné otroctvo.

Stratifikácia spoločnosti viedla k napätiam v rámci jednotlivých vrstiev. Akumuláciou majetku v plebejskej vrstve rímskeho obyvateľstva, ktorá dosiahla úroveň majetku patricijov vzniká sociálno - politický tlak na zmenu pomerov. Úspechom plebejcov bola reforma politických práv, ktorú uskutočnil Servius Tillius (predposledný kráľ). Ide o zabezpečenie volebnej aritmetiky pre patricijov i plebejcov, ktorí sa zúčastňovali pri hlasovaní v ľudovom zhromaždení. Ďalším opatrením tejto reformy bolo teritoriálne rozdelenie na administratívne jednotky, ako i výber daní podľa tried. Táto reforma je základom k prechodu Ríma k štátnej organizácii (Staroveký Rím [on-line]).

3.2 ODBOIE REPUBLIKY

(509 – 27 p.n.l.)

Boje medzi patricijmi a plebejcami pokračovali aj v neskoršom období. Až v roku 287 p.n.l. vyhlásil senát úplné zrovnoprávenie oboch vrstiev. Rím viedol aj ďalšie vojnové výpravy, v roku 133 p.n.l. sa k nemu pripája Pergamske kráľovstvo, čím sa vytvárajú ďalšie materiálne, personálne a vojenské možnosti na obsadzovanie celého západného Stredomoria. Vojnové výpravy podnecujú ďalšiu výrobu zbraní a tovarov, ako i potrebu výroby väčšieho množstva potravín, čím vzrastá význam pôdy a rozvíja sa chov dobytka.

Vytvárajú sa veľkostatky – latifundie, v ktorých pracujú vojnový zajatci, ale aj otroci. Otrokom je považovaný za majetok. „V tomto čase vznikol aj pojem otroka ako hovoriaceho nástroja.“ (Železková, 1992)

Rozvojom priemyselnej a poľnohospodárskej výroby a využívaním pracovnej sily otrokov a vojnových zajatcov vzniká majetková diferenciácia v rámci tried.

Otrok ako majetok má pre otrokára hodnotu len v jeho práci, preto tieto podmanené skupiny obyvateľov sa búria. Za najväčšie povstanie v otrokárskych dejinách sa považuje povstanie vedené Spartakom (74/73 – 71 p.n.l.) (Harenberg, 2001)

Rím sa ďalej rozrastá i o ďalšie provincie, ktoré vytvára na územiach obsadených vojenskými výpravami. Vojenské výpravy však vedú k zadlžovaniu sa. Preto sa občania dožadujú úprav dlžníctva a nového rozdelenia pôdy.

Na ochranu hraníc starovekých rímskych provincií sa buduje Limes Germanicus. Ide o stavbu obranných línií, pevností a strážnych veží. Stavali sa aj cesty, ktoré zabezpečovali rýchlejšiu dopravu materiálu, presun vojska, potravín, obchodu a podobne. Cesty slúžili aj k širším kontaktom medzi obyvateľstvom. Stretávali sa ľudia, ktorí prinášali nové myšlienky, názory a informácie. Veľký význam pre spoločnosť mala i výchova a vzdelávanie, ktoré sledovalo aby človek vedel zaobchádzať so zbraňou, vyznal sa v zákonoch, prípadne vedel zastáť svoje miesto pred súdom alebo v senáte. Pre Rimanov bolo dôležité štátne a právne vzdelanie, nad ktorým však nemala štátna moc absolútnu kontrolu. Vzdelanie bolo potrebné i na výkon funkcií v spoločnosti. Spoločnosť bola riadená magistrátmi, ktoré boli nositeľmi výkonnej moci, a tieto sa ďalej delili na nižšie riadiace magistráty.

3.3 OBDOBIE CISÁRSTVA

(27. p.n.l. – 476./1453 n.l.)

Obdobie cisárstva rozdeľujeme na dve obdobia, a to ranné cisárstvo, ktoré označujeme obdobím principátu, a pozdneho cisárstva, ktoré označujeme obdobím dominátu.

Obdobie principátu (27 p.n.l. – 273 n.l.) sa začína udelením plných mocenských práv Oktaviánovi. V tomto období hovoríme o dvojvládí, keď na jednej strane sú ešte zachované orgány a inštitúcie republiky, ktoré však sú paralyzované, a na druhej strane vznikajú inštitúcie cisárske, ako nová forma riadenia štátu. Vznikom principátu končí kríza Rímskeho štátu, je nastolená prechodná hospodárska stabilizácia a konsolidácia, ktorú má zabezpečiť „Pax Romana“ (Rímsky mier). V tomto období sa mení štruktúra obyvateľstva, v nových kolóniách pôdu obrábajú poľnohospodársky nájomníci. Obyvateľstvo sa delí na dve skupiny – vznešenejších a nižších. V spoločnosti vzniká v tomto období sociálne napätie. Významné postavenie v spoločnosti majú vojská, ktoré slúžia na presadzovanie politickej moci (Železková, 1992).

Rímske vojská v roku 178 – 180 na svojej vojenskej výprave prenikli až k mestu Trenčín. Na trenčianskej hradnej skale je vytesaný nápis z tohto obdobia. Rima-

nia viedli vojny proti Germánom. Vo svojej výprave sa dostali až k osade Laugarício (terajší Trenčín), ktoré sa považuje za najsevernejšie miesto, kam sa rímska vojská proti Germánom dostali (Trenčín a okolie v rímskej dobe [on-line]).

Obdobie dominátu sa začína vládou Diokleciána (284 – 305), ktorý vylúčil moc senátu a stal sa neobmedzeným vládcom. Medzi opatrenia na zníženie napätia patrí devalvácia meny (zníženie váhy mince), určovanie cien výrobkov. Vládnúť v tomto období bolo veľmi zložitú, a preto sa v roku 305 vzdáva vlády a odchádza žiť do Splitu. Po jeho odchode nastupuje Konštantín Veľký (306/324 – 337), ktorý zjednocuje ríšu pod jedného cisára. Pre ďalšie smerovanie a zmenu filozofie k postaveniu človeka má mimoriadny význam prechod k novému náboženstvu.

V roku 313 bol vydaný Milánsky edikt, v ktorom povoľuje kresťanstvo, ktoré do tohto obdobia je považované za radikálnu odnož židovstva. Kresťanstvo sa štátnym náboženstvom stáva v roku 380. Zákonom je zároveň definovaný pojem katolícky (Staroveký Rím [on-line]).

Po rímskych cestách prišli kresťania, ktorí v prvopočiatku nemali vytvorenú cirkevnú organizačnú štruktúru. Boli to skôr skupiny ľudí, ktorí sa aktivizovali a stretávali pri svojom učiteľovi. V počiatkoch malo kresťanstvo multinázorový základ, lebo každý si učenie Ježiša Krista vykladal po svojom. Začiatky kresťanstva sa nesú v zápase o pravosť a správnosť Kristovho učenia. Najväčšou základňou jeho nasledovníkov boli ľudia núdzni, chorí, chudobní, utláčaní a podobne, lebo práve kresťanstvo im vracalo ľudskú dôstojnosť, keď svojim hlásaním že všetci ľudia sú si rovní presadzovalo myšlienku, že každý človek je hodnotnou ľudskou bytosťou. Táto filozofia priniesla zmeny v spoločenských vzťahoch.

Pred prijatím Kresťanstva ako štátneho náboženstva si v spoločnosti vytvárali vlastné božstvá, vid' prehľad božstiev podľa regiónov.

Každá spoločnosť si vytvárala vlastné božstvá. Na nasledujúcej tabuľke uvádzame krátky prehľad božstiev jednotlivých regiónov.

Boh	Staroveký Sumer	Staroveký Egypt	Staroveké Grécko	Staroveký Rím
Najvyšší boh	Monika	Amon	Zeus	Jupiter
Bohyňa múdrosti	-	-	Aténa	Minerva
Bohyňa manželstva	-	Eset	Héra	Juno
Boh morí	-	-	Poseidón	Neptún
Boh posmrtného života	-	Usíre	Hádes	Pluto
Bohyňa poľnohospodárstva	-	-	Demeter	Ceres
Boh slnka	Utu	-	Hélios	Sol
Boh slnečného kotúča a svetla	-	Ra	Apolón	Apolón
Bohyňa lovu	-	-	Artemis	Diana

Boh	Staroveký Sumer	Staroveký Egypt	Staroveké Grécko	Staroveký Rím
Boh vojny	Gugalanna	Sechmet (Ona)	Ares	Mars
Bohyňa krásy a lásky	Inanna	Isis	Afrodita	Venuša
Boh nežnej lásky	-	-	Eros	Amor
Boh obchodu	Enki	Seth	Hermes	Merkúr
Boh kováčstva	-	Ptah	Hefaistos	Vulcanos
Boh vína	-	-	Dionýzos	Bakchus
Boh lekárstva	-	Thoth	Asklepios	Aesculapius
Bohyňa zeme	Ninhursag	-	Gaia	-
Boh roľníctva	Ninurta	-	-	Saturn
Boh oblohy	-	Hórus	Uranos	-
Bohyňa víťazstva	-	-	Niké	Victoria
Boh času	-	-	Kronos	Saturn
Boh spánku	-	-	Hypnos	Somnus
Bohyňa rannej zory	-	-	Eos	Auróra
Bohyňa mesiaca	-	-	Selene	Luna
Bohyňa a ochrankyňa domáceho kozubu	-	-	Hestia	Vesta

Zdroj: Zoznam starovekých bohov [on-line]

Kresťanstvo bolo pre ľudí prijateľné, pretože prinášalo myšlienky humánnosti. Ľudia už nepotrebovali stovky bohov aby mohli žiť, stačil jeden, a ten im ukazoval cestu životom a pripravoval ich na večnosť. Mimoriadne veľký význam má prijatie kresťanstva, ako novej filozofie, ktoré mení hodnotu ľudského života Božími prikázaniami:

- „1. Ja som Pán Boh tvoj! Nebudeš mať iných bohov okrem mňa, aby si sa im klaňal.
2. Nevezmeš mena Božieho nadarmo.
3. Spomni, aby si deň sviatočný svätil.
4. Cti otca svojho i matku svojho.
5. Nezabiješ.
6. Nezosmilníš.
7. Nepokradneš.
8. Nepreriekneš krivého svedectva proti blížnemu svojmu.
9. Nepožičaš manželku blížneho svojho.
10. Nepožičaš majetku blížneho svojho, ani ničoho, čo jeho je.“ (Slovenskí kňazi, 1968)

Prinášalo učenie, že ak v tomto živote si odtrpíte všetky hriechy a viny, v posmrtnom živote budete žiť v kráľovstve nebeskom. Kresťanské náboženstvo nerúcalo

svetské statky a nesprávalo sa radikálne proti vládnucej moci. Učili ľudí pokore a poslušnosti. V rannom období sa začali kresťania označovať symbolom ryby. Kresťanstvo učilo ľudí žiť pre Boha, prosiť Boha, konať v mene Božom a zomierať v Božom mene. Nešlo o imaginárnu bytosť, Boh bol stvorený na obraz človeka, stal sa človekom a zomrel ako človek. Priblíženie Boha k človeku dávalo človeku stotožniť sa s Bohom. Ak Boh odpúšťa, nezatraca, neodsudzuje, nekarhá, nevychíta a má otvorenú náruč pre všetkých, a to aj pre tých čo zhrešili, učí otvárať náruč aj ľuďom a prijímať aj chudobných, chorých, starých, hriešnych a podobne. Sila týchto myšlienok bola postupne prijímaná v celej spoločnosti. Menila aj sociálne vzťahy.

Sociálne vzťahy sa rozvíjajú v rámci rodov a rodín v nich, ale môžeme povedať, že sa budujú a utužujú predovšetkým prácou. Bez vzťahov v práci a k práci by nebolo možné vytvoriť hodnoty ktoré pretrvali do dnešných dní a hoci dnes sa považujeme za vyspelejšiu ľudskú civilizáciu nedokážeme niektoré vtedajšie výrobné postupy popísať a zreprodukovať. Patria sem napríklad dokonalé, monumentálne pyramídy, chrámy, sochy zavlažovacie systémy a pod. Veľké materiálne a duchovné bohatstvo tej doby sa tak stratilo v priepasti dejín.

Ak si uvedomíme, že v roku 1. sa podľa grafu č. 1 Vývoj počtu ľudí na zemi odhaduje len na 250 miliónov, a tento počet si dáme do súvisu s hodnotami, ktoré pretrvali dodnes, pričom musíme brať do úvahy, že títo ľudia museli zabezpečiť aj svoje základné životné potreby, a viedli mnohé vojnové konflikty, môžeme konštatovať, že buď išlo o húževnatých, pracovitých, vynaliezavých ľudí, alebo ich stupeň poznania bol na takej vysokej úrovni, ktorá im zabezpečovala takúto vysokú produktivitu práce. Ich práca nebola zameraná len na zlepšenie svojich materiálnych potrieb, ale rozvíjali aj duchovnú oblasť výstavbou kláštorov, kostolov. Keď bohovia sú veľkolepí, aj stavby v ktorých prebývajú musia byť veľkolepé.

Pod vplyvom náboženských a sociálnych konfliktov dochádza k oslabeniu cisárskej moci a obranyschopnosti. V histórii starovekého Ríma došli k zmene názorov, keď kresťanstvo formulovalo nové učenie, v ktorom pomoc pre bližného bola cnosťou. „Základy sociálneho učenia, na základe ktorého sa rozvíja pomoc a sociálna starostlivosť, poskytlo učenie cirkvi v náboženských textoch, ktoré položili základy filantropie“ (Kováčiková, 2000).

Pod vplyvom vojenských konfliktov, ako i zmenenej sociálnej situácie a zhoršujúcej sa ekonomickej situácie v roku 395 Theodosius rozdeľuje ríšu medzi svojich synov na Západorímsku ríšu a Východorímsku ríšu.

V roku 476. zosadením cisára Romula Augustula zaniká Západorímska ríša. Východorímska ríša, niekedy nazývaná aj Byzantská ríša, čiastočne zaberá územie Západorímskej ríše a jej zánik sa datuje do roku 1453 po dobytí Konštantínopolu Osmanmi.

4 VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI A ICH NÁZOROVÉ POSTOJE

Homér - O jeho živote sa dozvedáme až zo spisov, ktoré boli napísané v 5. stor. p.n.l. Hérodotosom. Pripisuje sa mu autorstvo eposov Ilias a Odysseia. V epose Odysseia opisuje vojenského hrdinu Odysseia, Itackého kráľa, ktorý si pohnevá boha morí Poseidona, a ten mu komplikuje návrat domov po Trójskej vojne. Opisuje aj vtedajší život a spoločenské vzťahy cez život blúdiaceho hrdinu, ale aj vplyv bohov na život človeka.

Ilias sa až do 6.stor. p.n.l. tradoval v ústnom podaní. Popisuje 51 dní z 50 ročného obliehania Tróje. Dielo má mimoriadny náboženský a mytologický vplyv na grécku literatúru a ovplyvnilo aj európske myslenie.

Platón (427 – 347 p. n. l.) – patrí k antickým mysliteľom ktorý sa vo svojom diele Štát (Politeia) zaoberá aj sociálnymi myšlienkami. Kritizuje vtedajšiu spoločnosť a „navrhne ideálnu spoločnosť slobodných občanov založenú na cnosti, t. j. na spravodlivosti, usporiadanú utopistickým štátnym systémom, ktorý majú spravovať filozofi, chrániť strážcovia a ktorého základnú vrstvu tvoria remeselníci a roľníci.“ (Kováčiková, 2003).

Prvé dve skupiny však považuje za privilegované žijúce z práce tretej a štvrtej skupiny. V jeho diele je významný aj postoj k človeku. Človek musí byť sebestačný, vedieť vzdorovať ranám osudu, nedožadovať sa súcitu. Zároveň odsudzuje aj smútok nad smrťou blízkeho človeka. Ideálny štát lieči zranených a chorých len ak môžu byť ďalej prospešní pre spoločnosť a môžu sa podieľať na práci alebo boji.

Platón píše: „Takýto ľudia nie sú užitoční nikomu, pretože sa nezúčastňujú života v skupine občanov v obci a ani sebe, pretože neprežívajú plnohodnotný život.“ (Platón, 2001)

V Platónovom diele nájdeme aj úvahy o fungovaní takejto spoločnosti. Podľa jeho názoru prvé dve skupiny by nemali mať deti. V spoločnosti podľa jeho názoru je potrebné vytvoriť spoločenstvo žien a detí a pôrodnosť detí má byť regulovaná. Materstvo odporúča vo veku od 20 do 40 rokov ženy a otcami majú byť muži od dospelosti do 50. roku života. Sparta ako najdokonalejší mestský štát má zabezpečiť aby „slabé deti, choré deti alebo deti ktoré sa narodili mimo stanovený vek rodičov boli usmrtené štátom.“ (Kováčiková, 2003) Novorodenci, ktorí sú schopní a zdraví majú byť vychovávaní od svojho narodenia vo výchovných domovoch a to aj s deťmi otrokov a starostlivosť o ne majú zabezpečiť matky. (Platón, 2001)

Ľudský život v tomto období má cenu, len ak môže slúžiť spoločnosti ako celku. „Platón teda neuznáva rovnosť občanov, ale práve naopak zakladá svoje zriadenie na nerovnosti jednotlivých tried, takže ňho možno hovoriť o privilegovanej triede, o šľachte.“ (Platón, 2009)

Platón svojimi myšlienkami a názormi vychádza zo svojho pozerania na spravodlivosť. „Podľa Platóna sa spravodlivosť nezakladá ani na nijakej osobitnej duševnej vlastnosti ako iné cnosti, ani na vonkajších zákonoch. Je spojená s múdrosťou a predpokladá odvážnosť a rozumnosť. Spravodlivosť je teda rozumná súčinnosť

uvedených troch cností. Kde jedna z týchto troch cností chýba, porušuje sa harmónia celku a už nemožno hovoriť o spravodlivosti. Spravodlivosť v sebe nepriamo zahŕňa aj zbožnosť a je politickou cnosťou. Spravodlivý človek žije vo vnútornej svornosti, zachováva svornosť aj s druhými, váži si ich majetok a práva. Je preňho aj prameňom sebauspokojenia a blaženosti.“ (Platón, 2009)

Svoj postoj Platón upravuje vo svojom ďalšom diele Zákony, v ktorom už pripúšťa súkromné vlastníctvo a mení názor aj na spoločnosť žien. „Namiesto toho požaduje povinnosť manželstva a daň z celibátu od 35. roku veku.“ (Cipro, 1991)

Aristoteles (384 – 322 p. n. l.) - je pokladaný za zakladateľa logiky a najväčšieho filozofa a prírodného bádateľa staroveku. (spracované podľa Harenberg, 2001)

Názory Aristotela, významného antického mysliteľa, odzrkadľujú postoj k spoločnosti. Je Platónovým žiakom, pôsobil ako lekár Macedónskeho kráľa Filipa II. a vyučoval i v Platónovej akadémii v Aténach. Po Platónovej smrti odišiel na ostrov Lesbos, ale v roku 343 p.n.l. sa stal vychovávateľom Alexandra, syna kráľa Filipa II.

Vo svojom bádání vyzdvihuje do popredia poznatky, skúsenosti a realizmus. Veľký dôraz kladie na etiku, a za najväčšiu cnosť považuje činnosť opierajúcu sa o vedomé, rozumové poznanie.

Podľa Aristotela „otrok je živým nástrojom, nástroj je teda neživým otrokom.“ (Vašek, 1941) Aristoteles nepovažuje otrokov za živé ľudské bytosti s potrebami, citmi, vôľou a podobne, ale iba za nástroje. V Grécku sa otroci delili na štátnych a súkromných. Štátny sa používali na stráženie, dozor väzňov, vykonávanie rozhodnutí štátu alebo vykonávali práce v prospech štátu. Súkromní otroci vykonávali prácu pre ich vlastníka, a to na poli, vo výrobe, službách a podobne. Z pohľadu sociálneho zabezpečenia otrokár rozhodoval o ich živote a smrti, a v prípade choroby alebo staroby bol zabezpečený zo strany svojho otrokára. Podľa Aristotela „otrok nie je iba otrokom svojho pána, ale je celkom majetkom svojho pána. Otrok nemá schopnosť uvažovať.“ (Vašek, 1941) Prístup k otrokom sa udržal až do obdobia kresťanstva.

Hippokrates (zomrel okolo roku 370 p.n.l.) - významne ovplyvnil smerovanie medicíny ako empirickej vedy opierajúcej sa o skutočnosť. Pri svojej práci vychádzal z pozorovania a opisu prejavov choroby.

„Zavrhol akékoľvek špekulatívne úvahy o chorobách. Lekára orientoval predovšetkým na prognózu a profylaxiu (predpoveď a preventívne opatrenia); terapia sa dostala do úzadia vtedajšej lekárskej praxe. Hippokratici predovšetkým verili na liečivú silu prírody. Hippokrates vyžadoval od lekára vysokú úroveň mravnej zodpovednosti (Hippokratova prísaha).“ (Harenberg, 2001)

O vplyve prostredia na vývoj človeka sa vedelo od pradávna. Hippokratov prínos je však aj v sociálnej oblasti, keď prichádza s myšlienkou, že ľudskému telu nie je možné porozumieť bez poznania všetkých faktorov, ktoré ho obklopujú, to

znamená i prostredie v ktorom žije. Ide teda aj o spoločenské prostredie. (Bendl, 2014)

Seneca - (4 p. n. l. – 65 n. l.) – je jedným z najvýznamnejších rímskych filozofov. Preberal názory a pohľady na spoločnosť od stoikov. V jeho diele má veľký význam vyrovnanie sa so smrťou a nepriazňou osudu v živote človeka. Pre vnútorný pokoj jedinca nie sú potrebné hmotné statky ale nevylučuje ich ak sa ich prostredníctvom dosahuje cnosť. Človek má byť politicky aktívny, a táto aktivita má byť na prospech jeho blízkych. V jeho diele *De clementia* (O umiernenosti), ktoré je chápané ako politický program pre Nera má byť osvietenosť a blahosklonnosť panovníka, (ktorého bol učiteľom a neskôr pôsobil ako jeho poradca).

ZÁVER

Do obdobia konca staroveku ľudský rod prešiel od lovcov, zberačov, poľnohospodárov, výrobcov, vlastníkov neopakovateľným vývojom a tento vývoj nie len na úrovni zabezpečovania si hmotných statkov ale sa odzrkadľuje aj v duchovnom vývoji. Od primitívnych foriem sa vyvinuli vysoko sofistikované spoločenské útvary, ktoré prijímali vlastné zákony, pravidlá a menili spôsob života človeka. Tieto zmeny v staroveku vytvorili základ pre ďalšie smerovanie ľudského rodu a celej ľudskej spoločnosti.

Vzájomné vzťahy medzi ľuďmi tiež prešli dlhým vývojom od snahy prežitia jedinca ku snahe prežitia spoločnosti a prežiť v spoločnosti. K tomu slúžili prijímané nové svetské i duchovné pravidlá.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

MONOGRAFIE

1. Arnoldová, A 2015: *Sociální péče*, Grada Praha 2015, 240 s. ISBN 978-80-247-5147-4
2. Bendl, S. 2014: *Nárys sociální pedagogiky*, Univerzita Karlova Praha, 2014, 67 s. ISBN 978-80-7290-668-0
3. Cipro, M. 1991: *Prameny výchovy*, Svazek první, Praha, 1991. 568 s.
4. Feketeová, A. – Škodová, M. 2003: *Nároky rodičov nezaopatrených detí*, Epos Bratislava 2003, 128 s. ISBN 80-8057-532-0
5. Harenberg, B. a kol. 2001. *Kronika ľudstva*, Fortuna Print Bratislava 2001, 1319 s. ISBN 80-88980-46-1
6. Kolektív autorov 2001: *Dejiny sveta, Cesty 2001*, 327 s. ISBN 8071817457
7. Kováčiková, D. 2000: *Základné otázky dejín sociálnej práce*, Inštitút priemyselnej výchovy, Žilina, 2000. 101 s. ISBN 80-7100-718-8
8. Kováčiková, D. 2003: *Vybrané kapitoly z dejín sociálnej práce*. In: Tokárová, A. a kol: *Sociálna práca*. Prešov, 2003. 572 s. ISBN 80-968367-5-7
9. Kováčiková D. 2010: *Filozofické, náboženské a historické východiská sociálnej práce*, I.vyd. UMB Banská Bystrica, 2010, 176 s. ISBN 978-80-8083-997-0
10. Krsková, A. 1997: *Kapitoly z dejín európskeho politického a právneho myslenia*, Bratislava : Právnická fakulta UK , 1997, 312 s. ISBN 80-7160-022-9
11. Kudláčová, B. 2009: *Dejiny pedagogického myslenia* I. prvé vydanie, Trnava 2009, 414 s. ISBN 978-80-8082-303-0

12. Levická, J. 2004. *Základy sociálnej práce*. Trnava Spoločnosť pre podporu vedy a vzdelávania na FZaSP Trnavskej univerzity, 2004. 170 s. ISBN 80-968952-3-9
13. Macková, Z. 2009: *Právo sociálneho zabezpečenia Všeobecná časť*, Heuréka Bratislava 2009. 161 s. ISBN 978-80-89122-53-8
14. Macková, Z. 2009: *Právo sociálneho zabezpečenia Štátne sociálne dávky*, Heuréka Bratislava 2008. 144 s. ISBN 978-89122-52-3
15. Oláh, M. – Schavel, M. 2006: *Úvod so štúdia a dejín sociálnej práce*, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce s. Alžbety, n.o. Bratislava, 2006. 176 s. ISBN 80-969449-9-1
16. Oláh, M. - Roháč, J. 2010: *Atribúty sociálnych služieb*, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce s. Alžbety, n.o. Bratislava, 2010. 130 s. ISBN 978-80-89271-88-7
17. Platón, 2001: *Ústava*, Praha, 2001, 359 s. ISBN 80-86005-28-3
18. Platón, 2009: *Štát*, Kalligram, Bratislava 2009, 460 s. ISBN 978-80-8101-185-6
19. Sika, P. 2012: *Sociálne zabezpečenie II*, Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne, Trenčín, 2012. 106 s. ISBN 978-80-8075-559-1
20. Slovenskí kňazi 1968: *Ideme k Otcovi*, Rím : Slovenský ústav sv. Cyrila a Metoda , 1968, 1. vyd. 318 s.
21. Tomeš, I. 1991: *Koncepcie systému sociálnej pomoci /péče/*, Výskumný ústav práce a sociálnych vecí Bratislava, 1991. 18 s. ISBN 80-7138-014-8
22. Vašek, B. 1941: *Dějiny křesťanské charity*, Olomouc: Velehrad, 1941. 190 s.
23. Železková, G.- Blaho, P.- Čarvaga, V. 1992: *Všeobecne dejiny štátu a práva I. a II. časť*, Právnická fakulta UK, Bratislava 1992, 337 s. ISBN 80-223-0623-1

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

1. Dejiny Grécka [on-line] [citované 2014-1-5] Dostupné na internete: http://sk.wikipedia.org/wiki/Dejiny_Gr%C3%A9cka,
2. Humánna geografia – Obyvateľstvo I [on-line] [citované 2014-1-5] Dostupné na internete: <http://www.geoska.sk/news/humanna-geografia-obyvatelstvo-i/>
3. Pappasová, S.: Ako rástla svetová populácia [on-line] [citované 2014-1-5] Dostupné na internete: <http://www.zosity-humanistov.sk/2011/10/ako-rastla-svetova-populacia/>
4. Solónova ústava [on-line] [citované 2014-1-5] Dostupné na internete: https://sk.wikipedia.org/wiki/Sol%C3%B3nova_%C3%BAstava
5. Starovek [on-line] [citované 2014-1-5] Dostupné na internete: <http://sk.wikipedia.org/wiki/Starovek>
6. Staroveký Rím [on-line] [citované 2014-1-5] Dostupné na internete: http://sk.wikipedia.org/wiki/Starovek%C3%BD_R%C3%ADm
7. Trenčín a okolie v rímskej dobe [on-line] [citované 2015-1-10] Dostupné na internete: <http://www.trencin.sk/laugaricio>
8. Zoznam starovekých bohov [on-line] [citované 2015-1-10] Dostupné na internete: https://sk.wikipedia.org/wiki/Zoznam_starovek%C3%BDch_bohov



Božena Igljarová

University of Health and Social Sciences St. Elizabeth
E-mail: igliarova@gmail.com

Komunikácia a jej význam pri riešení sociálno – patologických javov / *Communication and its importance in addressing socio - pathological phenomena*

Abstract

Word as a basis of communication is one of the important tools of social work through which to receive and impart information and ideas of interaction between people. Communication plays an irreplaceable role in human life, but also the whole society. The exchange of information, ideas, opinions, feelings between people through shared cognition system of symbols and meanings content. Communication, whether formal or informal social worker helps in dealing with social situations, but also social - pathological phenomena.

Key words: social work, communication, social - pathological phenomena, drug addiction, social worker, social client.

MOTTO

„P ane, nie som hoden, aby si vošiel pod moju strechu, ale povedz iba slovo a duša mi ozdravie“ (Obrad prijímania).

„ Spoločnosť, v ktorej žijeme, môžeme charakterizovať veľkou dynamikou vývoja, ktorá pôsobí na jednotlivca ale i na spoločnosť. Spoločnosť ako celok sa rozvíja na základe dynamiky jednotlivcov. Nie každý jednotlivec však dokáže zvládať všetky požiadavky súčasnej doby, či už z osobných alebo osobnostných dôvodov.

Podľa Hroncovej (2004) spoločnosť začína venovať širšiu pozornosť sociálnej patológii v 40. rokoch 19. storočia. Sociológia ako veda, ktorá sa týmto zaoberá, skúma javy, ktoré sa vyskytujú v spoločnosti. Na javy pozeráme, či v spoločnosti sú štandardné, a teda spoločnosť ich považuje za zaužívanú formu správania, alebo sú neštandardné. Tieto javy môžeme popísať ako odklon od požadovaných noriem správania sa spoločnosti. Odklon od štandardného správania sa v spoloč-

nosti považuje za deviantné správanie, pričom nás zaujíma nielen to ako sa človek správa, ale i prečo sa takto správa, čiže príčina vzniku takéhoto správania. Každá spoločnosť si vytvára určité normy správania sa, ktoré sú pre spoločnosť typické.

Keller (2005) považuje za základné existenčné problémy akejkoľvek ľudskej spoločnosti riešenie ľudských problémov formou ľudskej kultúry špecifickým ľudským spôsobom kultúrneho jednania, ktoré vyrastá z jeho biologických predispozícií. Schopnosť vytvárať systém kultúry sa rozvinul iba u človeka a stal sa spoľahlivým rozlišovacím znakom ľudskej rasy oproti ostatným živočíšnym druhom.

Významnú úlohu pri vývoji ľudskej kultúry zohráva komunikácia. Za komunikáciu sa považuje proces vzájomnej výmeny informácií medzi dvoma alebo viacerými účastníkmi. Takáto výmena v sebe zahŕňa vzťahovú rovinnu, to znamená sociálny kontakt medzi aktérmi, a obsahovú rovinnu, čiže prenesenie určitého obsahu komunikácie, ktorý môže mať na prijímateľa alebo prijímateľov dopad na ich zmenu správania, konania, myslenia, rozhodovania a podobne, alebo môže byť len prenosom, ktorý prijímateľa neovplyvní v súčasnosti, ale ho môže ovplyvniť v budúcnosti, alebo nemusí vyvolať akúkoľvek okamžitú reakciu, môže však byť uchovaný obsah v pamäti prijímateľa a i keď sa môže zdať že tento obsah prijímateľ vedome nemusí spracovať, nevieme povedať či s týmto obsahom nebude pracovať jeho podvedomie. Ľudská spoločnosť má podstatné prvky v tom že vytvára:

- „• schopnosť symbolickej komunikácie;
- schopnosť inštitucionalizovaného konania;
- schopnosť vytvárania legitímnej štruktúry organizovanej moci.“ (Keller, 2005)

Schopnosti symbolickej komunikácie sa učíme od narodenia a táto schopnosť nám umožňuje rozvíjať sa po mentálnej, ale i sociálnej stránke.

Schopnosť inštitucionalizovaného konania sa rozvíja postupne podľa toho v akej spoločnosti sa pohybujeme a aké normy spoločnosti musíme dodržiavať. Ide o to, čo sa od nás očakáva a týmto očakávaniam prispôbujeme aj formu našej komunikácie. Významnú úlohu tu zohrávajú spoločenské role, v ktorých sa nachádzame.

Podľa Kellera ide o:

- „• role pripísané (pohlavie, vek, národnosť, zdedený majetok);
- role získané (prestíž, nezdedené privilégia);
- role vnútené (vojenská služba, nezamestnanosť). (Keller, 2005)

Pri každej z týchto rolí sa vytvárajú určité modely komunikácie, ktoré môžu byť na základe prijatia role, alebo konfliktu medzi rolami, pričom v komunikácii sa používajú buď prijaté sociálne normy, neprijaté sociálne normy, alebo sa vytvárajú nové sociálne normy.

Ondrejkovič považuje tieto sociálne normy za pravidlá pre vedomé sociálne konanie a predpisy pre sociálne konanie a očakávané správanie. Sociálne správanie delí na:

- „1. normokonformné (konformné) sociálne správanie, ktoré je v súlade s normami spoločnosti;
2. nonkonformné, nápadné, provokujúce sociálne správanie, ktoré je ešte v rámci tolerančného limitu;
3. deviantné:
 - disociálne,
 - asociálne a antisociálne,
 - delikventné,
 - kriminálne.“ (Ondrejkovič, 2000)

Ak sa na toto delenie pozrieme z pohľadu komunikácie mohli by sme povedať, že človek s konformným sociálnym správaním vo svojej komunikácii používa také výrazové prostriedky, ktoré sú v súlade so spoločenskými normami. Pri nonkonformnom správaní je komunikácia nápadná, pre niekoho až poburujúca, avšak v spoločnosti ticho tolerovaná, napr. používanie vulgarizmov, používanie nevhodných slovných výrazov a podobne. Deviácia a kriminalita ako odchýlka od štandardizovaného sociálneho správania sa prejavuje aj v komunikácii devianta alebo kriminálnika.

Oravcová (2007) zdôrazňuje, že každá kultúra má vlastný systém znakov, ktorý zahŕňa nielen jazyk (slová), ale tiež nejazykové znaky (mimika, gestika, prejavy tela a pod.), a spôsoby správania ako prostriedky dorozumievania sú kultúrne odlišné.

V spoločnosti, ako rôznorodej štruktúre vzájomne komunikujúcich ľudí na rôznych úrovniach tejto vzájomnej interakcie, sa vytvárajú rôzne modely sociálnej komunikácie, ktoré sú svojím spôsobom medzné:

- Interakčné poňatie chápe komunikáciu ako „ping-pong“. Loptička je chvíľu na jednej strane, chvíľu na druhej strane. Každý je chvíľu hovorcom, chvíľu poslucháčom. Vzájomne sa ovplyvňujú, komunikácia je však pomerne usporiadaná.
- Transakčné poňatie chápe komunikáciu ako zmenu (transakciu), ako zložitú hru. Obaja účastníci sú zároveň hovorcami aj príjemcami. Komunikácia sa často odohráva tak, že obaja hovoria „cez seba“. Nové oznámenie na jednej strane vyvoláva nové oznámenie a reakciu na druhej strane. A tak dookola obsah komunikácie bohatne a rozširuje sa (symbolicky naznačené špirálou). (Zložitejšie modely sociálnej komunikácie, internet)

V reálnom svete možno nájsť príklady komunikačných situácií, ktoré sa viac či menej podobajú jednému alebo druhému modelu. Tiež je možné, že sa komunikačné situácie premenia a chvíľu sa blíži k jednému, chvíľu ku druhému modelu.

Zmeny v rámci komunikácie prebiehajú ako súčasť sociálnej interakcie, to znamená kontaktu ľudí navzájom a seba samého, v závislosti od úrovne na ktorej komunikácia prebieha.

Podľa Gaburu komunikácia prebieha na dvoch úrovniach, a to:

- vedomej (zámerné, uvedoméle vysielania komunikačného signálu);
- nevedomej (mimovoľné vysielanie signálu, ktorý náš komunikačný partner dekódoval). (Gabura J., Gabura P., 2004)

Komunikačná úroveň má vplyv aj na podoby komunikácie, ktorú môžeme rozlišovať na:

- komunikáciu intrapersonálnu – teda komunikáciu so sebou samým prebiehajúcu v našom vnútri;
- komunikáciu interpersonálnu, medziľudskú, ktorá sa uskutočňuje medzi dvoma alebo viacerými jednotlivcami;
- komunikáciu masovú, t.j. sprostredkovanú masmédiami (rozhlas, televízia, tlač, literatúra a pod.) (Oravcová, 2007)

Ak napríklad v rámci interpersonálnej komunikácie nevedome vysielame negatívne signály spoločnosťou neprijateľné, účastník komunikácie nás môže považovať za človeka nonkonformného alebo dokonca deviantného. Takýto halo efekt môže ovplyvniť spôsob komunikácie alebo jej obsah.

Z pohľadu systémového prístupu je komunikácia interpersonálny vzťah medzi odosielateľom a prijímateľom, a to vo forme informatívnej (prenášam údaje), a formatívnej (prenášam myšlienky, pocity, emócie, ktorými mení obsah informácie, formu správania klienta a podobne). Tieto zmeny vykonávame prostredníctvom verbálnej alebo neverbálnej komunikácie, pričom musíme zohľadniť i úroveň prijímateľa tak, aby pochopil prezentovanú informáciu, myšlienku alebo pociť.

VERBÁLNA KOMUNIKÁCIA

Verbálna, čiže lingvistická, inak povedané jazyková komunikácia je založená na vyjadrovaní sa človeka prostredníctvom artikulovanej reči, ktorou sa človek dorozumieva so svojim okolím. (Igliarová, 2006)

Verbálnu komunikáciu môžeme rozdeliť na ústnu alebo písomnú komunikáciu, pričom môže ísť o komunikáciu vertikálnu, to znamená komunikácia prebieha smerom od nadriadeného ku podriadeného, alebo od podriadeného ku nadriadenému, alebo horizontálnu, kedy komunikáciu prebieha medzi účastníkmi, ktorí majú rovnakú pozíciu alebo rovnakú rolu. Za ústnu komunikáciu považujeme predovšetkým rozhovor, skupinovú diskusiu, poradu, telefonický rozhovor alebo komunikáciu inými technickými médiami, ktoré môžu prenášať hovorené alebo písané slovo.

Slovo je vypovedaný obsah myšlienkových pochodov u jedného z účastníkov spoločného kontaktu a spracováva ho i ďalší z účastníkov svojimi vlastnými myšlienkovými pochodmi. Slovom si odovzdávame len myšlienku, informáciu a nie spôsob akým je táto informácia u komunikačného partnera spracovávaná. Keď akceptujeme, že každý človek je individuálnou osobnosťou, musíme akceptovať aj jeho spôsob spracovávania informácií ako individuálny a jedinečný, ktorý okolitým ľuďom nie je známy a vychádza z individuálneho poznania, vedomia, skúseností a prežitkov. (Igliarová, 2006)

Vo verbálnej komunikácii musíme klásť dôraz na výber slov, vetnú skladbu, ako i vizualizáciu a paralingvistické prvky, medzi ktoré patrí zafarbenie hlasu, hlasitosť, frázovanie, emočný náboj, výška hlasu, kvalita reči, rýchlosť reči, rečová chyba, chyby v reči, plynulosť, objem reči a podobne. V interpersonálnej komunikácii je paralingvistickej komunikácii potrebné prikladať veľký význam. Slovo môže pozitívne pôsobiť ale i zraniť prijímateľa.

Písomná komunikácia sa uskutočňuje prostredníctvom písaného slova, obrázku alebo grafu, pričom sa využívajú moderné komunikačné prostriedky. V sociálnej práci ide o veľmi dôležitú formu komunikácie, ktorá nám zabezpečuje nielen prenos informácií, ale aj ich časovú os ktorá zachytáva priebeh vzájomnej komunikácie a môže slúžiť ako podklad v našom rozhodovaní. Z pohľadu sociálnej práce je táto forma komunikácie veľmi dôležitá lebo je presná a dlhodobo archivovaná. Jedinou jej nevýhodou je nemožnosť zachytenie neverbálnej zložky komunikácie. Verbálna komunikácia je ovplyvňovaná aj typológiou osobnosti prijímateľa i odosielateľa informácie (cholerik, sangvinik, flegmatik, melancholik) a je dôležitým nástrojom sociálnej práce. Veľkou výhodou je, že nám umožňuje na základe vzájomnej interakcie v podobe otázok a odpovedí mať okamžitú spätnú väzbu.

Spätná väzba je jednou zo základných zložiek aktívneho sociálneho učenia, ktoré cieľavedome a zámerne vytvára a zdokonaľuje individuálne i sociálne schopnosti a zručnosti. Spätnou väzbou by sme sa mali usilovať konštruktívne rozvíjať to, čo ľudia posúva dopredu, a optimalizuje ich osobný rast. Nie je ľahké vedieť poukázať na silné stránky a vhodnou formou odhaliť aj tie slabé, ktoré by sa mali zmeniť. (Bratská, 2003)

NEVERBÁLNA KOMUNIKÁCIA

Neverbálna interpersonálna komunikácia hrá významnú úlohu v akejkoľvek interakcii medzi komunikujúcimi. Významne dopĺňa verbálny prejav. Neverbálnou komunikáciou môžeme zosilniť alebo zoslabiť verbálnu komunikáciu.

Medzi neverbálne komunikačné prostriedky zaraďujeme také, ktoré nemajú čistú jazykovú podobu, ale v reči sa s nimi ako sprievodným prostriedkom počítajú. V hovorených prejavoch sú to zvukové, čuchové a pohybové prostriedky.

Vo vývoji človeka sa mimoslovné prejavy objavujú skôr ako rečový prejav. Prv než začneme hovoriť, komunikujeme so svojim okolím neverbálne, napríklad plačom, úsmevom a podobne.

Aby bola komunikácia vôbec efektívna a optimálna, mali by byť obidve zložky, verbálna i neverbálna komunikácia, v súlade. Neverbálna komunikácia môže totiž podstatným spôsobom zmeniť obsah verbálnej komunikácie.

Termín neverbálna, mimoslovná komunikácia napovedá, že účastníci komunikácie si informácie vymieňajú inak než slovným spôsobom. Do „rozhovoru“ sú zapojené gestá, výraz tváre, hlas, pohyby, dotyky, zovňajšok atď. (Brindza, 1996)

Podľa Igliarovej (2006) sú v sociálnej práci verbálna aj neverbálna komunikácia veľmi dôležité. Pri spolupráci a nadviazaní vzájomného komunikačného kontaktu je dôležité i to, ako neverbálne komunikuje sociálny pracovník, ale i sociálny klient. Pri odmeranom až nepriateľskom postoji sociálneho pracovníka sa môže klient cítiť ohrozený, zastrasovaný, utláčaný, naopak pri príliš priateľskom až dôvernom prístupe sociálneho pracovníka ku klientovi môže toto považovať klient za zasahovanie do svojej zóny, jej ohrozenie alebo narušenie.

Dôležitá je aj vzdialenosť medzi komunikujúcimi. Touto problematikou sa zaoberá proxemika, ktorá rieši problematiku priblíženia alebo oddialenia medzi komunikujúcimi. Môžeme ju rozdeliť na štyri zóny.

Za intímnu zónu sa považuje vzdialenosť medzi komunikujúcimi do 30 cm. Osobná zóna je zóna medzi priateľmi a jej vzdialenosť je do 45 cm. Ak vedíme úradný rozhovor alebo obchodné jednanie mali by sme využívať oficiálnu zónu, ktorá sa pohybuje od 120 do 160 cm. Pokiaľ pracujeme s väčšou skupinou osôb, napr. besedy, prednášky školenia, mali by sme využívať verejnú zónu, ktorá je od 3,6 m a viac. Avšak mali by sme vždy zabezpečiť aby každý dostatočne a zreteľne počul o čom hovoríme.

Tieto dĺžkové vzdialenosti sú len odporúčacie, vždy je potrebné prispôbiť priblíženie alebo oddialenie konkrétnej komunikačnej situácii. Musíme si uvedomiť, že aj proxemika má významný vplyv na obsah našej komunikácie a je dôležitá i z dôvodov, aby sme u prijímateľa informácie nevyvolali odmeraný agresívny postoj alebo negatívne reakcie, či už na strane prijímateľa alebo vysielateľa informácie. Taktiež nemôžeme vyvolať u prijímateľa pocit neprímeraného zasahovania a vedenia do jeho postojov a rozhodnutí a nemôžeme vyvolať ani ochranársky postoj, ktorý nemusí byť akceptovaný a prijateľný pre sociálneho klienta.

Mimoriadne veľký význam sa prikladá prvému stretnutiu, na ktorom sa vytvára prvý dojem, obraz o človeku, a to na strane oboch komunikujúcich, a tento môže mať zásadný a dlhodobý vplyv na vzájomnú spoluprácu a komunikáciu.

Vo vzájomnej komunikácii môžu nastať i poruchy, ktoré narušajú komunikáciu a jej priebeh. Tieto poruchy môžu byť na strane odosielateľa, prijímateľa, prostredia v ktorom sa komunikácia odohráva, atmosféry v ktorej komunikácia prebieha, emocionálneho stavu komunikujúcich, vzorcami správania sa komunikujúcich a podobne. (Igliarová, 2006)

Bratská (2003) hovorí o chybách prístupov pri vnímaní a hodnotení ľudí, za ktoré považuje predovšetkým chyby nepresnosti pri vnímaní a interpretovaní vníma-

ných znakov, ako sú halo efekt, vplyv prvého dojmu, súkromná teória osobnosti, efekt miernosti a zhovievavosti, konštatčná chyba, otvorená typológia, figúra na pozadí, stereotypy a predsudky.

Každá z týchto chýb má vplyv na priebeh a výsledok komunikácie. Podľa nášho názoru tu však zohráva veľkú úlohu i úroveň nášho poznania a vedomostí, životné skúsenosti, naučené vzorce správania a chovania sa, ktoré môžu chybné vnímanie pri hodnotení komunikujúceho na jednej i druhej strane výrazne zosilniť, zoslabiť alebo skresliť hodnotenie vzájomne komunikujúcich aktérov.

Pri kontakte s iným človekom vnímame vedome i podvedome nielen cez vypovedané slovo, ale cez mimiku, ktorá nám obrazom tváre vysielala určité signály.

Často sa stretávame medzi ľuďmi s názorom, že veľa informácií prenášajú oči komunikujúcich a ich pohyby, ale i drobné pohyby v okolí úst, obočia a podobne. V rámci vzájomnej komunikácie okamžite zaregistrujeme haptiku, čiže reč podania ruky (bolesť, chlad, tlak), ale i posturólogie čiže reč fyzických postojov, ako je držanie tela pri podaní ruky, pri komunikácii, strnulosť, hybnosť tela, pohyby očí a podobne. Všimame si mimiku, gestá, čiže gestiku, ktoré môžu nahrádzať slová, ale i kineziku, čiže pohyby tela, kývanie, mykanie, vrtenie sa a podobne. Vo vzájomnej komunikácii nás môžu ovplyvniť i chyby reči, intenzita hlasu, melodičnosť hlasu, to znamená paralingvistika. Keďže človek prijíma informácie viacerými zmyslami je dôležitý aj čuchový orgán. Tieto dojmy sa mnohokrát vryávajú do našej mysle podvedome a dotvárajú celkový obraz osoby s ktorou komunikujeme. Preto majú dôležité miesto i v rámci komunikácie.

Ako píše Igljarová (2006) pri komplexnejšom pohľade na komunikáciu musíme brať do úvahy aj ďalšie vplyvy ako sú:

- faktory prostredia – sú to prvky, ktoré majú vplyv na medziludské vzťahy, ale nie sú ich súčasťou (nábytok, architektúra, osvetlenie, pachy, teplota, hluk, stopy predošlej činnosti),
- artefakty – parfum, rúž, príčesky, okuliare a rôzne ozdobné prvky, oblečenie, módné doplnky, farebnosť, zladenosť, vhodnosť oblečenia, čistota oblečenia, celkový dojem a podobne.

Komunikácia medzi dvoma aktérmi teda nie je len odovzdanie a prijatie dát, ako je medzi človekom a strojom, ale je to komplex informácií ktoré sú vnímané alebo odovzdávané medzi komunikujúcimi. V hlasovom prejave medzi komunikujúcimi sa odzrkadľuje ich temperament, inteligencia, rétorické vedomosti, momentálny emocionálny stav a podobne, ale i zámer ich komunikácie, či ide o odovzdanie a prijatie informácie, odovzdanie a vnútenie informácie, manipuláciu alebo akceptovanie a podobne.

V sociálnej práci pri komunikácii s akoukoľvek sociálnou skupinou musíme pracovať na verbálnej i neverbálnej úrovni, pričom vychádzame z našich vedomostí, skúseností a poznatkov.

Veľkým nepriateľom komunikácie je strach, neistota, komplexy a podobne.

Ako Igliarová (2006) uvádza, skúsený sociálny pracovník musí svojou prácou postupne zbúrať tento stav, vytesniť strach klienta tak, aby bol otvorený a pripravený prijímať to, čo mu môže sociálny pracovník poskytnúť. Túto prácu sociálneho pracovníka by sme mohli nazvať búraním bariér. Veľmi závisí od foriem, metód a spôsobov, ako aj od rýchlosti, ktorou je sociálny pracovník schopný tieto bariéry prekonať.

KOMUNIKÁCIA V SOCIÁLNEJ PRÁCI

Nie vždy sme schopní vidieť odlišnosti a to z rôznych dôvodov, niekedy nechceme, nedokážeme alebo nevieme. Aby sme sa v komunikácii nedostávali do určitých stereotypov, je potrebné si informácie ktoré nám poskytol klient overovať a to buď ďalšími súvisiacimi otázkami, alebo pomocou informácií z dokumentov, ktoré nám klient predložil.

I sociálnemu pracovníkovi sa môže stať že v rámci prenosu informácie nedokáže presne zachytiť to čo klient povedal alebo myslel, a to z dôvodu, že to nevie povedať, nedokáže povedať alebo nechce povedať presne. Spôsobuje to spôsob myslenia klienta, ale i myslenia a zovšeobecňovania sociálnym pracovníkom na základe jeho vedomostí, skúseností, kompetencií, praxe, predpísaných postupov a podobne. Informácie od klienta sa v prvom momente môžu javiť inak ako je skutočný obsah poskytnutej informácie, a preto je dôležité takéto informácie si overovať. Treba si uvedomiť, že pravdivosť informácií ktoré nám klient poskytuje je ovplyvňovaná jeho cieľom, čo chce dosiahnuť a teda takéto informácia môže byť nekompletná, čiastočná, zavádzajúca, manipulatívna a podobne.

Jednoznačné tvrdenie klienta sa dá overiť vtedy, ak je konkrétne, napríklad ak sa klienta spýtame či sa u neho vyskytuje niektorý zo sociálno - patologických javov. Jeho odpoveď môže byť áno, nie, čiastočne, pričom áno nie vždy bude áno, a nie nemusí byť absolútna pravda, tak ako aj odpoveď čiastočne je veľmi široká a nejednoznačná, ktorá nám neposkytne dostatok informácie ku tomu, aby sme vedeli ako máme postupovať. Pri položení veľmi širokej otázky sa môže stať, že klienta dostaneme do situácie na ktorú ani nevie kvalifikovane odpovedať. Môže mať pocit akoby sme zrazu hovorili od veci a nerozumeli si. Je veľmi potrebné kladeniu otázok venovať veľkú pozornosť a prispôbiť ich možnostiam, veku a vedomostiam klienta.

Snahou sociálneho pracovníka musí byť maximálne priblíženie sa k objektívnosti posudzovania problému ktorý s klientom riešime a jeho dôkladné pochopenie. Absolútna obojstranná objektívnosť je veľmi ťažká ba priam nemožná, lebo na problém klienta sa pozeráme z rôznych uhlov pohľadu a to čo sa mám môže zdať ako jednoduchý problém môže byť pre klienta neriešiteľná situácia.

Zo strany sociálneho pracovníka môže pri riešení sociálneho problému klienta tiež dôjsť k chybe pri komunikácii. Sociálny pracovník môže mať pocit že problém klienta správne pochopil a pomohol mu ho vyriešiť, avšak zo strany klienta, ak správne neporozumel v rámci komunikácie sociálnemu pracovníkovi, sa

môže stať že je nespokojný ba priam podráždený a nepovažuje svoju sociálnu situáciu za vyriešenú. Takéto nepochopenie zavisť aj od očakávaní sociálneho klienta a nenaplnení jeho stanovených cieľov pri riešení konkrétneho sociálneho problému. Nenaplnenie očakávaní môže nastať aj na strane sociálneho pracovníka, keď klient neplní to na čom sa so sociálnym pracovníkom dohodol, čo môže viesť k posunu od maximálneho priblíženia a pochopenia situácie a intervencie na jej odstránení k nezájmu opakovane riešiť sociálny problém klienta pre jeho nespoluprácu.

Komunikácia, ako nástroj dorozumievania sa medzi ľuďmi však sociálnym pracovníkom pomáha pri riešení problémov sociálneho klienta. Preto už na začiatku spoločnej komunikácie je potrebné si zadefinovať očakávania a to na strane klienta, ako i na strane sociálneho pracovníka, a obojstranne sa dohodnúť na pravidlách vzájomnej spolupráce a komunikácie. Čím je zadefinovanie spoločného cieľa presnejšie, tým je ľahšie vyhodnotiť či sa stanovený cieľ naplnil alebo nenaplniť.

Odpočít plnenia cieľov a jeho správne dokomunikovanie dáva možnosť na korekcie stanoveného cieľa v čase, i úlohách ktoré sa majú naplniť. Spoločne jednoznačne a presne stanovený cieľ, ktorý sme si vzájomne dokomunikovali a nevznikol veľký nesúlad medzi našimi očakávaniami, môžeme efektívnejšie, presnejšie a cielenejšie pomôcť klientovi pri riešení jeho sociálneho problému.

Je potrebné si uvedomiť, že hoci sú spracované viaceré teoretické publikácie ako komunikovať so sociálnym klientom 100 percentný, jedno - jednoznačný postup a model nie je možné stanoviť a popísať.

Sociálny pracovník pri svojej práci musí byť erudovaný, asertívny, chápací, počúvací, schopný vyhodnocovať, triediť analyzovať a zhodnocovať všetko čo v komunikácii sociálny klient uviedol, alebo aké dokumenty predložil, a na základe všetkých relevantných informácií postupovať aj v komunikácii so sociálnym klientom.

Vo vzájomnej interakcii sociálneho pracovníka a sociálneho klienta je potrebné správne a efektívne viesť rozhovor aby sa v čo najkratšom čase dosiahol čo najväčší efekt sociálnej práce, a zo vzájomného rozhovoru sa nestal nekonečný príbeh nárekov alebo obviňovaní. V prípade, ak vzniknú v procese komunikácie dezinformácie a sociálny pracovník napríklad zo štúdia dokumentov to vie, treba klienta taktne upozorniť že nehovorí pravdu, alebo hovorí vlastné, skreslené konfabulácie veľmi vzdialené od reality.

Sociálny pracovník, ako sme už vyššie popísali, tiež často zohľadňuje pri komunikácii svoje pocity a emócie, na ktoré vplýva psychický stav sociálneho pracovníka, ale i klienta. Ak je klient nešťastný, smutný, nahnevaný, nemal by sociálny pracovník pripustiť aby sa tak isto správal aj on. Klientovi ktorý plače nepomôže že sociálny pracovník plače s ním a podobne. Sociálny pracovník nemôže svoj pocit opierať o pocit klienta v danom okamžiku, ale je vždy potrebné si uvedomiť,

že musíme svoje pocity a emócie mať pod kontrolou. Ak chceme skutočne zistiť ako sa klient cíti je dobré sa ho na to priamo alebo nepriamo opýtať.

Klient má právo prežívať svoju sociálnu situáciu na jeho pocitovej a emocionálnej úrovni i keď z pohľadu sociálneho pracovníka sa takéto prežívanie môže zdať až prehnané a neopodstatnené.

V komunikácii je potrebné zvážiť aj výber priamej alebo nepriamej otázky na pocity klienta a to napríklad, ak by sme sa spýtali klienta ako sa cíti môžeme dostať odpoveď dobre alebo zle, ale táto odpoveď nemusí byť pre našu prácu a celkové posúdenie situácie dostatočná. Od uzatvoreného klienta nemusíme dostať žiadnu odpoveď. Aj žiadna odpoveď je v komunikácii odpoveďou, pretože nám jednoznačne ukazuje že musíme pre spoluprácu s klientom nájsť inú pre neho príjemnejšiu a akceptovateľnejšiu cestu. Neznamená to hneď, že klient s nami odmieta komunikovať, ale že si musíme klienta najskôr získať a musíme s ním nadviazať skutočný kontakt tak, aby naša spoločná komunikácia neostala na mŕtvom bode. V tejto súvislosti si musíme uvedomiť, že tak ako si sociálny pracovník testuje klienta a hľadá tú správnu formu komunikácie s ním, aj klient si testuje sociálneho pracovníka a hodnotí ho zo svojho uhľa pohľadu a to ešte v situácii, keď sa sociálny pracovník nachádza v jemu známom prostredí a klient je v cudzom prostredí, čo môže byť pre neho ďalšia stresujúca nevýhoda.

Sú však situácie, kedy ani sociálny pracovník, preto že je tiež len človek, nevie zvládnuť veľmi nepriaznivú situáciu klienta. V praxi sa v sociálnej práci stretávame so syndrómom vyhorenia sociálneho pracovníka, ktoré môže mať veľmi veľký dopad i na komunikáciu so sociálnym klientom. Sociálny pracovník má voči klientovi určitú výhodu v tom, že ak nastanú pre neho situácie ktoré nevie zvládnuť, môže sa obrátiť o pomoc ku svojmu kolegovi alebo nadriadenému. „Cieľom by malo byť sledovanie zvyšovanie odbornej úrovne zamestnancov a ich osobný rozvoj.“ (Igliarová, 2015 b) Významnú úlohu v sociálnej práci zastáva aj supervízia.

Podľa Schavela (2010) môžeme supervíziu chápať ako odbornú činnosť, ktorá pôsobí na odstraňovanie psychologických bariér a zvyšovanie individuálnej aktivity. Ide o medziludskú interakciu, ktorej cieľom je zlepšiť schopnosti sociálneho pracovníka tak, aby v konečnom dôsledku sa skvalitnila odborná práca voči klientovi.

Supervízia bráni a pomáha sociálnemu pracovníkovi aby neupadol do stereotypov a prináša mu alternatívne pohľady na riešenie klientovho problému. V rámci komunikácie medzi sociálnym pracovníkom a supervízorom dochádza k lepšiemu pochopeniu problému klienta a tým ku zmene a zvyšovaniu kvality sociálnej práce. Zároveň pôsobí ako prevencia syndrómu vyhorenia. Sociálny pracovník získava väčšiu kontrolu a sebaistotu pri riešení problémov sociálneho klienta. (Schavel, 2013)

KOMUNIKÁCIA AKO NÁSTROJ PRI RIEŠENÍ SOCIÁLNO - PATOLOGICKÝCH JAVOV

Sociálny pracovník pri svojej práci často musí riešiť sociálno - patologické javy, ktoré sa v súčasnej spoločnosti vyskytujú. Ide o javy, ktoré považujeme za asociálne, v spoločnosti považované za porušenie právnych noriem a zvykového práva. Medzi sociálno - patologické javy patrí napríklad drogová závislosť, šikanovanie, týranie (telesné, psychické, emocionálne, ekonomické), zneužívanie (fyzické, sexuálne) násilie, agresivita, problémové správanie, záškoláctvo, delikvencia, kriminalita a ďalšie.

Ondrejkovič za sociálno - patologické javy považuje najmä:

- „• kriminalitu a delikvenciu;
- patologické závislosti (drogová, kultová, hráčska ...);
- samovražednosť;
- prostitúciu a pohlavné choroby;
- patológiu rodiny (syndróm CAN, rodové násilie ...);
- xenofóbia a rasizmus;
- agresivitu a šikanovanie.“ (Ondrejkovič, 200)

Tak ako sa vyvíja spoločnosť, v spoločnosti sa menia i podmienky, rozširuje sa i oblasť sociálno - patologických javov, ako aj nežiaducich spoločenských javov a sociálnych problémov, medzi ktoré patrí:

- „• chudoba
- nezamestnanosť,
- dopravná nehodovosť a iné odchýlky.“ (Ondrejkovič 2000)

Tieto sociálno - patologické javy a sociálne problémy môžu vznikáť v rodine, v škole, na pracovisku, v skupinách, v spoločnosti a podobne.

Ako uvádza Iglarová „rodina v rámci svojho rodinného prostredia vytvára priestor nielen na pracovné povinnosti, ale i na oddych, utužovanie vzájomných vzťahov a zažívanie pocitu pokoja.“ (Iglarová, 2015 a) Nie vždy ale rodina plní svoje základné funkcie, a práve nefunkčnosť tejto sociálnej skupiny môže byť príčinou vzniku sociálno - patologických javov.

Sociálno - patologické javy, ako i nežiaduce spoločenské javy a sociálne problémy vyvolávajú pri ich riešení potrebu zvládnutia sociálnej komunikácie, ktorá vychádza z rôznorodosti potreby riešenia týchto sociálno - patologických javov. Sociálni pracovníci pracujúci s akoukoľvek sociálnou skupinou alebo jednotlivcom musia prispôbovať svoju komunikáciu sociálno - patologickému problému a nežiaducemu sociálnemu javu, ktorý so skupinou alebo s klientom riešia.

U každého sociálno - patologického problému je komunikácia so skupinou alebo so sociálnym klientom odlišná v závislosti od sociálneho problému, ktorý sa rieši. Sociálny pracovník preto musí byť dostatočne teoreticky i prakticky pripravený

na riešenie konkrétneho sociálno - patologického alebo nežiaduceho spoločenského problému.

Ideálnym riešením, aby sociálno – patologický problém nevznikol, je prevencia. V rámci preventívnej činnosti, ktorá je najlacnejšia, pretože nerieši následky problému, ale mu predchádza, zmyslom komunikácie by malo byť informovanie o negatívnych následkoch sociálnej patológie. Napríklad pri drogovej závislosti je potrebné vysvetliť človeku aký to má dopad na jeho osobu, jeho blízke sociálne prostredie, ale i spoločnosť. Poskytnutie inštrukcií, ako sa drogám vyhnúť a ako sa správne zachovať ak je človek konfrontovaný v spoločnosti s ponukou prijať drogu, je veľmi účinná forma preventívnej komunikácie. U človeka vytvára presvedčenie, že dokáže zložité sociálne situácie riešiť bez drogy alebo bez omamných a psychotropných látok vytvorením si pozitívneho postoja ku životu, k sebe samému, životu v spoločnosti tak, aby pre svoj život a svoju sebarealizáciu nepotreboval drogu ako záchranné koleso alebo pomocnú barličku.

Preventívnu komunikáciu je potrebné prispôbiť veku a vedomostnej úrovni človeka. Prevenciu delíme na primárnu, sekundárnu a terciárnu.

Primárna prevencia by mala pri drogách predchádzať používaniu drog a vzniku drogovej závislosti. V komunikácii sa musíme zamerať na to aby človek drogy nevyhľadával, nekonzumoval a ani v svojej blízkej spoločnosti nepovažoval za samozrejmé. Je potrebné naučiť človeka že droga nie je východisko riešenia problémov.

Sekundárnu prevenciu v súvislosti s drogami uplatňujeme predovšetkým pri včasnom rozpoznaní symptómov závislosti. Prostredníctvom komunikácie motivujeme klienta ku zmene postoja ku drogám a k ochote prijať pomoc, či už ambulantnú alebo ústavnú na zabezpečenie drogovej abstinencie.

V rámci terciárnej prevencie v súvislosti s drogami sa komunikácia zameriava na posilnenie výsledkov liečby a postupné odstraňovanie následkov drogovej závislosti.

Keďže liečba drogovej závislosti je dlhodobá a človek ktorý prepadol drogám sa ľahko stáva náchylný i po absolvovaní odvykacej liečby k opakovanému návratu ku drogám, je potrebné predchádzať recidíve. Mimoriadny význam tu zohráva komunikácia, ktorá môže prebiehať na úrovni jednotlivca, ale i na úrovni podporných skupín.

Ako sme už uviedli presný postup pri komunikácii s drogovým závislým alebo klientom ktorý sa nachádza v sociálno – patologickú situáciu neexistuje. Pri komunikácii s klientom by však sociálny pracovník mal dodržiavať určité postupy správania sa. Ak sa ako sociálny pracovník pripravujeme na stretnutie s drogovým závislým, mal by som si toto stretnutie pripraviť, a to predovšetkým by som si mal dať otázky s kým sa ideme stretať, ako, s kým ďalším, kedy, kde, o čom a prečo s ním budeme komunikovať.

Prvoradou úlohou sociálneho pracovníka je preštudovať všetky písomné dokumenty a zistiť čo najviac informácií o klientovi tak, aby sme pri komunikácii nemuseli klásť zbytočné otázky ktoré by mohli viesť k redukcii vo vzájomnej komunikácii. V prípade, že nepotrebujeme so sociálnym klientom komunikovať tvárou v tvár, môžeme použiť písomnú komunikáciu (výzvu, úradný list, rozhodnutie a podobne). To znamená musíme sa rozhodnúť ako budeme s klientom komunikovať.

Ak sa s klientom potrebujeme stretnúť osobne, musíme mu to dostatočne včas, presne a jasne oznámiť tak, aby na strane klienta a ani na strane sociálneho pracovníka nevznikli pochybnosti.

O stretnutie nás môže požiadať aj sám klient, ale i v tomto prípade je potrebné dohodnúť termín a obsah stretnutia.

Ako uvádza Bratská (2003) obsahom komunikácie môžu byť žiadosť, prosba, potreba, pranie.

V živote klienta sa i počas riešenia jeho sociálnej situácie veľmi často vyskytujú nepredvídané situácie ktoré si vyžadujú operatívne riešenia. Pokiaľ je to možné mali by sme v prípade takejto situácie vyjsť klientovi v ústrety a termín stretnutia operatívne riešiť.

Po vzájomne dohodnutom termíne vzájomného stretnutia, to znamená kedy, je potrebné si na stretnutie vyčleniť dostatok času tak, aby vzájomná komunikácia prebiehala v pokojnej atmosfére a klient nemal pocit že ho sociálny pracovník chce vybaviť rýchlo a nekompetentne.

Komunikácia, ktorá prebieha v časovej tiesni, môže byť stresujúca pre sociálneho pracovníka, ale i pre klienta. Na druhej strane dĺžku komunikácie musí sociálny pracovník prispôsobiť potrebe klienta, pretože vopred sa nedá presne odhadnúť čas, ktorý klient na komunikáciu potrebuje.

Pri riešení problémov sociálneho klienta nemusí byť účastníkom komunikácie len jeden sociálny pracovník a klient, ale ak si to povaha veci vyžaduje, môžu byť prizvaní i ďalší špecialisti a odborníci, ktorí môžu pomôcť pri riešení sociálneho problému klienta.

V rámci sociálnej práce sa nám môže stať, že i klient môže prísť s ďalšou osobou, ktorú považuje za dôležitú pri riešení jeho problému (právnik, prekladateľ do posunkovej reči, osobný asistent, rodič a podobne).

Ak to povaha veci dovolí sociálny pracovník by mal klientovi umožniť mať pri spoločnom stretnutí aj ďalšiu osobu. Ak povaha veci je veľmi chúlостivá, ku takémuto prizvaniu ďalšieho účastníka komunikácie je potrebný písomný súhlas klienta, aby bola zachovaná ochrana osobných údajov a citlivých informácií.

Dôležitú úlohu pri komunikácii s klientom zohráva priestor (domácnosť, miestnosť alebo kancelária), kde sa komunikácia bude odohrávať. Počas komunikácie

s klientom by mal byť priestor zabezpečený tak, aby ho nerušili vonkajšie vplyvy, nedostatok osvetlenia, hluk, tma, chlad, cudzie osoby, prerušovanie komunikácie častým telefónom a podobne.

Sociálny pracovník, pokiaľ je to možné, by mal vedieť akej problematiky sa bude komunikácia dotýkať. V prípade, že k danej problematike nemá dostatok informácií, mal by mať pripravené okruhy otázok, ktoré klientovi bude pokladať na to, aby sa dostatočne zorientoval v jeho problémovej situácii.

Otázky môžu byť zatvorené alebo otvorené. Žiadna otázka by nemala byť postavená tak aby u klienta vyvolávala pocit strachu, hanby odsudzovania, znevažovania a zraňovania jeho ľudskej dôstojnosti.

Sociálny pracovník nemá právo posudzovať a odsudzovať, nemá právo súdiť, karhať a vynášať rozsudky, jeho úlohou je pochopiť klienta a viesť ho tak, aby sa zorientoval vo svojej sociálnej situácii. Sociálny pracovník ho musí viesť ku tomu, aby vlastným pričinením, svojimi možnosťami a schopnosťami vedel čo najefektívnejšie, najrýchlejšie a zodpovedne riešiť svoju sociálnu situáciu. V prípade, ak je to opodstatnené môže klienta primerane pochváliť aj za menší úspech tak, aby táto pochvala motivovala k ďalšiemu napredovaniu. Pochvala má byť primeraná.

Komunikácia, vyvolaná či už zo strany sociálneho pracovníka, alebo sociálneho klienta, má vždy nejaký dôvod. Otázka prečo je teda otázkou komunikácie o obsahu vzájomnej interakcie.

Sociálny pracovník pri svojej práci musí dbať na vzájomné korektné vzťahy a vyvarovať sa prílišnej sebarealizácie. Vo svojej práci musí vychádzať z Ústavy Slovenskej republiky (Zákon č. 460/1992 Zb.), ktorá definuje nielen základné ľudské práva a slobody, ale i politické práva, práva národnostných menšín a etnických skupín, právo na ochranu životného prostredia a kultúrneho dedičstva a ďalšie. Vo svojej práci nesmie zabudnúť, že podľa Článku 12. ods. (2) Ústavy Slovenskej republiky „základné práva a slobody sa zaručujú na území Slovenskej republiky všetkým bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické, či iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok, rod alebo iné postavenie. Nikoho nemožno z týchto dôvodov poškodzovať, zvyhodňovať alebo znevýhodňovať.“ (Zákon č. 460/1992 Zb.)

Vo svojej práci sa sociálny pracovník môže oprieť o etický kódex sociálnych pracovníkov, ktorý bol prijatý Asociáciou sociálnych pracovníkov na Slovensku v roku 1997, ako i o Etický kódex sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce, ktorý bol prijatý zriadením Komory sociálnych pracovníkov a asistentov sociálnej práce v zmysle zákona č. 219/2014 Z.z. o sociálnej práci a podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnej práce a rodiny a o zмене a doplnení niektorých zákonov.

Sociálny pracovník by mal v rámci komunikácie by mal postupovať podľa základných krokov, ktorými sú informovať, počúvať, analyzovať, diskutovať, vyhodnotiť, riešiť a archivovať.

Problémy nevznikajú len tak, vždy majú príčinu a následky. U drogovu závislých je potrebné skúmať predovšetkým spúšťač, alebo sociálnu udalosť, ktorá viedla k používaniu drog a získaniu drogovej závislosti. Ako sme už uviedli, nič sa nedeje len tak. Ráno nevstaneme z postele a sme drogovu závislí. Závislosť je výsledok predchádzajúceho konania človeka. Preto je dôležité v komunikácii zistiť podnet, ktorý ku tomu viedol. Môže to byť z osobných dôvodov, lebo to chce človek vyskúšať, alebo z dôvodu že kričí o pomoc. Taktiež to môže byť z dôvodu že nedokáže zvládať stres alebo chorobu, nevie sa vysporiadať so svojim neúspechom, chce zažiť niečo nové, chce sa ukázať a vyniknúť v skupine, ukázať že niečo znamená a podobne. Musíme teda vedieť či ide o konflikt intropersonálny, čiže v sebe, alebo konflikt interpersonálny, čiže s okolím – rodinou, školou, spoločnosťou.

Ak vieme zistiť čo bolo spúšťačom alebo sociálnou udalosťou, a aký to malo priebeh ku vytvoreniu drogovej závislosti, vieme prispôsobiť komunikáciu s drogovu závislým podmienkam, napr. komunikovať o konfliktoch v rodine a naučiť klienta takéto situácie zvládať a podobne. Sociálneho klienta je potrebné naučiť riešiť svoje problémy v živote inak ako drogami.

Ak riešime problematiku drogovej závislosti, mali by sme vedieť či je klient závislý od mäkkých drog (marihuana, hašiš) alebo od tvrdých drog (extáza, heroín, kokaín, LSD, morfin, pervitín, toluén a podobne), pretože každá z týchto drog vyvoláva iné účinky. Môžu byť stimulačná, halucinogénna alebo môže ísť o psychedelika. Drogy rozdeľujeme na legálne (alkohol, nikotín, lieky) a nelegálne (marihuana, hašiš, pervitín, heroín, extáza).

Mäkké drogy sú považované za bezpečnejšie a riziko závislosti je nižšie (tabak). U tvrdých drog vzniká závislosť rýchlejšie a je komplikovanejšie sa jej zbaviť.

Drogy s tlmiacimi látkami vyvolávajú pasivitu, ospalosť alebo spánok, a veľmi rýchlo vzniká fyzická závislosť. U klienta sa rozvíja abstinčný syndróm, to znamená že si v určitom časovom období musí podať drogu, inak nie je schopný na primeranej úrovni fungovať.

U povzbudzujúcich látok pri ich užití mizne únava, potreba jesť, spať, zvyšuje sa neprimerane aktívita, človek má pocit fyzickej aj duševnej sily, ba až eufórie. U týchto drog vzniká výrazná psychická závislosť.

U halucinogénnych látok sa výrazne mení vedomie, psychika, prežívanie, zvyšuje sa intenzita vnímania priestoru a farieb a človek má halucinácie. Nebezpečenstvo vzniká nepredvídateľnosťou ako pôsobia drogy na konkrétneho jedinca. (Rozdelenie drog)

Ako sme už uviedli, komunikácia je veľmi zložitý proces, ktorý musíme prispôbovať povahe sociálneho problému a momentálnemu stavu klienta.

Úlohou sociálneho pracovníka je neustále zdokonaľovanie komunikačného procesu. Aj z každej chyby sa môžeme poučiť ak spätnou väzbou zistíme, že sme nekomunikovali správne. Musíme poznať svoje bariéry, ktoré môžu narúšať komunikáciu so sociálnym klientom, ale zároveň musíme odhadnúť alebo poznať aj bariéry sociálneho klienta tak, aby sme vedeli s nimi pracovať alebo ich vedeli prekonať. U sociálneho klienta zároveň musíme zabezpečiť pocit istoty a presvedčenia, že mu s jeho problémom chceme a vieme pomôcť. To však neznamená, že budeme príliš priateľský a budeme sa snažiť klásť len pozitívne otázky a čakať len pozitívne odpovede.

S klientom musíme hovoriť otvorene a nesmieme sa báť položiť i nepríjemnú otázku, ktorú však pre celkové posúdenie jeho situácie položiť musíme. V prípade, že jeho odpovedi nerozumieme, je možné ho požiadať aby odpoveď zopakoval, doplnil ju, alebo nám ju vysvetlil. Takú istú možnosť má i sociálny klient v prípade, že nám nerozumel alebo našu odpoveď nepochopil, alebo chce vyjadriť svoj súhlasný alebo nesúhlasný názor či postoj. Pri vzájomnej interakcii nemusia byť ciele komunikácie totožné, to znamená, že by sme mali zistiť aký účel, cieľ a úmysel chce klient dosiahnuť a zároveň by aj sociálny klient mal vedieť o cieľoch a úmysloch sociálneho pracovníka.

Klientovi by sme mali vždy hovoriť pravdu. Sú však aj situácie, kedy musíme zvážiť, či je klient schopný pravdu prijať a vysporiadať sa s ňou hneď alebo postupne, alebo musíme vo výnimočných prípadoch v komunikácii použiť milosrdnú lož.

Slovo je silná zbraň, preto je treba si uvedomiť že obsah slova môže mať pre človeka čiastočne iný obsah a význam, napríklad v ťažkej životnej situácii, kedy sociálny klient veľmi emočne prežíva svoj stav môže byť žart nemiestnou formou komunikácie, ktorá situáciu nezľahčí, nevyrieši, ba skôr naopak stráca sa naša vierohodnosť a profesionalita. Na druhej strane sociálny pracovník musí byť empatický, musí sa vcítiť do prežívania sociálneho klienta s ktorým komunikuje, neznamená to ale že sociálnu situáciu bude prežívať na rovnakej úrovni alebo ešte emotívnejšie ako sociálny klient.

V prípade, že sociálna situácia je tak zložitá a neprímerane zasiahne aj sociálneho pracovníka, ktorý by sám túto situáciu nezvládol, je dobre požiadať o pomoc kolegu – spolupracovníka, nadriadeného alebo iného odborníka, špecialistu, ktorý by pomohol pri komunikácii aj pri veľmi zložitej sociálnej situácii.

Komunikáciu nie je možné vopred na 100 percent naplánovať, pretože sociálny pracovník z nekonečného množstva možných odpovedí na svoju otázku nevie ktorú klient použije, to znamená je potrebné počúvať s porozumením a reagovať v danom momente. Nie vždy sociálny pracovník musí odpovedať okamžite. Nie je hanbou, ak si na odpoveď vyžiada čas, alebo klientovi oznámi že mu na jeho otázku odpovie v písomnej forme, telefonicky, alebo pri ďalšom stretnutí. Takýto postup je treba zvoliť vtedy keď je potrebná hlbšia analýza a dôkladnejšie posúdenie otázky či sociálnej situácie.

Sociálny pracovník pri komunikácii nie je len prijímateľom a odosielateľom, ale i manažérom komunikácie a to predovšetkým z dôvodu, aby nedošlo ku manipulácii a presadzovaniu si neprímeraných nárokov, výhod, očakávaní a podobne zo strany sociálneho klienta.

Bratská uvádza osem pravidiel dialógu, ktoré by sme vo vzájomnej interakcii so sociálnym klientom mali dodržiavať:

- „1. Tvoj oponent nie je nepriateľom, ale partnerom pri hľadaní pravdy.
2. Snaž sa porozumieť druhému.
3. Tvrdenie bez vecných dôkazov nevydávaj za argument.
4. Neodbiehaj od témy.
5. Nesnaž sa mať za každú cenu posledné slovo.
6. Neznižuj osobnú dôstojnosť klienta.
7. Nezabúdaj, že dialóg vyžaduje disciplínu.
8. Nezamieňaj dialóg s monológom.“ (Bratská, 2003)

S týmito pravidlami môžeme jednoznačne súhlasiť pretože potvrdzujú naše poznatky z praxe.

Podľa Ružičku sociálny pracovník musí pôsobiť na klienta vyrovnané, bez strachu, aby mal klient dojem že situáciu ovláda. Komunikácia v rámci práce s klientom je síce iba jednou z dôležitých dimenzií, ktorá vo vzájomnej interakcii a percepčii vedie k pomoci a pochopeniu účastníkov vzťahov, ale je veľmi dôležitá. (Ružička, 2014)

Komunikácia, ako dôležitý nástroj sociálnej práce pomáha sociálnemu pracovníkovi pri riešení vzniknutých sociálnych a sociálno – patologických problémov. Žijeme v spoločenstve ľudí, vo vzájomných interakciách medzi jednotlivcom, skupinou a spoločnosťou, čo vyvoláva rôzne životné a sociálne situácie, kde komunikácia hrá významnú úlohu. Ak sa naučíme správne komunikovať, spracovať informáciu ktorá nám bola poskytnutá, môžeme aj správne reagovať a vyhýbať sa nedorozumeniam.

Spoločnosť v ktorej žijeme môžeme definovať ako informačnú spoločnosť, to znamená, že je založená na množstve informácií, ktoré prijímame a ktoré nás ovplyvňujú. Každý človek teda musí reagovať na tieto podnety a selektovať prijímané informácie. Preto má komunikácia mimoriadne dôležité a nezastupiteľné miesto v sociálnej práci.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. Bobek M. – Peniška, P. 2008: *Práce s lidmi*, NC Publishing Brno 2008, 288 s. ISBN 978-80-903858-2-5
2. Bratská, M. 2003: *Prednosti a úskalía komunikácie, alebo ako komunikovať*, Bratislava 2003, 25 s. ISBN 80-7164-353-X
3. Brindza, J. 1996: *Sociálna komunikácia*, UMB Banská Bystrica 1996, 72 s., ISBN 80-88825-95-4

4. Gabura, J. – Gabura, P. 2004: *Sociálna komunikácia*, Občianske združenie Sociálna práca Bratislava 2004, 128 s. ISBN 80-968927-7-0
5. Ghaniová, M. 2009: *Ako opatrovať chorých*, Príroda 2009, 192 s. ISBN 978-80-07-01671-2
6. Heger, V. 2012: *Komunikace ve veřejné správě*, Grada Publishing 2012, 256 s. ISBN 978-80-247-3779-9
7. Hroncová, J. a kol. 2004: *Sociálna patológia*, UMB Banská Bystrica 2004, 191 s., ISBN 80-8055-926-0
8. Igliarová, B. 2006: *Pedagogická a sociálna komunikácia s nezamestnanými*, (Rigorózna práca), Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica 2006, 129 s.
9. Igliarová, B. 2015 a: Slovenská rodina a jej poslanie (Slovak family and its role), In: *Sociálno-zdravotnícke spektrum / Social health spectrum*, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava, 2015. ISSN 1339-1577
10. Igliarová, B. 2015 b: Verejná správa na území Slovenskej republiky, In: *Sociálno-zdravotnícke spektrum / Social health spectrum*, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava, 2015. ISSN 1339-1577
11. Ivanovičová, J. 2008: *Sociálna a pedagogická komunikácia v školskej praxi*, PF UKF Nitra 2008, 94 s. ISBN 978-80-969995-1-4
12. Keller, J. 2005: *Úvod do sociologie*, Sociologické nakladatelství Praha 2005, 204 s. ISBN 80-86429-39-3
13. Machalová, M. 2011: *Komunikácia v sociálnej práci*, Prešovská univerzita v Prešove 2011, 77 s. ISBN 978-80-555-0328-8
14. Ondrejko, P. 2000: *Sociálna patológia*, Veda Bratislava 2000, 272 s. ISBN 80-224-0616-3
15. Oravcová, J. 2007: *Kapitoly zo sociálnej psychológie*. Inštitút priemyselnej výchovy Žilina 2007, 130 s. 978-80-8070-643-2
16. Ružička, V. 2014: *Aspekty kvality života seniorov z pohľadu sociálnej práce*, In: *Sociálno-zdravotnícke spektrum*, VŠZaSP sv. Alžbety, n.o. Bratislava 2014, ISSN 1339-1755
17. Schavel, M. - Oláh, M. 2009: *Sociálne poradenstvo*, VŠZaSP sv. Alžbety, n.o. Bratislava, 2009, 232 s. ISBN 80-8068-487-1
18. Schavel, M. a kol. 2010: *Supervízia a jej využitie v sociálnej praxi*, VŠZaSP sv. Alžbety, n.o. Bratislava 2010, 83 s. ISBN 978-80-89271-79-5
19. Schavel, M – Oláh, M. 2012: *Sociálne poradenstvo a komunikácia*, PROHU L. Ján 2012, 218 s. ISBN 978-80-89535-08-8
20. Schavel, M a kol. 2013: *Supervízia v sociálnej práci*, Spoločnosť pre rozvoj sociálnej práce n.o. Bratislava 2013, 207 s. ISBN 978-80-971445-0-0
21. Schavel, M a kol. 2010: *Sociálna prevencia*, VŠZaSP sv. Alžbety, n.o. Bratislava 2010, 145 s. ISBN 978-80-89271-22-1
22. Úlehla, I. 2005: *Umění pomáhat*, Sociologické nakladatelství Praha 2005, 128 s. ISBN 80-86429-36-9
23. Zákon č. 460/1992 Zb. *Ústava Slovenskej republiky*, Zbierka zákonov č. 460/1992, Čiastka 92;
24. Zákon č. 219/2014 Z.z. *o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, Zbierka zákonov č. 219/2014, Čiastka 72
25. Zložitejšie modely sociálnej komunikácie, [dostupné 30.12.2015] <https://managementmania.com/sk/zlozitejsie-modely-socialnej-komunikacie>
26. Rozdelenie drog, [dostupné 30.12.2015] <http://www.substitutna-liecba.sk/rozdelenie-drog>



Roman Kollár

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava, Slovakia
E-mail: kollar@vssvalzbety.sk

Klasický hasičský výskum Bernarda Berelsona o úlohe novín v živote ich čitateľov / *Bernard Berelson's Classical Firehouse Research on the Role of a Newspaper in Reader's Life*

Abstract

The aim of this article is a presentation of Bernard Berelson's classical firehouse research. Berelson's research reflected the strike of eight major New York newspaper deliverymen and belongs to a category of firehouse projects. The research was conceived as qualitative survey based on intensive interviews with 60 people and the analysis of data led author to describing the role of a newspaper in reader's life.

Key words: Bernard Berelson, firehouse research, intensive interview, newspaper

VÝSKUMNÉ AKTIVITY BERNARDA BERELSONA

Meno Bernarda Berelsona (1912-1979) sa v sociologických kruhoch spája najmä s rozvojom výskumu verejnej mienky, komunikačného výskumu a metódy obsahovej analýzy. Berelson sa podieľal na výskumoch „Erie County Study“ (Lazarsfeld, Berelson, Gaudet, 1988) a „Elmira Study“ (Berelson, Lazarsfeld, McPhee, 1986), ktoré sú vo všeobecnosti považované za míľniky v rozvoji techniky panelového výskumu a politickej sociológie. V rokoch 1951-1952 bol prezidentom Americkej asociácie pre výskum verejnej mienky (AAPOR) a v roku 1974 získal ocenenie AAPOR Award (Sills, 1980). Barnie (ako ho familiárne oslovuje David L. Sills) však viedol taktiež aj jeden z dodnes najfascinujúcejších výskumov z oblasti kvalitatívnej analýzy – hasičský výskum reagujúci na štrajk distribútorov newyorských denníkov. Berelsonova výskumná správa nesie názov „Čo znamená pre čitateľa nemať svoje noviny“ a bola publikovaná v tretej ročenke komunikačného výskumu editovanej Paulom F. Lazarsfeldom a Francom Stantonom.

CHARAKTERISTIKA HASIČSKÉHO VÝSKUMU

Berelsonov výskum patrí do kategórie projektov tzv. hasičských výskumov, ktoré si vyžadujú okamžitú reakciu na vzniknutú situáciu (Noelle-Neumann, 1980). Hasičský výskum „... vychádza z predstavy hasičov, ktorí sedia a popíjajú kávu, no iba do momentu, kedy je vyhlásený poplach – hasiči sa rýchlo kľžu dolu po tyčiach a obliekajú si hasičské kabáty“ (Stockdale, Sood, 1989, s. 13). Pre úspešnú realizáciu hasičského výskumu je nevyhnutné, „... aby dáta boli získané okamžite po udalosti, pokiaľ ľudia majú ešte čerstvo v pamäti svoje zážitky, motívy a významy, ktoré si s udalosťou spájali“ (Jeřábek, 1997, s. 104-105).

Okrem Berelsonovej štúdie sú v sociológii modelovými ukázkami uplatnenia hasičského výskumu práce Hadleyho Cantrila, Hazel Gaudetovej a Herty Herzogovej „Orson Welles Study“ (Cantril, Gaudet, Herzog, 2008) a Roberta Mertona, Marjorie Fiskeovej a Albery Curtisovej „Kate Smith Study“ (Merton, Fiske, Curtis, 2004).

EXPOZÍCIA SITUÁCIE VEDÚCEJ K VZNIKU BERELSONOVHO VÝSKUMU

V sobotu, 30. júna 1945, vstúpili v neskorých popoludňajších hodinách dodávatelia ôsmych najväčších newyorských denníkov do štrajku. Tento trval spolu sedemnášť dní. Počas tohto obdobia bolo možné zakúpiť si dennú tlač iba priamo v budovách jednotlivých redakcií, či získať niektorý z menej známych špecializovaných alebo lokálnych časopisov v niekoľko málo trafikách, no väčšina obyvateľov New Yorku zostala bez svojich obľúbených novin (Berelson, 1949).

Tieto nezvyčajné okolnosti inšpirovali reklamné agentúry, novinové redakcie, pracovníkov rádia a sociálnych vedcov k tomu, aby vykonali výskumy zisťujúce vzťah verejnosti k novinám. Nezávisle na sebe boli realizované (prinajmenšom) tri výskumy. Dva z nich uskutočnili klasickými technikami výskumu verejnej mienky (použitím metódy dotazníkov s uzatvorenými otázkami) Elmo Roper Agency a Fact Finders Associates, Inc. Ich cieľom bolo zistiť, akým spôsobom počas štrajku distribútorov denníkov čitatelia získavajú informácie, do akej miery im ich obľúbené noviny chýbajú, a ktoré ich časti im chýbajú najväčmi (Jeřábek, 1997). Tretí (celkom odlišný) výskum vykonal Ústav aplikovaného sociálneho výskumu Kolumbijskej univerzity pod vedením Bernarda Berelsona.¹

Zatiaľ, čo výskumy Elmo Roper Agency a Fact Finders Associates, Inc. boli organizované ako extenzívne zisťovania, výskum Bernarda Berelsona bol usporiadaný ako intenzívne zisťovanie s cieľom podať odpoveď na otázku, čo pre čitateľa

¹ Ústav aplikovaného sociálneho výskumu (Bureau of Applied Social Research – BASR) bol po Výskumnom centre pre hospodársku psychológiu, Výskumnom stredisku Newarskej univerzity a Princetonskom stredisku pre výskum rozhlasu v poradí štvrtou vedecko-výskumnou inštitúciou založenou Paulom F. Lazarsfeldom. Slávne BASR vzniklo v roku 1945 rozšírením Princetonského strediska pre výskum rozhlasu a sídlilo v najväčšom centre vtedajšieho rozhlasového biznisu – v New Yorku. Zaniklo po Lazarsfeldovej smrti v roku 1977 (Jeřábek, 1997, Zeisel, 1977).

skutočne znamená, keď nemá svoju obľúbenú dennú tlač. Inými slovami, výskum zisťoval, aký význam zohrávajú noviny v živote ich čitateľov (Jeřábek, 1997).

METODOLÓGIA VÝSKUMU

Výskum Ústavu aplikovaného sociálneho výskumu bol koncipovaný ako kvalitatívny výskum založený na hĺbkových rozhovoroch so 60 pravidelnými čitateľmi newyorských denníkov bývajúcimi na Manhattane. Výskumná vzorka bola proporcionálne rozdelená podľa socio-ekonomického statusu respondentov. Výskum sa začal realizovať na konca prvého týždňa štrajku distribútorov novín (Berelson, 1949).

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Výsledky výskumu prezentuje Berelson v štyroch kapitolách svojej výskumnej štúdie. V prvej z nich sa sústreďuje na čitateľmi deklarovanú úlohu novín, v druhej predkladá typológiu funkcií novín, v tretej nachádza a pomenúva skutočný význam novín a napokon vo štvrtej prezentuje niektoré ďalšie poznatky, ktoré vo svojom výskume nadobudol.

ČITATEĽMI DEKLAROVANÁ ÚLOHA NOVÍN

Berelson najskôr zisťoval, akú úlohu zohrávajú noviny v živote Newyorčanov. Za týmto účelom im položil otázku, či podľa nich je alebo nie je dôležité čítať noviny. Prakticky všetci respondenti odpovedali silným „áno“ a pokračovali vysvetlením, že význam novín spočíva predovšetkým v ich informačnom a vzdelávacom poslaní (Berelson, 1949). Intenzívne dotazovanie čitateľov newyorských denníkov priviedlo Berelsona k prvému záveru: „Prakticky každý čitateľ vzdáva hold hodnote novín ako zdroju serióznych informácií o svete“ (Berelson, 1949, s. 114).

Ďalšia analýza však ukázala, že vonkoncom nie všetci opýtaní za týmto účelom skutočne dennú tlač aj používajú. Keď mali totiž spontánne uviesť, prečo im pravidelné čítanie ich obľúbených novín chýba, iba zopár z nich dokázalo menovať nejakú konkrétnu udalosť (napr. vojnu na Ďalekom východe alebo voľby vo Veľkej Británii). V inej časti rozhovoru boli potom respondenti priamo požiadaní, aby uviedli, pokračovanie sledovania ktorej konkrétnej udalosti im štrajk distribútorov newyorských novín znemožnil, no takmer polovica ich nebola schopná uviesť žiadny takýto príbeh alebo udalosť, pričom ostatní menovali skôr senzáčné ako seriózne správy (napr. prípad vraždy Stevensa) (Berelson, 1949).

Paradoxné. Na jednej strane síce takmer všetci respondenti hovorili o vysokej hodnote novín ako zdroji serióznych informácií, no – na strane druhej – iba málo z nich ich noviny za týmto účelom aj fakticky používalo. Čo sa teda ukrýva za touto diskrepanciou? Čo možno nájsť pod povrchom týchto stereotypných (klišé) odpovedí? Čo pre čitateľa skutočne znamená, keď nemá svoje noviny?

TYPOLÓGIA FUNKCIÍ NOVÍN

Na základe vykonaných hĺbkových rozhovorov dospel Berelson k typológii funkcií novín, ktoré plní toto masmédiu v modernej spoločnosti. Zistil, že noviny pre čitateľov predstavujú: zdroj informácií o aktuálnom dianí vo svete, pomôcku pre každodenný život, zdroj oddychu, prostriedok získania sociálnej prestíže a prostriedok sociálneho kontaktu.

a) Noviny ako zdroj informácií o aktuálnom dianí vo svete

Jadro čitateľov novín tvoria ľudia zaujímaví sa o informácie z oblasti aktuálneho diania vo svete. Tento ich záujem o veci verejné sa však nekončí jednoduchým spravodajstvom o najnovších udalostiach. Mnohí ľudia tiež vyhľadávajú rozličné komentáre, interpretácie týchto udalostí a prostredníctvom nich si potom vytvárajú svoj vlastný názor (Berelson, 1949).

b) Noviny ako pomôcka pre každodenný život

Niektorým ľuďom noviny chýbali preto, že ich používali ako pomôcku pre svoj každodenný život. Presne polovica respondentov sa cítila bez svojich obľúbených novín nejakým spôsobom hendikepovaná. Noviny totiž obsahovali informácie o programoch rozhlasových staníc, či kín, najnovšie správy o kurzoch akcií, kurzoch mien a analýzach trhu, no taktiež aj reklamu, recepty, predpoveď počasia a pod. Mnohí čitatelia teda noviny používali ako každodennú pomôcku alebo sprievodcu, a preto im chýbali (Berelson, 1949).

c) Noviny ako prostriedok oddychu

Noviny slúžia i ako prostriedok relaxácie a trávenia voľného času. Prostredníctvom čítania novín sa ľudia dokážu vymaniť zo sveta svojich každodenných starostí a povinností a upriamiť svoju myseľ do „inéno sveta“ (Berelson, 1949). Niektorí respondenti sa v tejto súvislosti vyjadrili napríklad nasledovne:

„Keď čítate, Vaša myseľ sa sústreďí na iné veci.“

„S výnimkou háčkovania som po skončení svojej práce nemala čo robiť. Nič nedokáže uvoľniť moju myseľ tak, ako čítanie novín.“

„Vôbec som nevedel, čo mám robiť. Bol som deprimovaný. Nemal som čo čítať a nevedel som, ako mám tráviť svoj voľný čas. Keď sa mi v stredu dostali do rúk noviny, cítil som sa už omnoho lepšie.“

d) Noviny ako prostriedok získania sociálnej prestíže

Časť čitateľov používa noviny z dôvodu prístupu k informáciám o spoločenských udalostiach. Noviny majú svoju konverzačnú hodnotu. Ich čitatelia sa z nich môžu dozvedieť nielen o tom, čo sa stalo, ale taktiež môžu v novinách nájsť aj rozličné komentáre, vysvetlenia a interpretácie týchto udalostí a o nich môžu potom diskutovať spolu so svojimi kolegami. Takéto používanie novín zvyšuje čitateľovu prestíž medzi jeho rovesníkmi (Berelson, 1949). Niektorí respondenti v tomto kontexte napríklad povedali:

„Musíte čítať, aby ste držali krok v konverzácii s inými ľuďmi. Je trápne niečo nevedieť, keď ste v spoločnosti ľudí, ktorí spolu diskutujú o najnovších udalostiach.“

„Nie, že by som sa príliš zaujímal o udalosti vo svete, no nemám rád, keď mi niekto položí nejakú otázku o spoločenskom dianí v našej krajine a ja sa cítim hlúpo a bezvýznamne.“

„Zúrim, úplne zúrim. Nevieť, čo sa vo svete deje a moji kamaráti, ktorí dostávajú noviny, to vedia.“

e) Noviny ako prostriedok sociálneho kontaktu

Noviny obsahujú aj zaujímavé príbehy a klebety zo života významných ľudí. Slúžia ako sprostredkujúci činiteľ sociálneho kontaktu medzi čitateľom a týmito slávnymi osobnosťami (Berelson, 1949). Respondenti v tejto súvislosti napríklad uviedli:

„Chýbajú mi komentáre Doris Blakeovej (o radách zamilovaným). Keď ich čítate, vytvoríte si svoj vlastný názor na dievčatá i na chlapcov, a to považujem za vzrušujúce. Sú pravdivé ako samotný život... ako každodenný život.“

„Chýbajú mi (moje obľúbené) analýzy spravodajstva a najnovších udalostí, rozhovorov s rozličnými osobnosťami a ich vzťahoch s inými ľuďmi. Je zaujímavé poznať ich reakcie. Keď čítate o ich minulosti, môžete ich omnoho lepšie analyzovať.“

SKUTOČNÝ VÝZNAM NOVÍN

V ďalšej časti potom Berelson identifikuje skutočný význam novín v živote ich čitateľov. Tento podľa autora spočíva v prirodzenom, no nevedomom (iracionálnom) psychologickom záujme ľudí čítať. Berelson vysvetľuje, že „čítanie samo o sebe, bez ohľadu na obsah, je v mestskom prostredí silne motivovanou činnosťou, ktorá prináša radosť a potešenie“ (Berelson, 1949, s. 122). Tento svoj záver Berelson opäť dokumentuje viacerými výpoveďami respondentov:

„Čítal som všetko, čo sa mi dostalo do ruky – knihy a časopisy.“

„Študoval som si všetky staré časopisy, čo som mal doma.“

„Čítal som všetko, čo bolo okolo mňa a to, čo som nemal príležitosť prečítať doteraz.“

„Vrátil som sa späť k starším časopisom a čítal tie ich časti, ktoré som doteraz zvyčajne preskakoval.“

Čítanie je v americkej spoločnosti a kultúre taktiež úzko spojené s prestížou. Je späté so symbolmi vzdelanosti, dobrej literatúry, seberealizácie, či inteligencie a má svoju vlastnú auru vážnosti a hodnoty, ktorá spôsobuje, že je lepšie čítať niečo (alebo dokonca hocičo) ako nečítať nič (Berelson, 1949). Jeden starší predavač anketárom povedal:

„Život bez novín je omnoho monotónnejší. Nevedel som, čo mám robiť. Zrazu som nevidel žiadnu príležitosť ako tráviť svoj voľný čas.“

Ďalší respondenti prirovnávali svoj vzťah k novinám k obrazom poháru vody, šálky kávy, fajčeniu, či smäde po spravodajstve (Berelson, 1949). Jeden z opýtaných okomentoval svoju situáciu týmito slovami:

„Cítil som sa, ako by mi niekto zobral z ruky cukrik v momente, kedy som si ho práve išiel dať do úst.“

Berelson zakončuje túto časť svojej analýzy nasledovným konštatovaním: „Pri vysvetľovaní toho, prečo ľuďom chýbala ich pravidelná denná tlač, je potrebné začať tézou, že samotný akt čítania poskytuje určité (základné) uspokojenie, a to bez primárneho ohľadu na obsah čítaného textu“ (Berelson, 1949, s. 124).

NIEKTORÉ ĎALŠIE POZNATKY

Spomedzi všetkých druhov tlačených stránok sú noviny najľahšie dosiahnuteľné, sú lacné, možno ich dávkovať postupne, sú vždy po ruke a sú najľahšie stráviteľným zdrojom potešenia z čítania samotného (Berelson, 1949). Výpovede niektorých respondentov ilustrujú neistotu, ktorú počas štrajku čitateľa novín pociťovali:

„Som ako ryba bez vody... Som stratený a nervózny. Hanbím sa priznať si to.“

„Cítim sa byť úplne stratený. Mám rád ten pocit, keď sa dotýkam celého sveta.“

„Cítim sa ako vyvrhnutý a oddelený od zvyšku sveta.“

„Prakticky to znamená izoláciu. Bez našich novín sme úplne stratení.“

Pre iných ľudí je čítanie novín akýmsi zvykom, rituálom, každodennou rutinou. Mnohí ľudia čítajú noviny pri jedení, cestovaní do práce a pod. (Berelson, 1949). Niektorí respondenti napríklad povedali:

„Niečo v mojom živote chýba.“

„Trpím! Naozaj! Nemohol som spať. Noviny mi veľmi chýbajú.“

VÝSKUM PENNA KIMBALLA

V decembri 1958 nastala v New Yorku takmer identická situácia a dodávateľia siedmich najväčších newyorských denníkov vstúpili do štrajku, ktorý trval po dobu devätnástich dní. Túto príležitosť využil Penn Kimball a vykonal výskum, ktorý možno považovať za repliku Berelsonovho zisťovania. Ako výskumnú metódu pritom použil (rovnako ako Berelson) hĺbkové rozhovory so 164 respondentmi (pravidelnými čitateľmi newyorských denníkov). Kimball začal pracovať na svojom výskume v ôsmy deň štrajku vo všetkých piatich mestských častiach New Yorku, zahŕňajúc Long Island a predmestia Connecticutu. Dotazované oso-

by boli vybrané tak, aby odrážali ekonomické a etnické charakteristiky metropolitnej oblasti (Kimball, 1959).

Kimballov výskum v zásade potvrdil Berelsonove závery (analýza hĺbkových rozhovorov priviedla autora k tej istej typológii funkcií novin, i keď k nim pridal ešte dve nové – stimuláciu a povolanie). Jedným z najvýznamnejších zistení tohto výskumu bol poznatok, že „najvýraznejšou zmenou počas štrajku bola rastúca pozornosť a čas, ktoré respondenti venovali vysielaniu rádia“ (Kimball, 1959, s. 392). Pravidelní čitatelia dennej tlače počas štrajku taktiež častejšie čítali knihy a pozerali televíziu. Autor identifikoval rozdiely medzi mužmi a ženami – mužom chýbalo najmä športové spravodajstvom a ženám reklama a spoločenské rubriky. Kimball svoju výskumnú správu uzatvára tvrdením, že „informácie, tak ako sú prezentované v novinách, majú iné čaro ako informácie prenášané ostatnými médiami“ (Kimball, 1959, s. 398).

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY:

1. BERELSON, B. 1949. What „Missing the Newspaper“ Means. In *Communication Research 1948-1949*. New York : Harper & Brothers, s. 111 – 129.
2. BERELSON, B., LAZARSELD, P. F., MCPHEE, W. N. 1986. *Voting. A Study of Opinion Formation in a Presidential Campaign*. Chicago – London : The University of Chicago Press, 395 s.
3. CANTRIL, H., GAUDET, H., HERZOG, H. 2008. *The Invasion from Mars. A Study in the Psychology of Panic*. New Brunswick – London : Transaction Publishers, 224 s.
4. JEŘÁBEK, H. 1997. *Paul Lazarsfeld a počátky komunikačního výzkumu*. Praha : Karolinum, 183 s.
5. KIMBALL, P. 1959. People Without Papers. In *The Public Opinion Quarterly*, roč. 23, č. 3, s. 389 – 398.
6. LAZARSELD, P. F., BERELSON, B., GAUDET, H. 1965. *The People's Choice. How the Voter Makes Up His Mind in a Presidential Campaign*. New York : Columbia University Press, 178 s.
7. MERTON, R., FISKE, M., CURTIS, A. 2004. *Mass Persuasion. The Social Psychology of a War Bond Drive*. New York : Howard Fertig, 210 s.
8. NOELLE-NEUMANN, E. 1980. The Public Opinion Research Correspondent. In *The Public Opinion Quarterly*, roč. 44, č. 4, s. 585 – 597.
9. SILLS, D. L. 1980. In Memoriam: Bernard Berelson, 1912-1979. In *The Public Opinion Quarterly*, roč. 44, č. 2, s. 274 – 275.
10. STOCKDALE, G. P., SOOD, R. 1989. *Emergency Public Information. A Quick Response Study of Coalinga*. Boulder : Natural Hazard Research and Applications Information Center, 50 s.
11. ZEISEL, H. 1977. In Memoriam: Paul F. Lazarsfeld, 1901-1976. In *The Public Opinion Quarterly*, roč. 40, č. 4, s. 556 – 557.



Stanislava Lištiak Mandzáková

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre, Slovakia
E-mail: stanislava.mandzakova@unipo.sk

Dagmar Marková

Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, Slovakia
E-mail: dmarkova@ukf.sk

K trestným činom v oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím: empirická sonda o sexuálnom zneužívaní osôb s mentálnym postihnutím / *The offenses in the sexuality of mentally handicapped people: an empirical probe of sexual abuse of persons with developmental disabilities*

Abstract

The paper focuses on the analysis of certain aspects of sexual abuse of students with developmental disabilities from the perspective of teachers of special primary schools. We present therein partial results of comprehensive research, which focused on attitudinal and behavioral attributes sexuality of people with intellectual disabilities and their socio-cultural and ethical contexts, in particular, we analyzed the incidence, the perpetrators and sexual abuse of students with intellectual disabilities and reactions of teachers of special primary schools on notice of sexual abuse of a schoolgirl student with developmental disabilities other pupils, and pupil with developmental disabilities through selected items of us compiled questionnaire sexuality and sexual education of students with intellectual disabilities, covering risk sexual behavior.

Key words: Risk. Sexuality. Sexual abuse. Intellectual disability. Special primary school. Research.

ÚVOD¹

Nieistota zo sexuálnej orientácie, riziko sexuálneho zneužívania, sexuálneho obťažovania, nedostatočná ochrana pred fyzickým, sexuálnym a emočným zneužívaním sú pravdepodobne bežnou praxou života osôb s mentálnym postihnutím v slovenských školách určených pre tieto osoby (zatiaľ bez komplexného výskumu). Problémy, ktoré sú v realite života osôb s mentálnym postihnutím s vysokou mierou pravdepodobnosti korešpondujú so zisteniami zo zahraničia, podľa ktorých sexuálne správanie nepoučených osôb s mentálnym postihnutím je rizikové a vedie k trestným činom (Štěrbová, Rášková, 2013).

V nasledujúcom texte analyzujeme problematiku sexuálneho zneužívania osôb s mentálnym postihnutím z hľadiska súčasných výskumov. Primárne sa však zameriavame na deskripciu sexuálneho zneužívania v špeciálnych základných školách u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z pohľadu učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl.

SEXUÁLNE ZNEUŽÍVANIE OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM Z POHLADU SÚČASNÉHO VÝSKUMU

Rad odborníkov a odbornícok v oblasti sexuálneho zneužívania konštatuje, že osoby s mentálnym postihnutím sú obzvlášť zraniteľné voči sexuálnemu zneužívaniu (Schwab, 1992). Podľa Waltera (1994) je skutočný počet prípadov sexuálneho zneužívania u osôb s mentálnym postihnutím pravdepodobne vyšší ako u dievčat a chlapcov bez postihnutia. Dokladajú to aj výskumné zistenia, podľa ktorých väčšina ľudí s mentálnym postihnutím pocítila nejakú formu sexuálneho napadnutia alebo zneužitia (Reynolds, 2007). Najmenej 20 % žien a 5 % – 10 % mužov, sú v USA každý rok sexuálne zneužívaní. Chamberlain et al. (1984) uvádzajú 25 % prevalenciu sexuálneho zneužívania u žien predovšetkým s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia žijúcich v komunite. Podobné zistenie uvádzajú Elkins et al. (1986), podľa ktorých ženy žijúce v komunite predstavujú 3,5 krát vyššie riziko, že zažili sexuálne zneužívanie ako ženy žijúce v inštitúcii (Conod, Servais, 2007).

Podľa Americkej akadémie (In: Sweeney, 2007) sú osoby so zdravotným postihnutím sexuálne zneužívané v miere, ktorá je 2,2 krát vyššia ako u ostatných osôb a 68 % – 83 % žien s postihnutím bolo v priebehu svojho života sexuálne napadnutých. Uvedené zistenia potvrdzujú aj ďalšie výskumy, podľa ktorých dokonca viac ako 90 % ľudí s mentálnym postihnutím zažije sexuálne zneužívanie v určitom okamihu svojho života (Valenti-Hein, Schwartz, 1995).

Podľa Gust et al. (2003) bol v 90 % prípadov páchatelom sexuálneho zneužívania medzi obyvateľmi inštitúcií muž a v 65 % prípadov boli muži obeťami zneužívania. Aj keď sú tieto čísla alarmujúco vysoké, ľudia s mentálnym postihnutím sú vystavení ešte väčšiemu riziku sexuálneho zneužívania (viac o páchateloch

¹ Text vznikol na základe podpory grantu VEGA 1/0286/14: *Behaviorálne a postojoyé atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie.*

sexuálneho zneužívania pozri v Mandzáková, 2011; Lištiak Mandzáková, 2013; Horňák, 2015).

VÝSKUM

V roku 2014 sme realizovali výskum, ktorý bol zameraný na postojové a behaviorálne atribúty sexuality osôb s mentálnym postihnutím a ich sociokultúrne a etické kontexty. Vo výskume boli celkovo využité kvalitatívne aj kvantitatívne metódy. V tomto príspevku sa zameriavame len na stručnú analýzu pomocou deskriptívnej štatistiky tých položiek z dotazníka, ktoré sa týkali niektorých aspektov sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z pohľadu učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl.

Nakoľko v tejto oblasti nie je možné v mnohých prípadoch od žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím získavať údaje priamo (z dôvodu stupňa ich mentálneho postihnutia, špecifickosti témy a i.), tieto údaje sme zisťovali prostredníctvom učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Pri interpretácii výsledkov výskumu je preto potrebné zohľadniť, že získané údaje sú sprostredkované a ovplyvnené nazeraním učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumný súbor tvorili učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl ($n = 322$). Výskumný súbor nebol reprezentatívny. Z hľadiska pohlavia vo výskumnom súbore prevládali ženy – 82 %, zastúpenie mužov bolo 18 %. Priemerný vek u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl bol 43,6 rokov a najčastejšie uvádzaný vek bol 40 rokov.

METÓDY VÝSKUMU

Celkovo sme vo výskume behaviorálnych a postojových aspektov sexuality osôb s mentálnym postihnutím kombinovali kvalitatívny a kvantitatívny prístup a využili sme viaceré výskumné metódy. V tomto texte sa zameriavame na stručnú analýzu tých položiek nami zostaveného Dotazníka sexuality a sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, ktoré sa týkali niektorých aspektov sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z pohľadu učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl.

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

1. *VÝSKYT SEXUÁLNEHO ZNEUŽÍVANIA NA ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH MEDZI ŽIAKMI A ŽIAČKAMI S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM Z POHLADU UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL*

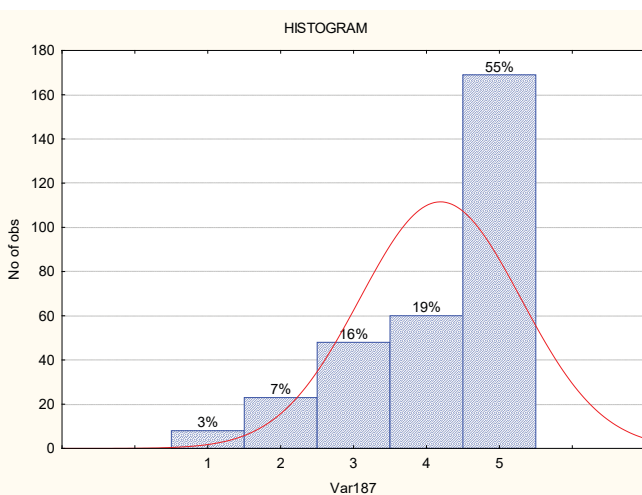
Pre oblasť sexuálneho zneužívania, ktorá je len parciálnou oblasťou komplexného výskumu behaviorálnych a postojových aspektov sexuality osôb s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách, sme v prvej položke dotazníka

zistovali výskyt sexuálneho zneužívania medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím prostredníctvom učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Na päťstupňovej škále, kde 1 = veľmi často a 5 = nikdy, mali opýtaní/é učители a učiteľky posúdiť, nakoľko sa s daným problémom na špeciálnej základnej škole medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím stretli.

Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 1. Najčastejšie zvolenou odpoveďou² podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl bola odpoveď 5 (= nikdy).

Tab. 1 Deskriptívna štatistika – výskyt sexuálneho zneužívania na špeciálnych základných školách medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var187	4,16558	5,000000	169	1,10161



Obf. 1 Výskyt sexuálneho zneužívania na špeciálnych základných školách medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Pre oblasť sexuálneho zneužívania sme dospeli k výsledkom, podľa ktorých sa väčšina učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl s uvedeným problémom u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nestretla nikdy (55 %). Učители, ktorí sa s daným problémom v praxi špeciálnych základných škôl stretli, špecifikovali svoju odpoveď na škále takto: 19 % učiteľov a učiteliek sa s daným problémom stretlo zriedka, 16 % občas, 7 % často a 3 % odpovedali, že sa so sexuálnym zneužívaním stretli veľmi často.

² Pozri v legendke k obrázku.

Vzhľadom k väčšine by sme tento záver mohli vnímať pozitívne, ale hodnota 45 % upozorňuje na prítomnosť sexuálneho zneužívania medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách. Na prítomnosť sexuálneho zneužívania u osôb s mentálnym postihnutím upozorňujeme aj v publikácii Mandzákova (2011), kde prezentujeme výsledky výskumu zameraného okrem iného aj na výskyt sexuálneho zneužívania u 452 klientov/klientok s ťažším mentálnym postihnutím umiestnených v domovoch sociálnych služieb. So sexuálnym zneužívaním sa u klientov/klientok s mentálnym postihnutím strelo 23,55 % odborných zamestnancov/zamestnankyň domovov sociálnych služieb.

Upozorňujeme, že uvedené výsledky sú získané sprostredkované od učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl, resp. od odborných zamestnancov a zamestnankyň domovov sociálnych služieb. V kontexte osôb s mentálnym postihnutím sú však naše možnosti značne obmedzené. V tomto smere sa preto musíme často spoľahnúť na sprostredkovateľov správy (učiteľov a učiteľky) o správaní sa subjektov (osôb s mentálnym postihnutím).

2. *PÁCHATELIA SEXUÁLNEHO ZNEUŽÍVANIA ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL*

Učitelia a učiteľky, ktorí sa v praxi špeciálnych základných škôl stretli so sexuálnym zneužívaním, v ďalšej položke dotazníka identifikovali páchatela/páchatelku sexuálneho zneužívania. Svoje odpovede mali vyznačiť na päťstupňovej škále (od 1 = veľmi často až po 5 = nikdy).

Výsledky tejto položky dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 2. Možno z nej vidieť, že pri všetkých nami sledovaných páchateloch/páchatelkách sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím najčastejšie opýtaní/é učitelia a učiteľky zvolili odpoveď 5 (= nikdy). Priemer naznačuje, že páchatelom/páchatelkou sexuálneho zneužívania je najčastejšie žiak/žiačka na vyššej mentálnej úrovni. Ďalšími v poradí sú: žiak/žiačka na nižšej mentálnej úrovni, iná cudzia osoba, iný/á príbuzný/á alebo rodič žiaka/žiačky. Najmenej často učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl označili učiteľa/učiteľku ako páchatela/páchatelku sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím (pozri obr. 2).

Tab. 2 Deskriptívna štatistika – páchatelia/páchatel'ky sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

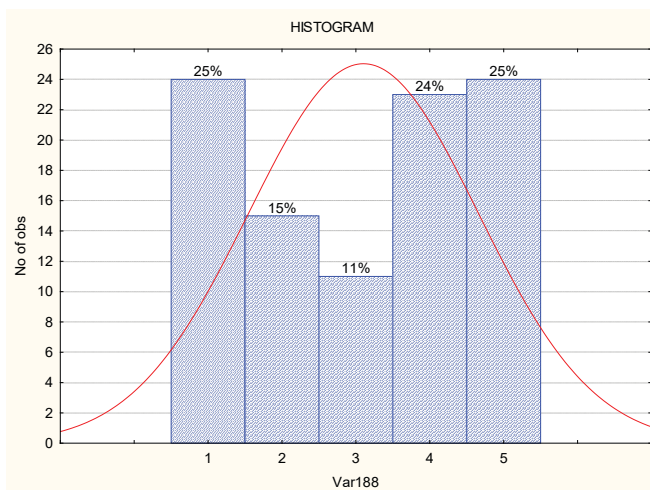
Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var188	3,08247	Multiple	24	1,54563
Var189	3,47525	5,000000	32	1,40424
Var190	4,83750	5,000000	71	0,48896
Var191	3,69663	5,000000	37	1,36851
Var192	3,67742	5,000000	35	1,32009
Var193	3,63636	5,000000	40	1,38103

Legenda:

Páchatelia sexuálneho zneužívania: 188 – žiak/žiačka na vyššej mentálnej úrovni, 189 – žiak/žiačka na nižšej mentálnej úrovni, 190 – učiteľ/ka špeciálnej základnej školy, 191 – rodič žiaka, 192 – iný/á príbuzný/á, 193 – iná cudzia osoba.

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Z prezentovaných výsledkov vyplýva, že páchatelmi/páchatelkami sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú najmä iní/é žiaci/žiačky s mentálnym postihnutím (na nižšej alebo vyššej mentálnej úrovni) (pozri obr. 2). Potvrdzujú sa nám výsledky výskumu sexuálneho zneužívania a zanedbávania starostlivosti o dospelých s mentálnym postihnutím (Furey, Granfield, Karan, 2009), ktorý ukazuje, že sexuálne zneužívanie dospelých s mentálnym postihnutím je spáchané nielen zamestnancami/zamestnankyňami, rodinnými príslušníkmi/príslušníčkami a ľuďmi bez postihnutia, ale aj ostatnými dospelými s mentálnym postihnutím. Autori v štúdiu uvádzajú 56 % závažných prípadov sexuálneho zneužívania dospelých s mentálnym postihnutím zamestnancami/zamestnankyňami, rodinnými príslušníkmi a inými, zatiaľ čo 42 % prípadov sú páchatelmi/páchatelkami iní dospelí s mentálnym postihnutím (Furey, Granfield, Karan, 2009). K rovnakým záverom sme dospeli aj vo výskume sexuality a sexuálnej výchovy v domovoch sociálnych služieb (Mandzáková, 2011), kde bol/a páchatelom/páchatelkou sexuálneho zneužívania klientov/klientok domovov sociálnych služieb najčastejšie: iný/á klient/ka na vyššej mentálnej úrovni (22 %), klient/ka na nižšej mentálnej úrovni (6,20 %). Ďalšími v poradí boli: iný/á príbuzný/á (4,60 %), iná cudzia osoba (1,20 %). V odpovediach odborných zamestnancov/zamestnankyň sme registrovali aj pracovníka/pracovničku domova sociálnych služieb (0,80 %) a dokonca aj rodiča klienta/klientky (0,40 %).

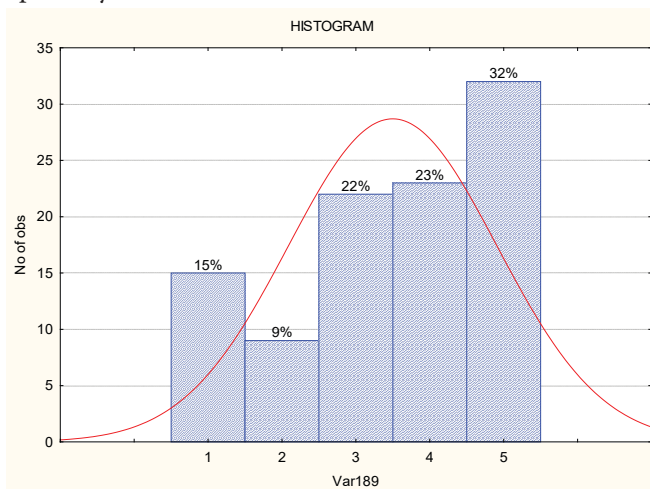


Obr. 2 Žiak/žiačka na vyššej mentálnej úrovni ako páchatel'/ka sexuálneho zneužívania medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Výsledky ilustrované na obr. 2 poukazujú na pomerne diverzifikované odpovede učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl, podľa ktorých je žiak/žiačka na vyššej mentálnej úrovni páchatelom/páchatelkou sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím: 25 % učiteľov a učiteliek uviedlo zhodne veľmi často, resp. nikdy, 24 % zriedka, 15 % často a 11 % občas.



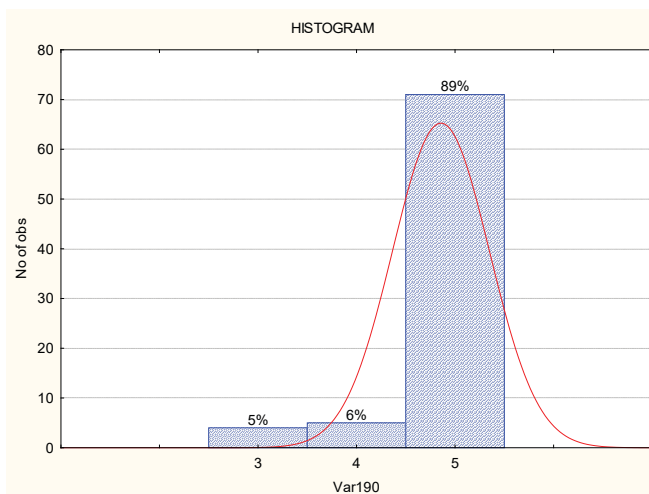
Obr. 3 Žiak/žiačka na nižšej mentálnej úrovni ako páchatel'/ka sexuálneho zneužívania medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Žiak/žiačka na nižšej mentálnej úrovni je páchatelom/páchatelkou sexuálneho zneužívania podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl najčastejšie

nikdy (32 %), 23 % uviedlo, že zriedka, 22 % uviedlo strednú odpoveď na škále. Pozitívne odpovede smerom k identifikovaniu žiaka/žiačky na nižšej mentálnej úrovni ako páchatela/páchatelky označilo 15 % učiteľov a učiteliek, ktorí/é označili možnosť veľmi často na škále a 9 %, ktorí/é označilo možnosť často.

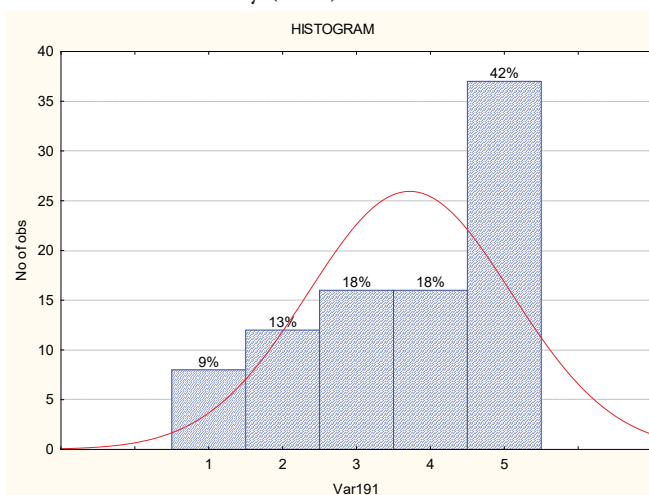


Obr. 4 Učiteľ/ka špeciálnej základnej školy ako páchatel/ka sexuálneho zneužívania medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Pri identifikovaní učiteľa/učiteľky špeciálnej základnej školy ako možného páchatela/páchatelky sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím väčšina učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl uviedla, že sa s týmto správaním nestretli nikdy (89 %).

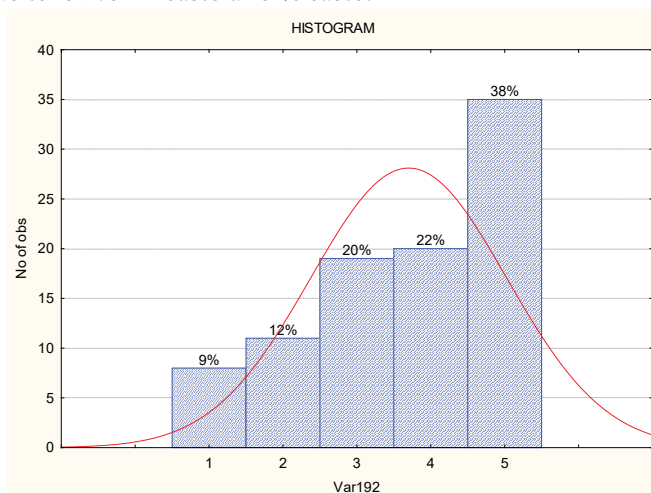


Obr. 5 Rodič žiaka/žiačky ako páchatel/ka sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

V kontexte rodiča žiaka/žiačky ako páchatela/páchatelky sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím najviac (42 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl uviedlo nikdy, zhodne po 18 % označili možnosti zriedka a občas. Rodiča ako páchatela sexuálneho zneužívania identifikovalo 9 % učiteľov a učiteliek veľmi často a 13 % často.

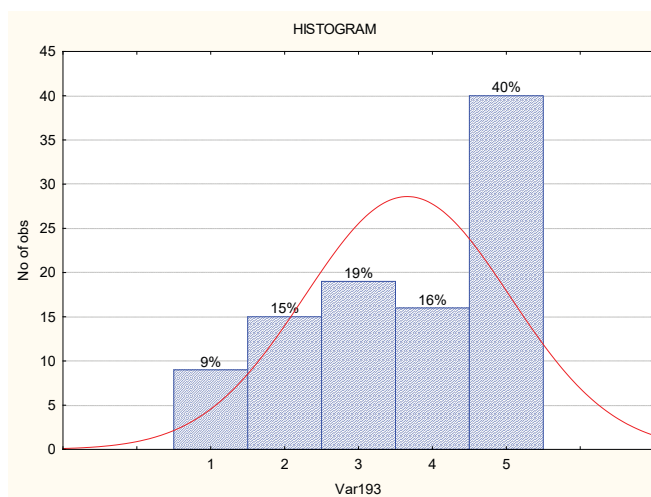


Obr. 6 Iný/á príbuzný/á ako páchatel/ka sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Z obr. 6 vyplýva, že iný/á príbuzný/á je páchatelom/páchatelkou sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa 9 % učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl, ktorí/é označili možnosť na škále veľmi často a 12 %, ktorí/é označili možnosť často. 20 % učiteľov a učiteliek uviedlo strednú možnosť na škále. S negatívnou odpoveďou sa stretávame u 22 % opýtaných, ktorí uviedli, že iný/á príbuzný/á je páchatelom/páchatelkou zriedka resp. nikdy (38 %).



Obr. 7 Iná cudzia osoba ako páchatel'/ka sexuálneho zneužívania medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Obr. 7 ilustruje identifikovanie inej cudzej osoby ako páchatela/páchatelky sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Iná cudzia osoba je páchatelom/páchatelkou sexuálneho zneužívania veľmi často podľa 9 % účastníkov a účastníčok výskumu, 15 % označilo na škále možnosť často, 19 % zvolilo strednú odpoveď na škále. Najviac (40 %) učiteľov a učiteľiek označilo možnosť nikdy a 16 % zriedka.

Na základe uvedeného usudzujeme, že výsledky mapujúce páchatelov/páchatelky sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách potvrdzujú výsledky z domácich i zahraničných výskumov vypovedajúcich o tom, že páchatelmi/páchatelkami sú vo väčšine prípadov známe a dôveryhodné osoby poškodeného s mentálnym postihnutím (Sobsey, 1994).

3. *FORMY SEXUÁLNEHO ZNEUŽÍVANIA ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL*

Od učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl sme ďalej zisťovali, s akými formami sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sa v praxi stretávajú. Svoje odpovede mali vyznačiť na päťstupňovej škále (od 1 = veľmi často až po 5 = nikdy).

V tab. 1 sú zobrazené výsledky deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov. Môžeme z nej vidieť, že takmer pri všetkých formách sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím najčastejšie opýtaní/é učelia a učiteľky zvolili odpoveď 5 (= nikdy) s výnimkou formy žiak bol ohmatávaný po tele, kde sme registrovali najčastejšie odpoveď 1 (= veľmi často).

Na základe priemerov v tab. 1, ktoré vychádzali z odpovedí učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl, sme ďalej ilustratívne zostavili poradie od najviac frekventovaných foriem po najmenej frekventované formy sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

Z tab. 1 môžeme vidieť, že najfrekventovanejšou formou sexuálneho zneužívania podľa účastníkov a účastníčok výskumu bola forma, pri ktorej bol žiak ohmatávaný po tele. Ďalšími v poradí boli: páchatel/ka žiaka/žiačku onanoval/a rukou, páchatel/ka vyžadoval/a, aby ho žiak/žiačka na prirodzení dráždil/a rukou (hodnoty na škále okolo 3 = občas), páchatel/ka vyžadoval/a, aby ho žiak/žiačka na prirodzení dráždil/a ústami, páchatel/ka žiakovi/žiačke dráždil/a ústami penis, páchatel/ka vyžadoval/a súlož do konečníka a páchatel/ka vyžadoval/a súlož do pošvy (hodnoty okolo 4 = zriedka).

Tiež závery výskumu sexuality a sexuálnej výchovy v domovoch sociálnych služieb (Mandzáková, 2011), ukazujú, že najfrekventovanejšou formou sexuálneho zneužívania klientov/klientok s mentálnym postihnutím je ohmatávanie po tele (15,40 %). Ďalšími v poradí boli tieto formy: páchatel/ka klienta/klientku onanoval/a rukou (2,70 %), páchatel/ka vyžadoval/a, aby ho klient/klientka na prirodzení dráždil/a rukou (10 %), páchatel/ka vyžadoval/a súlož do konečníka (9,70 %), páchatel/ka vyžadoval/a súlož do pošvy (5 %), ostatné mali menej ako 5 % zastúpenie.

Z výsledkov usudzujeme, že najfrekventovanejšou formou sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím je ohmatávania žiaka a žiačky po tele.

Tab. 3 Deskriptívna štatistika – formy sexuálneho zneužívania na špeciálnych základných školách podľa učiteľov a učiteľiek

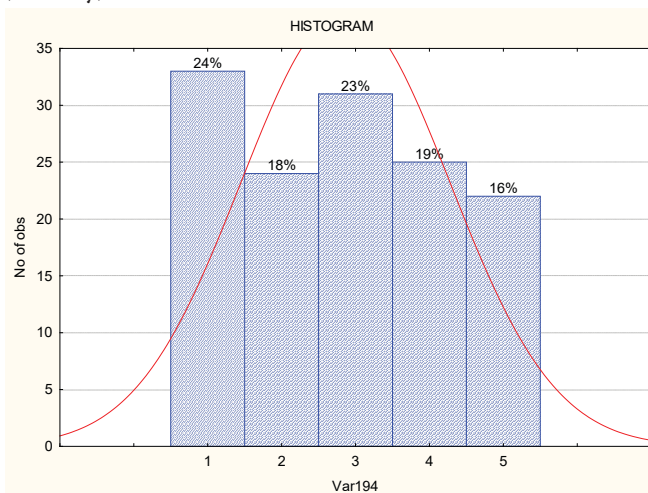
Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var194	2,84444	1,000000	33	1,40822
Var195	3,67200	5,000000	60	1,50148
Var196	4,24786	5,000000	78	1,25194
Var197	3,99130	5,000000	61	1,33440
Var198	4,23077	5,000000	76	1,26889
Var199	4,33036	5,000000	83	1,29718
Var200	4,33621	5,000000	83	1,25070

Legenda:

Formy sexuálneho zneužívania: 194 – žiak/žiačka bol/a ohmatávaný/á po tele, 195 – páchatel/ka žiaka/žiačku onanoval/a rukou, 196 – páchatel/ka žiakovi/žiačke dráždil/a ústami penis, 197 – páchatel/ka vyžadoval/a, aby ho žiak/žiačka na prirodzení dráždil/a rukou, 198 – páchatel/ka vyžadoval/a, aby ho žiak/žiačka na prirodzení dráždil/a ústami, 199 – páchatel/ka vyžadoval/a súlož do konečníka, 200 – páchatel/ka vyžadoval/a súlož do pošvy.

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

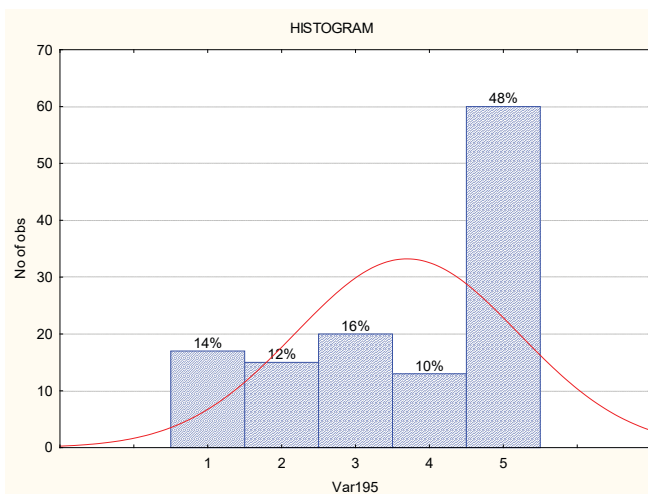
Na obr. 8 – 14 sú znázornené percentuálne odpovede účastníkov a účastníčok výskumu vo vzťahu k jednotlivým formám sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách na päťstupňovej škále (od 1 = veľmi často až po 5 = nikdy). Výsledky ukazujú na pomerne rozptýlené odpovede učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Aj napriek tomu z nich vyplýva, že s výnimkou ohmatávania žiaka/žiačky po tele ako formy sexuálneho zneužívania, najviac opýtaných učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl označilo pri jednotlivých formách sexuálneho zneužívania možnosť 5 (= nikdy).



Obr. 8 Forma sexuálneho zneužívania – žiak/žiačka bol/a ohmatávaný/á po tele

Legenda:

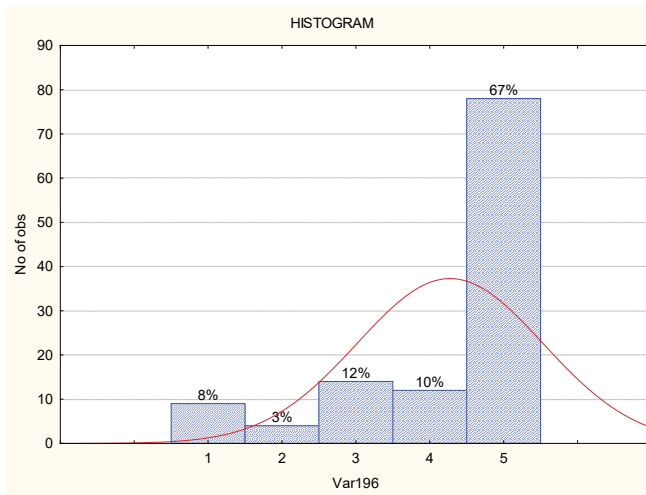
Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.



Obr. 9 Forma sexuálneho zneužívania – páchatel/ka žiaka/žiačku onanoval/a rukou

Legenda:

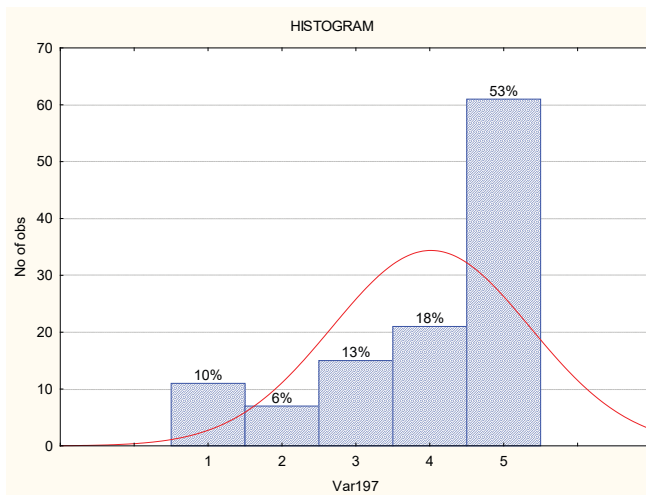
Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.



Obr. 10 Forma sexuálneho zneužívania – páchatel/ka žiakovi dráždil/a ústami penis

Legenda:

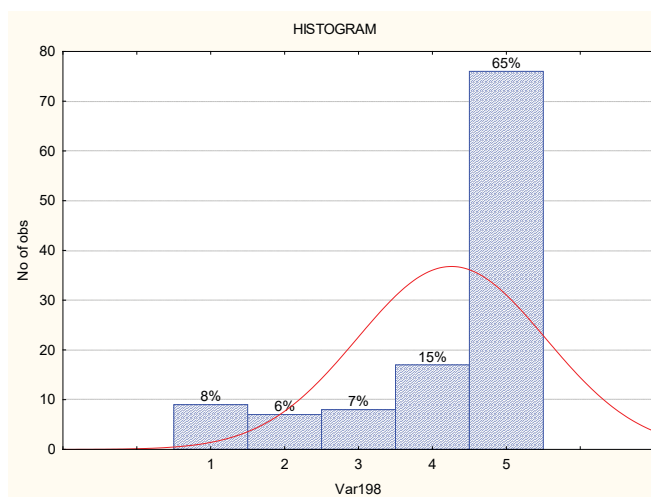
Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.



Obr. 11 Forma sexuálneho zneužívania – páchatel/ka vyžadoval/a, aby ho žiak/žiačka na prirodzení dráždil/a rukou

Legenda:

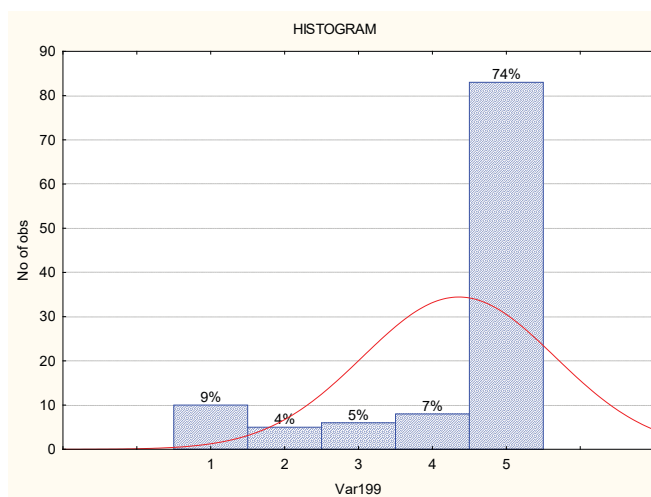
Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.



Obr. 12 Forma sexuálneho zneužívania – páchatel'/ka vyžadoval/a, aby ho žiak/žiačka na prirodzení dráždil/a ústami

Legenda:

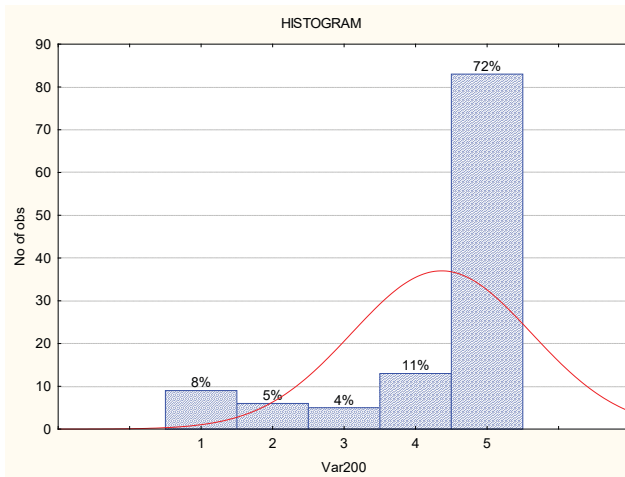
Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.



Obr. 13 Forma sexuálneho zneužívania – páchatel'/ka vyžadoval/a súlož do konečníka

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.



Obr. 14 Forma sexuálneho zneužívania – páchatel'ka vyžadovala súlož do pošvy

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Záveru analýzy foriem sexuálneho zneužívania ukazujú, že väčšina uvedených prípadov sexuálneho zneužívania prebehla v miernejších formách (ohmatávanie, masturbácia) a menšia časť zahrňovala penetratívne sexuálne praktiky páchatel'a alebo páchatel'ky (vaginálny alebo análny styk).

4. REAKCIE UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL NA OZNÁMENIE SEXUÁLNEHO ZNEUŽÍVANIA ŽIAKA/ŽIAČKY INÝM ŽIAKOM/ŽIAČKOU S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

V súlade s trestným právom, ktoré rigorózne určuje postup pri zistení sexuálneho zneužívania, nás zaujímalo, ako na sexuálne zneužívanie žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím reagujú učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl. Svoje odpovede mali vyznačiť na päťstupňovej škále (od 1 = veľmi často až po 5 = nikdy).

Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 4. Môžeme z nej vidieť, že k väčšine reakcií na sexuálne zneužívanie³ žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím opýtaní/é učitelia a učiteľky zvolili odpoveď 1 (= veľmi často) s výnimkou reakcií „nikomu to neoznámili“ a „oznámili to polícii“, kde sme registrovali najčastejšie odpoveď 5 (= nikdy).

Priemer naznačuje, že najpreferovanejšou reakciou učiteľov a učiteľiek na sexuálne reakcie žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím je oznámenie sexuálneho zneužívania vedeniu školy a pomerne rovnako často sexuálne zneužívanie učiteľa/učiteľky riešia pohovorom so žiakom/žiačkou s mentálnym postihnutím. Najmenej často učitelia a učiteľky reagujú na sexuálne zneužívanie tým, že by danú skutočnosť nikomu neoznámili (pozri tab. 4).

³ Pozri v legende k tabuľke.

Tab. 4 Deskriptívna štatistika – reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na oznámenie sexuálneho zneužívania žiaka/žiačky iným žiakom/žiačkou s mentálnym postihnutím

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var202	4,63235	5,000000	58	0,99107
Var203	2,20930	1,000000	39	1,44805
Var204	3,02667	5,000000	23	1,58518
Var205	2,20455	1,000000	43	1,49450
Var206	2,72973	1,000000	24	1,64939

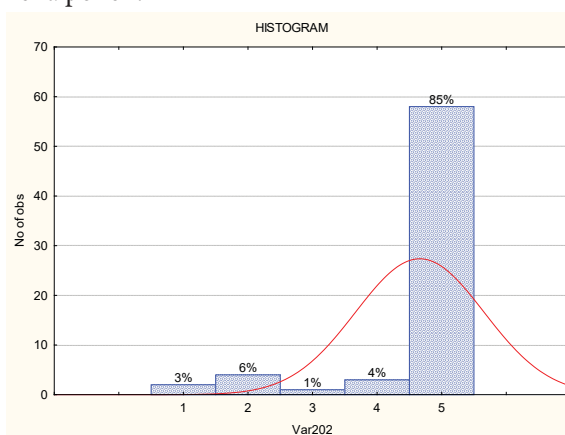
Legenda:

Reakcie učiteľov/učiteľiek: 202 – nikomu to neoznámili, 203 – riešili to pohovorom so žiakom – páchatelom, 204 – oznámili to polícii, 205 – oznámili to vedeniu školy, 206 – urobili písomný záznam, v ktorom vecne popísali problém i poskytnutú radu.

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Aj v tomto prípade sme získali výsledky porovnateľné s empirickými zisteniami z výskumu sexuality a sexuálnej výchovy v domovoch sociálnych služieb (viac pozri Mandzáková, 2011). Odborní/é zamestnanci/zamestnankyne domovov sociálnych služieb najčastejšie riešia sexuálne zneužívanie pohovorom s klientom/klientkou. Ďalšou respondentmi/respondentkami uvádzanou možnosťou riešenia je oznámenie sexuálneho zneužívania klienta/klientky vedeniu zariadenia.

Záverom konštatujeme, že naše výsledky dokladajú vysokú latentnú kriminalitu v oblasti sexuálneho zneužívania. Z výsledkov vyplýva, že iba veľmi malá časť týchto deliktov (či už sa jednalo o sexuálne zneužívanie alebo sexuálne obťažovanie) bola oznámená polícii.

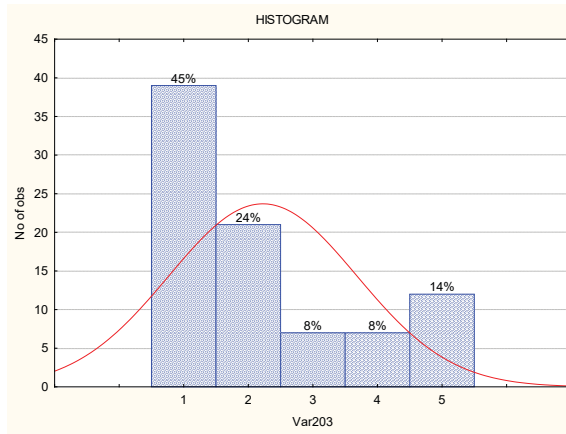


Obr. 15 Učiteľ/ka nikomu neoznámil/a sexuálne zneužívanie po jeho nahlásení iným žiakom alebo inou žiačkou s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Výsledky ilustrované na obr. 15 ukazujú pozitívne zistenie – väčšina (85 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl v prípade sexuálneho zneužívania žiaka alebo žiačky s mentálnym postihnutím nikdy nereaguje tým, aby o prípade nikoho neinformovali.

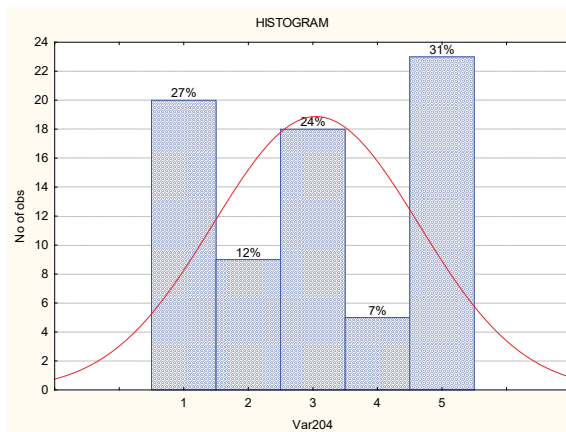


Obr. 16 Pohovor so žiakom/žiačkou ako reakcia učiteľa/ky na oznámenie sexuálneho zneužívania žiaka/žiačky iným žiakom/žiačkou s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Pohovor so žiakom alebo žiačkou s mentálnym postihnutím ako reakcia učiteľa/ učiteľky špeciálnej základnej školy je pomerne preferovanou reakciou učiteľov a učiteľiek na sexuálne zneužívania žiaka/žiačky s mentálnym postihnutím – najviac (45 %) opýtaných uviedlo, že takto reagujú na sexuálne zneužívania veľmi často, 24 % často, 8 % označilo strednú odpoveď na škále. Pohovor so žiakom/žiačkou využíva zriedka 8 % učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl a 14 % ho nevyužíva nikdy po oznámení, že žiak alebo žiačka s mentálnym postihnutím sú sexuálne zneužívaní/é.

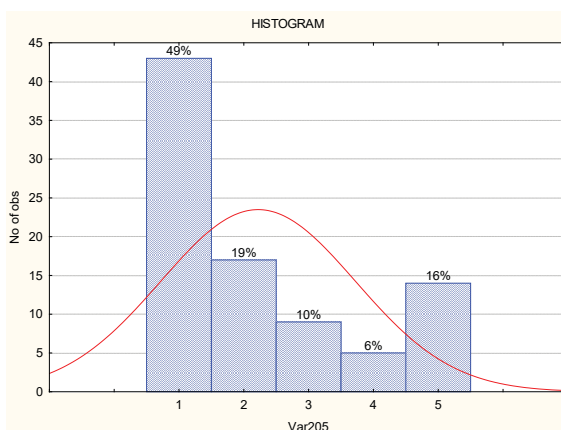


Obr. 17 Oznámenie polícií ako reakcia učiteľa/ky na oznámenie sexuálneho zneužívania žiaka/žiačky iným žiakom/žiačkou s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Obr. 17 ukazuje na pomerne rozptýlené odpovede učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl – najviac z nich (31 %) však sexuálne zneužívanie žiaka/žiačky s mentálnym postihnutím iným žiakom/žiačkou s mentálnym postihnutím neoznámili na polícii nikdy, 7 % zriedka a 24 % označilo strednú odpoveď na škále. Sexuálne zneužívanie oznámilo často 12 % a veľmi často 27 % účastníkov a účastníčok výskumu.

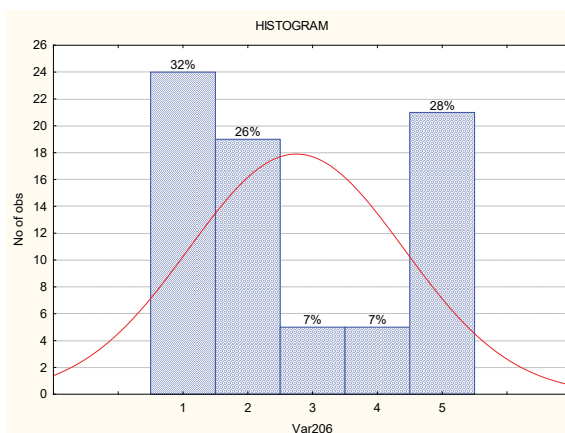


Obr. 18 Oznámenie vedeniu školy ako reakcia učiteľa/ky na oznámenie sexuálneho zneužívania žiaka/žiačky iným žiakom/žiačkou s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Z obr. 18 vyplýva, že takmer väčšina (49 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl sexuálne zneužívanie žiaka alebo žiačky s mentálnym postihnutím oznámi vedeniu školy. Aj keď ide o pomerne vysoké percento, v kontexte sexuálneho zneužívania žiaka/žiačky s mentálnym postihnutím, kde ide o bežný a nevyhnutný postup, hodnotíme dané výsledky negatívne.



Obr. 18 Písomný záznam ako reakcia učiteľa/ky na oznámenie sexuálneho zneužívania žiaka/žiačky iným žiakom/žiačkou s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Aj v prípade písomného záznamu ako reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na oznámenie sexuálneho zneužívania žiaka/žiačky s mentálnym postihnutím iným žiakom/žiačkou s mentálnym postihnutím, hodnotíme výsledky prezentované na obr. 18 negatívne. Písomný záznam využíva veľmi často iba 32 % a často 26 % učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl.

ZÁVER

Hlavný zámer príspevku bol zacielený na analýzu vybraných aspektov sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím z pohľadu učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Výsledky možno sumarizovať nasledovne:

Výskyt sexuálneho zneužívania na špeciálnych základných školách medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím z pohľadu učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl – pre oblasť sexuálneho zneužívania sme dospeli k výsledkom, podľa ktorých sa väčšina učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl s uvedeným problémom u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nestretla nikdy. Napriek uvedenému ďalšie výsledky výskumu poukazujú na výskyt sexuálneho zneužívania medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách.

Páchateľom sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím je najčastejšie žiak/žiačka na vyššej mentálnej úrovni. Ďalšími v poradí sú:

- žiak/žiačka na nižšej mentálnej úrovni,
- iná cudzia osoba,
- iný/á príbuzný/á,
- rodič žiaka,
- učiteľ/ka špeciálnej základnej školy.

Z prezentovaných výsledkov vyplýva, že páchatelmi sexuálneho zneužívania žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú najmä iní žiaci/žiačky s mentálnym postihnutím (na nižšej alebo vyššej mentálnej úrovni).

Formy sexuálneho zneužívania žiaka/žiačky s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách podľa učiteľov a učiteľiek – najfrekvencovanejšou formou sexuálneho zneužívania je ohmatávanie žiaka/žiačky po tele. Ďalšími v poradí boli:

- páchatel/ka žiaka/žiačku onanoval/a rukou,
- páchatel/ka vyžadoval/a, aby ho žiak/žiačka na prirodzení dráždil/a rukou,
- páchatel/ka vyžadoval/a, aby ho žiak/žiačka na prirodzení dráždil/a ústami,
- páchatel/ka žiakovi/žiačke dráždil/a ústami penis,

- páchatel/ka vyžadoval/a súlož do konečníka
- páchatel/ka vyžadoval/a súlož do pošvy.

Záveru analýzy foriem sexuálneho zneužívania ukazujú, že väčšina uvedených prípadov sexuálneho zneužívania prebehla v miernejších formách (ohmatávanie, masturbácia) a menšia časť zahrňovala penetratívne sexuálne praktiky páchatela alebo páchatelky (vaginálny alebo análny styk).

Reakcie učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl na oznámenie sexuálneho zneužívania žiaka/žiačky s mentálnym postihnutím iným žiakom/žiačkou s mentálnym postihnutím – najpreferovanejšou reakciou učiteľov a učiteľiek na sexuálne reakcie žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím je oznámenie sexuálneho zneužívania vedeniu školy a pomerne rovnako často sexuálne zneužívanie učiteľa/učiteľky riešia pohovorom so žiakom/žiačkou s mentálnym postihnutím. Najmenej často učiteľia a učiteľky reagujú na sexuálne zneužívanie tým, že by danú skutočnosť nikomu neoznámili.

Záverom konštatujeme, že naše výsledky dokladajú vysokú latentnú kriminalitu v oblasti sexuálneho zneužívania. Z výsledkov vyplýva, že iba veľmi malá časť týchto deliktov (či už sa jednalo o sexuálne zneužívanie alebo sexuálne obťažovanie) bola oznámená polícii.

ZOZNAM LITERATÚRY

1. CONOD, L., SERVAIS, L. 2008. Sexual life in subjects with intellectual disability. In: *La vida sexual de las personas con discapacidad intelectual*. Cuernavaca: Salud Pública de México, 2008, Vol. 50, No. 2. ISSN 0036-3634.
2. ELKINS, T. E., GAFFORD, L. S., WILKS, C. S. et al. 1986. A model clinic approach to the reproductive health concerns of the mentally handicapped. In: *Obstet Gynecol*, 1986, vol. 68, no. 5, pp. 185-188.
3. HORŇÁK, L. 2015. Aktuálne problémy sexuálneho zneužívania žiakov špeciálnych základných škôl zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: MIJLÖHNER, M., PROUZOVÁ, Z. (eds.) *23. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice 17. – 18. září 2015 Pardubice, Sborník referátů*. Praha: Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu, 2015, s. 32-39. ISBN 978-80-905696-2-1.
4. CHAMBERLAIN, A., PASSER, A., RAUH, J. 1984. Issues in fertility control for mentally retarded female adolescents: II. Parental attitudes toward sterilisation. In: *Pediatrics* 1984, vol. 73, no. 6, pp. 451-454.
5. GUST, D. A., WANG, S. A., GROT, J., et al. 2003. National survey of sexual behavior and sexual behavior policies in facilities for individuals with mental retardation/developmental disabilities. In: *Am J Ment Retard*, 2003, vol. 5, no. 6, pp. 365-373.
6. LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. 2013. *Sexuální a partnerský život osob s mentálním postižením*. Praha: Portál, 2013, s. 184. ISBN 978-80-262-0502-9.
7. MANDZÁKOVÁ, S. 2011. *Kvalita sexuálního a partnerského života osôb s ťažším mentálním postihnutím*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0455-1.
8. REYNOLDS, L. A. 2007. *Health Promotion & Disability Prevention Specialist*. USA: Health Promotion & Disability Prevention Specialist, 2007.
9. SCHWAB, W. E. 1992. Sexuality and Community Living. In: *Down Syndrome : Advances in Medical Care*. pp. 157-166, New York: Wiley-Liss, 1992.
10. SOBSEY, D. 1994. *Violence and abuse in the lives of people with disabilities: The end of silent acceptance?* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1994.

11. SWEENEY, L. 2007. *Human Sexuality Education fro Students with Special Needs*. [online], [citované 2008-07-14]. Dostupné na internete: [//www.ejhs.org/volume10/Marsh Media%20White%20Paper.pdf](http://www.ejhs.org/volume10/Marsh%20Media%20White%20Paper.pdf).
12. ŠTĚRBOVÁ, D., RÁŠKOVÁ, M. 2013. Sexuální výchova a pomáhající profese: protokol sexuality a vztahů jako prevence rizik sexuálního násilí a sexuálního zneužití osob s mentálním postižením v zařízeních poskytujících sociální služby v české republice. In: LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S., MARKOVÁ, D., HORNÁK, L. Eds. *Sexualita a postihnutie*. Prešov: PF PU v Prešove, 2013, s. 106-123. ISBN 978-80-555-0981-5.
13. VALENTI-HEIN, D., SCHWARTZ, L. 1995. *The sexual abuse interview for those with developmental disabilities*. James Stanfield Company. California : Santa Barbara, 1995.
14. WALTER, J. 1994. Sexualität und Geistige Behinderung. [online], 1994. [citované 2011-08-11]. Dostupné na internete: <http://bidok.uibk.ac.at/library/walter-sexualitaet.html>



Kiyokazu Nakatomi

Chiba Prefectural Togane Commercial High School in Chiba, Japan

Filosofía de la nada y del amor / *Philosophy of anything and love*

Abstract

The purpose of this text is to break the blockade dry characterizes contemporary philosophy and create a new horizon. The question has arisen nowhere at all times and in all places. To cite a few names; Lao-tzu, Chung-tzu, Solomon, Buddha, Pascal, Nietzsche, Bergson and Heidegger. European philosophy began with Plato who created the idea of being. But being and matter occupy only a negligible position in the universe. Compared to this universe, being and matter are like three tiny ants in relation to the earth. European philosophy has been questioning circled over three small ants. However, we think hard about anything including three ants and a gap the size of the earth. Nothingness is not the non-existence of all things. Nowhere it includes and transcends relative nothingness and being. We call it Transcendental Nothing or absolutely nothing. Nothingness is the highest knowledge in which the transcendent is revealed to humanity; infinite knowledge → → eternity is projected transcendent God → love. I call the principle of nowhere and love. The following is proved.

Key words: none; infinite, eternal, transcendent synthesis of Love in the Asian and European philosophy, Biocosmología.

INTRODUCCIÓN

Para empezar, es necesario que construya un puente entre las filosofías del este y del oeste.

Lao-tzu y Chang-tzu en la antigua China explicaron que la nada es el origen de la creación de todas las cosas y la corriente de la vida infinita. En otras palabras, es la realidad, y ésta nada, la cual no podemos definir en el terreno conceptual de las palabras, es corriente de vida más allá de la materia. Cierta día, Sócrates, Platón y Aristóteles intuyeron la nada. El universo se expande mediante el impulso creado por la corriente y la energía de la vida (vacuum energy)¹, con-

¹ Nakatomi, Kiyokazu (2008). 'On the synthesis of the theory of relativity and quantum theory', 22th World Congress of Philosophy, Abstracts
http://www.pdcnet.org/scholarpdf/show?id=wcp22_2008_0043_0137_0143&pdf-name=wcp22_2008_0043_0137_0143.pdf&file_type=pdf.

ceptos que se engloban en la Biocosmología y que se adecúan a mi filosofía. Aquí, el concepto de realidad, es similar al esbozado por Bergson en la filosofía europea. Bergson también habla de una corriente de la consciencia y de la vida (pure duration) más allá de la materia. Esta corriente de la consciencia no está definida en base a un concepto mecanicista de la vida, por lo que es una indeterminación, y tampoco está sujeta a la esclavitud de las palabras por lo que es libertad más allá del lenguaje. Bergson, al interrogarse sobre la nada, hace uso de su intuición filosófica como método de trabajo. De manera análoga, Lao-tzu emplea la meditación o «Zabou», llegando ambos al final a una filosofía común, lo cual pone de manifiesto la unidad del sujeto viviente respecto a la intuición. Este método intuitivo es muy importante. Sin él, las filosofías del este y del oeste serían tan solo una mera enumeración. Es más, sin la intuición, dependeríamos totalmente de la filología. Cualquier cuestión requeriría dos o tres siglos de estudio riguroso. Además las conclusiones serían una obviedad. Al ser las lenguas tan diferentes, no encontraríamos una base común para comprender las filosofías de oriente y occidente. Pero la nada como realidad y la intuición me permite establecer la teoría de la «*Filosofía de la Nada y del Amor*» de la cual este ensayo es resumen muy condensado.

Heidegger también intuyó la nada. Fue el gran filósofo del siglo 20. Se sitúa entre las tradiciones de otros filósofos europeos, que van desde Platón a Husserl, que al confiarse a la lógica europea, no fue capaz de asir el concepto de la nada como realidad en la última etapa, cuando de filósofo se transforma en poeta. Es el fracaso de Heidegger y la filosofía europea. Yo intento enmendar ese fracaso.

1. LA NADA COMO REALIDAD

1.1 LAO-TZU Y CHUANG-TZU

En este capítulo consideraré la nada de Lao-Tzu como realidad metafísica. Para ello asumimos los siguientes puntos.

- “The Way opened Heaven and Earth and is the mother of all creations. It is the source where all beings come from and proliferate”. (Lao-tzu *Tao Te Ching*² Chapter 1) Al existir un concepto muy similar en la filosofía griega llamado «Arche», podemos decir que es universal.
- “The Way” no tiene forma física, es transcendente. Según el “*Tao Te Ching*”, capítulo 14, “The Way” no tiene ni forma ni sombra. No puede ser escuchado

Nakatomi, Kiyokazu (2007). 'On the concept of energy by Bergson and Einstein', *Parerga*No.3, University of finance and management in Warsaw
http://parerga.vizja.pl/wp-content/uploads/2008/01/parerga_3.pdf
The above two papers of mine are collected in *New Horizon of Sciences by the Principle of Nothingness and love*, Lambert Academic Publishing, Saarbrücken.

The first chapter, with extensive corrections, 'Realism –East and West –the reality concept of Bergson and Lao-tzu' from 'Studies in Comparative Philosophy' No. 20, published in 1993 by The Japanese Association for Comparative Philosophy, (Japan). In my philosophy, the principle of nothingness and nothingness principle are same. Also transcendent and transcendental are same.

2 Lao-tzu,Chuang-tzu(1960-).*Lao-tzu, Chuang-tzu*Volume VII, *Chuang-tzu* VolumeVII, New Interpretation System of Old Chinese, Meiji Shoin,Tokyo.

porque es «inaudible». Tampoco podemos percibirlo con los sentidos porque es «sutil».

Segùn el capítulo 25 de el “*Tao Te Ching*”, antes de que existiera cualquier forma de substancia, existía el caos. Este caos, no tiene voz ni forma y por ello no se puede explicar ni escribir con palabras.

Es la nada. Su enorme tamaño excede cualquier categoría humana, no tiene relaciones de dependencia con ningún otro entre y dirige todos los procesos que tienen lugar en el universo. Por esta razón es llamado ”Big» o «Dai» según los caracteres chinos. El «Dai» expande el universo sin cesar. No hay límites en la expansión de la nada, «Dai» o «The Way». En otras palabras, «Dai», «The Way», y la nada son seres trascendentales. Al ser trascendentales, abarcan todas las cosas; todo lo distante y todo lo cercano así como a ellos mismos. Todo está incluido. Estos seres trascendentales, podemos decir que abarcan o «Umgreifende», según Karl Jaspers, todas las cosas y por ello, indudablemente, revelan los principios que gobiernan la naturaleza; las cuatro estaciones, el amanecer, el atardecer, nacer y morir. Nuestra limitada percepción de las cosas no nos permite ver «The Way» en su totalidad, pero comprendiendo la naturaleza y sus leyes podemos experimentar este ser trascendental. Cuando alcanzamos este estado de comprensión vemos delante de nuestros ojos la verdadera esencia de la naturaleza, real y sin distorsiones. Esta experiencia opera un cambio en nosotros y nos muestra cómo vivir. Pero, por favor, no se confunda; Lao-tzu no dice que no hay que hacer nada; hay que vivir de acuerdo con los principios de la nada revelados en la naturaleza. La nada de Lao-tzu es también denominada, Nada Absoluta.

Segùn el capítulo 21 del “*Tao Te Ching*”, “The Way” es estático e indefinido. Solo después de tranquilizarte y liberar el corazón de ambiciones y preocupaciones, puedes sentir su sutileza, su pura y no adulterada naturaleza. «The Way» es total y completo, y solo con una actitud imparcial, desprendiéndonos de los conceptos que hemos aprendido, la podemos conocer. Nada podemos entender haciendo análisis lingüísticos o desmenuzando los conceptos en otros más asequibles. La única manera de conocerlo es experimentarlo mediante la intuición y fundiéndonos con ello. Sin embargo, expresar esta experiencia intuitiva en palabras es muy problemático, por lo que hablar de ello de una manera comprensible supone un reto. Intentar llevarlo a cabo supone entrar en un terreno cercano a la poesía. Esta es la fuente del misticismo de Lao Tzu que más tarde cayó en manos de Chuang-tzu, el cual, lo desarrolló todavía más. Ahora, echemos un vistazo a las ideas de Chuang-tzu al respecto.

El concepto de nada de Chuang-tzu es similar al de Lao-tzu. Es una realidad metafísica y la culminación de todas las cosas. Dejádme explicar unos cuantos detalles sobre cómo Chuang-tzu entendió «The Way».

De acuerdo a “*The Adjustment of Controversies*”³, como “The Way” va más allá de nuestro conocimiento, no puede ser expresado con palabras, no importa lo extraordinario del debate. De la misma manera que una modestia exagerada no es verdadera modestia, una gran benevolencia tampoco es la benevolencia verdadera. Usar profundas formas literarias, como “the grand way” o “supreme benevolence” no nos acerca más a su esencia o profundiza nuestro entendimiento. Si hubiera alguna manera de describirlo con palabras, desaparecería, pues sería indicativo de su imperfección. En otras palabras, si la benevolencia estuviera contenida en la palabra, perdería todo su valor. Por ello, si la sabiduría estuviera limitada a nuestro ignorancia, ¿sería suficiente? La idea de que «The Way» excedía al conocimiento humano fue retomada por Chuang-tzu. Al ser la aproximación lingüística limitada, solo puede lograrse un entendimiento parcial. Y debido a este entendimiento parcial, no podemos alcanzar una armonía completa en nuestras vidas. A un nivel más profundo que la expresión lingüística subyace el caos que podemos tocar y que nos puede ayudar para entender el aliento de la naturaleza en su totalidad. Como va más allá de las palabras, significa que es un reino que no existe y por esta razón lo llamamos la nada. Sin embargo, esta nada no es algo vacío, inactivo y sin importancia. Es el centro de todo cambio y la esencia de la creación. Chuang-tzu lo denomina “the centre of The Way”.

Para Lao-tzu, así como para Chuang-tzu, “The Way” era un ente inexpresable mediante las palabras, o sea, la nada. Para Chuang-tzu, además, la nada no solo es un sinónimo de «The Way» sino su última expresión, un estado mental desprovisto de yo (egoless), un estado ideal que cada uno puede perfeccionar con la práctica.

¿Cómo podemos describir un estado mental desprovisto de yo (selfless)? Según «*Knowledge Rambling in the North*» comprender la nada absoluta no es solo experimentar un estado mental desprovisto de yo, sino ascender un peldaño más y convertir toda existencia en la nada, cualquier pequeña manifestación de existencia en inexistencia y consecuentemente la misma nada en inexistencia también. Chuang-tzu piensa que es imposible permanecer en este estado mental ausente de yo mientras uno debate la existencia y su opuesto. Este estado mental no permite la creación del vacío. Mientras unos pierden el tiempo en debates sin sentido, otros experimentan la iluminación del conocimiento que emana «The Way». En «*The Great and Most Honored Master*» encontramos que experimentar la iluminación significa abandonar el conocimiento académico y la inteligencia humana, tal y como hizo Confucio. Si alguien quiere lograr la iluminación, ha de saber que el éxito, el trabajo y contribuir a la sociedad, se convierten en obstáculos. Si de manera altruista, sin prestar atención a tu ego, te desprendes de todas las cosas, desaparecen los miedos; ni subiendo una montaña, ni en el desierto, ni bajo el agua temerás por tí, y en el fuego no te quemarás. Las pesadillas no enturbiarán tu sueño ni las preocupaciones te perseguirán al despertarte. Ni disfrutarás la vida, ni temerás la muerte. No te hará feliz el hecho de haber nacido, ni te pesará la idea de la muerte, ni siquiera estando en sus postrimerías. Lo confías todo a la

3 Chuang-tzu (1994). *Chuang-tzu*, translated by Osamu Kanaya, Iwanami Bunko, Tokyo. Cf. Mori, Mikisaburo (1978). *Lao-tzu, Chuang-tzuby*, Intellectual Heritage of Mankind, No 5, Kodansha, Tokyo. Fukunaga, Mitsuji, (1964). *Chuang-tzu – the existentialism of ancient China*, Chukosinsho Tokyo.

naturaleza; lo que venga de ella es aceptado. Ni intentarás evitar el comienzo (life), ni demandarás el final (death). Aceptarás con gratitud la vida si se te es garantizada, y si se te retira, volverás al origen obedientemente. El iluminado encara la vida y la muerte con calma, confiándose por entero a «The Way». Sabe que procede de «The Way» y que tarde o temprano regresará al origen. La vida y la muerte son un ciclo creado por «The Way», es todo uno. El iluminado entiende esta unidad. Respecto a su apariencia, el iluminado es alto, y de amable disposición. Evita cualquier adorno extravagante y crea una atmósfera de transparencia y confianza allá donde quiera que vaya. Rebosa felicidad y su aura imperturbable transmite calma y coraje a los demás. La gente a su alrededor siente paz y la necesidad de enderezar sus caminos mientras se liberan de los deseos y de la desesperación del mundo. Se abre ante ellos un nuevo horizonte de esperanza. Podemos decir que experimentan un renacer espiritual. Este estado de trance que se caracteriza por la ausencia del yo, es denominado «Zabo» o «Zabu» por Chuang-tzu y tuvo más tarde una importancia capital en el desarrollo del Zen en Japón.

Hasta ahora he estado hablando de «The Way» y la nada, conceptos elaborados por dos antiguos filósofos chinos; Lao-tze y Chuan-tzu. Sin embargo, dichos conceptos también existe en Europa. Cabe ahora citar la teoría de la realidad de Bergson y la noción de realidad en la ontología de Heidegger.

1.2 LA REALIDAD Y LA NADA EN BERGSON

La realidad de Bergson, como estado mental o de consciencia, se define como «pure duration» (durée pure). Creo que es necesaria una breve explicación. De echo contiene dos aspectos; En su “*Creative Evolution* («E.C.» *L'évolution créatrice*)”, Bergson dedica un capítulo a *Matter and Memory* en las que la duración pura es la memoria que constituye la realidad y el flujo de la vida. Después continúa con *Two Sources of Morality and Religion* aquí Bergson presenta las reglas que rigen esta realidad las cuales son indispensables si se quiere abrazar por completo su filosofía. Su duración pura, «pure duration», es un concepto que postula que nuestra consciencia está continuamente fluyendo y combinándose con otras. Es como una melodía que todo lo impregna y afecta orgánicamente a todo el que la escucha. Nos preocupa mucho la percepción de este mundo exterior que es objeto de la medicina y de la psicología, y que estamos constantemente cuantificando. Pero de hecho esta no es nuestra verdadera consciencia. Sentir el esfuerzo muscular y el calor después del ejercicio, o la sensación de peso del cuerpo, son simples funciones del cerebro, que procesa los estímulos y proyecta objetos en el espacio. Tan solo es un reflejo del mundo en nuestro interior. El argumento central es que la consciencia de esta proyección no es la viva y fluyente consciencia de Bergson. La consciencia confinada en una proyección espacial es como un pez fuera del agua, donde nadaba libremente, secándose al sol. La consciencia de la que habla es la consciencia total y continua antes de ser desmenuzada en pequeñas piezas y programada, es «the intrinsic melody of life» (melodie continue de notre vie

intérieure»⁴, «profound and incessant howling of life» («bourdonnement ininterrompu de la vie profonde»)⁵.

La duración, que critica y socava la psicología clásica, es descrita en “*Time and Free Will*”; «The postulate of directness of consciousness», en el que el término duración, construido sobre los pilares de *Matter and Memory*, equivale a memoria. Nuestra consciencia, viva y fluyente, se mantiene en la realidad, pero no borra el pasado, sino que lo integra en el presente. Por tanto, la consciencia del Yo presente es el resultado de un largo proceso de integración de mi memoria del pasado en mi Yo presente (E.C. 2,4). En mi consciencia, mi memoria me trae la pasada realidad al presente. Nuestras mentes se inflaman a medida que progresa el tiempo y acumula más memoria en «duration» (E.C.2.)

“This duration is nothing else, but a smattering of the future within expanding past along the progress of time. The past gradually grows to take on a more prominent role in our minds, which happens through boundless accumulation.”(E.C.4.)

En este proceso en el que la consciencia progresa inmersa en un pasado que se expande, la memoria juega un rol crucial: en este punto Bergson postula la existencia de dos tipos de memoria. La primera está tallada («carved») en nuestro cuerpo y la llama «schoolwork memory» (souvenir de la leçon). La segunda no se puede encontrar, no está ni en nuestra mente ni en nuestro cuerpo, y la llama «pure memory» (souvenir pour). El primer tipo está creada por una actividad del cerebro que es localizable en el mapa cerebral clásico de Broadman a Penfield. El segundo tipo de memoria es completamente independiente del cerebro y del cuerpo. No corresponde a ningún área funcional identificable. Es la memoria pura que da cobijo a lo espiritual. A primera vista, esta hipótesis puede parecer extraña, pero ha sido reconocido científicamente por un neurólogo canadiense llamado Wilder Penfield⁶.

Sus descubrimientos sumados a su reciente interés en el uso de la holografía en experiencias cercanas a la muerte apoyan la idea de Bergson sobre la existencia del alma. Aún más, esta alma no es un alma individual sino un reflejo de la energía universal impregnando todas las cosas, circunstancia que Bergson llamó «élan vital». Esta idea está descrita en “*Creative evolution*”. Según se dice en la descripción, la vida se expande en el espacio profundo. Fue este «élan vital» lo que creó el mundo, impulsó la evolución y trajo al hombre a la vida. La materia y el espíritu son inseparables a pesar de la distancia entre ambos. Para ilustrar esta relación pensemos en la humanidad y el sol: la distancia entre ambos es descomunal pero no podríamos vivir sin su calor y su energía. A la vez que nos da la vida se mueve en el seno de la galaxia a la cual pertenece. Si miramos el universo y toda la creación de esta manera nos damos cuenta de que todas las cosas reciben el poder de existir. De manera simbólica lo podemos llamar “the duration of the universe”

4 Henri, Bergson (1934). *La pensée et le mouvant*, P.U.F., 91e édition, p.166

5 *ibid*, p. 167

6 Details can be found in “The memory theory of Bergson and brain physiology” in *Studies in Comparative Physiology* No 12, 1986, assembled by the Japanese Association for Comparative Philosophy.

(E.C.11.). Y puesto que para Bergson el universo se mueve incesantemente, prefiero llamarlo “the motion of the universe”. Según recientes teorías científicas el universo se expande sin cesar en todas direcciones. Está sujeto a un movimiento constante de expansión. Las teorías de Bergson están científicamente reconocidas por lo que podemos decir que ha sobrevivido a su tiempo. El sistema solar y las galaxias puede parecer muy separadas entre ellos pero es solo una ilusión creada por la ciencia al explorar zonas profundas del universo. La ciencia, en vez de crear teorías y principios basados en una educada investigación, parece más ocupada en la abstracción. Dicha abstracción podría conducir a la creación de medias verdades, como por ejemplo, presentar los sistemas como independientes. A primera vista lo que pasa por ser irrelevante para la ciencia podría ser de vital importancia. Hay muchos casos de estos en el mundo científico en los que la conveniencia es moneda común de cambio. Si la abstracción es una creación de la imaginación humana, ¿cómo puede estar relacionado con la realidad? Los cuerpos celestes que se encuentran a billones de años luz de nosotros también contribuyen a la incesante expansión del universo. Esto es lo que llamamos “duration of the universe”. La filosofía de Bergson abarca el origen de la vida en su totalidad, incluyendo, por supuesto, la materia como parte de ella. De alguna manera predice el origen explosivo del universo (llamado “The Big Bang theory” por los científicos actuales) circunstancia que posibilitó la evolución de la vida. De manera gráfica, podemos imaginarnos el origen del universo, como una encrucijada sobre la cual sopla repentinamente un fuerte viento, “élan vital”, el cual abre nuevas calles que conducen a lugares completamente diferentes. Después de asentarse el viento y reinar la calma, nace la materia.

Ahora comparemos la filosofía de Bergson con el pensamiento de Lao-tzu y Chuang-tzu. Puede parecer un sinsentido comparar personas que han vivido en un tiempo y un espacio tan dispares. Mientras Bergson fue un filósofo europeo que vivió a caballo entre los siglos XIX y XX, Lao-tzu y Chuang-tzu fueron pensadores chinos que vivieron en la segunda mitad del siglo V a.C y el IV a.C. respectivamente. Es difícil encontrar una conexión entre ellos. Pero si miramos al corazón de la filosofía, osea, “The Way” y “nothingness”, a través del prisma de la existencia real y metafísica, de repente se acercan mucho al modelo del realismo de la filosofía europea - Bergson. Tanto “The Way” de Lao-tzu como la duración o existencia real de Bergson son desde luego inmateriales, generadoras de vida, y panteístas, lo cual es ya tener bastante en común. Pero lo que más las asemeja es su método de inferencia, el cual está basado en la intuición. ¿Es solo una mera coincidencia? No, no lo es. No importa que sus orígenes se sitúen en el Oeste o en el Este, porque en ambos casos, sus filosofías son el producto de sus instintos penetrantes. Salir en busca de la existencia real ha sido el objeto de investigación de numerosos investigadores en muchas culturas y el principal motivo de división entre ellas. “Crossing the ditch” parece ser el mayor reto de todos los que trabajan por la reconciliación de las civilizaciones. Lo que tenemos que hacer es darnos cuenta de lo que tenemos en común y cuáles son los obstáculos que tenemos que salvar.

En primer lugar, no tenemos duda de que el origen de la vida va más allá de la materia; tanto Bergson como Lao-tzu y Chuang-tzu tienen una idea bastante similar al respecto. Según Lao-tzu en su “The Way”, la nada está contenida en todas las cosas pues es generadora de toda creación, y también controla el crecimiento de lo creado. Se ha llamado también “ki”; flujo de energía vital a través del universo responsable del crecimiento de todas las cosas. El “élan vital” de Bergson, la energía creadora de vida que incesantemente proporciona duración e impulso, se asemeja al “ki” anteriormente descrito. Ambos hablan el mismo lenguaje en lo que se refiere a la metafísica del origen de la vida. Esta puede ser la base de la reconciliación entre el Oeste y el Oeste.

En segundo lugar, los dos emplean el método intuitivo directo (*méthode intuitive*). Para Lao-tzu se convirtió en un método sincero y abierto. Para Chuang-tzu era *Zabu* (trance). Connotaciones lingüísticas aparte, ambos tratan de palpar el núcleo de la vida y unificar la naturaleza. Ninguno de los dos confían plenamente en el lenguaje. Para Bergson es como una concha vacía, el envoltorio que contiene el ser pero no su expresión real. Lao-tze no encontró una palabra para denominar el ser diciendo que iba más allá de las palabras y lo coloca en el reino de la nada. Para Chuang-tzu las palabras eran una herramienta útil para adquirir conocimiento sobre el ser, pero este conocimiento debe ser olvidado después de obtenerlo. Sus posturas sobre el lenguaje y la adopción del método intuitivo forman un sólido terreno común entre ellos. Podemos decir que, aunque no crearon ningún sistema analítico expresado de manera intelectual, construyeron un puente sobre un océano de diferencias que ha durado dos mil y algunos cientos más de años.

En tercer lugar está el problema de la libertad. Para Lao-tze, es importante para transitar el camino verdadero de la vida, fundir tu existencia con “The Way” mediante la intuición. Enseña que es la manera ideal de liberarse de asuntos y deseos mundanos. A este estado Lao-tzu lo llama “unconditional nature (spontaneity)” mientras que Chuang-tzu lo llama “selfless (egoless state)”. Ambos términos hacen referencia a la nada y a vivir de acuerdo a sus principios, que conduce a la verdadera libertad. De la misma manera Bergson explica en “*Time and Free Will*”, que es la libertad bajo el prisma de la duración. En la vida diaria, nuestra atención está puesta en muchas clases de tareas, este yo absorto en ellas no es el verdadero yo. Es solo la superficie. Tenemos otro yo, que es uno con la existencia, independiente de nuestro quehacer diario, situado en el corazón de la duración: aquí es donde experimentamos la verdadera libertad. Una vez más encontramos un terreno común entre “The Way” de Lao-tzu y el permanecer uno con la existencia de Bergson. Estas son las bases para construir el yo verdadero y alcanzar la verdadera libertad.

1.3 LA EXISTENCIA Y LA NADA DESPUÉS DE SER Y TIEMPO

Desde el punto de vista de la filosofía tradicional, los principales argumentos de Heidegger están en recogidos en “*Being and Time*”. Al no ser una investigación filosófica formal, es imposible analizarlo en orden cronológico. En este capítulo me voy a concentrar en la nada como existencia real. Desde este punto de vis-

ta, los conceptos existenciales que Heidegger presenta en su libro son cercanos a los de Lao-tzu y Chuang-tzu y pueden ser clasificados como pertenecientes al realismo. Su libro ha sido bien explicado, interpretado, y es suficientemente conocido. Un análisis exhaustivo de lo que escribió posteriormente nos llevaría una cantidad enorme de esfuerzo y encima sería difícil encontrar argumentos originales con proyección; la mayoría de ellos permanecen a nivel de panfleto divulgativo. No hace falta decir que si un investigador no tiene ideas originales no podrá ir muy lejos. La mayor fuente de problemas es su debilitada postura en relación a conceptos filosóficos de base como la existencia y la nada. En *“Being and Time”*, Heidegger describe la existencia como la realidad (existenz) mientras que la nada es la muerte. Estas afirmaciones prueban su adherencia a la escuela fenomenológica del pensamiento. Estudiar su libro fue desde luego un reto pero los conceptos que expone no son tan difíciles de entender. Sus escritos posteriores presentan un concepto de la realidad que va más allá de la materia e incluye su dimensión trascendental. También la palabra “death”, tan común en *“Being and Time”* desaparece y en su lugar emplea “nothingness”, pero hay que decir otra vez que su significado no está determinado por el autor. ¿Qué quiere decir entonces? Personalmente creo que intuitivamente sintió la nada como la existencia real y verdadera pero no fue capaz de entenderla en sentido conceptual. Parece muy exacto y preciso cuando se mueve en la escuela existencial de la fenomenología y a sus trabajos hay que reconocerles los mayores éxitos dentro de la filosofía y metafísica europeas. Pero, otra vez, no todos los conceptos pueden ser retratados mediante la exactitud de las palabras. La existencia humana es un flujo y el humano es una creación fluida. Por esta razón los métodos basados en la exactitud de las descripciones no son suficientes. Dejarme concluir diciendo que la razón lógica de Heidegger y la teoría fenomenológica de la existencia que él aplica, conducen a un callejón sin salida. Sin embargo, intentó encontrar una salida; se puede observar esto en sus trabajos posteriores que incluyen *“Kant and the Problem of Metaphysics”*, y *“Nietzsche and Holderlin’s hymn THE ISTER”*. Estos y otros títulos le convierten en un autor muy productivo. Finalmente, como es bien conocido, abandonó la filosofía y se volvió un poeta, pero siguió en su búsqueda de la verdad sobre la nada y la existencia. Este cambio solo fue una manera diferente de preguntar. Al final se dio cuenta que la existencia es, sin duda, la nada. En su camino dejó escritos muchos trabajos. De entre ellos, el que abunda en la nada de manera más ordenada es *“What is Metaphysics?” (Was ist Metaphysik?)* que escribió en 1929. Dejarme exponer algunos de los argumentos principales:

- La ansiedad revela la nada;
- La nada penetra la realidad en la que uno vive en tiempos de ansiedad (Dasein); la nada niega a todas las cosas el derecho a existir (Nichtung);
- La realidad en la que vivimos está por entero contenida en la nada. La nada la supera y la origina. Por lo tanto la podemos llamar trascendental (Transzendenz). Si la raíz de la substancia de todas las cosas no fuera trascendental, o si no estuviera contenida en la nada, entonces todas las cosas, incluido nosotros, estaríamos desconectados.

- Sin la manifestación de la nada, no existiría el ego, y por consiguiente, tampoco la libertad.
- La nada nos revela la existencia de todas las cosas.
- La nada es el origen de toda negación.
- La visión científica de la realidad es posible por estar contenida en la nada.

En el libro, Heidegger presenta sus argumentos, de los cuales la nada es la pieza más importante, el Meta-principio del que beben todas las teorías que abordan el problema de la existencia y precursora de toda lógica. Para empezar, la negación nos permite distinguir entre las cosas. Diciendo “soy humano”, negamos al mismo tiempo ser un perro o un gato. Al definir quién es humano inmediatamente se sume en el abismo de la nada a todos aquellos seres que no pertenecen a nuestro reino. Y por supuesto, la nada estaba aquí mucho antes de que nosotros elaborásemos el primer razonamiento. Heidegger no estaba familiarizado con el pensamiento oriental, pero intuitivamente esbozó el principio básico que subyace en todo el universo. Este detalle, sin duda, habla de altura filosófica de Heidegger. Pero aunque vislumbró la existencia de la nada, no pudo ver como se revelaba en los seres reales, osea, la corriente de vida que fluye en todas las cosas. Lamentablemente no fue capaz de llegar a este punto, pero desvela su presencia en su poesía. Pero aunque su poesía se posa sobre los temas desde un punto de vista existencial, no lo hace de una manera filosófica estructurada, por lo que no obtuvo reconocimiento en Europa. Sus poemas eran la prueba de que había abandonado la filosofía para siempre. El contenido de sus poemas abunda en “holy things”, “inspiration”, “holy chaos”, “pure heart”, etc... Sus versos son transparentes, misteriosos, y sus ideas elevadas. Heidegger no escribió poesía por la poesía misma, sino que la empleó como un vehículo para expresar profundas e importantes nociones de la existencia. Los puntos más importantes se pueden resumir de la siguiente manera.

1. La esencia de las artes no radica en su belleza sino en su poder de transmitir verdad sobre la existencia.
2. La poesía es la forma de arte más excelsa. El ser humano solo puede esbozar el armazón del modelo existencial mediante las palabras.
3. Aunque la poesía pueda parecer inocente y pura, en realidad se trata de una actividad peligrosa y difícil. El poeta está expuesto a tormentas existenciales en las que Dios manda los rayos.
4. La poesía tiene el poder de poner a la historia a caminar otra vez desde el principio, de salvar y hacer que germinen verdades que conciencien a la humanidad caída; es el regalo más valioso que alguien puede recibir. (Based on Heidegger's ontologic thought by Jiro Watanabe, Keiso Shobo, Tokyo 1985)

Permitídmeme comentar brevemente este punto. Si la poesía es la forma más excelsa de arte, y el regalo más valioso que humano puede recibir pues tiene el poder de despertar a la humanidad, significa que Heidegger tiene una confianza sin límites en las palabras. Podemos decir que las palabras se han convertido en “home of all existence” o incluso la misma existencia, no solo una herramienta para transmitir pensamientos y significados. Hay una gran diferencia en la manera que Lao-tzu,

Chuang-tzu y Bergson, valoran las palabras. Para ellos, como he mencionado antes, las palabras pueden olvidarse una vez que han cumplido su misión. Si un ser es visto desde el prisma de la nada, este está en comunión con ella. Entonces la intuición se convierte en la primera fuente de conocimiento, mientras que los conceptos mundanos son una herramienta de expresión secundaria. El estado de trance, argumento central en las filosofías de Lao-tzu y Chuang-tzu, es identificado por Heidegger, él lo bautiza con el nombre de calma (*Angelassenheit*). Da prioridad a la poesía. Al sentirse incapaz de abrazar el incesante flujo de vida, decide confiar en las palabras pues son terreno conocido. Aunque el alcance de su poesía es limitado, es refrescante su perspectiva en la que el poder de la lingüística es ilimitado.

Gracias al lenguaje somos capaces de comprender el mundo que nos rodea. Debido a esta capacidad, las palabras se convierten en un vehículo estándar de comprensión, en la base de toda actividad humana y fuente de nuestra historia. El lenguaje nos da la posibilidad de ir más allá de nuestros sueños. Mediante la poesía lo podemos conseguir. Esta fé enorme que Heidegger deposita en las palabras colapsa pronto. La teoría fenomenológica de la existencia perdió su crédito junto con su definición del lenguaje, a pesar de su estima por la poesía. Heidegger, que no era un poeta, tomó prestadas las letras de Holderlin para expresarse sobre la existencia. No solo Heidegger acabó en este callejón sin salida; esta era la situación en la que estaba la filosofía. La filosofía europea buscaba su Logos. Pero la herramienta más importante para conseguirlo, el lenguaje que es capaz de nombrar toda existencia, es incapaz de abarcar la nada, por lo que se entiende que no existe. No hace falta decir que la nada va más allá de la lógica europea por lo que no es probable un avance en este sentido. Sin embargo, si entendemos la nada como realidad, omnipresente, universal y conectada con todas las cosas, y lo hacemos nuestro principio, las cosas cambian dramáticamente. La filosofía de Heidegger y Sartre representan la muerte del pensamiento europeo. Nada de valor en términos ideológicos ha nacido en el viejo continente desde entonces. Sabemos que la decadencia del presente es precursora de la que se aproxima. Si adoptamos el principio de la nada como realidad, sería como abrir la ventanas de la casa de la filosofía y dejar que entre el aire fresco, cosa que nos permitirá tener ideas completamente nuevas. Mientras la nada abarca todo el universo, nuestra percepción y manera de expresarnos son limitadas por naturaleza. Pero puede abrirnos nuevos e infinitos horizontes. En el siguiente capítulo veremos cómo el concepto de nada funcionaba en la India.

2. LA NADA COMO RAÍZ DEL KŪ

Sunyata (Kū: Kuu)⁷ es el reconocimiento del hecho de que no existe un ser universal, lo cual lleva a la nada y a un despertar “awakening”. La expresión “Being

⁷ Kū is the Japanese interpretation of Sunyata. The exact pronunciation is Kuu. The meaning is Kuu. The meaning of Kū is nothingness or emptiness of desires. The extreme of negation of desires is nothingness, enlightenment and nirvana. To explain Kū and enlightenment, various views and words are needed. In here, I want to explain some important words of Buddhism. In Buddhism, the meanings of Kū, Sunyata, and enlightenment Satori are the same. Satori is the Japanese form of enlightenment. From the point of human condition,

is nonexistent” es frecuentemente considerada como equivalente a “selflessness”. Debido a la causación, lo que une a la causa y al efecto debe estar siempre presente. Las cosas no pueden existir por sí mismas pues son el resultado de un proceso; la interdependencia ocupa una posición central en esta idea. (En el Cristianismo, como todas las cosas han sido creadas o están siendo creadas por Dios, se entiende que las cosas no tienen existencia propia). En el mundo todas las cosas están relacionadas por procesos iniciados por una causa. Buda, que alcanzó la iluminación, se dio cuenta de esta verdad existente en el mundo. Los entes dependen los unos de los otros, no pueden existir por sí mismos lo que significa que en la realidad no existen.

La realidad no tiene sustancia. Por expresarlo de manera lineal, el principio de causalidad, que pone de manifiesto la estrecha interdependencia de las cosas, conduce a la ausencia del yo (selflessness), porque nada existe por sí mismo, y finalmente al sunyata, o estado de no existencia. A medida que se desarrollaba el Budismo, surgían nuevas interpretaciones que enfatizaban la no existencia (sunyata) de las cosas, el Budismo Mahayana, especialmente, consiguió situarse en el corazón de las enseñanzas. En este estudio, pongo mi atención en el origen del Budismo antes incluso del advenimiento del Mahayana. En un principio se basaba en el concepto de la no existencia que era equivalente a la nada. Podemos ver que la nada como principio ya se encontraba en la raíz de su pensamiento. Hay dos razones principales que permiten asegurar este extremo. La primera es la experiencia personal que sobre la nada tuvo el fundador del Budismo. Como sabemos, el fundador del Budismo, Siddhartha Gautama, se convirtió al nacer en el príncipe de la tribu Sakya. Buda jamás experimentó la pobreza, o cualquiera de las miserias que abundan en la tierra. Vivió la vida en la abundancia. En el palacio donde vivía, había un gran estanque con flores de loto azules, rojas, y blancas, solo para complacerle. Su atuendo desprendía delicadas fragancias; una tela especial cubría su cuerpo para que su cuerpo nunca entrara en contacto con la luz del sol, la basura, o el rocío. Tenía un palacio para cada estación del año. No le era permitido salir de los palacios, por eso, tres mujeres músicos le amenizaban las veladas. Su padre le hizo casar con tres mujeres jóvenes para que nunca tuviera que abandonar los palacios. Su único hijo, Rahula, nació un poco después. Su vida era agradable y sin dificultades.

Un día, ante la súplica de un anciano, Buda se dio cuenta de que él también iba a envejecer y que sus fuerzas y su atractivo le abandonarían. Se dio cuenta de la senilidad y de la muerte. Comprendió el yo y sus límites, y más allá la nada. Este suceso marcó el despertar espiritual de Buda; experimentó la nada. Más tarde o más temprano todo acaba y retorna a la nada. Aunque llevaba una vida muy acomodada, esta experiencia se apoderó de su corazón. Ello le inspiró profunda-

Sunyata is enlightenment and understanding of the theory of Engi which is the cognition of the interdependence and cycle of relations in the world. It is said that Enji is the principle of cause and effect. As there is not substance of things (nothingness as a lack of subsistentia), all things depend on each other. By the lack of substance of things, all things are moving and changing. This phenomenon is called uncertainty or impermanence of worldly things. On the other hand, from the point of human desire, Sunyata is Kû and nothingness of desire. As the origin of desire is self in Buddhism, self is nothing. It is called selfless state. The principle of cause and effect is same as the cause and effect principle.

mente y comenzó a buscar la liberación. Dejó su hogar y se dedicó a realizar prácticas ascéticas alcanzando la iluminación al final de su vida. En caso de Buda el factor que provocó su radical cambio de vida fue el haber experimentado la nada; sufrió la pobreza y la aflicción hasta alcanzar la iluminación. Lo que realmente nos enseña Buda es que la nada es precursora del sunyata.

En segundo argumento que respalda la afirmación de que la nada está en estrecha relación con sunyata, es que para que la causación se verifique, la nada es un requisito necesario. La causación es la interdependencia de todas las cosas que existen. Hay que entender que no hay autosuficiencia, o sea, negar la posibilidad de la autosuficiencia es indispensable para llegar a la nada. Reconocer que las cosas no pueden existir por sí mismas es reconocer el papel de la nada. La nada es un estado en el que no existe el yo. Esta ausencia de yo, o nada, esta en las raíces del sunyata. Ahora podemos ver la importancia del papel activo de la nada para comprender el sunyata. Como en el caso de Buda, la nada cuando está activa, aniquila todos los deseos y por ello causa la desaparición del yo.

3. LA NADA SEGÚN LA BIBLIA

Como lo que me motiva a escribir este ensayo es mi deseo de introducir la nada como principio, quiero mencionar que dicho principio también se encuentra expresado en la Biblia. En la primera página del Génesis, encontramos una descripción de cómo el cielo y la tierra fueron creados. En el segundo y tercer upon the face versículo comienza la creación:

“And the earth was without form, and void; and darkness was upon the face of the deep. And the Spirit of God moved upon the face of waters. And God said: Let there be light; and there was light”. (Genesis 1:2-3, The Bible)

Vemos que antes que existieran el cielo y la tierra, no existía nada, era la nada. Fue la voluntad de Dios la que creó el universo a partir de la nada. El autor del Génesis, Moisés, intuyó la nada y la expresó por escrito. Antes de la creación la nada era absoluta. Si lo expresamos con el lenguaje de la física o de la astronomía, diríamos que no había ni espacio ni tiempo, no había leyes físicas, ni cuerpos celestes, ni nada que la lógica pudiera expresar. En medio de toda esta inmensa nada, gracias a la actividad creadora de Dios, todo empezó a cambiar. Dice la Biblia que “.....darkness was over the surface of the deep, and the Spirit of God was moving over the surface of the waters”, (Génesis 1:2) . Esta frase puede ser comparada con la fluctuación de la nada (“shaking nothingness”), que es un concepto muy conocido para los físicos cuánticos. De acuerdo con la teoría cuántica, incluso un estado donde no existiera el tiempo o el espacio, no sería constante y se producirían fluctuaciones de energía. Se piensa que esta “fluctuation of nothingness” sería el origen del universo. Al nacer, el universo estaba lleno de con toda clase de partículas vibratorias, (Newton, January 1999 /Japanese science magazine/ “Why was the universe born from nothingness?”). Las partículas vibrantes que he mencionado antes podrían ser “...the Spirit of God that moved upon the face of the waters”, ¿no les parece? Luego, cuando las partículas microscópicas parpadearon

con la luz divina, se produjo una explosión que hoy conocemos por Big-Bang. Los astrofísicos actuales mantienen la teoría de que el universo fue creado de la nada, lo cual respalda ambas versiones. El Dios de la Biblia creó el cielo y la tierra el primer día, aunque día, no fuera el período de veinticuatro horas al que estamos acostumbrados. Pudo haber sido también un período de mil, diez mil o incluso de cien millones de años. La teoría por la cual el universo se formó a partir de la nada, siendo la nada el principio activo que desencadenó el suceso, se ha convertido en una nueva manera de explicar el origen del universo.

La primera noticia de la nada en la Biblia viene de Moisés, pero la experiencia intuitiva más intensa fue descrita por un judío, el Rey Salomón, que reinó en el período 960-922 a.C. Se considera un monarca sabio que reinó rodeado de prosperidad. Su experiencia sobre la nada, se expresa muy claramente en la primera página del Eclesiastés:

“Vanity of vanities, saith the preacher, all is vanity.”

El concepto de vacío o sunyata es un concepto que viene del Budismo, pero obviamente Salomón no podía saberlo porque vivió quinientos años antes que Buda. La palabra hebrea original que se usa en estos versículos es “hebel” que significa soplo o aliento, es algo que desaparece al instante, volátil e imperceptible. No es muy diferente al vacío. Vemos pues, que en la lengua hebrea, la palabra soplo tiene una fuerte conexión con la palabra vacío. Es en definitiva, algo que no puede existir por sí mismo, que se extingue sin dejar huella, lo que nos recuerda el principio de la nada.

Este concepto de vacío del idioma hebreo ha sido traducido al japonés mediante el término Budista “sunyata” o “emptiness”. Esta es la palabra más apropiada. El concepto de que las cosas no pueden existir por sí mismas, que es parte de lo que propone el principio de la nada, parece más bien un concepto universal que va más allá del Budismo y es aplicable a la Biblia, aunque culturalmente e históricamente se encuentren a tanta distancia. Ambas, quiero reiterar, comparten el principio de la nada. Las diferencias entre ambas religiones pueden desaparecer si en vez de mirarlas a través de sus doctrinas las miramos a través de este principio. Tanto Buda como Salomón experimentaron de manera intuitiva la nada aunque la expresan de manera diferente.

4. LA NADA SEGÚN LA ANTIGUA GRECIA

El principio de la nada fue también sentido intuitivamente en la antigua Grecia. Según la mitología griega, antes de que nada llegase a existir, reinaba el caos, que se pensaba era el comienzo de todas las cosas. La palabra griega empleada para designar el caos es “khainein”, literalmente una boca abierta de par en par, bostezando, mostrando un vacío sin fondo. (Wide open mouth yawning and revealing endless, bottomless, and empty space of darkness”⁸).

⁸ *Compendium of philosophy* (1971). Heibonsha, Tokyo.

Bien, ¿no parece tener este espacio vacío ominoso algún parecido a la nada? Los antiguos griegos intuyeron la nada; tomaron esta grieta abismal, profunda y la denominaron: caos. Este caos, esta nada que ocupaba el espacio sin fondo de la boca, es el punto de partida de la mitología, la filosofía y la civilización. Como ya he dicho anteriormente, el principio de la nada en acción es la base del pensamiento en la antigua China, del Budismo, Cristianismo (la Biblia) así como de la filosofía en la antigua Grecia. Como la nada penetra el mundo entero y el universo puede funcionar en cualquier momento y el cualquier lugar. Sabemos que hizo su aparición en China, India e Israel. Después volveré mi atención a Europa y Japón. Cubriendo de esta manera todo mundo, creo que puede surgir una nueva visión de él.

La mitología griega dio a luz a la filosofía griega. Luego en su camino se preocupó más por preguntarse por el ser “being” y la existencia “existence” que por la nada “nothing” y en consecuencia por el principio de la nada por dos mil quinientos años lo cual afectó profundamente el pensamiento europeo. El principio de la nada, “nothingness” parece estar al lado opuesto de todas las preguntas. Su postura es totalmente diferente a la de la filosofía tradicional. Es de diferente naturaleza. Como la filosofía tradicional disfrutó de dos mil quinientos años de desarrollo, cabría esperar una perspectiva similar de la filosofía basada en el principio de la nada. Muy a menudo escuchamos afirmaciones como “la pobreza de la filosofía” o la “muerte de la metafísica”. Pero la razón que está por detrás de dichas afirmaciones tan pesimistas es la persistente adherencia a los dogmas tradicionales. No tengo duda de que los días en los que la filosofía buscaba explicar el ser y la existencia se han acabado. La prueba es que después de Nietzsche, Heidegger, Jaspers y Sartre, no han vuelto a nacer supertalentos de la filosofía. El principio de la nada tiene el potencial necesario para abrir nuevos horizontes en la filosofía. Creo que a partir de ahora, mientras la especie humana esté sobre la tierra, debería preguntarse por la nada. En el reino de la física la nada es solo no existencia, pero en el reino de la metafísica ofrece ilimitadas e inacabables posibilidades.

Como dije con claridad anteriormente el punto de partida de la mitología griega es la nada, la cual se constituye en base espiritual de su filosofía. En la mitología, el principio de la nada tiene una representación simbólica. Esto lo vemos claramente en “*Oedipus Rex*” de Sófocles que es una obra maestra de la tragedia griega de enorme popularidad. Es la quintaesencia del pensamiento griego en lo que se refiere a la vida humana. Al considerar que el mismo nació contra su voluntad su deseo es entonces dejar de existir, lo cual hace que al final se hiera los ojos con los alfileres de su túnica hasta quedar ciego. El precio por desear dejar de existir fue entrar en la oscuridad o de alguna manera en el mundo de la nada. ¿No se parece su vida a la de Zedekiah, último rey de Israel durante el Viejo Testamento? El Rey Oedipus, debería haber estado sumido en la nada y no venir a este mundo, puesto que su destino fue nacer en el cuerpo de un hombre incapaz lo cual le hizo experimentar la nada de manera trágica.

5. LA NADA DE PASCAL

Pascal intuyó la nada de manera similar a como lo hizo el Rey Salomón. Experimentó de manera clara y convincente la visión en la que el hombre era una mera partícula de polvo en medio del universo infinito. Frente a la eternidad los hombres eran criaturas desvalidas, sin poder, que pertenecían a la nada. Fue suficiente ver al hombre en estas condiciones; desvalido, vacío, en un mundo lleno de vanidad con todas las tragedias que ello conlleva, para que Pascal despertara a la nada. Sumándose a las palabras del Rey Salomón "vanity of vanity, all is vanity" Pascal quiere decir "human is no more than a reed, but a thinking reed". Se pensaba que a Salomón le había sido otorgada la sabiduría de Dios, mientras que por su parte Pascal poseía una inteligencia extraordinaria. A la edad de diecisiete años, su tratado sobre secciones cónicas⁹ fue publicado en París, donde presentó el primer descubrimiento importante desde Arquímedes. Para ayudar a su padre en su trabajo, inventa la calculadora, y más tarde a la edad de veintiséis años, en 1649, obtiene la patente directamente de Lord Chancellor.

Por lo tanto, si pensamos que sentó las bases de lo que conocemos hoy como computadora, quedamos profundamente asombrados por su intelecto. A la edad de veintitrés años, con un amigo de su padre, repitió con éxito en dos ocasiones el experimento del vacío de Torricelli y basándose en él, publicó "The new experiment regarding vacuum" al año siguiente. También intercambió correspondencia con el Padre Noel de la Sociedad de Jesús.

A la edad de veintiocho años escribe "*Vacuum Theory*" y dos años después comienza a trabajar en "On the Balance of Liquids" y en "*The Weight of Atmosphere*". A la edad de treinta y uno, manda los resultados a la Academia de Ciencias de París y escribe "*The Treatise on the Arithmetical Triangle*" junto con algunas tesis complementarias. En su trabajo sobre la teoría probabilística "*Law of Share*", intercambia cartas con el grandísimo matemático francés Pierre de Fermat. Cuatro años después escribe "*The History of the Cycloid*". Entre los treinta y cuatro y treinta y cinco, escribe "*Pensées*" (*Thoughts*) que fueron publicados póstumamente. Pascal fue un hombre enfermizo que durante su vida sufrió de varias enfermedades y que murió a la temprana edad de treinta y nueve años. A pesar de su corta vida fue impulsor de grandes avances en la ciencia lo cual nos hace pensar que no es la longevidad de nuestros cuerpos lo más determinante al final de nuestras vidas, sino los logros que hemos conseguido. Seguro que el sueño de muchos escolares mediocres y de avanzada edad sería escribir una tesis que estuviera al mismo nivel que las de Pascal. En los siglos pasados, ¿cuántos escolares han sido realmente capaces de inmortalizarse como Pascal?

Pascal fue un genio de la ciencia cuyo legado ha llegado a nuestros tiempos por mérito propio que gozó de una penosa existencia y que vivió sus días rodeado de miseria y oscuridad lo cual le llevó a experimentar la nada. Cuanto más brillamos con más miserias los pagamos. Durante su vida Pascal parece que experimentó la

⁹ "Essai pour les coniques et génération des sections coniques"
Blaise, Pascal (1954). *Œuvre Completes de Pascal*, Bibliothèque de la Pléiade, Libraire Gallimard, Paris, I give a brief account on *Pensées*.

luz de la sabiduría en su intelecto y la fama, y también la oscuridad de la aflicción y de la angustia. Nos recuerda al Rey Salomón que experimentó en vida la gloria y la nada al mismo tiempo, aunque Salomón no sufrió todos esos sufrimientos en su vida. La paciencia y resistencia de Pascal supera en mucho la de cualquier persona. Todas estas circunstancias que tuvo que sufrir le llevaron cerca de Dios, a su sabiduría, y le permitieron experimentar la nada. Pascal tenía miedo de la oscuridad y le desesperaba la nada que se cernía sobre él, pero a través de ella intuyó el universo y más allá la eternidad y el ser trascendente (Dios) y el amor. Pascal define al hombre como un ser a caballo entre la nada y el infinito. Insistió en la creación a partir de la nada y su progresión hacia el infinito. En su *“Pensée”*, escribió;

*“Toutes choses sont sorties du néant et portées jusqu’à l’infini et premiers principes, qui naissent du néant”*¹⁰

Pascal también apoya el principio de la nada y el amor. A la luz de esta certeza podemos proponer una nueva interpretación en la que Pascal, en contra de lo generalmente aceptado, apoyaba el Cristianismo.

6. LA NADA DE NIETZSCHE

A Nietzsche, la intuición de la nada le llevó a conquistar el nihilismo. El nihilismo es la negación de los más altos valores del ser humano; la moralidad, la religión y la filosofía. Es caer en la cuenta de que no podemos encontrar un propósito y un sentido a la vida y que todo acaba en nada. Es la nada en acción. Nietzsche negó el Cristianismo e intentó destruirlo. Este estado de absoluta negación o nihilismo es, por otra parte, la intuición de la nada. En este estado de absoluta negación alcanzó la repetición eterna o retorno infinito, luego el superhombre y la intuición de Dios. La filosofía de Nietzsche puede ser interpretada a la luz del nuevo principio en el que la nada se proyecta al infinito → la eternidad → ser trascendente (superhombre, Dios) → amor (amor fati, love of fate). En mi opinión, el superhombre no es sino una proyección de Jesucristo. Nació en el seno de una familia cristiana y estudió en una escuela (Pforte) afiliada a una iglesia por lo que debemos entender que estuvo bajo la influencia del cristianismo a la edad de catorce años. Hay muchos personajes históricos que intuyeron a Dios a una edad temprana y que tuvieron una especial relevancia en el curso de la historia. Quién no recuerda a Jeanne d’Arc que salvó a su país o a Florence Nightingale que a la edad de diecisiete años llevó tanto consuelo a los heridos de la guerra de Crimea.

Nietzsche creía en Dios. Quizás sin él saberlo, la semilla de Jesucristo plantada en lo más profundo de su corazón le proporcionó tranquilidad y luz en su vida. Al haber estado enfermo, pues sufría dolores de cabeza y tenía dificultades en la visión, no pudo disfrutar de una existencia placentera. El sufrimiento que rodeaba a sus problemas físicos, como en los casos de Job y Pascal, a menudo le conducía

¹⁰ Blaise, Pascal (1954) *“Œuvre Complètes de Pascal”*, Bibliothèque de la Pléiade, Librairie Gallimard, Paris, pp.1106-1107, nº 84.
Cf. *Pensées*, Japanese version (1982). Translated by Shinzaburo Matunami, Kodanshabunko, Tokyo.

a intuir la nada. Los doctores no podían hacer nada por él. Nietzsche se desesperó y negó el cristianismo y en vez de Jesucristo propuso al superhombre. Pero el superhombre es el tallo de la antigua semilla. El superhombre se formó poco a poco y se desarrolló en lo profundo de su mente mediante una confrontación con Jesús. El superhombre es la imagen especular de Jesucristo; destruye y crea valores y posee una proyección eterna y una dimensión profética. En su último momento, Nietzsche volvió al cristianismo. Un hombre puede negar a Dios un millón de veces pero puede volver afirmándose solo una. El nuevo principio de la nada y el amor ofrece otra interpretación de Nietzsche distinta a las anteriores.

7. LA NADA DE ACUERDO CON SER Y TIEMPO DE HEIDEGGER

Otro filósofo que experimentó la nada fue Martin Heidegger. Él la interpretaba la nada como la muerte, lo cual le sirvió de referencia para definir la vida como ir en dirección a la muerte “being toward death”. En aquella época Heidegger entendía la muerte como algo estrictamente físico, un simple punto y final a la existencia biológica de animales y plantas; “verenden” (to perish). Y por supuesto a la del hombre también. Toda nuestra existencia se dirigía inexorable a la muerte y a este proceso lo llama “ableben” (demise) mientras que el punto final es “sterben” (to die). Esta distinción es un gran hallazgo de Heidegger porque dibuja una línea entre la vida de los humanos, a la cual quiere dignificar, y la del resto de las otras criaturas. El hecho de morir se expresa con la palabra muerte “death” en ambos casos. En su experiencia vital, la muerte había perdido su esencia; pero Heidegger argumenta que la muerte de un ser humano no puede ser tomada tan a la ligera. Heidegger vivió los tiempos inmediatamente posteriores al final de la Segunda Guerra Mundial, conflicto que asoló las ciudades y provocó la muerte de millones de seres humanos. Se habla de nueve millones de soldados muertos, y también se estima que hubo en total diez y nueve millones de heridos. La vida humana había perdido todo su valor, era como la nada. Esta circunstancia permitió a Heidegger experimentar la nada, cosa que influyó en su pensamiento hasta hacerle pensar que la nada era la muerte. Heidegger heredó el nihilismo e intuyó la nada como la muerte (*Sein und Zeit*). Cabe resaltar en este punto que Heidegger quiere dignificar el camino a la muerte de los seres humanos. Las preguntas que dirige a la existencia son de orden fenomenológico, lo cual era una novedad, y se entendía que lo que definía la existencia era sobre todo la cantidad de tiempo que era capaz de contener, poniéndose de relieve una conciencia de muerte (*Sein zum Tode*). Pero, si nos hacemos la pregunta a la inversa y nos preguntamos cuánta existencia puede contener el tiempo, la pregunta parece no tener sentido. Fuera del orden fenomenológico del mundo la luz de la lógica parece desvanecerse. Heidegger intentó explorar estos caminos pero desistió debido a su falta de fe Cristiana. También se preguntó sobre la nada como realidad pero no fue capaz de entenderlo al echar en falta los sólidos principios del mundo fenomenológico y la lógica de uso común en la filosofía europea. Podemos intuir el infinito pero no podemos describir tan vasto espacio. La filosofía europea se ha enfrentado a la nada como

a una auténtica desconocida llegando a un callejón sin salida. El principio de la nada puede ofrecer una nueva salida.

8. LA BENEVOLENCIA DE CONFUCIO

Confucio también intuyó la nada. Al ser huérfano experimentó la nada en la forma de carencia de amor paternal. Se sobrepuso a un sinfín de dificultades hasta que finalmente fue nombrado Ministro de Justicia. Siempre consciente de su ignorancia, se propuso alcanzar la verdad con pasión y en el camino se convenció de la importancia de la moral y del amor. A este afán lo llamó Jin (perfect virtue). En general Jin es benevolencia, honestidad, lealtad, y consideración. Honestidad significa lealtad hacia mi persona y hacia los demás, y no tener deseo de engañar. Consideración en pensar en los demás y no imponer a los demás lo que no quieres para tí mismo. Hay una paradoja sobre la perfecta virtud o benevolencia. Hsien, un discípulo de Confucio, aseguró; *“When the love of superiority, boasting, resentments and covetousness are repressed, this may be deemed perfect virtue”*.

A lo cual el maestro contestó; *“This may be regarded as the achievement of what is difficult. But I do not know that is to be deemed as perfect virtue”*¹¹

¿Qué significan estas palabras? ¿No es acaso ser benevolente reprimir los malos instintos hacia tus semejantes? Es algo misterioso y quizás no muy comprensible desde el punto de vista de filosofía europea y la lógica. Es como si Jesucristo dijera; No conozco el amor. Como veremos seguidamente para entender estas palabras del Maestro hay que pensar en la dignidad de la benevolencia y su práctica. Ciertamente, según se comenta al principio del capítulo XIV de las Analectas de Confucio, fueron pocas veces las que el Maestro predicó sobre el destino y la benevolencia en un mundo dominado por mercaderes.

Confucio no era un comerciante. Por lo tanto no buscaba el provecho en las cosas. Sorai Ogyuu (1666-1728) que fue un famoso seguidor de Confucio en el período Edo de Japón, dice que el destino es la vida. Según él, la benevolencia tenía que ver con la dignidad de la vida. Este pensamiento llegó a influenciar la espiritualidad de los tiempos del Shogunato Tokugawa. Es por so que un guerrero samurai era parco en palabras. El Maestro dice en el capítulo XIII apartado 27; *“Unbending strength, resoluteness, simplicity and reticence are close to benevolence”* Y en el capítulo IV apartado 8; *“He has not lived in vain who dies the day he is told about the Way”* En estas frases podemos ver el propósito de alcanzar la verdad y la benevolencia, pero como en el caso de Heidegger, en un mundo cuya certeza es que se acaba con la muerte.

Confucio era un oficial de rango menor que conocía al dedillo el mundo de la burocracia. Refiriéndose a la benevolencia en este contexto, donde lo más común era ser servil con el superior, dice en el capítulo I; *“Those of crafty words and ingratiating expression are rarely benevolent.”* Por lo tanto, el Maestro enseña a sus discípulos a despreciar las palabras engañosas y las sonrisas falsas. Solo los dis-

11 <http://www.analects.org/analectschapterfourteen.php>

cíbulos escogidos le preguntaban y él les respondía de manera apropiada según sus diferentes capacidades. Las preguntas eran diversas y las respuestas también. Se puede decir que la benevolencia es una virtud unificadora que engloba otras virtudes en una sola. El Maestro la denomina; virtud perfecta. Algunas veces significa Chuuo-Jo; honestidad y consideración, otras veces es Ai; amar al prójimo, también Rei; cortesía, ser un buen hijo y un joven obediente. Después de pensarlo mucho Confucio dijo que no sabía lo que era benevolencia. Por supuesto; lo difícil es ponerla en práctica. No hay una definición fija de benevolencia lo cual sugiere que no es absoluta sino relativa, pero a pesar de ello, el Maestro sabía de la dignidad de las palabras y de las acciones, aunque no consagró su cuerpo a la cruz. Tampoco era el amor absoluto lo que practicaba Jesucristo.

Era de avanzada edad cuando intuyó el cielo el cual se dice que era la nada. En el capítulo XVII-19 el Maestro dice; *"I wish to be wordless."* Entonces Tzu-kung dice; *"If you never spoke, then what would we disciples have to pass on?"* A lo que el Maestro contesta; *"Do the Heavens speak? Yet the seasons turn and the creatures of the world are born. Do the Heavens speak?"*

El cielo está en silencio. En la antigua China, el Cielo (Heaven), era un ser trascendente que poseía archi-poderes infinitos y que controlaba los movimientos del mundo. Es la nada como realidad. Al final alcanzó el Sei, (saintliness, sage) que salva a quien lo alcanza. Sei es más alto que Jin (perfect virtue, benevolence). El pensamiento de Confucio se puede entender a la luz de este nuevo principio de la nada.

9. LA COMPASIÓN BUDISTA

La compasión pretende desembarazarse de las ataduras del ego y llegar a un estado de total comunión y apreciación de los demás. Es una manera de olvidar el egoísmo y compartir con los demás. En estas circunstancias, un número de virtudes humanas florecen siendo la compasión la pura de todas ellas¹². Ser sincero, decir la verdad con suavidad, ser sumiso y no arrogante, saber cuando has tenido demasiado, comer con moderación, no dejar que la rutina te supere, llevar una vida simple, ser calmado, no sobreexcitarse, no tomar las posesiones de otros, evita que otros más expertos te critiquen, trae la paz, la felicidad y consuelo a otros seres vivientes. Estas palabras llenas de compasión Budista tomados del *"Sutta Nipata"* (143-145), ¿no se parecen a las del apóstol Pablo recogidas en la carta a los Corintios? (I Corintios 13: 4-8).

Como el grado de iluminación de Buda es sublime, sus palabras pueden compararse a las que están escritas en la Biblia. En estos versículos, Pablo habla del amor; amor que es modestia, tolerancia, paciencia, humildad; amor que hace que todo deseo de posesión se desvanezca, pues puedo tenerlo todo, pero si no tengo amor, no tengo nada. En el Budismo, tal y como se expresa en el *"Suppa Nipata"*, es la compasión lo que libera el ego de los deseos del mundo. También en estos

¹² Hajime, Nakamura (1998). *The Personality of Buddha and his thought*. NHK Books, Tokyo, p. 220.

versos se mencionan la ternura y la empatía, cualidades que los practicantes han de mostrar a todos los seres vivientes.

La compasión de Buda se extiende a todas las criaturas de este mundo sin excepción. Su compasión hacia toda creación está en armonía con la iluminación (satori) que él experimentó, porque esta refleja la verdad del mundo y del universo, donde lo existente está en unidad con el todo; y la luna, el vacío, y los incesantes movimientos de la luna alrededor de la tierra, no existen por separado sino en el todo. En el “*Middle Way*” de Nagarjuna se describe esta situación en detalle.

El concepto de compasión en Buda aparece durante su iluminación y posterior desaparición de los vínculos con las cosas del mundo. No es que la luna, el sol, la tierra, el fuego, y el viento no existan físicamente, sino que no deben ser considerados por separado. Buda asegura que todo está en perfecta armonía y en unidad. Yo, la luna, el sol, el fuego y el viento son partes integrantes de un todo al cual todos pertenecemos. Por esta razón, la dualidad cuerpo y alma no se encuentra en ningún sitio en el Budismo. Mi yo individual solo existe en el todo, disuelto en un yo universal. La humanidad es una con la naturaleza y el mundo. Buda alcanzó esta verdad mediante la compasión la cual le sobrevino a través de la iluminación o sunyata, que como decía anteriormente es la nada. La iluminación da origen a la compasión. Consecuentemente, es solo otro nombre para nombrar la nada en acción. La conexión con el infinito, con el ser trascendente (dharma) y el amor (mercy) se esclarece de esta manera. En otras palabras, la doctrina de Buda se puede explicar mediante principio de la nada y del amor.

10. EL AMOR DE JESUCRISTO

Jesucristo, hombre de Dios, intuyó la nada de manera más intensa y más profunda. Después entendió el amor lo cual le llevó a la cruz para redimir los pecados de todos los hombres del pasado y del futuro.

Jesús intuye la nada por primera vez en las palabras que dirige a Nicodemo. En el Evangelio de Juan, Jesucristo dice; “*The wind blows wherever it pleases. You hear its sound, but you cannot tell where it comes from or where it is going. So it is with everyone born of the Spirit*”, (Juan 3:8). En otras palabras, no sabes de donde vienes ni sabes adonde vas. Igual que el viento, la humanidad no sabe de dónde viene ni cuál es su meta. La biología argumenta que el ser humano ha sufrido un proceso evolutivo; pasó de microorganismo a pez y luego de animal anfibio a reptil, y más tarde de mamífero a humano pasando por primate. El DNA es el motor de la evolución. Pero, ¿por qué y cómo varía el DNA? ¿Por qué muta el ADN? Si asumimos que las mutaciones son accidentales, entonces desviamos la mirada del punto de vista de la ciencia. La ciencia no admite que sea accidental. El origen de la humanidad va más allá de la biología. Mi punto de partida no es la biología sino el principio de la nada y sobre él desarrollo mi pensamiento. Toda la creación se realizó partir de la nada. La física moderna, herramienta fundamental en la disciplina cosmológica, apoya este punto de vista. Jesús, en su intuición, emplea

la metáfora del viento, para comunicar a la humanidad que todo se creó a partir de la nada.

La segunda intuición viene en forma de silencio. Al comienzo de la Pasión, Pilato le pregunta; “*Are you the King of the Jews?*”, “*You have said so*”, Jesus replied. (Mateo:27). Cuando Jesucristo es acusado por el sumo sacerdote y los ancianos, él se queda callado y no contesta nada, aunque había tantos testigos en su contra. Probablemente, en ese momento, aunque Jesús estaba lleno de poder infinito, no dijo nada. Pilato quedó vencido y maravillado ante dicho poder.

La tercera intuición viene de la mano de su profecía escatológica. En Mateo 24, Jesús predice el fin del mundo y más tarde su vuelta como salvador. Así se verifica el principio de la nada y el amor. La nada se continua a la eternidad→infinito→ser trascendente→amor.

La cuarta vez que Jesucristo intuyó la nada fue en el Monte de Gethsemane. Intuyó la nada en forma de muerte. Gethsemane es un jardín que se encuentra al pie del Monte de Los Olivos al este de Jerusalén. Según cuenta el evangelio de Mateo, Jesús llevó consigo a tres de sus discípulos y separándose brevemente de ellos se puso a orar con la cara pegada a la tierra: “*My Father, if it is possible, may this cup be taken from me. Yet not as I will, but as you will.*” ¿Qué es esta copa? ¿Es el símbolo de la cruz, de los clavos atravesando la carne de sus miembros? Jesucristo, a través de su oración, intuyó la nada en forma de muerte. El dolor era tan intenso que Lucas nos recuerda que su sudor era como gotas de sangre cayendo al suelo. Al punto apareció un ángel para darle valor. Más allá del dolor físico, el sufrimiento de la redención de los pecados de la humanidad solo pudo ser experimentado por Dios, no por un hombre cualquiera. La muerte de Jesucristo fue un acto de amor con el que se redimieron los pecados de la humanidad.

Jesucristo fue traicionado por Judas, arrestado y crucificado a pesar de su inocencia. Fue clavado de pies y manos a una cruz. Sus pies soportaban el peso de los pecados de la humanidad. Su muerte por amor en la cruz, redime a la humanidad de sus pecados y la muerte física le sume en la nada. Jesucristo conquistó la muerte y la nada, pero resucitó al tercer día. De acuerdo con la Biblia simboliza la vida eterna. Jesús aparece frente a los apóstoles en su cuerpo. Jesús es un ser trascendente, Dios, que vence a la muerte y es inmortal. Intuimos a Jesús como un ser trascendente infinito. Jesús, es uno con Dios Todopoderoso, un ser trascendente (Yahweh) creador del espacio infinito. En Jesús, la muerte y la nada no son miseria y oscuridad, sino que por ellas se verifica la redención de los pecados de la humanidad por amor. La resurrección es prueba de la vida eterna y de la naturaleza divina de Jesús. Su amor es una llama eterna que luce en el espacio infinito.

CONCLUSIÓN

A través de este estudio sobre la nada que dirige su atención a diferentes edades y lugares, hemos establecido el principio de la nada y del amor. Sócrates¹³, Platón¹⁴ y Aristóteles¹⁵, intuyeron la nada. Aristóteles, que dijo que filosofar era preguntarse sobre las cosas, es el ejemplo más temprano y fácil de entender. A veces las preguntas no tienen respuesta y nos causan asombro. La respuesta va más allá de las palabras. La nada separó las filosofías orientales y occidentales. En la antigüedad, la filosofía occidental comenzó a analizar el mundo mientras que la oriental quiso intuir la nada. Ambas están basadas en las mismas experiencias y están unidas en el origen.

Sobre el amor, las teorías se pueden sintetizar de la siguiente manera. Confucio también intuyó la nada. Al ser huérfano, experimentó la nada en la forma de ausencia de amor de sus padres. Se sobrepuso a los retos de la vida y llega a ser Ministro de Justicia. Siempre consciente de su ignorancia, se propuso encontrar la verdad con pasión y supo de la necesidad de la moralidad y el amor. Esto es el Jin (benevolencia). Su vida pasó por muchas dificultades; intuyó que el cielo está en silencio. En la antigua china, el cielo era el ser trascendente que controlaba los movimientos de la tierra con sus archipoderes. Es la nada como realidad. Después alcanzó el estado de Sei, santidad (saintliness) que salva a la gente. Sei es un estado más elevado que Jin. El pensamiento de Confucio se explica bajo este nuevo principio. También se puede aplicar a la compasión (merci) de Buda. Alcanzó el estado de Kū mediante la intuición de la nada. El Kū es la unidad del dharma que es el ser trascendente, infinito; es la verdad eterna del universo. A partir de la nada, Buda también intuyó el infinito → eternidad → ser trascendente → amor (Jihi). A través de estas experiencias, Confucio y Buda intuyen y anticipan el amor por la humanidad de Jesucristo en la cruz. Al cabo de cientos de años, en Jesucristo se verifica el amor de Dios por la cruz. Las grandes filosofías, pensamientos y religiones de todas las épocas y lugares, se pueden sintetizar mediante el principio de la nada y del amor. La nada es el conocimiento más sublime en el que el ser trascendente es revelado a la humanidad.

13 Nakatomi, Kiyokazu (2012). "Meditation and Intuition" *Spoleczeństwo i Edukacja*, Międzynarodowe Studia Humanistyczne Nr 2\2012, Warsaw. <http://www.humanum.org>.

14 Nakatomi, Kiyokazu (2013). "Kosmologie von Platon". *Filozoficzne i Kulturowe aspekty działalności człowieka w służbie rozwoju- wybrane karty historii* 2013, Warsaw. <http://www.kaweczynska.pl>

15 Nakatomi, Kiyokazu (2014). "Metaphysics of Aristotle and Asian Philosophy". *Izvestia* 2014, Volgograd State Pedagogical University, <http://izvestia.vspu.ru/avtor/5166>
The above three papers of mine are collected in *New Horizons of Sciences by the Principle of Nothingness and Love*, Lambert Academic Publishing, Saarbrücken.



Agata Poręba

Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin, Poland
E-mail: agata.poreba@wp.pl

Michał Wójcik

Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin, Poland
E-mail: majkel.wojcik@gmail.com

Poczucie sensu życia a postawy wobec śmierci personelu służby zdrowia oddziału ginekologicznego / *The sense of purpose in life and attitudes to death of gynecological ward health personnel*

Abstract

Introduction and aim. Death is an integral part of every human life. This problem is evident in some professions, especially in the health personnel work. The purpose of this study was to determine the relationship between a meaning of life and attitude to death of gynecological ward health personnel.

Material and method. The study was conducted in 2013. It included a group of 60 people from the health personnel of gynecological departments placed in hospitals from different voivodships in Poland. Among these 60 people they were 30 gynecologists and 30 midwives nurses. Two questionnaire methods were used: Purpose in Life - Płużek and Scale of Attitudes towards Death - Makselon.

Results. Correlations between the scale of the purpose in life and the values ($r=0.25$; $p=0.047$), between the life evaluation and the terror ($r=-0.26$; $p=0.045$), between the self-evaluation and the values ($r=0.26$; $p=0.001$), between the responsibility and the values ($r=0.26$; $p=0.038$), between the responsibility and the absurdity ($r=-0.29$; $p=0.024$), between the attitude to death and the values ($r=0.32$; $p=0.011$), between the attitude to death and the terror ($r=0.49$; $p>0.001$) and between the attitude to death and the absurdity ($r=-0.33$; $p=0.008$) were shown.

Conclusions. Doctors and nurses have a high sense of purpose in life, which helps them to cope with the phenomenon of death. There are relationships between the sense of purpose in life and attitudes to death.

Key words: attitude to death; attitude to pain; gynecology; health personnel; sense of purpose in life.

1. WPROWADZENIE

Śmierć to nieodłączny element życia każdego człowieka, w szczególności personelu oddziałów medycznych. Można przyjąć, że oddział ginekologiczny to miejsce powszechnie kojarzone z radością poczęcia. Należy jednak podkreślić specyfikę kształtowania się postaw do śmierci personelu medycznego w kontakcie z matką i jej dopiero poczętym lub narodzonym dzieckiem. Jego żywot na świecie można określić jako „in statu nascendi”, czyli w trakcie narodzenia się. Biorąc pod uwagę tak wczesny okres życia człowieka oraz jego kruchość, nie pozostaje to bez wpływu na stopień zaangażowania personelu służby zdrowia w życie każdej małej istoty. Lekarze i położne mają za zadanie chronić od początku zarówno życie matki, jak i jej poczętego dziecka. W praktyce mało uwagi zwraca się na coraz częstsze problemy psychologiczne, z jakimi spotykają się lekarze oraz pielęgniarki pracujący na tych oddziałach. Ze względu na intensywność życia współczesnych kobiet coraz częściej towarzyszą im problemy związane z poczęciem dziecka, tj. trudności w przebiegu ciąży (przenoszenie ciąży, ryzyko przedwczesnego porodu, nadciśnienie w ciąży, cholestaza, cukrzyca ciężarnych czy łożysko przodujące), niepłodność, choroby zdiagnozowane w okresie prenatalnym, poronienia w czasie ciąży, czy śmierć noworodka. Towarzyszenie pacjentce w trakcie przeżywania śmierci własnego dziecka, tak delikatnej i bezbronnej istoty, wymaga od personelu medycznego wysokich zdolności psychospołecznych oraz dużej odporności emocjonalnej. Problemy psychologiczne pacjentek oraz ich rodzin nie pozostają bez wpływu na personel. Możliwość wyjaśnienia śmierci i cierpienia w psychologii pojawia się w kontekście różnych teorii, jednak najbardziej trafnie przedstawia je Victor Frankl. Według tego autora często sens życia odnajdujemy spotykając się z sytuacjami granicznymi np. ze śmiercią bliskich osób (Frankl 2009).

Postawa wobec śmierci. Definicja postawy, która jest najbardziej trafna w świetle dokonanych badań uwzględnia trwałość oceny, jej wydźwięk pozytywny lub negatywny oraz odniesienie do ludzi, obiektów lub idei (Eagly i Chaiken 1993, Olson i Zanna 1993: 117-154). Podkreśla ona również trwałość oraz ocenę postawy. Praca na oddziale ginekologicznym z pacjentkami, które często doświadczą ich własna choroba lub choroba ich nowonarodzonych dzieci, wpływa na proces kształtowania się postaw ginekologów i położnych, w szczególności postawy wobec śmierci. Problem zagrożenia życia dotyczy sytuacji ciąży i porodu oraz noworodka i jego stanu zdrowia. W wielu sytuacjach pojawia się napięcie oraz stres po obydwu stronach, gdy należy wesprzeć pacjentkę w zniesieniu smutnej diagnozy dotyczącej choroby lub właśnie zagrożenia życia dziecka. Wśród personelu pojawia się konflikt pomiędzy bezradnością, a wiedzą oraz doświadczeniem. Zarówno lekarze, jak i pielęgniarki oddziałów ginekologicznych zmagają się z problemami śmierci niemal codziennie. Wymaga się od nich odpowiedzialności, profesjonalizmu oraz zaangażowania.

Codzienna opieka nad dwoma współistniejącymi życiami oraz okazywanie im wsparcia wpływa na proces kształtowania się postaw lekarzy i pielęgniarek. Relacja oraz zaangażowanie obydwu stron nie są obojętne w sytuacji zagrożenia

życia - w jakimś stopniu kształtują postawę do śmierci. Najbardziej rozbudowane ujęcie śmierci proponuje przedstawiciel psychologii egzystencjalnej Victor Emil Frankl. W koncepcji logoterapii dokonał on analizy śmierci w kontekście sytuacji granicznej. Opisuje on śmierć jako istotny wymiar ludzkiego istnienia, bez którego życie nie posiada sensu. Istotna w jego teorii jest przejściowość oraz skończoność. Według autora śmierć nadaje sens życiu i stwarza człowieka istotą myślącą na temat siebie (Frankl 1986). Personel medyczny oddziałów ginekologicznych towarzysząc pacjentom w ich chorobie oraz pogłębianiu świadomości o ich własnej egzystencji, kształtuje osobiste postawy wobec śmierci. Sytuacja graniczna pacjentki, jaką może być śmierć poczętego lub dopiero narodzonego dziecka, staje się taką samą sytuacją dla współpracującego z nią personelu.

Sens życia. Problematyka sensu życia i wartości przejawia się w niniejszej pracy w kontekście postaw lekarzy i pielęgniarek wobec śmierci, które kształtują się w czasie kontaktu z pacjentami. Zdrowie oraz choroba to stany, które spotykają każdego człowieka. Lekarze i pielęgniarki oddziałów ginekologicznych mają za zadanie niesienie profesjonalnej i fachowej pomocy. Istotne jest jednak podkreślenie ich „ludzkiego” wymiaru oraz obciążenia, jakie kładzie na nich praca. Literatura psychologiczna określa sens życia, jako najbardziej istotny element motywacyjny. Victor Frankl opisuje, jako główny element motywacyjny, wolę sensu (Frankl 1978a). Według niego sens życia nie jest dany człowiekowi raz na zawsze oraz nie odnosi się do pojedynczej sytuacji, czy jakiegoś wydarzenia. Natomiast podkreśla on sytuacje i wydarzenia, które mają dla człowieka charakter indywidualny, co prowadzi do możliwości wyprowadzania własnego, niepowtarzalnego oraz obiektywnego sensu życia (Frankl 1978b). Poszukiwanie sensu oznacza przekraczanie siebie, czyli zmaganie się z życiem i towarzyszącymi mu problemami. Zmaganie się z życiem to zaangażowanie w świat wartości oraz poszerzanie swoich doświadczeń w działaniu społecznym, w relacji „ja-Ty” (Popielski 1996: 61-89). Lekarze i pielęgniarki oddziału ginekologicznego, często w kontakcie z pacjentami przekraczają siebie i poprzez zaangażowanie w pracę mogą nadawać sens swojemu życiu. To, jaką mają chęć zaangażowania się, będzie miało wpływ na jakość wykonywanej przez nich pracy.

2. CEL PRACY, MATERIAŁ I METODY

Problem badawczy niniejszej pracy brzmi następująco: Czy poczucie sensu życia ma związek z postawą wobec śmierci personelu służby zdrowia na oddziale ginekologicznym? Jest to problem ogólny, który ma na celu określić związek poczucia sensu życia oraz postaw wobec śmierci u pielęgniarek i lekarzy oddziału ginekologicznego. A zatem, planowany model badań ma charakter ilościowy, stawiając sobie za cel możliwie dokładny i szczegółowy opis badanych zjawisk. Praca ma charakter empiryczny.

Celem badań było wykazanie zależności pomiędzy poczuciem sensu życia a postawami wobec śmierci lekarzy i pielęgniarek oddziałów ginekologicznych. W związku z tym sformułowano następujące hipotezy:

1. $H_{\text{główna}}$ - Istnieje istotny statystycznie związek między poczuciem sensu życia a postawami wobec śmierci u lekarzy i pielęgniarek oddziału ginekologicznego;
2. $H_{\text{szczegółowa}}$ - Im wyższy wśród lekarzy i pielęgniarek oddziału ginekologicznego jest sens życia tym wyższy sens dostrzegany w śmierci.

Badania pilotażowe. W celu sprawdzenia trafności postawionego problemu badawczego oraz poprawności konstrukcji narzędzi badawczych przeprowadzono badania pilotażowe. Sprawdzone również przygotowane narzędzia pod kątem zrozumiałości ich treści dla osób badanych. Pilotaż został przeprowadzony dnia 20.11.2012. Do badań pilotażowych zaproszono 3 lekarzy oraz 3 pielęgniarki z Przychodni Zdrowia KUL. Podczas spotkań z lekarzami oraz pielęgniarkami wręczane były zestawy składające się z trzech metod: Kwestionariusz do badania Poczucia Sensu Życia - Płużek, Kwestionariusz Osobistego Profilu Sensu Życia - Wonga oraz Inwentarz Postaw wobec Śmierci – Makselona. Badani uzupełniali je indywidualnie w zupełnej ciszy. Średni czas badania wynosił 30 minut. Wszystkie pytania zawarte w kwestionariuszach okazały się zrozumiałe, dlatego też nie było konieczności ich przeformułowania. Badani nie wypowiedzieli się na temat pytań zamkniętych. Natomiast przy pytaniach otwartych zastanawiali się dłużej nad udzieleniem odpowiedzi, a w słownych komentarzach określali te pytania jako osobiste i wymagające skupienia.

Następstwem przeprowadzonych badań pilotażowych było wyłączenie Kwestionariusza Osobistego Profilu Sensu Życia z puli testów użytych w badaniach właściwych. Przyczyną podjęcia takiej decyzji był fakt, iż metoda ta ma na celu ukazanie tego, czym dla jednostki jest sens życia, a nie tego co go tworzy i ma na niego wpływ. Po uzupełnieniu wszystkich metod badani ocenili zadanie jako ważne dla nich oraz zmuszające do spojrzenia w przeszłość, jak również rozważenia ważnych dla nich życiowych kwestii. Badania pilotażowe pozwoliły wybrać metody, które spełniają najwięcej wymagań badań właściwych: Kwestionariusz Poczucia Sensu Życia (PIL) oraz Inwentarz Postaw wobec Śmierci (IPŚ).

Badania właściwe. Grupę badawczą badań właściwych stanowił personel medyczny: pielęgniarki oraz lekarze ginekologicznych oddziałów szpitalnych. Do badania zaproszono 30 (N) lekarzy oraz 30 (N) pielęgniarek. Minimalny (Min) wiek badanych osób to 25 lat, zaś maksymalny (Max) 70. Średnia wieku (M) wśród lekarzy to 40 lat, wśród pielęgniarek 39 lat, ogółem 39 lat. W badaniu wzięło udział 46 kobiet (K) oraz 14 mężczyzn (M), w grupie pielęgniarek nie było ani jednego mężczyzny, zaś w grupie lekarzy było 16 kobiet i 14 mężczyzn. W tabeli 1. zestawiono dane dotyczące wieku oraz płci badanych osób.

Tabela 1. Statystyki opisowe ze względu na wiek i płeć wszystkich badanych osób.

Grupa badanych osób	Wskaźniki statystyczne						
	N	Wiek				Płeć	
		Min	Max	M	SD	K	M
Lekarze	30	25	70	40,03	12,02	16	14
Pielegniarki	30	25	54	39,83	9,37	30	0
Ogółem	60	25	70	39,93	10,68	46	14

N- liczebność, Min- minimum, Max- maksimum, M- średnia, SD- odchylenie standardowe, K- kobiety, M-mężczyźni

Inwentarz Postaw wobec Śmierci - Makselona składa się 34 pytań zamkniętych, 14 półotwartych, 9 pytań otwartych. Rzetelność skali określona za pomocą dwóch parametrów wyniosła odpowiednio: r (współczynnik zgodności wewnętrznej)=0,74 oraz r (współczynnik stabilności wewnętrznej dla poszczególnych pomiarów)=0,66-0,84. Kwestionariusz Poczucia Sensu Życia - Płużek zbudowany jest z 20 pytań zamkniętych i 26 otwartych. Jego rzetelność wynosi $r=0,90$.

3. WYNIKI

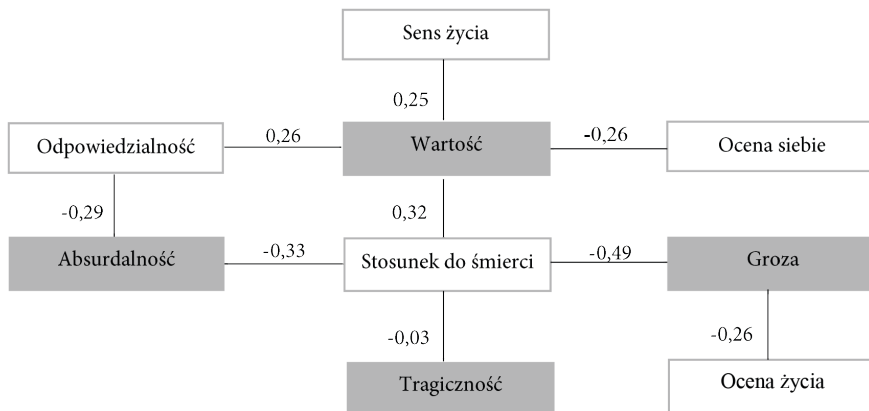
W tabeli 2. przedstawione zostały wyniki analiz statystycznych weryfikujące postawioną hipotezę.

Tabela 2. Związki korelacyjne podskal PIL z wybranymi podskalami IPŚ u badanych osób.

Podskale PIL	Podskale IPŚ				
		Wartość	Groza	Tragiczność	Absurdalność
Cele życiowe	R	0,23	-0,12	-0,13	-0,15
	P	0,073	0,342	0,310	0,246
Sens życia	R	0,25	-0,11	-0,07	-0,08
	P	0,047*	0,386	0,564	0,498
Afirmacja życia	R	0,23	-0,20	-0,23	-0,03
	P	0,073	0,110	0,075	0,784
Ocena życia	R	0,23	-0,26	-0,21	-0,20
	P	0,071	0,045*	0,100	0,117
Ocena siebie	R	-0,26	-0,16	-0,15	-0,17
	P	0,001***	0,214	0,245	0,173
Odpowiedzialność	R	0,26	-0,23	-0,23	-0,29
	P	0,038*	0,066	0,072	0,024*
Stosunek do śmierci	R	0,32	-0,49	-0,038	-0,33
	P	0,011*	0,001***	0,002**	0,008**

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,001$

Rysunek 1. prezentuje w graficzny, schematyczny sposób związki pomiędzy podskalami każdego z użytych kwestionariuszy.



Rysunek 1. przedstawia istotne statystycznie korelacje pomiędzy poszczególnymi podskalami zastosowanych narzędzi badawczych występujące u badanej grupy osób. Na szarym tle przedstawione zostały skale IPŠ, zaś na białym podskale PIL. Jak widać na rysunku 1. zachodzi wiele istotnych statystycznie związków między poszczególnymi podskalami użytych metod. Analiza korelacji między podskalami PIL oraz podskalami IPŠ wskazuje na występowanie związku między skalą sensu życia a wartościami ($r=0,25$; $p=0,047$), między oceną życia a grozą ($r=-0,26$; $p=0,045$), między oceną siebie a wartościami ($r=0,26$; $p=0,001$), między odpowiedzialnością a wartościami ($r=0,26$; $p=0,038$), między odpowiedzialnością a absurdalnością ($r=-0,29$; $p=0,024$), między stosunkiem do śmierci a wartościami ($r=0,32$; $p=0,011$), między stosunkiem do śmierci a grozą ($r=-0,49$; $p>0,001$) oraz między stosunkiem do śmierci a absurdalnością ($r=-0,33$; $p=0,008$).

4. DYSKUSJA

Zbadanie zależności pomiędzy komponentami PIL oraz IPŠ wykazało istnienie korelacji między niektórymi z podskal. Poczucie sensu życia ma związek z postawami wobec śmierci personelu służby zdrowia na oddziale ginekologicznym. Wyniki przedstawione w tym podrozdziale dotyczą wszystkich badanych lekarzy i pielęgniarek, ponieważ nie ma istotnych różnic międzygrupowych, podobnie jak w badaniach dotyczących postaw wobec cierpienia lekarzy i pielęgniarek (Wilczek-Rużyczka et al. 2008: 79-89). Badanie związku podskal PIL oraz IPŠ wskazuje na to, że im wyższe poczucie sensu życia personelu medycznego, tym wyższe nasilenie wartości. Zgodnie z koncepcją logoteorii Frankla sens nieodłącznie łączy się z wartościami zinternalizowanymi przez jednostkę (Frankl 1984). Wysoka ocena życia powodują niską grozę przed śmiercią. W odczuciu personelu poczucie doskonałości swojego życia obniża lęk przed śmiercią, czyli zmniejsza grozę, na co wskazuje ujemna korelacja między oceną życia a grozą. Ciekawy wynik stanowi ujemna korelacja między oceną siebie a wartościami.

Wysoka samoocena wiąże się z mniejszym skierowaniem ku wartościom. Wyższe poczucie skuteczności oraz pewności siebie może sprawiać, że osoby nie potrzebują wiązać się z wartościami, które wzbogaciłyby ich osobowość. Im bardziej personel medyczny skierowany jest ku wartościom, tym większą odpowiedzialnością się charakteryzuje. Człowiek posiadający wolną wolę, żeby urzeczywistnić sens i siebie, musi wziąć odpowiedzialność za swoje życie (Frankl 1978a). Wysoka odpowiedzialność u lekarzy i pielęgniarek oddziału ginekologicznego ma związek z niskim nasileniem odczuwania śmierci, jako bezsensu. Natomiast skierowanie ku wartościom wiąże się ze stosunkiem do śmierci o wysokim nasileniu. Mniejsza groza ma związek z pozytywnym stosunkiem do śmierci, co pokazuje ujemna korelacja podskal groza i stosunek do śmierci. Niski lęk przed śmiercią oraz otwartość sprawia, że personel ustosunkowuje się pozytywnie do niej. Doszukiwanie się tragizmu w stosunku do śmierci naturalnie powoduje negatywny stosunek do niej, zaś nadawanie jej sensu zwiększa traktowanie jej, jako ważnego punktu odniesienia.

5. WNIOSKI

Praca na oddziale ginekologicznym stanowi sytuację częstego obcowania ze śmiercią. Lekarze i pielęgniarki traktują śmierć jako zjawisko naturalne. Personel w swojej pracy bardziej skupia się na wykorzystaniu konkretnych narzędzi oraz wiedzy w celu ratowania życia. Śmierć jest czymś wartościowym, ale ze względu na specyfikę pracy nie jest dominująca. Lekarze i pielęgniarki mają wysoki sens życia, co ułatwia im godzenie się ze zjawiskiem śmierci. Biorąc pod uwagę zaprezentowane powyżej kwestie dostrzegalne jest, że tematyka powiązań pomiędzy poczuciem sensu życia a postawami wobec śmierci jest cały czas otwartą dyskusją oraz dużym polem badawczym do dalszych badań. Zważając na rezultaty przeprowadzonych badań warto kontynuować eksplorację przedstawionej zależności, formułując nowe hipotezy oraz poddając je weryfikacji. Dodatkowo można rozbudować związek między poczuciem sensu życia a postawami wobec śmierci o zjawisko przeżywania żałoby po stracie pacjenta, staż pracy, jako czynnik warunkujący wiele sfer funkcjonowania lekarzy i pielęgniarek oraz wpływ wypalenia zawodowego na sposób wykonywania pracy. Nowy sposób ukierunkowania badań może w przyszłości dostarczyć równie wielu ciekawych wniosków. Poszerzenie dotychczasowej wiedzy dotyczącej poruszanej w tej pracy problematyki, może polepszyć jakość życia personelu służby zdrowia.

6. LITERATURA

1. Eagly A.H. i Chaiken S., *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1993.
2. Frankl V., *Psychoterapia dla każdego*, Warszawa 1978a.
3. Frankl V., *Nieuświadomiony Bóg*, Warszawa PAX 1978b.
4. Frankl V., *The Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy*, New York, 1984.
5. Frankl V., *The Doctor and the Soul. From Psychotherapy to Logotherapy*. Revised and expanded ed, New York 1986.

6. Frankl V., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa, 2009.
7. Olson J.M. i Zanna M.P., Attitudes and attitude change, "Annual review of psychology" nr 44(1), 1993, s. 117-154.
8. Popielski K., *Wartość i ich znaczenie w życiu ludzi*, w: *Wartości-człowiek-sens*, red. K. Popielski, Lublin 1996.
9. Wilczek-Rużyczka E., Zajkowska E. i Wojtas K., Postawy lekarzy i pielęgniarek wobec cierpienia, „Psychoterapia” nr 1(144), 2008, s. 79-89.



Jana Vallová

Slovakia

Násilie páchané na ženách ako prejav agresie a formy porušovania ľudských práv žien a možnosti riešenia / *Violence against women as a sign of aggression and human rights violation of women and possible solutions*

Abstract

The article deals with the issue of violence against women as a matter of human rights violation. It deals with the issue of violence against women with reference to the characteristics of domestic abusers and the most common victims - women in terms of education and economic activity. The article describes the myths about violence and international institutions dealing with violence against women.

To write the article was used qualitative analysis of the sources of literature on the topic.

To address violence against women and domestic violence involving different ministries and institutions, hence the need to strengthen the legal and institutional framework in order to recognize women's rights and their protection against all forms of violence. In order to address the issue of violence against women is an important addition to the national level of interest in its solutions at regional and local level.

Providing fast, effective and available to help women at risk of violence and their children is often a crucial mechanism for saving lives of women and children, improving their quality of life and punishing the perpetrators.

Despite the undeniable shift in the problem of violence against women in recent years it should be noted that we lack a systematic approach and coordinated provision of assistance to women experiencing violence, as well as systematic primary prevention, ie prevention of violence. It is necessary to enact legislation that will define domestic violence, including all its latent form.

Key words: violence against women. Human rights. Domestic violence. Aggression. International organizations.

Násilie na ženách je v súlade s medzinárodným konceptom ľudských práv chápané ako porušovanie ľudských práv a forma diskriminácie žien. Je to forma rodovo-podmieneného násillia, ktoré je nasmerované proti ženám z dôvodu ich príslušnosti k ženskému rodu a postihuje ženy disproportionalne.

Násilie na ženách má v podmienkach Slovenskej republiky najmä - ale nielen - povahu domáceho násilia a preto napriek vysokému výskytu vysokú latenciu. Väčšina násilných činov páchaných na ženách sa pácha doma za zavretými dverami, kde okrem detí nie sú prítomní žiadny svedkovia. Citlivosť a náročnosť problematiky násilia na ženách ako i stále pretrvávajúca existencia stereotypných predstáv o úlohe ženy a muža v rodine prispeli k dlhodobej tabuizácii témy a jej absencii vo verejnom a politickom diskurze. Z toho vyplývajúce nesprávne chápanie a postoje spoločnosti ako aj exekutívy k násiliu na ženách ako takému znamenali absenciu koordinovaných a špecializovaných služieb pomoci obetiam tohto násilia.

Osoby zraniteľné sú ženy, obeť znásilnenia, ktoré sú často vystavené sekundárnej viktimizácii v procese vyšetrovania a preto zostáva väčšina prípadov neoznámená. Formy násilia na ženách môžu mať podobu obmedzovania reprodukčných práv, napr. nútenie k interrupcii, nútenie alebo zabraňovanie používania antikoncepcie. Zo zahraničia sú známe aj iné formy násilia na ženách ako je gendercída (interrupcie ženských plodov), vraždy z cti alebo zmračenie ženských pohlavných orgánov. Hoci takéto problémy na Slovensku zatiaľ nie sú verejne známe, treba im venovať pozornosť najmä medzi ohrozenými skupinami žien (napr. ženy migrantky).

Násilie na ženách predstavuje najvýraznejšiu formu porušovania ľudských práv žien. Napriek odhadovanému vysokému výskytu má nielen na Slovensku, ale i v celej Európe a v globálnom meradle, vysokú mieru latencie. Až v poslednom desaťročí sa dostala do pozornosti verejných politik.

Téma domáceho násilia páchaného na ženách prešla za posledné roky výraznou detabuizáciou. Problém čisto domáceho a súkromného problému sa postupne stal problémom celej spoločnosti. Výrazný podiel na tejto zmene majú mimovládne organizácie, ktoré aktívne pomáhajú týraným ženám. Ich činnosť výrazne ovplyvnili medzinárodné organizácie ako sú Organizácia spojených národov alebo Rada Európy.

Detabuizácia domáceho násilia bola postupná, tak ako sa vyvíjala spoločnosť a jej schopnosť a ochota riešiť tento prejav agresie v rodinách. V minulosti bolo chápané domáce násilie odlišným spôsobom, bolo to dané spoločnosťou, zákonmi a prístupom k násiliu v rodinách, ktoré bolo považované za privátne. Definovanie a označenie domáceho násilia bolo podmienené vznikom medzinárodných organizácií, ktoré začali otvorene hovoriť o tomto celospoločenskom probléme. Žiadny problém nie je možné riešiť bez poznania príčin jeho vzniku. Faktory vzniku domáceho násilia sú rôzne, od tolerovania násilia spoločnosťou, cez náboženské a kultúrne tradície až po násilie v pôvodných rodinách, prípadne socioekonomické faktory týkajúce sa statusu agresora v rámci spoločnosti alebo rodiny. Ak hovoríme o domácom násilí páchanom na ženách, hovoríme o rôznych druhoch násilia. Nejedná sa iba o násilie, ktoré je na prvý pohľad zjavné, ale hovoríme aj o násilí, ktoré nezanecháva modriny a zlomeniny. Psychické dôsledky týraných žien bývajú horšie ako tie fyzické. Častokrát dochádza ku vzniku psychických

porúch v podobe poklesu sebadôvery, poruchy stravovania, spánku či samovražedných pokusov. Napriek tomu ženy zostávajú s násilníkom a dôvodov je niekoľko. Strach o život, zdravie, strach z budúcnosti, závislosť od partnera alebo predsudky spoločnosti.

ČO JE NÁSILIE

Násilím je každá forma ubližovania, prejavu nadvlády, vyhrážania sa, zneužívania moci, fyzického, psychického a sexuálneho nátlaku. Násilie nie je konflikt ako napríklad hádka. V konflikte sa stretnú rovnocenné strany, kým násilie znamená, že jedna strana zneužíva svoju prevahu moci.

Podľa údajov polície až 70 % násilných trestných činov, v ktorých bola obeťou žena, bolo spáchaných v domácnosti. Domáce násilie sa vyskytuje omnoho častejšie než násilie páchané na verejnosti.

Domáce násilie nie je jednorazový čin, opakuje sa, dlhodobo pretrváva a jeho intenzita sa časom stupňuje.

Podľa výskumov a štatistík zažíva každá piata až štvrtá žena násilie v párovom vzťahu zo strany muža.

Z hľadiska formy je možné analyzovať násilie z rôznych hľadísk. Prehľadná je dvojfaktorová klasifikácia rodinného násillia Browneho a jeho spolupracovníkov (Browne, Herbert, 1997). Násilie je v nej rozdelené na aktívne a pasívne formy. Aktívne násilie je súhrnné označenie zneužívania a trápenia vo fyzickom, psychologickom alebo sexuálnom kontexte, pričom konkrétne aktivity sú nasmerované voči obeti s cieľom jej ublížiť. Aktívne násilie je obvykle sýtené hnevom voči obeti.

ZNEUŽÍVANIE A TÝRANIE

Fyzickým týraním je spôsobovanie fyzickej bolesti alebo zranenia, alebo vyhrážanie sa zraneniami, napr. štychanie, facky, bitie, ťahanie za vlasy, štipanie, vykrúcanie rúk, prstov, kopanie, bitie s predmetmi, popálenie, bodanie, streľba, väznenie, atď. Nútenie alebo obmedzovanie použitím fyzickej sily.

Sexuálne týranie a zneužívanie má viacero foriem, napr. sexuálny kontakt bez súhlasu, nanútené sledovanie sexuálnych výjavov aktivít, hanlivé správanie sa voči niekomu v sexuálnom zmysle.

Psychologické (mentálne) týranie je spôsobovanie mentálneho utrpenia a sužovania, obmedzovaním styku s priateľmi, chodenia do školy alebo do práce; nútená izolácia a väznenie; nútenie sledovať násilie; znervózňovanie vyvolávaním strachu z fyzického násillia alebo ublíženia iným; vyhrážanie, vydieranie, vyhrážanie samovraždou, obťažovanie; ničenie a poškodzovanie obľúbených vecí, zvierat.

Emocionálne týranie je sústavné kritizovanie, pokorovanie, ohováranie, urážanie, zhadzovanie, prezývanie a iné postupy podkopávajúce obraz o sebe a seba-vedomie.

Materiálne (ekonomické) zneužívanie je nedovolené finančné alebo iné vykorisťovanie, kontrola príjmov a iných finančných zdrojov potrebných na ekonomické zabezpečenie a osobné prežitie. Nanútenie materiálne závislosti.

ZANEDBÁVANIE

Úmyselné zanedbávanie možno charakterizovať ako odmietnutie alebo zanedbanie povinnej starostlivosti, vrátane vedomej a zámernej snahy spôsobiť fyzický alebo emocionálny stres, napr. úmyselné opustenie alebo úmyselné odmietnutie poskytnutia stravy, peňazí, starostlivosti o zdravie.

Nevedomé zanedbávanie je zlyhaním v poskytovaní povinnej starostlivosti, s výnimkou vedomého a zámerného spôsobovania fyzickej alebo emocionálnej nepohody, napr. opustenie, neposkytnutie stravy, peňazí, starostlivosti o zdravie pre nedostatočné znalosti, lenivosť, nevládnosť.

Zlé zaobchádzanie medzi partnermi (manželmi) v domácom prostredí patrí medzi najčastejšiu formu násilia. V partnerských vzťahoch častejšie bije muž ženu, čo sa môže začať už počas spoločného chodenia. Výnimkou nie je ani agresívne správanie partnerov voči tehotným partnerkám.

V súvislosti s násilím koluje veľa nesprávnych, ale pevne zakorenených predstáv, napríklad, že násilie je dôsledkom chudoby, nezamestnanosti, požívanie alkoholu či duševnej choroby. Násilie nepozná hranice, vyskytuje sa vo všetkých politických, ekonomických, kultúrnych, náboženských a sociálnych vrstvách a skupinách.

Právnymi dôvodmi násilia páchaného na ženách sú tolerovanie násilia spoločnosťou, výchova v duchu stereotypnej „mužnosti“, historicky vytvorená sociálna, politická a ekonomická rodová nerovnosť a závislosť žien od mužov, náboženské a kultúrne tradície, ktoré priamo a nepriamo určujú mužom právo podkladať ženu (a deti) za svoj majetok a rozhodovať o nich, ako aj všeobecná neinformovanosť o ľudských právach a mýty o súkromnom živote.

HISTÓRIA DOMÁCEHO NÁSILIA

Bitie a zneužívanie dievčat a žien je historickou konštantou. Po stáročia bolo vo vývoji ľudstva, rodiny a manželstva normálne nadradené postavenie muža a jeho výlučná moc alebo prevaha pri spravovaní vecí verejných a rodinných. Po celé stáročia bolo normálne, dokonca žiaduce, aby muž ovládal a trestal svoju manželku aj prostredníctvom využívania fyzickej sily. Toto právo mužov ponižovať a trestať svoje manželky podporovali a udržiavali právne, náboženské a kultúrne normy. Je tomu len sto rokov, čo bolo mužom toto legálne právo biť manželku odňaté. Právne normy zanikli, ale správanie pretrváva.

Bitie ženy bolo súčasťou patriarchálneho systému a bolo uznávané ako normálna, žiaduca forma správania. A toto jeho ponímanie a hodnotenie, prinajmenšom ako prípustného a ospravedlniteľného správania muža voči žene, pretrváva dodnes. Veľmi veľa z patriarchálnej ideológie sa aj dnes odráža v našej štruktúre, inštitúcie a mechanizmy ešte aj dnes priveľmi ochraňujú autoritu, moc a nadradenosť mužov. Ak chceme odstrániť násilie zo života žien a ak mu chceme predchádzať, musíme nevyhnutne „búrať“ mýty, odstraňovať patriarchálne kultúrne vzorce a poskytovať nové modely skutočne rovnocenného postavenia ženy a muža v rodine a spoločnosti. A musíme o násilí páchanom na ženách hovoriť.

DEFINÍCIA DOMÁCEHO NÁSILIA

Jednoznačné vymedzenie pojmu domáce násilie neexistuje. Stále pretrváva problém s definíciou domáceho násilia, dokonca každá disciplína, ktorá sa násilím zaoberá sa usiluje o vytvorenie vlastnej definície. Obsah definícií závisí primárne od toho, z akého zdroja sa čerpajú informácie na teoretické zovšeobecnenia.

Domáce násilie je násilie, ktoré sa vyskytuje vnútri súkromnej sféry všeobecne medzi jednotlivcami, ktorí sú pokrvne alebo intímne príbuzní.

Násilie voči ženám je akýkoľvek čin rodovo podmieneného násilia, ktorý spôsobí alebo by mohol spôsobiť telesnú, sexuálnu alebo duševnú ujmu alebo utrpenie žien, vrátane hrozby takýmito činmi, zastrasovania alebo úmyselného obmedzovania slobody, a to vo verejnom alebo súkromnom živote.

Násilie páchané na ženách je prekážkou pri dosahovaní takých cieľov ako rovnoprávnosť, vývoj a mier. Násilie páchané na ženách bráni ženám využívať ľudské práva a slobody, porušuje tieto práva, alebo ich anuluje.

Partnerské úsilie, ako psychické alebo fyzické násilie (vrátane sexuálneho) v rámci manželského alebo nemanželského spoluzitia, aj keď k násiliu dôjde po rozchode, ale aj v priamej spojitosti s predchádzajúcim spoluzitím. Pri tomto násilí ide o proces, ktorého cieľom je kontrolovať a dominovať, ktorým sú porušované tak práva na slobode ako aj telesná, duševná a sexuálna nedotknuteľnosť partnera. Pritom môže mať, najmä psychické násilie („duševná krutosť“), obrovské následky na schopnosť postihnutej ženy brániť sa voči tomuto násiliu alebo ukončiť vzťah.

Najvšeobecnejšie sa dá charakterizovať ako akékoľvek násilie, pri ktorom je alebo v minulosti bola obeť a páchatel' v nejakom osobnom vzťahu. V takomto chápaní nezahŕňa iba násilie voči ženám, ale aj voči deťom, násilie medzi súrodencami a zneužívanie a zanedbávanie starých ľudí svojimi deťmi.

MÝTY O NÁSILÍ

Prvým veľmi rozšíreným mýtom je zamieňanie násilia s bežnou rodinnou hádkou. Rozdielom medzi hádkou a násilím je však nevyrovnanosť sily a moci, čo so sebou nesie možný vznik nebezpečenstva zo strany silnejšieho partnera, ktorý

svoju prevahu zneužije na presadenie svojich názorov a záujmov. (Marvánová-Vargová et al., 2008)

K ďalším mýtom patrí priradenie násilného správania iba do sociálne slabších, prípadne problémových rodín. Takýto postoj a názor spoločnosti vyvoláva strach obeť z reakcie jej blízkych a okolia na násilie v jej rodine, ktorá inak nevystupuje ako problémová, prípadne sociálna slabšia rodina. (Piata žena, 2001). Aj podľa Mátela (2009) sa násilie v stredných a vyšších vrstvách ľahšie utajuje, nakoľko násilník na verejnosti vystupuje inak ako doma, kde sa mení na násilníka, tyrana.

Nezasahovanie štátu do domáceho násillia patrí k ďalším mýtom spojeným s násillím v rodinách. Súčasťou tohto mýtu je domnienka, že násilie v rodine je súkromnou záležitosťou, ktorá sa má vyriešiť za zatvorenými dverami. Opak je však pravdou, pretože týraná žena sa nedokáže sama postaviť násilníkovi, a preto je nevyhnutný zásah jej okolia. (Mátel, 2009)

K mýtom patrí aj vyhlásenie, že ženy si násilie len vymýšľajú, aby získali výhody pri prípadnom rozvode alebo aby im bol prisúdený byt, či iná nehnuteľnosť. Skutočnosťou však je, že ženy skôr násilie taja alebo bagatelizujú, než by ohľadne násillia preháňali. Tiež nie je pravdivé vyhlásenie, že ženy vyprovokujú násilie, a svojim konaním si ho tak zaslúžia. Tento postoj neprpisuje vinu násilníkovi, ale naopak práve obeť. K mýtom patrí aj vyjadrenie, že ženy si násilných partnerov vyberajú samy. Skutočnosťou je, že žiadna žena nevstupuje do vzťahu s vedomím, že partner je násilník a tyran. Súvisí to s tým, že násilné správanie sa zväčša nezačína hneď na začiatku vzťahu. (Marvánová – Vargová et al., 2008)

Taktiež alkoholizmus násilníka patrí k mýtom o násillí. Alkohol je len stimulom, nie príčinou vzniku násillia. Aj abstinenti môžu týrať svoje partnerky. Alkoholici, prípadne užívatelia alkoholu, týrajú svoje partnerky aj v triezvom stave. (Mátel, 2009) Tiež sem môžeme zaradiť aj mýtus o mužoch, ktorí v detstve prežili násilie. Je to síce jeden z možných faktorov vzniku násillia, nie je však v žiadnom prípade ospravedlniteľný.

Ďalším mýtom týkajúcim sa týrania žien mužmi je ten, že muž nevie vyjadriť svoje city iným spôsobom a niekedy vybuchne. Tento argument však odmieta skutočnosť, že násilník a jeho konanie je výberové, čiže takýto muž neudrie rovnocenného partnera, ale slabšiu partnerku áno. (Piata žena, 2001).

Posledným mýtom je argument, že žena chce byť týraná, a preto s tyranom zostáva. Skutočnosťou však je, že týraná žena býva veľmi často bojzlivá, závislá od partnera a izolovaná od svojho okolia. Ani odchod od násilníka nemusí znamenať zmenu k lepšiemu – intenzita násillia sa môže ešte viac vystupňovať po rozchode partnerov. (Mátel, 2009)

Pre väčšinu ľudí tvorí ich základné bezprostredné sociálne prostredie rodina. Rodina ako primárna skupina poskytuje svojim členom zabezpečenie základných potrieb, k nim patrí aj poskytovanie bezpečia a istoty. Aj pre rodinu však platí, že voči agresii nie je žiadne sociálne prostredie imúnne, a že agresia sa vyskytuje vo

všetkých druhoch sociálnych vzťahov a v rámci nich medzi všetkými účastníkmi vo všetkých smeroch. (Lovaš, 2010)

V 70. rokoch minulého storočia sa stala agresia v domácom prostredí predmetom výskumu. Na základe množstva nahromadených údajov sa presvedčenie o oáze bezpečia a pokoja, o rodine, posunulo do sféry mýtov.

FAKTORY PODPORUJÚCE AGRESIU

Medzi faktory ovplyvňujúce agresiu zaraďujeme biologické faktory, alkohol, drogy a sociálne faktory.

Vzťah alkoholu a agresie je už dlhší čas veľmi dobre známy nielen odborníkom, ale aj ostatnej populácii. Dobré na neho poukazujú údaje, týkajúce sa spáchaných trestných činov pod vplyvom alkoholu. Podľa uverejnených informácií sa v niektorých z početných prehľadov páchatelov, ktorí boli v kritickom čase pod vplyvom alkoholu, uvádza až do 86 % páchatelov najťažších trestných činov.

Vplyv drog na agresívne správanie nie je taký jednoznačný, ako je to v prípade alkoholu. Popri zisteniach poukazujúcich na to, že konzumácia drog zvyšuje agresívne správanie, napríklad Parker a Auerhahnová dospeli k záveru, že na základe prehľadu literatúry nie je možné hovoriť o preukázanom významovom vplyve užívania drog a násilia (Parker, Auernhahn, 1998). Novšie výskumy však predsa na isté súvislosti poukazujú. Reid et al. (2007) zistili, že ľudia dlhodobo užívajúci extázu prejavujú vyššiu úroveň agresivity a násilného správania. Miera prejavov agresivity pritom súvisí s veľkosťou užívaných dávok. Podľa analýzy Reida et al. sa vplyv extázy na agresivitu prejavuje najmä u ľudí s nízkou úrovňou sebakontroly.

Sociálne prostredie veľmi významne ovplyvňuje jednotlivca aj z krátkodobého, aj z dlhodobého hľadiska. Krátkodobý vplyv sa týka procesov, ktoré vyvoláva prítomnosť jednotlivca v konkrétnom sociálnom prostredí, jeho účasť v konkrétnej sociálnej interakcii a nimi vyvolaných stanov. Vo všeobecnej rovine sa dlhodobý vplyv sociálneho prostredia na jednotlivca týka najmä osvojovania si pravidiel, typických spôsobov správania a riešenia sociálnych situácií. Všeobecné charakteristiky vplyvu sociálneho prostredia na jednotlivca sa v plnej miere vzťahujú aj na agresiu.

Agresívne správanie muža voči žene sa viac odsudzuje ako agresia muža voči mužovi. Agresívne správanie mužov a žien voči sebe teda ovplyvňujú viaceré situačné faktory. Ako vymedzené faktory však aj tu majú dôležitú úlohu i vnútorné stavy vyvolané agresívnou situáciou. Eaglyová a Steffenová napríklad upozorňujú na to, že ženy si viac všimajú poškodenie, ktoré utrpí obeť, viac sa cítia vinné a viac prežívajú anxiózu. Tiež pripisujú väčší význam ohrozeniu seba v prípade agresívneho správania voči niekomu (obeť sa môže chcieť pomstiť, odplácať).

Prevalencia prípadov, keď je agresorom muž spôsobilá, že problematika partnerskej agresie sa často prezentuje ako otázka agresie mužov voči ženám. Orientácia na

problematiku týraných žien, vyplývajúca z jej závažnosti a výskytu, sa prejavila okrem iného aj v tom, že získavanie poznatkov o páchateloch domáceho násillia sa takmer výlučne vzťahuje na mužov. Na základe výskumov sa identifikovateľné charakteristiky domácich násilníkov týkajú rôznych aspektov. Niektorí autori ich uvádzajú vo forme zoznamu charakteristík. Patrí k nim Browne a Herbert, ktorí uvádzajú nasledujúce charakteristiky spojené s násilníckymi partnermi: (Browne, Herbert, 1996 in Lovaš, 2010)

- Pocity nízkej sebaúcty a neadekvátnosti
- Pocity izolácie a nedostatky sociálnej podpory
- Nedostatok sociálnych zručností a asertivity
- Psychiatrické poruchy v minulosti ako anxieta a depresia
- Nadmerná konzumácia alkoholu a drog v minulosti
- Impulzívne správanie a problémy s antisociálnym správaním
- Panovačnosť, žiarlivosť, obavy z opustenia
- Externalizácia viny, eskalácia argumentov a prejavy agresie a násillia pri provokovaní
- Nedostatok empatie voči nadmerne závislým obetiam, čo môže byť spôsobené problémami s fyzickým alebo duševným zdravím, sexuálnymi problémami, alebo problémami počas tehotenstva a narodenia dieťaťa
- Presun zlosti vyvolanej nespokojnosťou v práci, stresom v práci alebo averznými životnými udalosťami (odlúčenie od partnera, úmrtie rodiča, dieťaťa)
- Sociálno-ekonomické problémy ako nezamestnanosť, problémy s bývaním, finančné problémy
- Trpenie násillia v detstve
- Násillie ohrozujúce správanie, používanie zbraní

Dominancia prípadov, v ktorých je domácim násilníkom muž a obeťou žena, sa odrazila v získavaní poznatkov o obetiach - ženách. Pre obeť domáceho násillia je charakteristické:

- Nízka sebaúcta,
- Pasívne mechanizmy zvládania stresových situácií,
- Vysoká závislosť od partnera,
- Úzkostlivosť a depresie,
- Sociálna izolácia,
- Zvnútornené obviňovanie sa,
- Poddajné, servilné správanie,
- Ambivalentná lojalita,
- Skreslené atribúcie vo vysvetľovaní príčin,
- Alkohol a drogy.

Bodnárová et al. (2008) zistili, že obeťami sú najčastejšie ženy žijúce v prvom manželstve, väčšina 75 % v domácnosti aspoň s jedným dieťaťom. Najčastejšie sú obeťami ženy stredného veku. Z hľadiska vzdelania sú tiež zastúpené všetky kategórie. Pri vyhnanom násilí sú najčastejšie 65 % obeťami ženy so základným a stredným vzdelaním bez maturity. Znamená to, že viac ako tretine 35 % boli obeťami so stredoškolským vzdelaním s maturitou a vysokoškolským vzdelaním. Obeťami sú ekonomicky aktívne aj neaktívne ženy.

NÁSILIE NA ŽENÁCH A MEDZINÁRODNÉ INŠTITÚCIE

Násilie na ženách sa vďaka tlaku ženských mimovládnych organizácií stalo v ostatnom desaťročí viditeľným politickým problémom aj na pôde medzinárodných organizácií a inštitúcií. Európska únia venuje násiliu na ženách pozornosť najmä v kontexte presadzovania rodovej rovnosti (napr. Stratégia rovnosti žien a mužov na roky 2010 – 2015, Európsky pakt pre rodovú rovnosť 2011 – 2015)

Rada Európy už dlhodobo venuje problematike násilia na ženách zvýšenú pozornosť. Výrazným posunom a pomocou pri tvorbe a implementácii takejto politiky je v roku 2011 prijatý Dohovor Rady Európy o prechádzaní násiliu na ženách a domácomu násiliu a o boji proti nemu. Dohovor je prvým komplexným a precíznym právne záväzným nástrojom pre predchádzanie a boj proti násiliu na ženách a domácomu násiliu na európskej úrovni. Dosiahnuté štandardy ľudských práv v dohovore sú míľnikmi pre ďalšie rokovania. Násilie na ženách a domáce násilie je v zmysle dohovoru chápané ako porušovanie ľudských práv a forma diskriminácie žien. Diskriminácia žien je popretím princípu rodovej rovnosti a rovnoprávnosti mužov a žien.

Komisia OSN pre postavenie žien pri OSN monitorujúca plnenie záväzkov zmluvných krajín k Dohovoru o odstránení všetkých foriem diskriminácie žien vo svojich záverečných odporúčaniach nalieha na Slovenskú republiku, aby stanovila vysokú prioritu zavedeniu komplexných a holistických opatrení, ktoré by sa týkali všetkých foriem násilia na ženách v rodine a v spoločnosti.

Medzinárodnou iniciatívou na pôde OSN je aj kampaň COMMIT na podporu globálnej kampane Generálneho tajomníka OSN UNITE za ukončenie násilia na ženách.

Do riešenia problematiky násilia na ženách a domáceho násilia sa zapájajú rôzne ministerstvá a inštitúcie na národnej úrovni, ale dôležité je riešenie aj na regionálnej a miestnej úrovni. V zahraničí sa osvedčilo prijatie špecializovaných zákonov o domácom násilí a násilí na ženách, napr. Rakúsko, Česko, Španielsko.

Variabilita domáceho násilia a s tým spojená aj variabilita následkov so sebou prináša mnoho postupov a možností riešenia vzniknutej krízovej situácie. Poskytnutie rýchlej efektívnej a dostupnej pomoci ženám ohrozených násilím a ich deťom je rozhodujúcim mechanizmom pre záchranu života žien a detí, zlepšenie kvality ich života a postihovania páchatelov. Popri podporných službách je nutné zabezpečiť aj systematický, koordinovaný a špecializovaný prístup orgánov

činných v trestnom konaní a zabezpečiť štandardizované postupy a metodiky pre všetky profesie, prichádzajúce do styku so ženami ohrozenými násilím. OSN a EÚ v tejto oblasti prijala viaceré závery a odporúčania a na úrovni Rady Európy existuje vypracovaný systém štandardov kvality poskytovania pomoci ženám vystavených násiliu, ktorý vychádza z dlhoročnej skúsenosti v tejto oblasti.

LEGISLATÍVNA ÚPRAVA DOMÁCEHO NÁSILIA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Pojem „domáce násilie“ nie je v legislatíve Slovenskej republiky definovaný, napriek tomu, že sa s ním vo viacerých predpisoch stretneme. Keďže legálna definícia domáceho násilia neexistuje, využívajú sa pri výklade tohto pojmu informácie z iných vedných odborov. V praxi sa však opakovane stretávame s tým, že domáce násilie sa stotožňuje s týraním, t.j. trestným činom týrania blízkej a zverenej osoby. Ide však o zjavný omyl, keďže Trestný zákon rieši len časť prípadov domáceho násilia, kedy je jeho závažnosť, ako aj dopady na ohrozené osoby veľmi vysoká. Skúsenosť hovorí, že domáce násilie sa začína väčšinou skutkami menšej intenzity a protispoločenskej nebezpečnosti. Z tohto hľadiska patrí ohrozenej osobe aj ochrana na rôznych úrovniach, v závislosti od miery zásahu do jej práv. V zásade platí, že násilie v akejkoľvek podobe je protiprávne a osoby ohrozené násilím je potrebné chrániť v každom štádiu ich ohrozenia. Dôsledným a včasným zásahom zodpovedných orgánov na ochranu obetí násilia je možné predchádzať vážnym a nezvratným následkom na živote nielen ohrozených osôb.

Z hľadiska práva sa ochrana ohrozených osôb prejavuje v rovine:

- ústavnoprávnej - zákon č. 460/1992 Zb. Ústava Slovenskej republiky v znení neskorších predpisov, v druhom oddieli - Základné ľudské práva a slobody - zaručuje právo na život, nedotknuteľnosť osoby a jej súkromia, osobnej slobody a právo na zachovanie ľudskej dôstojnosti.
- trestnoprávnej (stíhaním pre skutky značnej intenzity kvalifikované ako trestné činy),
- občianskoprávnej (súdnou ochranou súkromia a obydlia osôb ohrozených násilím),
- správnoprávnej (sankcionovaním priestupkov, ktorých sa dopustili voči ohrozeným osobám, realizáciou ďalších oprávnení Policajného zboru (napr. vykávanie),

TRESTNOPRÁVNE ASPEKTY DOMÁCEHO NÁSILIA

V zákone č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon v znení neskorších predpisov (ďalej len TZ) je ochrana ohrozených osôb je ochrana ohrozených osôb upravená predovšetkým v skutkovej podstate trestného činu týrania blízkej a zverenej osoby (§ 208 TZ).

Z hľadiska Trestného zákona je zafinovaný vzťah obeť a páchatel prostredníctvom pojmu blízka osoba. Blízkou osobou sa rozumie príbuzný v priamom

pokolení, osvojitel, osvojenec, súrodenec a manžel; iné osoby v rodinnom alebo obdobnom pomere sa pokladajú za navzájom blízke len vtedy, ak by ujmu, ktorú utrpela jedna z nich, druhá právom pocítovala ako ujmu vlastnú. Blízkou osobou sa na účely trestných činov vydierania podľa § 189, znásilnenia podľa § 199 ods. 2, sexuálneho násillia podľa § 200 ods. 2, sexuálneho zneužívania podľa § 201 ods. 2, týrania blízkej alebo zverenej osoby podľa § 208 alebo nebezpečného vyhrážania podľa § 360 ods. 2 rozumie aj:

- bývalý manžel / druh,
- rodič spoločného dieťaťa a osoba, ktorá je vo vzťahu k nim blízkou osobou,
- osoba, ktorá s páchatelom žije alebo žila v spoločnej domácnosti.

Skutočnosť, že obeť je vo vzťahu k páchatelovi blízkou osobou má vplyv na posudzovanie konania páchatela z hľadiska naplnenia skutkovej podstaty.

TRESTNÉ ČINY V OBLASTI DOMÁCEHO NÁSILLIA

Týranie blízkej osoby a zverenej osoby podľa § 208 Trestného zákona

Páchatelom je osoba, ktorá týra blízku osobu alebo osobu, ktorá je v jeho starostlivosti alebo výchove, spôsobujúc jej fyzické utrpenie alebo psychické utrpenie:

- bitím, kopaním, údermi, spôsobením rán a popálením rôzneho druhu, ponížovaním, pohrdavým zaobchádzaním, neustálym sledovaním, vyhrážaním, vyvolávaním strachu a stresu, násillnou izoláciou, citovým vydieraním alebo iným správaním, ktoré ohrozuje jej fyzické alebo psychické zdravie alebo obmedzuje jej bezpečnosť,
- bezdôvodným odopieraním stravy, oddychu alebo spánku alebo odopieraním nevyhnutnej osobnej starostlivosti, ošatenia, hygieny, zdravotnej starostlivosti, bývania, výchovy alebo vzdelávania,
- nútením k žobrote alebo k opakovanému vykonávaniu činnosti vyžadujúcej jej neúmernú fyzickú záťaž alebo psychickú záťaž vzhľadom na jej vek alebo zdravotný stav alebo spôsobilej poškodiť jej zdravie,
- vystavovaním vplyvu látok spôsobilých poškodiť jej zdravie, alebo,
- neodôvodneným obmedzovaním v prístupe k majetku, ktorý má právo užívať.

Domáce násillie nie je vždy takej intenzity, že naplňa znaky trestného činu týrania blízkej a zverenej osoby. Útoky voči ohrozenej osobe sa môžu prejavovať ako trestné činy proti životu a zdraviu, ľudskej dôstojnosti, proti právam a slobodám a to najmä ako:

- Nebezpečné vyhrážanie (§ 360 TZ) - ide o vyhrážanie sa usmrtením, ťažkou ujmu na zdraví alebo inou ťažkou ujmu takým spôsobom, že to môže u ohrozenej osobe vzbudiť dôvodnú obavu,
- Nebezpečné prenasledovanie (§ 360a TZ) - skutková podstata nebezpečného prenasledovania spočíva v dlhodobom prenasledovaní, spôsobilom vzbudiť u poškodeného dôvodnú obavu o jeho život alebo zdravie, život alebo zdra-

vie jeho blízkej osoby alebo podstatným spôsobom zhoršiť kvalitu jeho života tým, že páchatel:

- a) sa vyhrožuje ublížením na zdraví alebo inou ujmom jemu alebo jemu blízkej osobe,
 - b) vyhľadáva jeho osobnú blízkosť alebo ho sleduje,
 - c) ho kontaktuje prostredníctvom tretej osoby alebo elektronickej komunikačnej služby, písomne alebo inak proti jeho vôli,
 - d) zneužije jeho osobné údaje na účel získania osobného alebo iného kontaktu, alebo,
 - e) ho inak obmedzuje v jeho obvyklom spôsobe života.
- Ujma na zdraví (§ 123, 155 a nasl. TZ) - ublížením na zdraví sa rozumie porucha zdravia, ktorá poškodenému sťažuje obvyklý spôsob života nie iba na krátky čas, čo predstavuje dobu minimálne 7 dní. Z hľadiska intenzity ohrozenia a dôsledkov domáceho násillia je najťažšou formou domáceho násillia konanie páchatela, ktoré vyústilo do vraždy ohrozenej osoby (§ 144 a nasl. TZ) alebo o pokus o spáchanie trestného činu vraždy,
 - Pozbavenie osobnej slobody § 182 TZ a obmedzovanie osobnej slobody § 183 - ak násilná osoba bráni ohrozenej osobe v užívaní osobnej slobody, napr. uzamknutím v obydlí, priväzovaním k predmetom v byte a pod.,
 - Znásilnenie (§ 199 TZ) - donútenie k súložu, (§ 200 TZ) - sexuálne násillie - donútenie iného k orálnemu sexu, análnemu styku alebo k iným sexuálnym praktikám, (§ 201 TZ) - sexuálne zneužívanie - súlož s osobou mladšou ako 15 rokov alebo iné sexuálne zneužitie, (§ 202 TZ) - súlož alebo sexuálne zneužitie osoby zverenej do starostlivosti vo veku od 15 do 18 rokov.

TRESTNOPROCESNÉ FORMY OCHRANY OBETE DOMÁCEHO NÁSILLIA

Ochrana obete domáceho násillia sa v trestnoprávnej rovine realizuje viacerými opatreniami. Jedným z efektívnych nástrojov pomoci obeti násillia je inštitút väzby a zadržanie, resp. zatknutie podozrivého.

VÄZBA

Väzba predstavuje principiálne vhodný nástroj riešenia prípadov domáceho násillia, jej účinnosť je však značne limitovaná. Obmedzené možnosti využitia väzby vyplývajú z toho, že ide o fakultatívne oprávnenie súdu a prokuratúry, teda že ak aj podmienky na uvalenie väzby sú dané, k rozhodnutiu o väzbe nemusí dôjsť. Súd môže obvineného z väzby prepustiť a nahradiť väzbu jedným alebo viacerými primeranými obmedzeniami alebo povinnosťami, ktoré majú zabezpečiť účel väzby.

V praxi sa v prípadoch domáceho násillia väzobné stíhanie nerealizuje častokrát z dôvodu, že súd neuzná, že existujú dôvody väzby, či prokurátor ani väzbu nenavrhuje. Tiež dochádza k prepusteniu obvinených na slobodu, náhradám za väzbu.

Navyše je trvanie väzby obmedzené, teda obvinený môže byť prepustený na slobodu aj z dôvodu uplynutia maximálnej doby väzby.

ZAISTENIE OSOBY

V prípade domáceho násillia je policajt tiež oprávnený obmedziť osobnú slobodu násilnej osoby formou zaistenia. Zaistiť možno najmä osobu:

- ktorá svojím konaním bezprostredne ohrozuje svoj život alebo svoje zdravie alebo život a zdravie iných osôb alebo majetok,
- pristihnutú pri páchaní priestupku, ak je dôvodná obava, že v ňom bude pokračovať, alebo ak je to nevyhnutne potrebné na riadne zistenie alebo objasnenie veci,
- ktorá sa pokúsila o útek pri predvedení a dôvodná obava z jej úteku trvá.

Ak policajt neodovzdá zaistenú osobu orgánom činným v trestnom konaní, alebo inému príslušnému orgánu, musí osobu ihneď prepustiť. Zaistenie osoby z vyššie uvedených dôvodov nesmie trvať viac ako 24 hodín od obmedzenia osobnej slobody.

Keďže vyššie uvedené inštitúty sú časovo obmedzené z hľadiska času, a najmä dôvodov, pre ktoré ich je možné voči násilnej osobe uplatniť, je potrebné častokrát zabezpečiť ochranu obe inými prostriedkami. V týchto prípadoch sú k dispozícii najmä občianskoprávne prostriedky ochrany, ktoré však musí iniciovať samotná ohrozená osoba a vykázanie, ktoré polícia realizuje z úradnej povinnosti.

VYKÁZANIE

Vykázanie je faktickým úkonom policajta, ktorým vykazuje násilnú osobu z miesta, ktoré obýva s ohrozenou osobou a to na základe toho, že podľa jeho zistení je možné očakávať zo strany násilnej osoby útok na život, zdravie, slobodu alebo zvlášť závažný útok na ľudskú dôstojnosť ohrozenej osoby. Súčasťou vykázania zo spoločného obydlija je aj zákaz vstupu vykázanej osobe do spoločného obydlija počas 48 hodín do vykázania. Na rozdiel od väzby nejde v tomto prípade o rozhodnutie, voči ktorému sa môže násilná osoba procesne brániť, keďže nepredstavuje zásah do jej osobnej slobody. Vykázanie má v tomto ohľade charakter nie sankčného, ale výlučne preventívneho prostriedku ochrany ohrozenej osoby.

VYKÁZANIE JE MOŽNÉ REALIZOVAŤ ZA SPLNENIA TÝCHTO PODMIENOK:

Dôvody vykázania:

- polícia konštatuje, že na základe zistených skutočností možno očakávať zo strany násilnej osoby útok na život, zdravie, slobodu alebo zvlášť závažný útok na ľudskú dôstojnosť ohrozenej osoby, (toto posudzuje na základe zistení od

- ohrozenej osoby, násilnej osoby, svedkov a najmä vzhľadom na predchádzajúce takéto útoky),
- ohrozená a násilná osoba žijú v spoločnom obydli. Spoločným obydliom pri tom je nielen byt alebo dom, ale aj akákoľvek iná nehnuteľnosť či priestor, ktorý je určený pre bývanie ohrozenej osoby, bez ohľadu na to, či tento priestor bol na takýto účel skolaudovaný alebo spĺňa požiadavky nehnuteľnosti na bývanie (rekreačná chata, unimobunka, garáž, atď.)

ROZSAH VYKÁZANIA

Rozsah vykázania sa vzťahuje nielen na spoločné obydlie, ale aj na jeho bezprostredné okolie, t.j. predovšetkým na príslahlé pozemky (záhrady, prístupové chodníky...) a iné priestory (garáž, letná kuchyňa...), ktorých užívanie je spojené s obydliom a kde prítomnosť násilnej osoby, predstavuje pre ohrozenú osobu riziko z dôvodu ich blízkosti a vzťahu k obydliu.

ČASOVÉ OBMEDZENIE

Zákaz vstupu do spoločného obydlia a jeho okolia platí vo vzťahu k vykázanej osobe počas 48 hodín od vykázania. Počas soboty, nedele a sviatku sa plynutie tejto lehoty prerušuje. Plynutie lehoty pokračuje najbližší nasledujúci pracovný deň. Doručením návrhu na vydanie predbežného opatrenia na súd počas vykázania zo spoločného obydlia, sa trvanie vykázania zo spoločného obydlia predlžuje až do nadobudnutia vykonateľnosti rozhodnutia súdu o tomto návrhu.

Pre vykázanie nie je rozhodujúce, či ohrozená osoba má v dome alebo v byte príslahlý trvalý alebo prechodný pobyt, ani vlastnícke vzťahy k tomuto priestoru, ale výlučne skutočnosť, že toto obydlie slúži na bývanie pre ohrozenú/né osoby. Toto je jedno z najúčinnějších opatrení, ktorými disponuje polícia v oblasti domáceho násilia.

Rešpektovanie nezasahovania do vnútorného usporiadania vzťahov v rodine má v mnohých spoločnostiach podobu všeobecne prijímanej normy. Rovnako má v mnohých spoločnostiach podobu všeobecne prijímanej normy uznávanie práva na praktizovanie istých foriem fyzického násilia ako bitie partnera (bitie manželky), používanie fyzických trestov vo výchove detí, atď. Človek, ktorý sa takto správa, robí len to, čo ostatní, s vedomím, že má právo takto postupovať. Navonok sa pritom o týchto veciach nehovorí, čo spôsobuje, že sa len veľmi ťažko zisťuje miera a rozsah doma praktizovaného násilia. Všeobecne sa usudzuje, že doterajšie zistenia nezodpovedajú skutočnému stavu, ktorý je podstatne horší. Násilie na ženách má v podmienkach SR najmä - ale nielen - povahu domáceho násilia a preto napriek vysokému výskytu vysokú latenciu.

Napriek nespornému posunu v problematike násilia na ženách za ostatné roky je stále nutné skonštatovať, že na Slovensku chýba systémový prístup a koordinované zabezpečenie jednak pomoci ženám zažívajúcim násilie (sekundárna a terciárna prevencia), ale i systematická primárna prevencia, teda predchádzanie násiliu.

V súčasnosti Slovenská republika ešte nedosahuje všetky medzinárodné štandardy spočívajúce v efektívnom uplatňovaní systematického a celoštátne koordinovaného prístupu k problematike násilia na ženách a domáceho násilia, čím je oslabená reálna schopnosť zabezpečiť pomoc ženám zažívajúcim násilie.

Záverom je potrebné skonštatovať, že bude potrebné prijať také opatrenia a mechanizmy, aby sa rozšírili kompetencie policajného zboru a orgánov činných v trestnom konaní, aby vykázanie bolo možné na dlhší čas a nielen na 48 hodín, legislatívne zadefinovať domáce násilie v zákone a rozšíriť legislatívne kompetencie mimovládnych organizácií, ktoré majú veľmi významné postavenie najmä v rámci univerzálnej prevencie.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY:

1. BODNÁROVÁ, B. et al.: Reprezentatívny výskum výskytu a skúseností žien s násilím páchanom na ženách (VAW) na Slovensku. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny, 2008.
2. BROWNE, K., HERBERT, M.: Preventing Family Violence. Chichester: Wiley, 1996
3. EAGLY, A. H., STEFFEN, V. J.: Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the special psychological literature. Psychological bulletin, 1986. s. 100, 309 – 330.
4. LOVAŠ, L.: Agresia a násilie. Bratislava : Ikar, a. s., 2010. 197 s. ISBN 978-80-551-1752-2
5. MARVÁNOVÁ-VARGOVÁ, B. et al: Partnerské násilí. Praha : LINDE, s. r. o., 2008. 159 s. ISBN 978-80-86-86131-75-4.
6. MÁTEL, A.: Naše možnosti pomoci ženám - obetiam domáceho násilia. Skalica : Občianske združenie ALIJA, 2009. 200 s. ISBN 978-80-970083-1-4.
7. PARKER R. N., AUERNHAHN, K.: Alcohol, drugs, and violence. Annual Review of Sociology. 1998. s. 24, 291-311.
8. PIATA ŽENA: Aspekty násilia páchaného na ženách. Bratislava : Záujmové združenie žien Aspekt, 2001. 385 s. ISBN 80-85549-28-X.
9. REID, L. W., ELIFSON, K. W., STERK, C. E.: Hug drug or thug drug? Ecstasy use and aggressive behavior. Violence and Victims. 2007. s. 22, 104-119.



Mária Zahatňanská

Slovakia

Eva Kušnírová

Slovakia

Dramatická výchova ako možnosť tvorivej výučby / *Drama education as a possibility of creative teaching*

Abstract

At the school, and life it continues emphasized the importance of creativity, creativity to be developed. If a creative teacher, it is expected to learn and creativity of students. The contributions highlight what is creativity. We define drama education as one of the possibilities of creative teaching and presenting short stack of games that are divided by division Valenta, who devoted years of drama and its influence on the development of pupil's personality.

Key words: education. Creativity. Creative personality. Creative education. Creative Drama. Creative play.

ÚVOD

Tvorivo humanistická koncepcia výchovy a vzdelávania si prirodzene žiada učiteľa, ktorý bude disponovať súborom pedagogicko-psychologických kompetencií, najmä tvorivosťou, znalosťou úrovne, potrieb a záujmov žiakov, schopnosťou empatie, prirodzenou autoritou, vierou v seba a žiaka. Aj naďalej dnešnej škole chýba tvorivá interakcia medzi učiteľom a žiakom (Poráčová, 2011). U učiteľov by sa mal prejavovať zmysel pre kreativitu, mal by zabezpečovať tvorivú klímu, preferovať vyučovanie aktivizujúcimi metódami, sústavne motivovať žiakov, rozvíjať iniciatívu, dôvtip a predstavivosť. Znakom každého tvorivého človeka je, že je schopný samostatne myslieť, pracovať, tvoriť alebo tvorivo pretvárať svet v prospech seba i ostatných (Odlerová, Szabó, 2007). Ideálom súčasnej výchovy a vzdelávania je dobrý, múdry, šťastný a zodpovedný človek, k tomuto ideálu, by sme sa v edukácii mali priblížiť čo najviac.

TVORIVOSŤ – KREATIVITA, TVORIVÁ DRAMATIKA

O tvorivosti sa píše a hovorí najmä v spojitosti so školou, ktorá by mala byť tvorivá, vytvárať tvorivú klímu, viesť žiaka k tvorivým nápadom a pod.. Musíme poznamenať, že v škole, vo výchove a vzdelávaní môže byť tvorivý každý žiak, učiteľ alebo vychovávateľ. Neexistuje netvorivý človek. Tvorivosťou disponuje každý, rozdiel je len v jej úrovni, niekto je tvorivý viac, niekto menej. Mieru tvorivosti môžeme rozvíjať rôznymi cieľovými úlohami a metódami. Fichnová a Szobiová (2007) uvádzajú ďalšie významy tvorivosti:

- tvorivý človek je nespokojný s obvyklým riešením,
- tvorivosť zodpovedá psychickému zdraviu,
- tvorivosť môže pomáhať pri znižovaní strachu, obáv, úzkosti,
- tvorivosť pozitívne ovplyvňuje zvyšovanie sebavedomia, pribojnosti,
- má významný vplyv na rast chápanosti, motivácie poznávať, zvyšuje sa záujem o učenie,
- zlepšuje socializáciu a kooperáciu, čiže ochotu spolupracovať,
- formujú sa citové kvality, vzťah k sebe, k svetu, záujmy.

Uvedené autorky uvádzajú, že ak chceme kreativitu rozvíjať, je potrebné nájsť vhodné spôsoby. Tvorivosti sa môžeme naučiť. Byť kreatívny vyžaduje od človeka, aby sa otvoril všetkému novému, neupínal sa na to, čo bolo a čo je, na čo bol zvyknutý. Ako uvádza Birknerová (2011), tvorivosť – kreativita v ľudskej činnosti vedie k produkcii nových a užitočných nápadov, ktoré sú dôležité pre spoločnosť.

Šimová a Dargová (2001, s. 6) uvádzajú, že „tvorivý proces sa odohráva v človeku na základe interakcie vonkajších podnetov a vnútorných stavov. Jeho výsledkom je zvyčajne tvorivý produkt, v ktorom sa objektivizujú a zhmotňujú priebeh a fázy tvorivého procesu. Má vysokú hodnotu ako posudzovacie kritérium a identifikovanie tvorivosti u človeka vôbec. Medzi najdôležitejšie požiadavky na produkt patrí jeho spoločenská a subjektívna hodnota.“

Podľa Machkovej (2007, s. 18) je tvorivosť považovaná za jednu zo schopností podobne ako inteligencia. Určitá miera tvorivosti je daná u každého jedinca, ktorý je minimálne priemerne inteligentný. Pod tvorivosťou alebo kreativitou sa rozumie schopnosť a činnosť, ako tvorba býva označovaný proces a produkt, dielo. Tvorivosť sa uplatňuje vo všetkých sférach spoločnosti – v umení, vo vede a technike, v praktických činnostiach, sociálnych vzťahoch, v každom vzdelávaní a učení. Rozoznávame päť úrovní kreativity – tvorivosti.

1. *Expresívna kreativita* – základná spontánna úroveň tvorivosti. Je typická pre deti predškolského veku. Prejavuje sa v detských kresbách, typických detských otázkach – prečo, načo, začo a pod.
2. *Produktívna kreativita* – predstavuje napríklad remeselnú tvorivosť. Vytvára sa na základe predchádzajúcej úrovne. Vyznačuje sa tým, že na základe expresívnej kreativity si jedinec osvojuje isté spôsoby a techniky pre svoje produkty.

3. *Invenčná úroveň kreativity* – schopnosť zo známych poznatkov vytvárať nové kombinácie, napr. technické vynálezy, bežné divadelné predstavenie.
4. *Inovačná úroveň kreativity* – vyznačuje sa tým, že jedinec už postrehne a pochopí základné postupy a následné vzťahy problémových úloh.
5. *Emergetívna úroveň kreativity* – je najvyšším stupňom tvorivosti. Na tejto úrovni pracujú vedecké tímy a umelecké školy. Je to úroveň tvorivosti geniálnych osobností.

VYMEDZENIE POJMU TVORIVÁ DRAMATIKA

V odbornej literatúre sa u rôznych autorov, zaoberajúcich sa problematikou dramatickej výchovy, stretávame s pojmom dramatická výchova alebo tvorivá dramatika. V českej republike priekopníci dramatickej výchovy Machková, Dismán a Valenta, uprednostňujú označenie dramatická výchova. Podľa Machkovej (2005, s. 10) termín tvorivá dramatika je pre verejnosť a pre deti zaujímavejší a príťažlivejší, ale termín dramatická výchova je výstižnejší a presnejší. Napriek uvedeným skutočnostiam je pre obidva termíny spoločným menovateľom tvorivosť, ktorá je v celom tomto procese najdôležitejšia.

Valenta (1998, s. 27) využíva termíny dramatická výchova, výchovná dramatika a tvorivá dramatika. Výchovnú dramatiku charakterizuje ako systém sociálno-umeleckého učenia, ktorý je zacielený na rozvoj osobnosti a prosociálneho správania. Tvorivá dramatika je založená na praktickosti a práve ona je „systém riadeného, aktívneho sociálno-umeleckého učenia detí či dospelých, ktorý je založený na využití základných princípov a postupov drámy a divadla, limitovaných primárne výchovnými či formatívnyimi a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na strane jednej a individuálnymi i spoločenskými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej.“

Na Slovensku Bekéniová, 2001, Kovalčíková, 1999, Benešová, 1998, Kollárová, 1998, Zahatňanská, 1997, používajú obidva termíny – dramatická výchova a tvorivá dramatika. Benešová a Kollárová zrovnoprávňujú obidva pojmy: dramatická výchova a tvorivá dramatika sú vlastne rovnocenné pojmy, pretože u obidvoch vychádzame z prirodzenej detskej činnosti – hry. Bez tvorivosti by tvorivá dramatika nemohla existovať. Z uvedeného vyplýva, že obe autorky zdôrazňujú tvorivosť, ktorá je v celom procese tvorivej dramatiky najdôležitejšia (Švábová, 2008).

„Tvorivá dramatika je veľmi bohato rozrôznená do mnohých osobitných variánt a smerov. Všeobecne možno povedať, že poňatie dramatickej výchovy detí a mládeže je založené na improvizácii, usiluje o rozvoj osobnosti dieťaťa alebo mladého človeka v pretechnizovanom svete a o jeho optimálne začlenenie do spoločnosti“ (Machková, 1980, s.18).

„Zaradenie tvorivej dramatiky do alternatívnych smerov v pedagogike znamená, že za roky vývoja sa dramatická výchova vypracovala svojou filozofiou, cieľmi, obsahom, metódami do uceleného výchovného systému“ (Zelina, 2000, s. 108).

Podľa Benešovej a Kollárovej (1998) je tvorivá dramatická vnímaná mnohými laikmi i pedagógmi ako lákavý odbor, ktorý sa stal módnou záležitosťou. Čoraz častejšie sa o nej píše, ale v praxi sa o to menej robí. Mnohí pedagógovia si myslia, že ak zaujímavo premiestnia lavice a zahrajú sa s deťmi nejakú hru, vyučujú tvorivou dramatickou. V tvorivej dramaticke však nejde o samoúčelné striedanie náhodne vybraných herných činností. Autorky upozorňujú, že tvorivou dramatickou nie je ani dramatizácia tých častí literárneho textu, ktoré autor napísal vo forme dialógu. A už vôbec nie „hranie sa na hercov“.

Tvorivá dramatická využíva umeleckú výchovu i výchovu k umeniu, nie je však paralelná s hudobnou, výtvarnou ani literárnou výchovou. Nemôžeme ju jednoznačne zaradiť do niektorého vyučovacieho predmetu, rovnako ju nemôžeme ohraničiť alebo limitovať časom. Nedá sa ani jednoznačne konštatovať, že ide len o výchovu k tvorivosti. Svojou podstatou prispieva k harmonickému rozvoju a rastu osobnosti jedinca. Poznáme tri základné oblasti tvorivej dramaticky:

1. *osobnostná výchova* – jej cieľom je rozvoj sebareflexie, autodiagnostiky, autoregulácie, porozumenie sebe samému,
2. *sociálna výchova* – jej cieľom je sociálne cítenie, sociálna inteligencia, schopnosť rozumieť a zreteľne komunikovať, rozvoj empatie, tolerancie,
3. *verbálna komunikácia* – kladie si za cieľ kultúrne sa vyjadrovať, umenie viesť dialóg (Benešová, Kollárová, 1998, s. 10-12).

FORMY TVORIVEJ DRAMATIKY

Machková (2007, s. 191) uvádza tieto formy tvorivej dramaticky:

1. *Tvorivá dramatická ako vyučovacia metóda.*
Tieto dve formy sa neoficiálne nazývajú aj školskou - pedagogickou líniou tvorivej dramaticky.
2. *Tvorivá dramatická ako vyučovací predmet.*
Táto forma býva označovaná aj ako divadelná línia tvorivej dramaticky.
3. *Dramatoterapia* – terapeutická línia tvorivej dramaticky.

1. TVORIVÁ DRAMATIKA AKO VYUČOVACIA METÓDA

Dramatické metódy uplatnené vo výučbe iných predmetov alebo vo výchove a vzdelávaní v širšom zmysle slova môžu existovať ako relatívne samostatné učebné celky, v ktorých sa uplatňujú prevažne dramatické metódy, ako tomu býva vo výučbe humanitných predmetov na vyšších stupňoch škôl, alebo sa môžu uplatňovať v kombinácii s inými predmetmi a metódami vo vzájomne vyvážených proporciách (s výtvarnou, hudobnou, literárnou, pohybovou výchovou, ale aj s inými oblasťami vyučovania, ako je vlastiveda, prvouka, jazykové vyučovanie a pod.).

2. TVORIVÁ DRAMATIKA AKO VYUČOVACÍ PREDMET

Tvorivá dramatika ako vyučovací predmet môže byť povinná, nepovinná alebo povinne voliteľná a môže byť zameraná buď prevažne k divadelným aktivitám, alebo výhradne k osobnostnému rozvoju žiakov, ale môže taktiež oboje spájať.

3. TVORIVÁ DRAMATIKA AKO ZÁUJMOVO-UMELECKÁ ČINNOSŤ

Zájmová dramatická výchova sa uplatňuje v základných umeleckých školách, v súboroch a krúžkoch a jej špecifiká spočívajú v tom, že účasť je vždy dobrovoľná, účastníci aktívne zvolení, väčšinou inklinuje k divadelným a dramatickým produkciám a k osvojovaniu príslušných vedomostí a znalostí.

4. DRAMATOTERAPIA

Jej zakladateľkou je Sue Jenningsová, ktorá začala techniku dramatoterapie používať pri práci s deťmi a dospelými, ktorí trpeli fyzickými alebo psychickými problémami. „Základom dramatoterapie je divadlo samo. Dramatoterapia sa nezaobera všednou každodennou skutočnosťou, ale naopak bohato sa v nej využíva predstavivosť. Na miesto všednej každodennej skutočnosti nastupuje „divadelná skúsenosť“, ktorá je vyjadrením divadelnej metafory a poskytuje priestor pre vytváranie hypotéz. Vytvorenie hypotéz vlastne znamená premietnutie seba samého do budúcnosti prostredníctvom dramatickej formy a preskúmania, aká by mohla byť situácia, experiment, určitá štylizácia“ (Hickson, 2000, s. 45).

METÓDY TVORIVEJ DRAMATIKY

Metóda v najvšeobecnejšom zmysle slova znamená cestu k cieľu, ktorá rozhoduje o jeho dosiahnutí. V pedagogike je definovaná ako zámerné usporiadanie činnosti učiteľa a žiaka smerujúca k naplneniu pedagogického cieľa (Machková, 2007, s. 94).

Valenta (1998) uvádza metódy tvorivej dramatiky v najkomplexnejšej podobe a pri ich vymedzení vychádza zo všeobecnej definície pojmu metódy vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorú vymedzuje ako určitý spôsob činnosti, ktorým žiaci spracovávajú v priebehu výchovnej akcie určité učivo tak, že u nich nastáva učenie a z neho vyplývajúce osvojenie učiva. V spojitosti s tým tvorí jav „metóda“ tiež spôsob činnosti učiteľa, ktorým je žiakova činnosť, resp. učenie riadené, pričom činnosť žiaka i učiteľa tvoria spoločný celok, ktorým je napĺňaný výchovný a vzdelávací cieľ.

Metódy tvorivej dramatiky je možné aplikovať vo všetkých činnostiach edukačného procesu na všetkých druhoch škôl. Pri ich výbere je potrebné rešpektovať cieľové zameranie a špecifiká obsahu. V popredí sú také metódy, ktoré podporujú socializáciu žiakov, ich sebarealizáciu a učenie cez zážitky. Takéto učenie má silný vzdelávací a výchovný potenciál, podporuje aktivitu, iniciatívnosť pri získavaní informácií. Významným prínosom zážitkového učenia je pozitívne vníma-

nie a hodnotenie seba aj iných. V priebehu existencie tvorivej dramatiky vznikli rôzne metódy a cvičenia. Podľa Machkovej (2007, s. 101) boli niektoré metódy tvorivej dramatiky prevzaté a spracované z hereckej výchovy, z fondu detských hier, ľudových, umelých, z umelecko-výchovných odborov a z výcviku tvorivosti. Mnohé metódy však vznikli priamo na hodinách dramatickej výchovy z ich potrieb a problémov.

Metódy tvorivej dramatiky sú v súčasnosti aktuálne a napomáhajú nám aktivizovať žiakov v edukačnom procese. Podľa Švábovej (2008, s. 13-14) k základným metódam tvorivej dramatiky patrí:

- improvizácia,
- hra v role,
- pantomíma,
- interpretácia,
- dramatizácia.

Jadrom týchto metód a postupov tvorivej dramatiky je hra.

Špecifikum metód tvorivej dramatiky spočíva v princípoch dramatiky a divadla - zvlášť hrania v rolách, ktoré slúži divadlu a dramatike ako postup k „zrkadleniu života“. Tým je realizované žitie, realizované rôzne konkrétne formy existencie človeka v podobe situácií, avšak realizované nie ako skutočné, ale ako forma divadelného stvárnenia, ako model, ako hra. Tvorivá dramatika sa opiera o postupy a výrazové prostriedky divadla, ale používa i postupy detskej spontánnej hry. Práve detská spontánna rolová hra „na niekoho či na niečo“ je základným stavebným kameňom tvorivej dramatiky (Valenta, 1998, s.32).

HRA V ROLE AKO ZÁKLADNÁ METÓDA TVORIVEJ DRAMATIKY

Valenta (1998, s. 31) definuje hru v role ako metódu tvorivej dramatiky takto: „Hranie rolí je výchovná a vzdelávacia metóda, ktorá vedie k plneniu osobnostne rozvojových a vecne vzdelávacích cieľov prostredníctvom navodenia a príprav, rozhrania a reflexie fiktívnej situácie s výchovne hodnotným obsahom. Táto situácia sa uskutočňuje prostredníctvom hry hráčov, zastupujúcich svojím správaním a jednaním viac či menej fiktívne objekty, zvlášť osoby, ale aj iné bytosti, javy vrátane možnosti hrať v rôznej miere autenticity seba samého.“

V rámci hrania rolí možno rozlíšiť štyri základné roviny:

- *rovina simulácie,*
- *rovina alterácie,*
- *rovina charakterizácie,*
- *rovina autentických sociálnych rolí v rámci dramatiky.*

1. SIMULÁCIA

- je hraničný typ rolového hrania, ktorý vyžaduje, aby hráč jednal v hre za seba, ale akoby v iných, momentálne v skutočnosti „nepřítomných“, v hre však přítomných okolnostiach. Hráč teda hrá seba samého, ale vo fiktívnej situácii, pričom opakuje, spresňuje, opravuje svoje konanie, alebo vytvára úplne nové. Simulácie využívané v tvorivej dramatike sa nemajú zaoberať liečením psychických problémov a ťažkostí. Nimi sa zaoberajú vyškolení špecialisti prostredníctvom psychodrámy a dramaterapie. Vo vnútri simulácie ako jednej z rovín hry v role, Valenta (1998) rozlišuje:
 - „hru“ na „ja“ akoby v reálnej, viac či menej nožnej situácii (ako by som jednal/a, keby ...), keď v rámci tejto situácie nemusíme prejavíť celok rolového správania, keď nemusíme „hrať“, ale musíme prejavíť postoj, musíme urobiť rozhodnutie, ktoré by sme boli nútení urobiť, keby sme sa ocitli v situácii, ktorá by si to vyžadovala (ako by som sa rozhodol/a, keby...),
 - hru na „ja akoby v reálnej, bežnej alebo celkom možnej situácii“, keď musíme nielen uvažovať, ale tiež komunikovať, jednať a pod.,
 - hru na „ja akoby vo fiktívnej a skôr nemožnej situácii“, teda „ja akoby v nepravdepodobnej role a situácii“,
 - hru „v kabáte experta“, teda takú ktorá spočíva v tom, že „niečo vieme, sme na to experti“ – nemusíme meníť správanie, musíme poznať a radiť,
 - hru na „iné ja“, teda „ja akoby s inými vonkajšími prejavmi“.

2. ALTERÁCIA

- je typ rolového hrania, v rámci ktorého hráč modeluje iného človeka, teda berie na seba nejakú inú rolu, pričom rola je vymedzená ako funkcia, či povolanie zo základných existenčných rolí (matka, brat). V rámci týchto rolí je stredobodom pozornosti určité správanie alebo jednanie postavy, dôležitý je tiež postoj a motív jednania postavy.
- Úlohou alterácie je zobraziť skôr všeobecné charakteristiky typu, funkcie, sociálnej roly. Nepokúša sa príliš jemne odlišovať individuálne atribúty postav. Z tohto hľadiska môžu byť roly v rovine alterácie chápané ako sociálne roly, statusy, tzv. všeobecné roly. Vnútri alterácie sa rozlišuje:
 - *motivácia rolí* - teda okamih, keď nie je až tak dôležitý, či do roly vstúpime, ale ponúka sa nám tu určitý rolový kontext pre uľahčenie učenia, typický najmä pri realizácii tzv. technických cvičení v tvorivej dramatike,
 - *jednoduché zobrazenie* - keď hráč zobrazuje svojím telom, prípadne s použitím materiálu, rekvizity alebo kostýmu nejakú skutočnosť preto, aby ju sprítomnil a popísal hrou. Toto zobrazenie samo o sebe nebyva súčasťou akcie, v ktorej sa čosi rieši, väčšinou len „sprítomňuje“ nejaký jav a ukazuje ho, takže tu nebyva vysoký nárok na zložitejšie vyjavenie duševného života hranej postavy – zobrazenie statusu, teda istej sociálnej roly, ktorá má nielen vonkajšie atribúty, ale i isté vnútorné atribúty premietajúce sa do jej vonkajších charakteristík a úkonov,

- *zobrazenie postoja* - teda predovšetkým rôznych stanovísk k problému, prípadne ich motívov.

3. CHARAKTERIZÁCIA

- je nadstavbou nad alteráciou. Ako úroveň rolovej hry prechádza hlbšie do vnútorných motivácií postavy, do hľadania jej psychických charakteristík a skúmania jej vnútorného života. Definičným prvkom charakterizácie je zobrazovanie individuálnosti a zložitosti vnútorného života postavy.

4. AUTENTICKÉ SOCIÁLNE ROLY

- v rámci dramatiky sú roly prijímané v hre, ktorými sa žiak učí a formuje, ale tiež roly prijímané mimo hry, ktoré vznikajú:
- *samovoľne* (hráč má v triede napr. určitú povest' – klaun a vtipný hráč),
- *vo vyučovaní pri mimorolových činnostiach*, napr. pri plánovaní drámy v skupinách (hovorca skupiny, koordinátor skupín, vedúci hry) a pod..

Hra v role je pre tvorivú dramatikú základnou, profilujúcou metódou. Základný zdroj dramatickej výchovy – divadlo – jej odkázalo ako hlavný prostriedok výchovy - modelovanie niekoho (niečoho) vlastným telom, hrou v role.

Základnou podmienkou uplatnenia hry v role, ako výchovnej a vzdelávacej metódy, je výber situácie pre hru. Tento výber úzko súvisí s cieľom, ktorý chceme prostredníctvom hry dosiahnuť. Valenta (1998) odporúča postupovať od formulácie cieľa k hľadaniu zodpovedajúcej situácie, pričom je dôležité aby obsahovala dramatický prvok – napätie, konflikt, dilemy. Upozorňuje, že je dôležité nenechať sa uniesť zaujímavosťou situácie, ale analyzovať ju z hľadiska prínosu pre osobnostný rozvoj žiaka. Vyberať situácie a postavy, o ktorých sa má hrať môže učiteľ sám, alebo zapojí do tohto procesu i žiakov. Určí napr. len roly a rozohranie situácie ponechá na žiakoch, alebo opačne, keď určí situačný rámec a voľbu rolí nechá na žiakoch, a to buď v diskusii pred hrou alebo priamo v hre cestou improvizácie. Skúsený pedagóg v akejkoľvek rozohrávke nájde tému pedagogicky únosnú.

Ako uvádza Valenta (1998, s. 34-37), dôležitou podmienkou zmysluplného uplatnenia hry v role je formulácia cieľov, predovšetkým vo vzťahu k osobnosti žiaka: čo si má žiak osvojiť? čo má pochopiť? akú skúsenosť má získať? ktorá súčasť osobnosti sa má zdokonaľiť? Je dôležité, aby učiteľ poznal úroveň svojich žiakov, ich vedomostí, schopností, postojov a aby dokázal formulovať určitú hierarchiu cieľov. Ideálne je, ak učiteľ je schopný rýchlo analyzovať premeny hry z hľadiska možných cieľov.

Typickou hrou v roliach u detí predškolského veku je hra na matku a deti. Dieťa preberá rolu matky a koná v nej „ako matka“. Pre dieťa je hra najdôležitejším činiteľom, sprevádza ho celým pobytom v materskej škole. Prvé skúsenosti s okolitým svetom získava prostredníctvom hry, prežíva v nej svoje skúsenosti, formuje vzťah k svetu, uvedomuje si svoje okolie a učí sa ho spoznávať. Cez hru poznáva tajomstvo života a vyjadruje v nej svoje pocity, túžby, želania, sklamanie.

PRÍPRAVA HRANIA V ROLE

Prípravná fáza rolovej hry vychádza z cieľa a typu hry. Hráči sa môžu pripravovať individuálne i spoločne. Odporúča sa, aby mali hráči pred začiatkom hry chvíľku pre seba, aby si každý mohol premyslieť svoju rolu. S vyspelejšími hráčmi možno vstúpiť do hry i bez prípravnej fázy. Čo sa týka časového úseku prípravnej fázy, závisí jednak od skúseností hráčov, ale aj od štruktúry samotnej hry, teda ťažko ho možno jednoznačne kvantifikovať.

VLASTNÁ HRA

Každá akcia v hre, by mala mať jasný začiatok. Dôležité je výrazné oddelenie prípravnej fázy hrania v role od fázy vlastnej hry. Učiteľ v priebehu hry môže zastávať dve základné pozície:

1. *Učiteľ ako pozorovateľ.* Učiteľ sleduje akciu ako divák, ale je súčasne pozorovateľom, čo je však dosť náročné, lebo musí rýchlo myslieť, analyzovať a vyhodnocovať informácie, citlivo vnímať dôležité okamihy, odhaliť skrytý zmysel hry. Učiteľ by mal byť v dobrej kondícii, mal by poznať prednosti svojho pozorovacieho štýlu a uvažovať i o relatívnosti vlastného poznania.
2. *Učiteľ ako manažér.* V tejto pozícii má dve možnosti:
 - a) tzv. bočné či paralelné vedenie (ide o ovplyvňovanie hry zvonku, učiteľ teda nie je jedným z hráčov),
 - b) riadenie vlastným vstupom do roly – učiteľ v role:
 - učiteľ má vlastnú rolu,
 - učiteľ prechodne vstupuje do rolí, ktoré môžu v iných fázach hry hrať iní aktéri (Valenta, 1998).

Pre postup učiteľ v role ako spôsob riadenia sú vhodné pre učiteľa roly osôb disponujúcich určitou mocou, alebo naopak bytostí bezmocných, osôb s vyhraneným názorom, či naopak osôb vyžadujúcich pomoc v rozhodovaní, roly, ktoré vznášajú do hry napätie a aktivizujú ostatných účastníkov. Riadenie hry spĺňa spravidla tieto funkcie: rozjazd hry, posun do ďalšej fázy, ukončenie či zostavenie (prerušenie) hry.

REFLEXIA A HODNOTENIE

Reflexiu možno chápať ako zrkadlenie toho, čo sa dialo, popis, zastupovanie myšlienok a následných predstáv o tom, čo hráči prežili, pochopili, štruktúrnú analýzu komplexnej skúsenosti z hry a vyvodzovanie záverov o tom, čo sa naučili, interpretáciu všetkého, čo sa dialo. Hodnotenie je procesom určovania a definovania kvalít samotnej akcie, žiakov i učiteľov, pričom dôležité sú posudzovacie kritéria. Hodnotenie výsledkov dosiahnutých hrou v role je však zložité, lebo v tvorivej dramatike sa hodnotenie netýka len zvládnutia určenej látky, ale i skutočných premien vo vnútri žiakov. Hodnotenie v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja je zložité. Ide o procesy zložité a dlhodobé a výsledky treba

hodnotiť z hľadiska dlhodobej perspektívy. Reflexia a hodnotenie môžu prebiehať priebežne, po hre alebo v rámci hry, či medzi jednotlivými sekvenciami hry. Môžu sa pohybovať v rovine sebareflexie, reflexie druhých, reflexie javu hra, týkajú sa konkrétneho diania v hre, môžu budovať na analogických javoch, vedúcich k zovšeobecňovaniu. Z hľadiska žiaka reflexia a hodnotenie zvyšujú jeho citlivosť na problémy, interpretáciu javov, hodnotenie, aplikáciu osvojeného, formuláciu vlastného názoru, kritiky či pochvaly (Machková, 2007).

METÓDY DRAMATICKEJ VÝCHOVY VYUŽÍVANÉ V HRE

Vo výučbe môžeme využiť nespočetné množstvo typov dramatických hier. Pre lepšiu predstavu uvádzame malý zborník hier, ktorý obsahuje aspoň niektoré z nich. Rôzni autori opisujú podobné alebo rovnaké hry, ale s iným rozdelením. V tejto časti uvádzame rozdelenie hier podľa metód dramatickej výchovy, ktoré Valenta (1998, 2001) rozdeľuje do nasledujúcich skupín:

1. *Metódy plnej hry*
2. *Pantomíma*
3. *Metódy verbálno-zvukové*
4. *Metódy graficko-písomné*
5. *Metódy materiálno-vecné*

1. METÓDY ÚPLNEJ HRY

Úplná hra je dôležitou metódou dramatickej výchovy. Táto metóda využíva prvky z metód, ktoré nasledujú (pantomímy, verbálno-zvukových, graficko-písomných, materiálno-vecných). Metóda úplnej hry má mnohostranné využitie, ide o úplnú hru v role. Môžeme napodobňovať zvuky, pohyby z bežného života, komunikáciu medzi ľuďmi i zložitejšie improvizované hry. Záleží na téme, ktorú si učiteľ vyberie, čo chce u žiakov rozvíjať.

2. PANTOMÍMA

Do tejto skupiny metód dramatickej výchovy môžeme zaradiť nasledujúce metódy a hry:

Čiastočná pantomíma

- do pohybovej akcie sa zapojí telo iba čiastočne. V praxi to vyzerá tak, že niektoré časti tela sú v pohybe a časť je nehybná.

Dotyková hra, dotyková pantomíma

- nie je založená na hre v role, ide o kontakt dotykom, napr.: hra na vodiča alebo iné hry zamerané na zmyslové vnímanie.

Mechanická pantomíma

- pohyb hráča je rozdelený do niekoľkých fáz, pôsobí tak ako stroj alebo robot. Môže ísť o jednotlivých hráčov, ale i o súhru viacerých hráčov, kladie sa dôraz na ich zohranosť a koordináciu.

Naratívna pantomíma

- je vhodná pre začiatočníkov, je dobrým pomocníkom pri budovaní dôvery. Je založená na paralelných činnostiach učiteľa, ktorý číta alebo rozpráva príbeh, a hráčov, ktorí predvádzajú rozprávajú dej. Formou naratívnej pantomímy môže byť autonarácia, kedy ten istý hráč hovorí a pritom predvádza pohybovú činnosť.

Ozvučená pantomíma

- spojenie zvuku s predvádzaným pohybom. Jeden hráč alebo učiteľ vydáva zvuky (šumenie vetra, výbuch, vrznutie dverí) a ostatní hráči zvuk stvárňujú pohybom. Aj sám hráč môže vytvárať zvuky pomocou rôznych predmetov a súbežne je sprevádzaný pantomímou.

Pantomimický preklad

- hráči predvádzajú slová, pojmy – teda rečový kód do kódu pohybového. A to buď tak, že hráč vyjadruje pohybom, čo má na mysli alebo prekladá paralelne slová iného hráča. Potom to vyzerá ako preklad do znakovkej reči pre nepočujúcich.

Spomalená pantomíma

- pohyb hráčov vyzerá ako „spomalený film“, všetko sa deje spomalene, napr. ako pohyb kozmonautov na Mesiaci. Ich cieľom je sebaovládanie, synchronizácia pohybu. Umožňuje tiež zamyslieť sa nad kľúčovými momentmi, ktoré vidíme spomalene.

Zrkadlenie

- jeden hráč zrkadlovo napodobňuje pohyb iného hráča. Zrkadlenie môže prebiehať paralelne (hráči stoja oproti sebe a súbežne predvádzajú rovnakú činnosť) alebo následne (jeden hráč predvedie určitú činnosť a iný hráč ju s oneskorením zopakuje).

Zrýchlená pantomíma

- pohybová akcia niektorých scén sa zrýchli, napr.: chceme popohnať niektoré zdĺhavé scény, ako napríklad stavba domu z prútia a pod. Hráči získajú groteskovú skúsenosť, naučia sa ovládať svoj pohyb vo veľkej rýchlosti, môžu tiež slúžiť k uvoľneniu energie,

Živá bábkka

- táto metóda má dva varianty. Hráč sa stáva bábkou celý telom alebo sa na bábku premení iba časťou svojho tela. Jeden hráč sa potom stáva bábkou a iný

hráč bábku ovláda buď fyzicky, kedy bábku drží a hýbe s ňou alebo iba slovnými pokynmi.

Živé – nehybné obrazy

- jeden alebo viac hráčov vystihuje svojimi nehybnými telami určitý jav, osobu či situáciu. Pritom je kladený dôraz na ticho, konfigurácia tela a stabilný mimický výraz.

3. METÓDY VERBÁLNO-ZVUKOVÉ

Do tejto skupiny metód dramatickej výchovy môžeme zaradiť nasledujúce metódy a hry:

Alej

- hráči urobia uličku tak, že sa postavia do dvoch radov oproti seba. Vždy stoja oproti seba dvaja hráči, každá dvojica má medzi sebou rôzne veľké medzery väčšinou širšie než 1,5 m. Takto vzniknutou alejou prechádza jeden z hráčov. Podľa povahy hry, aleja predstavuje rôzne miesta (napr. chodba vedúca k súdnej sieni či ulica k domu priateľov) a hráči stojaci oproti seba sú stromy, či múry uličky a pod. Vopred je určené, čo kto má povedať (postupne vyslovujú svoje názory a myšlienky namierené k postave prechádzajúcej alejou). Využíva sa v tej časti hry, kedy má dôjsť k nejakému rozhodnutiu a je potrebné vytriediť fakty, názory a postoje k danej postave.

Alter ego

- jeden hráč vedie monológ či dialóg a hrá vonkajšie správanie či konanie určitej postavy a druhý hráč hrá vnútorné prežívanie a myšlienky tej istej postavy. Prebieha to tak, že buď obaja hráči hovoria súčasne (hráč predstavuje vonkajšie „ja“ vedie monológ a presviedča sa o pravde a druhý hráč mu jeho názory paralelne vyvracia) alebo obaja hráči vedú dialóg alebo hovoria striedavo.

Čítanie

- táto metóda nie je súčasťou hry v role. Môže ísť o tiché čítanie aj o čítanie nahlas. Hráč čítanie iba hrá, tvorí vlastne čítaný text na mieste alebo číta v role učiteľa, hlásateľa, alebo sa uplatňuje čítanie listov nájdených na mori vo fľaši a pod.

Dabing

- jeden hráč pantomimicky predvádza určitú činnosť a druhý hráč slovnou túto činnosť dabuje. Touto metódou sa hráči učia čítanie nonverbálnych signálov a obsahovej pohotovosti.

Dialogické monológy

- iba jeden hráč vytvára dialóg a to tým spôsobom, že hrá dve rozdielne postavy a strieda prehovor v ich dialógu. Iný variant je, že jeden hráč hrá jednu postavu a predvádza tzv. vnútorný dialóg – hovorí hlas autentický a hlas jeho druhého ja.

Diskusia

- dve alebo viac osôb vedie dialóg, aby vyriešil nejaký problém. Cieľom je získať skúsenosť verbálnej komunikácie aj v zložitejších témach rozhovoru.

Kladenie otázok (a odpovedanie)

- ide o kladenie otázok a odpovede. K tejto metóde je možné použiť celý rad techník, napr. horúca stolička (hráči spovedajú určitú osobu sami za seba alebo ako postavy v roliach), interview (v novinárskom štýle), tlačová konferencia (hrajú sa skutočné „tlačovky“ - na jednej strane významná osoba, na druhej novinári), prieskum (vo forme ankety novinár zisťuje od ľudí, čo o danej udalosti, situácii vie, ide len o fakty).

Hádka

- môže sa hrať hádka deštruktívna, ktorá je plná emócií, nevecnej argumentácie a slovného napádania alebo konštruktívna hádka s istými pravidlami, ktoré sa približujú diskusii, rozhovoru či vyjednávaniu.

Imaginatívna hra

- hráči dostanú nejaký predmet, rekvizitu, časť kostýmu a hráči majú domyslieť kontext (kto je majiteľ, osudy vecí) alebo môžu pretvoriť jeho význam. Metóda sa môže uskutočniť v role, tak aj mimo nej.

4. METÓDY GRAFICKO-PÍSOVNÉ

Do tejto skupiny metód dramatickej výchovy môžeme zaradiť nasledujúce metódy a hry:

Beletria

- hráči píšu napr. básničky k narodeninám jednej z postáv. Môžu písať aj úryvky z románov, ktoré budú slúžiť k dramatizácií.

Denníky

- denník obsahuje tzv. intrapersonálnu komunikáciu, chronologické udalosti z autorovho života. Slúžia k odhaleniu vnútorného sveta danej postavy. Krátke denníkové zápisy s otáznikom, či zreteľne nedokončené môžu poslúžiť ako štartovací bod.

Dokumenty

- hráči vytvárajú určitý dokument, ktorý podáva informáciu o určitom jave, dobe, zemi, človeku apod. Je to autentický produkt. Väčšinou to sú dokumenty z rôznych dôb, kroniky, rodinné dokumenty, politické a pod.

Listy

- listy sú na rozdiel od denníka niekomu určené, môžu byť intímne, ale aj úradné. Žiaci sa môžu takto učiť písať rôzne listy.

Eseje

- voľná úvaha na určité odborné témy, informácie sa opierajú o odborné fakty.

Inzerát

- slúži ako samostatné cvičenie či spestrujúca technika. Hráči píšú inzeráty v určitej dobe, čo o danej dobe čo to napovie.

Myšlienkové mapy

- ide o grafické zachytenie voľných asociácií, ktoré prebiehajú v našom mozgu pri riešení nejakého problému. Spravidla sa problém napíše na tabuli alebo na papier a k nemu sa potom pripisujú asociované pojmy vo smere hodinových ručičiek. Môžeme tak vytvoriť myšlienkovú mapu o určitej postave.

Obrazná predstava

- ide o vytváranie obrazu tzv. vnútorným zrakom – imagináciou. Táto zraková predstava má svoje opodstatnenie v rolovej hre (predstavujeme si vzniknutú situáciu, ako by sme sa zachovali), ale i mimo hru ako cvičenie alebo pre prípravu hry.

„Role na stene“

- na stenu zavesíme papier alebo siluetu postavy, o ktorú nám ide. Na papier alebo do siluety potom zapisujeme charakteristiky, o ktorých chceme hovoriť (napr. vlastnosti, myšlienky či výroky tej osoby). Vytriedime si takto fakty o postave (alebo čo by sme sa o nej ešte chceli dozvedieť).

Telegramy

- táto technika býva uskutočňovaná mimo role. Má podobu listu, ale oveľa stručnejšieho. Môže byť napísaný bez diakritiky, potom je zaujímavo prečítaný.

5. METÓDY MATERIÁLNO-VECNE

Do tejto skupiny metód dramatickej výchovy môžeme zaradiť nasledujúce metódy a hry:

Práca s akýmkoľvek objektmi - stavbami

- hráči upravujú hrací priestor manipulácie s rôznymi objektmi (od obyčajného postavenia stoličky po prebudovanie všetkých objektov v triede) - Objekt môže hrať i hráč (napr. dvere).

Práca s kostýmom

- táto práca s celým prevlekom, s jedným kusom odevu či s predmetom zastupujúcim reálny kostým (z papiera vystrihnutá časť odevu).

Práca s bábkou

- s bábkou sa môže odohrať celá dráma alebo postavy budú hrať s bábkami alebo bábky môžu byť iba pre jedného zástupnou postavou (napr. gašpar). Môžeme tiež živých hráčov nahradiť bábkami iba pre časť hry (napr. lúpež v banke).

Práca s maskou

- maska vyrobená z papiera, staniolu a pod. vnáša do drámy umelecký prvok. Môžeme ju použiť ako masku šamana alebo ako vyjadrenie pravého ja maska ukazuje navonok, ale pod ňou sa úplne mení na inú tvár) alebo ako zvýraznenie viditeľnej črty osobnosti – napr. žiarlivosť, pýcha. Masky môžeme použiť v hrách o iných svetoch, ale tiež o našom svete, kde sa zdôrazňuje rôzne typy charakterov.

ZÁVER

V súčasnosti sa tvorivá dramatika využíva na všetkých stupňoch škôl a v mnohých vyučovacích predmetoch ako vyučovacia metóda, ale existuje aj v podobe samostatného vyučovacieho predmetu, v podobe literárno-dramatických odborov základných umeleckých škôl, i v podobe dramaterapie ako terapeutickej línie tvorivej dramatiky. Tvorivú dramatiku možno považovať za jednu z alternatívnych metód, ktorých cieľom je nájsť cestu k dieťaťu. Jej metódy umožňujú dieťaťu prejsť svoju individualitu, jedinečnosť, fantáziu, obrazotvornosť, zvedavosť. Odborníci zaoberajúci sa tvorivou dramatikou hovoria o nej nielen ako o ďalšom vyučovacom predmete či vyučovacej metóde, ale zdôrazňujú, že je predovšetkým spôsobom a jednou z ciest ako pomáhať každej osobnosti v jej komplexnom rozvoji a zároveň rozvíjať ako uvádza Roháčová (2010) najmä jej komunikatívne kompetencie

LITERATÚRA

1. BENEŠOVÁ, Mária, KOLLÁROVÁ, Dana. 1998. *Metóda tvorivej dramatiky na 1. stupni základnej školy*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. 104 s. ISBN 80-88774-34-9.
2. BIRKNEROVÁ, Z. *Organizačné správanie: Od teórie k aplikácii v praxi*. Pezinok : Via Bibliotheca, s.r.o., 2011, 204.s. ISBN 978-80-89527-01-4.
3. FICHNOVÁ, K. - SZOBIOVÁ, E. 2004. *Program stimulácie tvorivých schopností detí predškolského veku*. 1. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2004. 74 s. ISBN 80-8052-215-4.
4. HICKSON, A. *Dramatické a akčné hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha : Portál, 2000, s. 45. ISBN 8071783870.
5. MACHKOVÁ, E. 1980. *Základy dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 160 s.
6. MACHKOVÁ, E. 1992. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama. 149 s. ISBN 80-7068-041-5.
7. MACHKOVÁ, E. 1997. *Zásobník dramatických hier, cvičení a improvizací*. Bratislava: Národné osvetové centrum Bratislava. 121 s. ISBN 80-7121-126-5.
8. MACHKOVÁ, E. 2007. *Jak se učí dramatická výchova*. 2.vyd. Praha: Akadémia muzických umení Praze, 2007. 222s. ISBN 978-80-7331-089-9.
9. MAŇÁK, J. 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáku*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta, 1998. 134 s. ISBN 80-210-1880-1

10. ODLEROVÁ, E., SZABÓ, P. 2007 *Tvorba osobnej kariéry*. Personal career creation. In: Vedecké práce MTF STU v Bratislave so sídlom v Trnave. 2007. Research papers Faculty of Materials science and technology Slovak University of technology in Trnava. ISSN 1336-1589. –č. 22 (2007), s.109-116.
11. PORÁČOVÁ, J. 2010. *Možnosti tvorivej výučby v súčasnej škole*. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie – integrácia teórie a praxe didaktiky. Košice: FF UPJŠ, 2010. s. 121-124. ISBN 978-80-7097-843-6.
12. ROHÁČOVÁ, T., 2010 *Metódy aktívneho vyučovania a rozvoj kľúčových kompetencií študentov*. In: Humanitné vedy a ich význam pri vzdelávaní a rozvoji kľúčových kompetencií študentov vysokých škôl technického zamerania: zborník recenzovaných vedeckých prác s medzinárodnou účasťou k 20. výročiu založenia katedry. Košice : TU, 2010, s. 76-81. ISBN 978-80-553-0523-3.
13. ŠIMOVÁ, G., DARGOVÁ J. 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov : Rokus. 2001. ISBN 80-89055-11-7.
14. ŠVÁBOVÁ, B. *Metódy tvorivej dramatiky v edukačnom procese v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Ružomberok : Edičné stredisko PF, 2008, s. 13-14. ISBN 978-80-8084-396-0.
15. VALENTA, J. 1998. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom. 279 s. ISBN 80-86106-02-0.
16. VALENTA, J. 2001. *Dramatoterapie*. druhé vydanie. Praha: Portál, ISBN 80-7178-586-5.
17. ZAHATŇANSKÁ, M. 1999 *Zážitkové metódy v práci pedagóga*. Prešov: Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8045-135-4.
18. ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris. 255 s. ISBN 8-88778-98-0.

Informacja dla Autorów

Redakcja „Humanum” zaprasza do współpracy Autorów, którzy chcieliby publikować swoje teksty na łamach naszego pisma. Uprzejmie informujemy, że przyjmujemy do publikacji artykuły nie dłuższe niż 20 stron znormalizowanego maszynopisu (1800 znaków ze spacjami na stronę), a w przypadku recenzji – niż 8 stron. Do artykułów prosimy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (wraz z angielskim tytułem artykułu) o objętości do 200 słów. Prosimy o niewprowadzanie do manuskryptów zbędnego formatowania (np. nie należy wyrównywać tekstu spacjami czy stosować zróżnicowanych wypukleń, wycień itp.). Sugerowany format: czcionka Arial, 12 pkt., interlinia 1,5. Piśmiennictwo zawarte w artykule należy sformatować zgodnie z tzw. zapisem harwardzkim, zgodnie z którym lista publikacji istotnych dla artykułu ma być zamieszczona na jego końcu i ułożona w porządku alfabetyczny. Publikacje książkowe należy zapisywać:

Fijałkowska B., Madziarski E., van Tocken T.L. jr., Kamilska T. (2014). Tamizdat i jego rola w kulturze radzieckiej. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Rozdziały w publikacjach zwartych należy zapisywać:

Bojan A., Figurski S. (2014). Nienowoczesność – plewić czy grabić. W.S. Białokozowicz (red.), Nasze czasy – próba syntezy. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Artykuły w czasopismach należy zapisywać:

Bobrzyński T.A. (2009). Depression, stress and immunological activation. British Medical Journal 34 (4): 345-356.

Materiały elektroniczne należy zapisywać:

Zientkiewicz K. Analiza porównawcza egocentryka i hipochondryka. Żart czy parodia wiedzy? Portal Naukowy “Endo”. www.endo.polska-nauka.pl (data dostępu: 2014.07.31).

W tekście artykułu cytowaną publikację należy zaznaczyć wprowadzając odnośnik (nazwisko data publikacji: strony) lub – gdy przywołane jest nazwisko autora/nazwiska autorów w tekście – (data publikacji: strony), np.: Radzieckie władze „[...] podjęły walkę z tamizdaten na dwóch płaszczyznach: ideologicznej i materialnej” (Fijałkowski i wsp. 2014: 23). lub: Radziecka prasa, jak stwierdzają Fijałkowski i współnicy, „lżyła autorów druków bezdebitowych” (2014: 45). W przypadku przywoływanych tekstów, gdy nie ma bezpośredniego cytowania, należy jedynie podać nazwisko i rok publikacji (bądź sam rok, jeśli nazwisko autora pada w tekście głównym). W odnośnikach w tekście głównym należy w przypadku więcej niż dwóch autorów wprowadzić „i wsp.”, np. (Fijałkowski i wsp. 2014). W tekście piśmiennictwa (tj. alfabetycznie ułożonej literaturze) prosimy wymienić wszystkich autorów danej publikacji. Więcej o zasadach stylu harwardzkiego m.in. na Wikipedii (http://pl.wikipedia.org/wiki/Przypisy_harwardzkie). Uwaga, przypisy krytyczne, inaczej tzw. aparat krytyczny, prosimy w miarę możliwości zredukować do minimum i wprowadzać do głównego tekstu manuskryptu.

Zaznaczamy, że Redakcja nie płaci honorariów, nie zwraca tekstów niezamówionych oraz rezerwuje sobie prawo do skracania tekstów.

Teksty prosimy przysyłać drogą elektroniczną za pomocą formularza na stronie WWW: <http://humanum.org.pl/czasopisma/humanum/o-czasopiśmie> lub na adres e-mailowy: biuro@humanum.org.pl

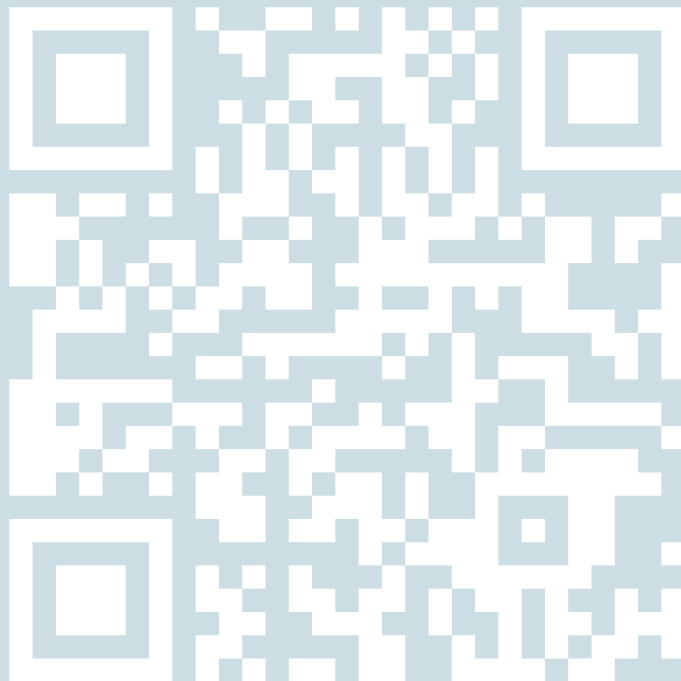
Do tekstu należy dołączyć informację o aktualnym miejscu zamieszkania, nazwie i adresie zakładu pracy, tytule naukowym, stanowisku i pełnionych funkcjach. Każdy tekst przesłany pod adres Redakcji z prośbą o druk na łamach czasopisma podlega ocenie. Proces recenzji przebiega zgodnie z założeniami „double blind” peer review (tzw. podwójnie ślepej recenzji). Do oceny tekstu powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów (tzn. recenzent i autor tekstu nie są ze sobą spokrewni, nie występują pomiędzy nimi związki prawne, konflikty, relacje podległości służbowej, czy bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich 5 lat). Recenzja ma formę pisemną i kończy się stwierdzeniem o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu tekstu do druku.

W związku z przypadkami łamania prawa autorskiego oraz dobrego obyczaju w nauce, mając na celu dobro Czytelników, uprasza się, aby Autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentowali rezultaty swojej pracy, niezależnie od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Wszystkie przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające Autorów, towarzystwa naukowe itp.).

Do przedłożonych tekstów z prośbą o druk, Autor tekstu jest zobowiązany dołączyć:

1. Informację mówiącą o wkładzie poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontybutcji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi Autor zgłaszający manuskrypt.
2. Informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów.



INTERNATIONAL
SCHOOL OF MANAGEMENT
SLOVAKIA